

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 59**



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2023

**Головний редактор:**

**Терешкінас Артурас** – доктор соціальних наук, професор, професор кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

**Члени редакційної колегії:**

**Байша Кіра Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету

**Благуна Наталія Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**Боровик Людмила Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної кадрової академії, доцент кафедри теорії і методики журналістської творчості Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

**Бочелюк Віталій Йосипович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Запорізького національного технічного університету

**Галацин Катерина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

**Козяр Микола Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування

**Кочарян Артур Борисович** – кандидат педагогічних наук, доцент, радник Міністра освіти і науки України

**Кузьменко Ольга Степанівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізико-математичних дисциплін Льотної академії Національного авіаційного університету, старший науковий співробітник Національного центру «Мала академія наук України»

**Невмержицька Олена Василівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**Пермінова Владислава Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету

**Пушкарьова Тамара Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України, член-кореспондент НАПН України

**Шапошникова Ірина Василівна** – доктор соціологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету

**Шкабаріна Маргарита Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука

**Алісаускіене Мілда** – доктор соціальних наук, професор, завідувач кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

**Гражісене Віталія** – доктор педагогічних наук, завідувач відділу якості освіти Вільнюської академії мистецтв (Вільнюс, Литовська Республіка)

**Конрад Яновський** – PhD, ректор Економіко-гуманітарного університету у Варшаві (Варшава, Республіка Польща)

Електронна сторінка видання – [www.innovpedagogy.od.ua](http://www.innovpedagogy.od.ua)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту  
економіки та інновацій (протокол № 5 від 29.05.2023 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)  
у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта,  
013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта, 015 – Професійна освіта  
(за спеціальностями), 016 – Спеціальна освіта)  
відповідно до Наказу МОН України від 14.05.2020 № 627 (додаток 2)**

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International  
(Республіка Польща)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано Міністерством юстиції України  
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

Міжнародний цифровий ідентифікатор журналу: <https://doi.org/10.32782/2663-6085>

## ЗМІСТ

**РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ****Заслужена А.А., Сабітова А.П., Донченко В.М.**

ДІЯЛЬНИСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО..... 11

**Черкашин С.В.**

СУЧАСНИЙ СТАН ДУАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ В НІМЕЧЧИНІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

ЇЇ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ.....17

**РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)****Ахмад І.М., Лисенко Т.П., Чмель В.В.**

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ

ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... 23

**Бачинська Н.В., Вознюк К.Г., Кириченко А.В., Рогальський В.І.**

ВИВЧЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ КУРСАНТОК-ПРАВООХОРОНЦІВ

В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УРАХУВАННЯМ

БІОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЖІНОЧОГО ОРГАНІЗМУ.....27

**Костюк Л.Б., Ясеницька Ж.В.**

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ

СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВИТИ.....33

**Krapchatova Ya.A.**

A SYSTEM OF TEST TASKS FOR SELF- AND PEER ASSESSMENT OF ENGLISH LISTENING

COMPETENCE FOR FUTURE TRANSLATORS..... 37

**Лазаренко І.С., Рибак Т.М., Коновалова В.А.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ

СПЕЦІАЛЬНОСТІ 201 «АГРОНОМІЯ» АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ ..... 41

**Мегеш Н.О.**

ФАКУЛЬТАТИВНІ КУРСИ ЯК ВАРІАТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ..... 45

**Парфілова С.Л., Кондратюк С.М., Алексєнко А.Г.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ТЕКСТУ....50

**Погорєлова Т.Ф.**

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ

ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВИТИ..... 55

**Пристаї Г.В.**

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСТОСУВАННЯ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ

В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ.....59

**Соколова Г.М.**

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ

СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ШКІЛ

У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО..... 64

**Фан Фей**

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОСТИЛЬОВИХ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ

ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....68

**РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА****Завітренко Д.Ж., Нагорна О.В., Березенко Н.О.**

ОСОБЛИВОСТІ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП.....74

**Каплієнко А.І., Супрун Д.М., Супрун М.О.**

ДУХОВНІ ЦІННОСТІ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВИТІ.....78

**Нагорна О.В., Кравцова Т.О., Руденко Т.В.**

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....82

<b>Проскурняк О.І.</b> УМОВИ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ ГРАМОТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ СИСТЕМНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	86
<b>Самойлова І.В., Кулешова В.В., Мальована В.В.</b> ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ .....	90
<b>Чекан О.І., Барна Х.В.</b> ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПРОБЛЕМА ЛОГОПЕДІЇ.....	94
<b>РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ</b>	
<b>Байбекова Л.О., Пруднікова А.О., Птушка А.С., Язловицька О.В.</b> СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ .....	98
<b>Бахтіярова Х.Ш.</b> ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.....	104
<b>Білова Н.К.</b> ФОРТЕПІАННА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	108
<b>Гнатик К.Б., Фодор К.Й.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	113
<b>Данильченко О.А.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....	117
<b>Деяк Ю.М., Деяк М.Ю., Іщенко Т.М.</b> ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІСТІВ КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	121
<b>Дутка Г.Я., Білик О.С., Яремко Т.І.</b> МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ.....	124
<b>Ковальська В.С.</b> СУТЬ І СТРУКТУРА ЗДАТНОСТІ ДО КОМАНДНОЇ РОБОТИ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	128
<b>Козловська І.М., Дольнікова Л.В., Гульченко С.Г.</b> ОСОБЛИВОСТІ КЛАСИФІКАЦІЇ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ.....	132
<b>Короткевич К.Є.</b> КРИТЕРІЇ ТА МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	138
<b>Кулешов С.О.</b> АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ.....	143
<b>Нагорна К.В., Буцик І.М.</b> ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИКОНАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ.....	147
<b>Несін Ю.М.</b> ВІДПОВІДНІСТЬ АВТЕНТИЧНОГО АНГЛОМОВНОГО ПІДРУЧНИКА «АРХІТЕКТУРА» СУЧАСНИМ ПЕДАГОГІЧНИМ ВИМОГАМ.....	153
<b>Носирева О.В.</b> ПРОФЕСІЙНІ СТАНДАРТИ І КВАЛІФІКАЦІЇ В ІТ-ОСВІТІ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ.....	157
<b>Орел-Халік Ю.В.</b> ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....	163

<b>Ратушний В.Р.</b> ПРИНЦИП СПАДКОЄМНОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	<b>167</b>
<b>Сологуб В.Д.</b> ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ЗВО: УКРАЇНСЬКИЙ ВИМІР.....	<b>171</b>
<b>Федірчик Т.Д., Білоус О.В.</b> ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	<b>175</b>
<b>Хміль І.Ю.</b> ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСНИЙ ЗМІСТ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	<b>181</b>
<b>Чичкевич О.Б.</b> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА .....	<b>185</b>
<b>Яструб О.О.</b> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	<b>189</b>
<b>РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Крупник З.І.</b> АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ, ЯКА ПЕРЕБУВАЄ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ.....	<b>194</b>
<b>Кузнецова О.А., Самчук Л.С., Неїжпапа Л.С.</b> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ.....	<b>199</b>
<b>Паскаль О.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СИТУАЦІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ.....	<b>203</b>
<b>Сухоцька І.Б.</b> ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	<b>207</b>
<b>РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Бутенко В.Г., Кондратюк С.М.</b> ЛЕПБУК ЯК СУЧАСНИЙ ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	<b>212</b>
<b>Зданевич Л.В., Пісоцька Л.С., Фроленкова Н.О.</b> ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	<b>216</b>
<b>Кудрявцева О.А., Заліська К.А.</b> ТЕХНОЛОГІЯ ДЖЕКІ СІЛБЕРГ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	<b>220</b>
<b>РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ</b>	
<b>Житомирська Т.М., Смирнова І.М.</b> РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	<b>225</b>
<b>Махновський С.С.</b> ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ .....	<b>229</b>
<b>Миронова Л.А., Брюховецька І.В., Семеняко Ю.Б.</b> ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ДО СУЧАСНОГО ЦИФРОВОГО СВІТУ.....	<b>233</b>

**РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ  
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ****Близнюк Л.М., Кубрак А.-О.В.**РОЗВИТОК НАВИЧОК З МОБІЛЬНИМИ ЗАСТОСУНКАМИ ТА НАВЧАЛЬНИМИ ПЛАТФОРМАМИ.....**238****Задорожний К.А., Шемчук В.А., Белашов Ю.О., Коломоець О.Д., Бородін С.В.**ПЕРСПЕКТИВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ  
ТРЕНАЖЕРУ "STINGER" З VR-ТЕХНОЛОГІЄЮ..... **243****Рудич О.О., Остапенко Е.М., Чередник Л.М.**ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ: ВИКЛИКИ, РИЗИКИ  
ТА МОЖЛИВОСТІ ЗАПОБІГАННЯ ШАХРАЙСТВА.....**250****Рябошапка О.В., Гурський І.Ю.**АЛЬТЕРНАТИВНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З СУЧАСНИМ ПОКОЛІННЯМ ДІТЕЙ..... **255****Степаненко О.К., Білюк О.Г., Борисюк І.Ю.**ОРГАНІЗАЦІЯ ОЧНО-ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ  
ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... **261****Chumakova K.O., Chumakov K.I.**USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....**265**

## CONTENTS

### SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

- Zasluzhena A.A., Sabitova A.P., Donchenko V.M.**  
THE ACTION-ORIENTED APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING  
AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....11
- Cherkashyn S.V.**  
CURRENT STATE OF DUAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN GERMANY AND PROSPECTS  
FOR ITS IMPLEMENTATION IN UKRAINE.....17

### SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING (IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)

- Akhmad I.M., Lysenko T.P., Chmel V.V.**  
SPECIFIC TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE FOR STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES  
IN THE CONDITIONS OF MARTIAL STATE.....23
- Bachynska N.V., Vozniuk K.H., Kyrychenko A.V., Rohalskyi V.I.**  
STUDY OF THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF FEMALE LAW ENFORCEMENT CADETS  
IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES TAKING INTO ACCOUNT  
THE BIOLOGICAL FEATURES OF THE FEMALE ORGANISM.....27
- Kostiuk L.B., Yasenytska Zh.V.**  
WAYS OF FORMING CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN THE CONTEXT  
OF THE REQUIREMENTS OF MODERN ART EDUCATION.....33
- Krapchatova Ya.A.**  
A SYSTEM OF TEST TASKS FOR SELF- AND PEER ASSESSMENT OF ENGLISH LISTENING  
COMPETENCE FOR FUTURE TRANSLATORS.....37
- Lazarenko I.S., Rybak T.M., Konovalova V.A.**  
THE PECULIARITIES OF DEVELOPING THE STRATEGIC COMPETENCE  
IN TEACHING STUDENTS OF SPECIALTY 201 "AGRONOMY" ENGLISH LEXIS.....41
- Mehesh N.O.**  
ELECTIVE COURSES AS A VARIABLE FORM OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....45
- Parfilova S.L., Kondratiuk S.M., Aleksieienko A.H.**  
PECULIARITIES OF ORAL SPEECH DEVELOPMENT IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN  
ON THE BASIS OF TEXT.....50
- Pohorielova T.F.**  
INTERACTIVE METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS  
OF NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....55
- Prystai H.V.**  
AN ANALYSIS OF THE SPECIFICS IN IMPLEMENTING THE LEXICAL APPROACH  
FOR ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION AMONG PHILOLOGY STUDENTS.....59
- Sokolova H.M.**  
PEDAGOGICAL CONDITIONS AND STAGES OF FORMATION OF STAGE-PERFORMANCE  
CULTURE OF STUDENTS OF CHILDREN'S MUSIC SCHOOLS IN THE PROCESS  
OF LEARNING TO PLAY THE PIANO.....64
- Fan Fei**  
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ETHNOSTYLE PERFORMING SKILLS  
OF TEACHERS OF MUSICAL ART.....68

### SECTION 3. CORRECTONAL PEDAGOGY

- Zavitrenko D.Zh., Nahorna O.V., Berezenko N.O.**  
FEATURES OF LABOR EDUCATION IN THE PROCESS OF WORKING  
WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....74

<b>Kapliienko A.I., Suprun D.M., Suprun M.O.</b> SPIRITUAL VALUES OF TEAM INTERACTION IN INCLUSIVE EDUCATION.....	78
<b>Nahorna O.V., Kravtsova T.O., Rudenko T.V.</b> FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER.....	82
<b>Proskurniak O.I.</b> PREPARATION CONDITIONS FOR LITERACY TEACHING OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SYSTEMIC SPEECH DEVELOPMENT.....	86
<b>Samoilova I.V., Kuleshova V.V., Malovana V.V.</b> TRAINING OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS TO WORK IN TODAY'S CONDITIONS.....	90
<b>Chekan O.I., Barna Kh.V.</b> THE FORMATION OF SPEECH ACTIVITY OF PRE-SCHOOLERS.....	94
<b>SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION</b>	
<b>Baibekova L.O., Prudnikova A.O., Ptushka A.S., Yazlovyt'ska O.V.</b> MODERN METHODS OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN THE CONTEXT OF HUMANISTIC APPROACH.....	98
<b>Bakhtiarova Kh.Sh.</b> PROFESSIONAL EDUCATION IN TIMES OF EDUCATIONAL SPACE DIGITAL TRANSFORMATION.....	104
<b>Bilova N.K.</b> PIANO TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF OUT-OF-SCHOOL SPECIALIZED ART EDUCATION INSTITUTIONS.....	108
<b>Hnatyk K.B., Fodor K.Y.</b> FEATURES OF THE APPLICATION OF MODERN APPROACHES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES .....	113
<b>Danylchenko O.A.</b> ORGANIZATION AND THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE FORMATION OF SOCIAL AND LEGAL COMPETENCE OF THE FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE.....	117
<b>Deiak Yu.M., Deiak M.Yu., Ischenko T.M.</b> DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL LANGUAGE COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH TO ECONOMICS STUDENTS.....	121
<b>Dutka H.Ya., Bilyk O.S., Yaremko T.I.</b> METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION MEANS OF LEARNING IN PEDAGOGICAL PROCESS.....	124
<b>Koval'ska V.S.</b> THE ESSENCE AND STRUCTURE OF TEAMWORK ABILITY IN FUTURE TEACHERS.....	128
<b>Kozlov'ska I.M., Dolnikova L.V., Hulchenko S.H.</b> CLASSIFICATION OF LEARNING PRINCIPLES IN THE CONTEXT OF THE INTEGRATIVE APPROACH AND THEIR FEATURES.....	132
<b>Korotkevych K.Ye.</b> CRITERIA AND METHODOLOGY FOR DIAGNOSING THE SKILLS OF SELF-ORGANIZATION IN FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHIC DISCIPLINES.....	138
<b>Kulieshov S.O.</b> ANALYSIS OF FEATURES OF MODERN LEARNING TECHNOLOGIES.....	143
<b>Nahorna K.V., Butsyk I.M.</b> PROJECT ACTIVITY OF A SPECIALIST OF SOCIO-ECONOMIC PROFILE IN PERFORMING PROFESSIONAL TASKS.....	147



<b>Nesin Yu.M.</b> CONFORMITY OF AUTHENTIC ENGLISH-SPEAKING TEXTBOOK “ARCHITECTURE” TO CONTEMPORARY PEDAGOGICAL REQUIREMENTS.....	<b>153</b>
<b>Nosyrieva O.V.</b> PROFESSIONAL STANDARDS AND QUALIFICATIONS IN IT EDUCATION IN GREAT BRITAIN.....	<b>157</b>
<b>Orel-Khalik Yu.V.</b> FORMATION OF AESTHETIC THINKING OF FUTURE DOCTORS.....	<b>163</b>
<b>Ratushnyi V.R.</b> THE INHERITANCE PRINCIPLE OF CONTINUING EDUCATION IN THE FORMATION OF A TEACHER'S DIGITAL COMPETENCE.....	<b>167</b>
<b>Solohub V.D.</b> ON THE QUESTION OF THE ORGANIZATION OF EDUCATION IN HIGH SCHOOLS: THE UKRAINIAN DIMENSION.....	<b>171</b>
<b>Fedirchuk T.D., Bilous O.V.</b> FORMING THE REFLEXIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS IN THE COTTON SCHOOL IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE.....	<b>175</b>
<b>Khmil I.Yu.</b> FOR THE QUESTION ABOUT THE ESSENTIAL CONTENT OF THE LEGAL COMPETENCE OF A SPECIALIST IN THE MEDICAL FIELD.....	<b>181</b>
<b>Chychkevych O.B.</b> INNOVATIVE APPROACHES TO THE FORMATION OF THE FUTURE LAW BACHELORS' PROFESSIONAL COMPETENCE.....	<b>185</b>
<b>Yastrub O.O.</b> INNOVATIVE FORMING TECHNOLOGIES CIVIC COMPETENCE IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	<b>189</b>
<b>SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY</b>	
<b>Krupnyk Z.I.</b> ADAPTATION OF AN INDIVIDUAL WHO IS IN DIFFICULT LIFE CIRCUMSTANCES: SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES.....	<b>194</b>
<b>Kuznetsova O.A., Samchuk L.S., Neizhpapa L.S.</b> SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF YOUTH SOCIALIZATION IN CRISIS SITUATIONS.....	<b>199</b>
<b>Paskal O.V.</b> FEATURES OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN A SITUATION OF UNCERTAINTY.....	<b>203</b>
<b>Sukhotska I.B.</b> INCLUSIVE RESOURCE CENTER IN THE SYSTEM OF SOCIAL WORK.....	<b>207</b>
<b>SECTION 6. PRESCHOOL PEDAGOGY</b>	
<b>Butenko V.H., Kondratiuk S.M.</b> LAPBOOK AS A MODERN INNOVATIVE TOOL FOR VISUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN AN INSTITUTION OF PRESCHOOL EDUCATION.....	<b>212</b>
<b>Zdanevych L.V., Pisotska L.S., Frolenkova N.O.</b> PROFESSIONAL SELF REALIZATION OF THE FUTURE SPECIALIST IN PRESCHOOL EDUCATION.....	<b>216</b>
<b>Kudriavtseva O.A., Zaliska K.A.</b> JACKIE SILBERG'S TECHNOLOGY AS AN INNOVATIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE.....	<b>220</b>

**SECTION 7. LEARNING THEORY****Zhytomyrska T.M., Smyrnova I.M.**

DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS..... 225

**Makhnovskyi S.S.**PEDAGOGICAL SUPPORT OF HIGHER EDUCATION STUDENTS  
IN CONDITIONS OF MIXED EDUCATION..... 229**Myronova L.A., Briukhovetska I.V., Semeniako Yu.B.**DIGITAL COMPETENCE OF THE TEACHER AS AN IMPORTANT COMPONENT  
OF PREPARING STUDENTS FOR THE MODERN DIGITAL WORLD..... 233**SECTION 8. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION****Blyzniuk L.M., Kubrak A.-O.V.**

SKILLS DEVELOPMENT WITH MOBILE APPLICATIONS AND LEARNING PLATFORMS..... 238

**Zadorozhnyi K.A., Shemchuk V.A., Bielashov Yu.O., Kolomoiets O.D., Borodin S.V.**TRAINING AND METHODOLOGICAL COMPLEX OF THE SIMULATOR "STINGER"  
WITH VR-TECHNOLOGY – PROSPECTS FOR MODERNIZATION..... 243**Rudych O.O., Ostapenko E.M., Cherednyk L.M.**ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC INTEGRITY: CHALLENGES, RISKS  
AND OPPORTUNITIES FOR FRAUD PREVENTION..... 250**Riaboshapka O.V., Hurskyi I.Yu.**ALTERNATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN WORKING  
WITH MODERN GENERATION OF CHILDREN..... 255**Stepanenko O.K., Biliuk O.H., Borysiuk I.Yu.**ORGANIZATION OF CORRESPONDENCE AND DISTANCE EDUCATION  
USING DIGITAL TECHNOLOGIES..... 261**Chumakova K.O., Chumakov K.I.**

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS..... 265

## РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

### ДІЯЛЬНИСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО

### THE ACTION-ORIENTED APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті виявлено неоднозначність тлумачення дослідниками діяльнісно-орієнтованого підходу та його ототожнення з іншими підходами. Автори інтерпретують цей підхід на основі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: студенти як соціальні актори спільно виконують завдання у соціальному середовищі, де вони розвивають власні знання та навички. Виявлено, що виконання цих завдань передбачає як знань самої мови, так і належного її використання з урахуванням культурного та соціального контекстів. Автори вбачають можливу причину ототожнення діяльнісно-орієнтованого підходу з такими підходами, як навчання, що засноване на виконанні завдання (task-based learning), метод проекту (project-based), проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning), особистісно-орієнтований підхід (person-oriented approach), значущий зміст або самовизначене та спільне навчання на основі наявності спільних елементів у цих підходах. Виявлено нову роль викладача, що полягає у розробці сценарію з урахуванням прагматичного компоненту, супроводу самостійного навчання студентів, передачі стратегій та методів, які роблять навчання прозорим для студентів та уможливають самостійне навчання протягом усього життя. Описано етапи діяльності, що необхідні при створенні завдань на основі діяльнісно-орієнтованого підходу: вступ (планування); розробка (виконання); оцінювання (контроль, оцінка, класифікація). Представлено структуру діяльнісно-орієнтованого підходу, що складається з таких компонентів: соціальний актор в центрі навчання; завдання, яке необхідно виконати; набуття нових навичок, «екзистенціальна компетенція», здатність навчатися; контекст і ситуація. Надано принципи за Д. Хантер (D. Hunter), які лежать в основі створення завдання при діяльнісно-орієнтованому підході. Авторами проілюстровано завдання в рамках діяльнісно-орієнтованого підходу при підготовці студентів-філологів на занятті з німецької мови як другої іноземної.

**Ключові слова:** вища школа, діяльнісно-орієнтований підхід, викладання, іноземна мова, філологи.

The article identified ambiguity in the interpretation of the researchers regarding the action-oriented approach and its association with other approaches. The authors interpret this approach based on the Common European Framework of Reference for Languages: students as social actors collaboratively perform tasks in a social environment where they develop their own knowledge and skills. It has been found that performing these tasks requires both knowledge of the language itself and its appropriate use, taking into account cultural and social contexts. The authors see a possible reason for the association of the action-oriented approach with other approaches such as task-based learning, project-based learning, problem-based learning, and person-oriented approach, as meaningful content or self-directed and collaborative learning based on the presence of common elements in these approaches. A new role of the teacher has been identified, which involves developing a scenario that takes into account the pragmatic component, facilitating students' self-directed learning, and imparting strategies and methods that make learning transparent for students and enable lifelong independent learning. The stages of activity necessary for creating tasks based on the action-oriented approach are described: introduction (planning); development (execution); evaluation (monitoring, assessment, classification). The structure of the action-oriented approach is presented, consisting of the following components: the social actor at the center of learning; a task to be performed; acquisition of new skills, "existential competence," the ability to learn; context and situation. The principles by D. Hunter, which underlie the creation of tasks within the action-oriented approach, are provided. The authors illustrated tasks within the action-oriented approach in the preparation of philology students during a German language class as a second foreign language.

**Key words:** higher education, action-oriented approach, teaching, foreign language, philologists.

УДК 378.147:81\*243  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.1>

**Заслужена А.А.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
і перекладу  
Національного авіаційного університету

**Сабітова А.П.,**  
ст. викладач кафедри іноземних мов  
і перекладу  
Національного авіаційного університету

**Донченко В.М.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
і перекладу  
Національного авіаційного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Масштабні міграційні процеси, що відбуваються в світі, ставлять завдання, яке стосується всієї системи освіти і потребує негайного вирішення. Воно полягає у підготовці студентів як до спільного життя, так і до роботи у будь-якій країні з різними культурами та різними мовами. Особливу увагу слід приділити тим підходам у викладанні і вивченні іноземних мов, які б сприяли вирішенню

цього завдання. Відомо, що з 2001 року відбулися зміни у парадигмі навчання іноземним мовам від просто досягнення «майстерності у спілкуванні» ними, де кожна з цих мов розглядається ізольовано, з «ідеальним носієм мови в ролі однозначного зразка» до парадигми, яка уможливіє розвиток «лінгвістичного репертуару» індивідууму з усіма мовними здібностями, розвитку його плюрилінгвальної компетенції з метою досягнення

ефективного спілкування у процесі комунікації [1]. Мурат Делібаш (Murat Delibaş) і Ріфат Гюндай (Rifat Günday) зазначають, що у викладанні іноземних мов відбувся перехід від комунікативного до діяльнісно-орієнтованого підходу [2]. У системі освіти спостерігається процес імплементації діяльнісно-орієнтованого підходу, про що свідчать ряд публікацій. Дослідження цього підходу проводились у державних та приватних школах, університетах та веб-програмах [3]. Виникає питання, чи ефективний діяльнісно-орієнтований підхід при вивченні іноземних мов у ЗВО України?

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення досліджень виявило, що на даний момент не існує єдиного визначення терміну «діяльнісно-орієнтований підхід» (англ. action based approach, нім. handlungsorientierter Ansatz, handlungsorientierter Zugang, Handlungsorientierung). У різних виданнях і, навіть, в межах одного дослідження цей термін часто вживається у різних значеннях. Діяльнісно-орієнтований підхід іноді ототожнюють із іншими підходами, такими як: англ. task-based learning [4, с. 30; 5], project- або problem-based learning [6, с. 6]. У деяких працях з дидактики англійської мови діяльнісно-орієнтований підхід називають рівнозначним іншим дидактичним принципам або концепціям, таким як «особистісно-орієнтований підхід» (нім. Lernerorientierung), «значущий зміст» (нім. bedeutsame Inhalte) або «самовизначене та спільне навчання» (нім. selbstbestimmtes und kooperatives Lernen) [7].

Нами встановлено, що у публікаціях, присвячених викладанню іноземних мов у вищій школі з урахуванням Загальноєвропейських мовних рекомендацій, надаються рекомендації щодо вдосконалення підготовки філологів з англійської мови та літератури в університетах України [8], приділяється увага інтенсифікації навчання другій іноземній мові на основі використання знань з першої іноземної мови [9, 10]; зазначається доцільність використання діяльнісно-орієнтованого підходу при підготовці бакалаврів, магістрантів і аспірантів з іноземної мови (для академічних цілей) [11]; вивчається метод проектів [12] та проектні технології у проектній самостійній роботі студентів у вищій школі [13], аналізуються загальні компетенції, роль навичок, умінь та життєвого досвіду, що «переплетені у комунікативному підході вивчення іноземної мови із акцентом на аудіювання» [14]; узагальнюються принципи мовного тестування й оцінювання діяльнісно-орієнтованого підходу та підходу на основі виконання завдань (task-based) з поясненням контекстів [15]; перераховано компоненти діяльнісно-орієнтованого підходу [2]; описуються методи впровадження міждисциплінарного підходу в українському університеті [16].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** На підставі зазначеного можна стверджувати, що, незважаючи на наявність досліджень, присвячених викладанню з використанням елементів діяльнісно-орієнтованого підходу, поза увагою залишається структура цього підходу.

**Метою статті** є уточнення тлумачення діяльнісно-орієнтованого підходу, вивчення його характеристик і складових, розробка практичних завдань для філологів, що вивчають німецьку мову як другу іноземну.

**Виклад основного матеріалу.** Почнемо з визначення діяльнісно-орієнтованого підходу, оскільки, як було зазначено нами вище, у науковій літературі його розуміння варіюється. Ми будемо дотримуватись визначення, що зазначене у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, в яких цей підхід приймається за основний. Діяльнісно-орієнтований підхід тут розуміють як такий, що розглядає «користувачів мови і тих, хто її вивчає, як соціальних агентів, членів суспільства, які вирішують не виключно мовні завдання, що мають здійснюватися в заданому збігу обставин, у конкретному середовищі і в рамках конкретного поля дії» [17, с. 9]. Отже, соціальні актори – це студенти, які спільно виконують завдання, а соціальне середовище, де вони виконують свої завдання – клас [17], аудиторія, віртуальний простір.

К. Шпрингер (С. Springer) роз'яснює, що при діяльнісно-орієнтованому підході навчання є і індивідуальним (оскільки той, хто навчається, несе відповідальність за своє власне навчання в цьому процесі), і колаборативним (для виконання завдання потрібен партнер). Ті, хто навчаються, є агентами в соціальному середовищі, де вони зможуть розвинути власні знання та навички [18, с. 514].

А. Акар (А. Ascar) вважає, що при діяльнісно-орієнтованому підході «класи з вивчення мови слід перетворити на міні-суспільства», в яких співпрацю між студентами як соціальними суб'єктами, слід заохочувати «міні- і реальними творчими розробками проектною педагогікою або реалістичним моделюванням». Нова роль студентів у якості соціальних акторів «розвиватиме їх основні навички прийняття колективної відповідальності, залучення до спільних дій, розвитку особистісної автономності, управління інформацією, ведення переговорів, прийняття рішень, критичних міркувань, поваги до інших, розуміння та толерантності», оскільки ці навички дають можливість успішно жити і працювати у демократичному суспільстві [19]. Діяльнісно-орієнтований підхід також враховує когнітивні, емоційні, вольові ресурси, а також й інші специфічні здібності, які застосовуються індивідом як соціальним агентом [17, с. 9]. В межах цього підходу мотивація до спілкування підсилюється наявністю мети

у завершенні завдання, вирішенні проблеми, виконанні зобов'язання та досягненні цілі [17, с. 10].

При діяльнісно-орієнтованому підході комунікація розглядається як соціальна діяльність, що спрямована на виконання конкретних завдань, та передбачає активне використання мови й задіює п'ять навичок (усне виробництво, розмовну взаємодію, аудіювання, читання та письмо для взаємодії) [20]. Слід зауважити, що для виконання цих завдань необхідні різноманітні знання й навички як самої мови, так і належного її використання з урахуванням культурного та соціального контекстів.

Весь процес представлення завдання студентам, опрацювання підзадач для формування компетенцій, необхідних для його реалізації, і виконання завдання називається сценарієм. Сценарій стає планом завдання. При плануванні сценарію викладачу важливо передбачити, як кроки/етапи сценарію сприятимуть покращенню чутливості студентів до «багатомовного виміру та до посередницьких аспектів будь-якого навчання» [21].

При створенні завдань викладач повинен урахувати характер, правильність і контрольованість попередньої інформації для поєднання її з новою інформацією; передбачити змішування попередніх знань і навичок з тими, які необхідно отримати студентам [2].

У 2010 році Дж. Печер (J. Pecher) виокремив у діяльнісно-орієнтованому підході 4 блоки [22]: студент-користувач: соціальний актор (у центрі навчання); завдання; набуття навичок, «екзистенційна компетенція», здатність навчатися; контекст і ситуація.

Під екзистенційною компетентністю мається на увазі набір особистісних якостей та способів ставлення, які допомагають індивідам ефективно взаємодіяти один з одним в соціальній сфері [23]. Екзистенційна компетентність включає в себе такі характеристики, як уміння слухати, висловлювати свої думки й почуватися відкрито та ввічливо, розуміти та приймати інших, а також уміти розв'язувати конфлікти та співпрацювати для досягнення спільних цілей.

Потрійне співвідношення схеми Дж. Печера діяльнісно-орієнтованого підходу коментується наступним чином:

1. Відбувається зміна у поведінці актора (від актора, що реагує, до актора, що діє).

2. Взаємодія між користувачем і середовищем розглядається як завдання, яке необхідно виконати. Граматика вважається другорядною щодо поставленого завдання.

3. У цій схемі користувач ототожнюється із студентом, який виконує завдання за допомогою мови. Мовний клас вважається першим соціальним середовищем або першим ситуаційним контекстом, у якому студент матиме завдання для виконання. Завдання можуть бути між студентом-викладачем і між самими студентами [24].

Д. Хантер (D. Hunter) пропонує принципи, які уможливають створення завдання в рамках діяльнісно-орієнтованого підходу:

- студенти – «соціальні агенти» в автентичному соціальному контексті;
- дія має бути цілеспрямованою із застосуванням у реальному житті;
- необхідно досягти чіткої комунікативної мети, результатом якої є продукт або результат;
- студенти обробляють автентичні, реальні тексти та досвід;
- існують умови та обмеження (наприклад, які сприяють критичному та творчому мисленню);
- студенти працюють спільно, допомагають прогресу інших;
- студенти спираються на свої існуючі та нові компетенції;
- студенти роблять вибір, думають і діють стратегічно [25].

Планування завдання та його оцінювання проводяться разом. Дескриптори, якими керувалися при розробці завдання, є тими ж дескрипторами, які використовуються протягом усього процесу оцінювання і є прозорими. Дескриптори можна використовувати багатьма способами, такими як у: «вказівниках» критеріїв успіху, щоб студенти знали, куди вони йдуть; визначенні сильних сторін та областей для вдосконалення; відстеженні перебігу виконання; створенні контрольних списків спостереження; наданні своєчасного описового зворотного зв'язку під час підготовки до виконання завдання; побудові критеріїв підсумкової оцінки [25].

Головним завданням викладача стає супровід самостійного навчання студентів в цілому з наступними задачами зокрема:

- створювати професійно значущі ситуації, в яких студенти навчатимуться використовувати іноземну мову як автентичний засіб спілкування в команді, знаходити спільні рішення і таким чином відпрацьовувати сценарії, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю;
- вказувати шляхи, на яких студенти можуть розставляти пріоритети, досягати цілі і отримувати можливості вибору при прийнятті рішень.

Роль викладача з одного боку полегшується, тому що він уже не є єдиною відповідальною та ініціативною особою, яка приймає рішення. Спільне викладання та навчання приносить більше задоволення і менш виснажує, ніж заняття під керівництвом викладача. Відповідальність за результати навчання частково перекладається на студента. Проте роль викладача одночасно ускладнюється, оскільки стає комплексною. Викладач більше не обмежується лише викладанням мови, але мусить також бути поінформованим, у яких фахових та культурно-специфічних ситуаціях застосовується іноземна мова. Крім того, він повинен передавати компетенції, тобто стратегії та методи, які роблять



навчання прозорим для студентів та уможлиблюють самостійне навчання протягом усього життя.

Заняття, засноване на діяльнісно-орієнтованому підході складається з трьох етапів: вступ (планування); розробка (виконання); оцінювання (контроль, оцінка, класифікація).

У вступі викладач аналізує, планує та приймає рішення, формулює цілі й інформує студентів. На першому етапі студенти стикаються з темою, проблемою, кейсом тощо. Разом з викладачем обмірковують, які знання вони вже мають, а які знання, навички та інформація їм ще потрібні для обробки або досягнення поставленої цілі. Планується вирішення задач і формулюється мета.

На етапі розробки (виконання) відбувається пошук інформації студентами, її перевірка і систематизування; робота над вирішенням завдання та підготовка до презентації продукту. Студенти працюють у команді над пошуком рішення та цілей, вони шукають, вивчають та систематизують інформацію, розробляють маршрут і просуваються по ньому, а також готуються продемонструвати вирішення, тобто готують презентацію продукту.

Як на цьому етапі відбувається засвоєння іноземної мови? Студенти одночасно працюють і над мовними засобами, і з лексичними одиницями, за допомогою яких вони можуть досягти своєї мети. Разом з викладачем встановлюють задачі з іноземної мови, наприклад, що їм необхідно вміти, знати та робити для того, щоб вирішити питання (зателефонувати клієнту іноземною мовою). Необхідно запитися лінгвістичним інвентарем у формі спеціальної лексики, ідіом тощо, ознайомитися з нею, опрацювати та практикувати. Студенти повинні мати у своєму розпорядженні відповідні мовленнєві засоби: уміти висловити пропозицію, власну думку, обґрунтувати її, ставити уточнюючі запитання, висувати заперечення тощо.

Цей етап може проходити рідною або іноземною мовою в залежності від рівня володіння мовою студентами. Студенти стикаються з ситуаціями, які мають для них важливе значення. Теми та зміст репрезентують цільову країну.

Студенти повинні діяти в мовних ситуаціях, які мають на меті заохотити до обговорення змісту та мов, є максимально автентичними та відкритими, щоб уможливити пошук власних рішень. Основна увага приділяється комунікації, яка є метою заняття. Від досягнення цієї мети залежить формальна правильність.

Навчання граматики та лексики не є самоціллю. Вони слугують практичному використанню мовних засобів в спілкуванні для вирішення конкретних завдань.

Матеріальним результатом заняття часто може бути продукт, який можна продемонструвати, наприклад, презентація Powerpoint, брошура,

відеофільм, плакат, виставка, комікс, CD-ROM, Веб-сайт, навчальна ціль для інших.

Під час третього етапу – оцінювання – важливо враховувати розвиненість методичних та соціальних компетенцій. Студенти також повинні навчитися контролювати свій прогрес у навчанні, описувати, виявляти власні недоліки, розробляти стратегії покращення та навчитися само-оцінюванню. Оцінювання, що стосується не тільки успішності з іноземної мови (наприклад, при викладанні фахової іноземної мови тощо) повинно по можливості проводитися разом з викладачем-фахівцем цієї галузі знань.

Розглянемо плюси і мінуси діяльнісно-орієнтованого підходу. До плюсів можна віднести наступне:

- тренування компетенцій з лінгвістики разом із соціальною діяльністю: мовна взаємодія з іншими людьми здійснюється через соціальну практику.

- вирішення проблеми з мотивацією. Мотивація потребує певної дії, постановки проблеми, яка має бути вирішена, тоді індивідуум потребує допомоги, і це стає мотивацією до акта комунікації. Завдання має бути виконаним для досягнення мети [27].

До мінусів можна віднести наступні:

- заняття з застосуванням діяльнісно-орієнтованого підходу потребує більш ґрунтовної підготовки та затрат часу на неї;

- не всі студенти почуваються комфортно, працюючи в групах, навіть якщо вміння працювати в команді є необхідною у майбутньому навичкою;

- не всі студенти прагнуть вчитися і робити щось самостійно;

- на заняттях з окремих дисциплін застосування цього підходу є досить обмеженим;

- оцінювання результативності заняття стає важчим, коли йдеться не лише про передачу знань [28].

Виникають такі питання: які шанси та межі застосування діяльнісно-орієнтованого підходу при викладанні іноземних мов в українських ЗВО? Чи не залишиться діяльнісно-орієнтований підхід лише однією з багатьох модних тенденцій?

Відомо, що цей підхід використовується як керівний у навчальних програмах і планах у деяких федеральних землях Німеччини. Діяльнісно-орієнтований підхід також застосовується в Європейських країнах, наприклад, у Нідерландах. Цей підхід є обов'язковим для середньої освіти та все частіше практикується в професійно-технічних закладах освіти і як інноваційна форма на заходах з підвищення кваліфікації [28].

Оскільки застосування діяльнісного підходу вимагає від викладача розширення рамок його професійної компетентності, то на перший план виходить важливість підвищення кваліфікації. У Німеччині практикується підготовка вчителів з двох, а іноді навіть трьох предметів одразу. Не

всі університети і не кожна федеральна земля пропонує всі можливі комбінації. Так у Баварії, наприклад, фізику можна поєднувати тільки з іншим природничим предметом або з викладанням англійської мови.

Як і в Україні, у Німеччині дбають про підвищення кваліфікації освітян. Але якщо в Україні воно спрямоване на поглиблення, розширення та оновлення знань та навичок за своєю професією, то завдання підвищення кваліфікації в Німеччині трохи інше: воно має «підтримувати та адаптувати працівників до професійної діяльності, а також розширювати її та професійно вдосконалювати» [28]. Тобто на сьогоднішній день у Німеччині пріоритетним є розширення діяльності вчителя, яке не обмежується лише викладанням іноземної мови.

Діяльнісний підхід при навчанні іноземних мов є доповненням компетентного підходу, оскільки в основі цього підходу лежить концепція «навчання через діяльність» або «навчання через викладання». Тобто процес навчання, процес формування компетенцій та компетентностей у студента здійснюється посередництвом діяльності. Діяльність у цьому випадку носить пошуковий, творчий характер, що дозволяє студенту отримувати знання не в готовому вигляді, а добувати їх самостійно.

Для нас особливо актуальними є методики у навчанні іноземних мов з використанням діяльнісно-орієнтованого підходу при підготовці майбутніх філологів з іноземної мови. Наведемо приклад практичного заняття з німецької мови як другої іноземної для студентів-філологів із застосуванням цього підходу. На занятті розглядається тема «Подорож потягом» (Bahn fahren). Після перегляду відео, в якому студенти мають змогу віртуально подорожувати німецькою залізницею, ознайомитися з тонкощами і нюансами такої подорожі, отримати уяву про відмінність німецької транспортної системи від української та опанувати необхідну лексику, вони отримують завдання: відвідати офіційний сайт німецької залізниці (die Deutsche Bahn) та знайти декілька варіантів квитків на заданому маршруті. Студентам пропонується такі варіанти: для найшвидшої поїздки, для найбільш економної подорожі, для комфортного перебування в дорозі, з фіксованим місцем, без фіксованого місця тощо.

Під час виконання такого завдання студенти стикаються з ситуацією, яка відіграє для них практичне значення, оскільки запропоноване завдання імітує реальні умови, в яких через війну в Україні наразі опинилося немало студентів, тож завдання викликає неабияку цікавість і підвищує мотивацію до виконання.

Пропонуємо інші варіанти завдань: виділити конкретну інформацію з тексту (наприклад, у розкладі); знайти шлях у місті за допомогою Google

Maps або іншого картографічного інструменту; знайти в Інтернеті товари, вибрати, обґрунтувати, чому варто їх купити, спланувати вечірку, спланувати та влаштувати культурно-розважальний захід (концерт, поетичний, музичний вечір тощо); зробити покупки: в супермаркеті, на ринку; замовити їжу через додатки; надати допомогу, запитати пораду щодо фізичних проблем на онлайн-форумах.

Завдання з планування подорожі або відпустки виглядає таким чином:

знайти в Інтернеті подорож, дізнатися про культуру та місце; сланувати та обговорити заходи; замовити заходи онлайн; обмінятися інформацією на форумах: про свято, поставити запитання, дати поради, обговорити проблеми, дослідити та обговорити міжкультурні проблемні ситуації та рішення, надіслати повідомлення в месенджерах WhatsApp, Wiber, Telegram друзям і родині, опублікувати фотографії з відпустки в Instagram і коротко прокоментувати. Кінцевий етап потребує одного з варіантів: оформлення фотоальбому чи колажу або виготовлення та реалізація святкової фотопрезентації.

**Висновок.** Детальне вивчення діяльнісно-орієнтованого підходу показало, що цей підхід часто називається іншими термінами, наприклад, через схожість з особистісно-орієнтованим підходом тим, що в центрі навчання є студент, але в ролі соціального актора, що є відмінністю від особистісно-орієнтованого підходу. Схожістю діяльнісно-орієнтованого підходу з такими підходами, як навчання, що засноване на виконанні завдання (task-based learning), метод проекту (project-based), проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning) у тому, що студенти мають виконати певне завдання, але відмінність у тому, що виконання цих завдань планується самими студентами.

Діяльнісно-орієнтований підхід має культурний, лінгвістичний, прагматичний і соціолінгвістичний компоненти. Незважаючи на потенціал діяльнісно-орієнтованого підходу, його використання можливе у поєднанні з іншими підходами, оскільки він є часозатратним, а також не завжди дозволяє представити результат роботи на кожному окремому занятті.

Цей підхід передбачає засвоєння нових ролей для студентів та викладачів. Для студентів – це роль соціальних акторів, а для викладачів – тренерів, сценаристів. Практика цього підходу сприяє розвитку у студентів екзистенціальної компетентності, яка необхідна для життя в демократичному суспільстві.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є пошук контекстів імплементації діяльнісно-орієнтованого підходу у навчальному процесі у вищій школі при навчанні онлайн та змішаній формі навчання.

## БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. URL:[http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop\\_rekom.pdf](http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf)
2. Murat Delibaş, Rifat Günday. Action-Oriented Approach In Foreign Language Teaching Participatory Educational Research. Special Issue 2016. IV, pp. 144-153. URL:[https://www.researchgate.net/publication/324983827\\_Action-Oriented\\_Approach\\_In\\_Foreign\\_Language\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/324983827_Action-Oriented_Approach_In_Foreign_Language_Teaching)
3. Leaver, B. L. & Kaplan, M. A. Task-based instruction in the U.S. Government Slavic language programs. In B. L. Leaver & J. Willis, *Task-based instruction in foreign language education: Practices and programs*, (pp. 47-66). Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2004.
4. Doff, Sabine. Handlungsorientierung: Historische Perspektiven auf ein vermeintlich neues fremdsprachendidaktisches Konzept. In: Abendroth Timmer, Dagmar; Elsner, Daniela; Lütge, Christiane & Viebrock, Britta (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Lang, 2009, S. 27-39.
5. Lütge, Christiane. Handlungsorientierung. In: Surkamp, Carola. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart/Weimar: Metzler, 2017, S. 119-120.
6. De Florio-Hansen, Inez. Kooperative und handlungsorientierte Lernformen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2015, S. 5-6.
7. Haß, Frank. *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett, 2016.
8. Заслужена А. А. Методичні рекомендації з удосконалення підготовки майбутніх філологів з англійської мови та літератури у ВНЗ України. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць. К.: НАУ, 2015. Вип. 2(7). С. 57-62.
9. Заслужена А. А., Мірошник С. О. Використання елементів плюрилінгвального підходу при вивченні іспанської мови як другої іноземної. *Інноваційна педагогіка*. Серія «Педагогіка». 2020. Вип. 24. С. 169-172.
10. Заслужена А. А., Мірошник С. О. Використання лінгвістичного елементу плюрилінгвального підходу при вивченні іспанської мови як другої іноземної. III Всеукр. круглий стіл з міжнар. участю (14-15 квітня 2020 р.) Гуманітарний дискурс мультикультурного світу: освіта, наука, освіта, комунікація: зб. наук. праць. К.: НАУ, 2020. С. 51-55.
11. Зуснок І. І. Діяльнісний підхід до вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням. Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 13 березня 2012 р. К: НТУУ «КПІ». С. 72-74.
12. Косович О. В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Вип. 22 с. 76-79.
13. Трубічина О. М., Муймастер А. А. Метод проєктів як інтерактивний метод навчання англійської мови. *Наука і освіта*. 2016. № 10. С. 179-182.
14. Чорній, В. Діяльнісно-орієнтований підхід у вивченні іноземної мови, його функціонування для отримання кінцевого результату – спілкування комунікації. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (5) 2021. С. 696-700. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/1591>
15. Johann Fischer The underlying action-oriented and task-based approach of the CEFR and its implementation in language testing and assessment at university *Language Learning in Higher Education*, 10(2), 2020. pp. 301-316.
16. Bublyk V., Karpova O. Core approaches to teaching a foreign language at universities in the era of digitalization, 2022.
17. CEFR, 2001. URL:<https://rm.coe.int/16802fc1bf>
18. Springer Claude. La dimension sociale dans le CECR: pistes pour sc´enariser, ´evaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, University of Toronto Press, 66 (4), 2010. pp. 511-523.
19. Ahmet Acar. The Action-Oriented Approach: Integrating Democratic Citizenship Education into Language Teaching *ESBB Volume 5, Issue 1*, 2019. pp. 122-144. <http://www.englishscholarsbeyondborders.org/wp-content/uploads/2019/06/Ahmet-Acar-2.pdf>
20. A Guide to Reflective Practice for Core French Teachers: The Action-Oriented Approach A Guide to Reflective Practice for Core French Teachers The Action-Oriented Approach (transformingfsl.ca)
21. Piccardo & North. Broadening the scope of language education: plurilingualism, mediation and collaborative learning. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 2019.
22. Pêcheur, J. Rôle des interactions dans l'approche actionnelle, présenté le 24/10/2010 au 7e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, Athènes, 2010.
23. Martyniuk Waldemar. European Frameworks of Reference for Language Competences. Language Policy Division, Council of Europe. Jagiellonian University, Poland. Jagiellonian University, Poland. URL: <https://dokumen.tips/documents/european-frameworks-of-reference-for-language-competences.html?page=1>
24. Alrabadi, E. Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère. *Synergies/Canada* (5): Apprentissage par l'action et perspective actionnelle pour l'enseignement des langues, 2012. URL: <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1494>
25. Action-Oriented Approach – Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT). URL:<https://www.caslt.org/en/in-the-classroom/aoa/>
26. Delius, K., Surkamp, C.; Wirag, A. Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch: Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten. 2021.
27. Eduardo Hernandez. Webinar-the action-oriented approach URL: <https://www.youtube.com/watch?v=O5UG52NNekQ>
28. Jank, W., Meyer H. *Didaktische Modelle*, Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin, 2002, S. 315.



## СУЧАСНИЙ СТАН ДУАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

### CURRENT STATE OF DUAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN GERMANY AND PROSPECTS FOR ITS IMPLEMENTATION IN UKRAINE

Стаття присвячена проблемі підготовки педагогічних кадрів для закладів середньої освіти та соціальної сфери у Німеччині, зокрема ідеться про програми дуальної педагогічної освіти. Як відомо, ці програми вже з середини 1980-х рр. впроваджено в освітній простір ФРН з метою подолання надмірної теоретизації навчального процесу, покращення практичної підготовки фахівців і підвищення їхньої конкурентоздатності на ринку надання освітніх та соціальних послуг. Останнім часом надання цих послуг населенню України суттєво ускладнилося в умовах тривалої військової агресії з боку Росії, що спричинила досить складну ситуацію в освітній і соціальній галузі України. Ця ситуація характеризується певним дефіцитом педагогічних кадрів, який виник через їх масовий відтік за рубіж та винищення матеріальної бази їхньої професійної підготовки, а також загостренням соціальних, психологічних та побутових проблем на тлі масової міграції населення, травмування психіки дітей та дорослих, руйнацію родинних та соціальних зв'язків, втрату дітьми батьків тощо. Автор статті убачає необхідність в активізації зусиль держави і ЗВО у сфері підготовки педагогічних кадрів, зокрема підтримки та реалізації програм дуальної освіти, які здатні скоротити терміни підготовки педагогічних кадрів, посилюють її практичну складову, налагодити більш тісний зв'язок ЗВО із закладами середньої освіти та соціальної сфери, полегшити здобуття вищої педагогічної освіти особам, які опинились у складних життєвих обставинах, адже програми дуальної освіти передбачають різні моделі суміщення здобувачами практичної оплачуваної діяльності за майбутнім фахом та теоретичного навчання в ЗВО. У цьому зв'язку у пригоді може стати вивчення багаторічного німецького досвіду організації дуальної педагогічної освіти, яка користується значною популярністю у молодого покоління німців через свою доступність, зорієнтованість на потреби практики, можливість швидкого вступу у професію.

**Ключові слова:** дуальна педагогічна освіта, дитяча педагогіка, соціальна педагогіка, соціальна робота, навчальні плани, навчальні програми, референдаріат, моделі дуальної педагогічної освіти.

The article is devoted to the problem of training pedagogical personnel for institutions of secondary education and the social sphere in Germany, in particular, it is about programs of dual pedagogical education. As you know, these programs have been implemented in the educational space of the Federal Republic of Germany since the mid-1980s with the aim of overcoming excessive theorizing the educational process, improving the practical training of specialists and increasing their competitiveness in the market for the provision of educational and social services. Recently, the provision of these services to the population of Ukraine has become significantly more difficult in the conditions of prolonged military aggression by Russia, which has caused a rather difficult situation in the educational and social spheres of Ukraine. This situation is characterized by a certain shortage of teaching staff, which arose due to their mass exodus abroad and the destruction of the material base of their professional training, as well as the aggravation of social, psychological and everyday problems against the background of mass migration of the population, traumatization of the psyche of children and adults, the destruction of family and social ties, loss of parents by children, etc. The author of the article sees the need to intensify the efforts of the state and higher education institutions in the field of training teaching staff, in particular support and implementation of dual education programs, which can shorten the terms of training of teaching staff, strengthen its practical component, establish a closer connection between higher education institutions and institutions of secondary education and social institutions, to facilitate the acquisition of higher pedagogical education for persons who has found themselves in difficult life circumstances, because dual education programs provide for various models of combining practical paid activities in the future specialty and theoretical training at higher education institutions. In this connection, it can be useful to study the long-term German experience of organizing dual pedagogical education, which is very popular among the younger generation of Germans due to its accessibility, orientation to the needs of practice, and the possibility of quick entry into the profession.

**Key words:** dual pedagogical education, children's pedagogy, social pedagogy, social work, curricula, educational programs, referendariat, models of dual pedagogical education.

УДК 37(09) (410)"19/20"  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.2>

**Черкашин С.В.,**  
докт. пед. наук,  
доцент кафедри німецької та романської філології  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

19 вересня 2018 р. Кабінетом міністрів України було затверджено «Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою отримання освіти», яка передбачає цілу низку заходів, як-от: модернізацію освітніх програм; підвищення якості підготовки фахівців; зближення освіти з вимогами ринку праці; посилення ролі та впливу роботодавців на освіту; ріст рівня зайнятості молоді; скорочення адаптаційного періоду випускників на роботі; підвищення конкурентоздатності працівників тощо

[4]. Головним завданням цієї концепції є усунення основних недоліків традиційних форм і методів навчання майбутніх фахівців, подолання розриву між теорією і практикою, освітою й виробництвом, підвищення якості підготовки кваліфікованих кадрів із урахуванням вимог роботодавців у рамках нових та поєднаних форм навчання [6]. Ціла низка українських ЗВО розпочала реалізацію цієї концепції, зокрема Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

[7], Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова [6], Запорізький національний університет [5] та інші. Українські ЗВО розробили положення про організацію дуальної вищої освіти, які ґрунтуються на цілій низці нормативно-правових документів, зокрема на Законі України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 [3], Законі «Про вищу освіту» в редакції від 16.01.2020 [2], «Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» (розпорядження Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2018 р. № 660-р) [4] та інших. Таким чином в Україні було започатковано організацію дуальної вищої освіти, яка має в Європі довготривалу історію. Так у ФРН ще 40 років тому було закладено фундамент цієї неklasичної форми вищої освіти, що мало на меті виправлення недоліків надмірної теоретизації професійної вищої освіти. Вважаємо, що вивчення європейського та зокрема німецького досвіду організації цієї форми вищої освіти має бути цікавим не тільки з теоретичних, а й з практичних міркувань. З огляду на очевидні політичні, економічні, соціальні, демографічні та психологічні наслідки військової агресії Росії проти України та необхідність їх усунення у повоєнний період можна зі значною мірою переконаності спрогнозувати виникнення значної потреби у кваліфікованих кадрах з вищою педагогічною освітою, здатних працювати як в освітній, так і в соціальній галузі.

Варто окремо зауважити, що система педагогічної дуальної освіти у Німеччині не передбачає присвоєння здобувачеві кваліфікації вчителя, яка надає можливість здійснювати професійну педагогічну діяльність вчителя у галузі середньої освіти, що зокрема пов'язано з чіткою регламентацією отримання випускниками допуску до викладацької кар'єри. Так, програма традиційної педагогічної освіти передбачає проходження майбутніми викладачами трьох етапів навчання: 1) 6-семестрового етапу навчання в бакалавраті за спеціальністю «викладання», який передбачає спеціалізацію здобувача у галузі викладання двох шкільних предметів або навчання за фахом «спеціальна педагогіка»; 2) 4-семестрового навчання в магістратурі за фахом «викладання»; 3) 1,5-річного стажування в середній школі (референдаріат). Як правило лише за кілька років стажер (референдар) набуває статусу вчителя як державного службовця, що є дуже жаданою метою майбутніх учителів [8].

Однак у німецьких школах працює певний прошарок учителів, які не пройшли всі згадані вище етапи навчання. Дехто з них реалізував іншу освітню траєкторію на базі атестату зрілості, отримав певну сертифіковану професію або набув професійного досвіду з окремого предмету, який входить до навчальної програми середньої школи. Різниця між цими вчителями та тими, хто отримав

«класичну» педагогічну освіту, полягає в тому, що перші не мають статусу державних службовців і ніколи його не отримають, мають нижчий рівень оплати праці за аналогічну роботу і не можуть скористатись такою суттєвою пільгою державного службовця як безстроковим призначенням на посаду вчителя. Проте на тлі відчутної нестачі вчителів у галузі німецької середньої освіти адміністрація федеральних земель значно послабила вимоги до претендентів на зайняття посади учителя середньої школи. А тому цю посаду усе частіше обіймають особи, які не пройшли референдаріат, однак мають атестат зрілості, отримали певну професійну кваліфікацію та викладають практичні дисципліни (рукоділля, малювання або креслення), однак не залучаються до викладання інших предметів (математики чи англійської мови). Тож для нефахівців існують чіткі обмеження, які не дозволяють їм працювати на умовах, рівних з учителями-державними службовцями, навіть якщо теоретично вони можуть набути кваліфікації вчителя за програмою дуального навчання, оскільки ця програма не передбачає компенсації прогалин у педагогічній освіті або «швидку перекваліфікацію». Випускники програм дуального навчання (бакалаврату) можуть отримати максимум залікових балів із суміжних предметів, необхідних для викладання, але цей максимум та набутий ними практичний соціальний досвід можуть лише скоротити для них відстань до референдаріату (обов'язкового педагогічного стажування), оскільки його проходження здійснюється лише випускниками магістратури за фахом «викладання».

Водночас популярність дуальної моделі педагогічної освіти серед німецької молоді, зрештою, ґрунтується на розумінні багатьох переваг цього освітнього шляху, а також на їхньому бажанні працювати у галузі соціальних питань, освіти та педагогіки, працювати з дітьми та молоддю та не обов'язково на посаді вчителя. Адже німецька система дуальної педагогічної освіти передбачає навчання за досить популярними серед молоді освітніми програмами навчання в галузі соціальної роботи, дитячої та соціальної педагогіки.

«Соціальна робота» користується значною популярністю серед тих, хто має бажання працювати в соціальному секторі у контакті з людьми, але водночас мати більше відповідальності, вищу зарплату та кращі кар'єрні перспективи, ніж ті особи, які оволоділи певною робочою професією у цій або іншій сфері. Як відомо, мета соціальної роботи – надання допомоги певним верствам населення у вирішенні проблем організації власного життя та подолання кризових ситуацій, зокрема ідеться про реінтеграцію в суспільство ув'язнених, підтримку психічно хворих людей чи людей, які з інших причин опинилися в скрутному становищі. Успішна робота за фахом «соціальна

робота» ґрунтується на вмінні фахівців вести листування з органами влади та державними установами, добре орієнтуватись в юридичних питаннях, психологічному та соціальному контекстах, на твердій волі працівника досягати поставленої мети. Виконанню цих складних завдань має сприяти навчання за цією програмою дуальної освіти, яка передбачає отримання здобувачем ступеня бакалавра мистецтв (БМ) за спеціальністю «соціальний працівник/педагог».

Програми дуальної освіти з фаху «соціальна робота» пропонують 29 німецьких ЗВО (університетів прикладних наук), як-от: Міжнародний університет дуального навчання (мм. Берлін, Мюнхен, Гамбург, Франкфурт-на-Майні); Німецький університет здоров'я та спорту (мм. Берлін, Ісманінґ, Уна, Гамбург); Баден-Вюртемберзький кооперативний державний університет – Центр перспективних досліджень (мм. Штутгарт, Гайльброн, Бад-Мерґентгайм); Протестантський університет соціальної роботи та діаконії (м. Гамбург); Університет прикладних наук імені Фліднера (м. Дюсельдорф) та ін.

Як відомо, специфіка соціальної роботи вимагає від працівника вміння та навичок використання практичних та теоретичних знань, володіння певним інструментарієм для надання допомоги людям. Навчальні плани і програми ЗВО передбачають отримання здобувачами в межах навчання в бакалавраті знань із широкого кола наукових дисциплін, зокрема: психології, педагогіки, соціології, права, консультування, комунікації. Програми спеціальних курсів і семінарів передбачають також надання здобувачам додаткових фахових знань з таких предметів: 1) емпіричні соціальні дослідження; 2) методи наукової роботи; 3) історія та теорія соціальної роботи; 4) економічні аспекти соціальної роботи; 5) економічні основи соціальної роботи, соціального менеджменту та забезпечення якості; 6) загальні правові принципи, соціальне та адміністративного право, законодавство про сім'ю та молодь; 7) етика; 8) валеологія; 9) адміністрування; 10) політологія; 14) соціальна політика; 15) медіа-практика та медіа-освіта.

Варто зауважити, що навчальні програми і плани деяких ЗВО зосереджуються на філософських аспектах соціальної роботи та передбачають навчання з таких навчальних дисциплін, як-от: «соціальна філософія», «ділова етика» або «філософська естетика»; відвідування здобувачами певних спеціальних курсів (дизайну, рукоділля, спорту або організації дозвілля на природі тощо), які мають підвищити конкурентоздатність здобувача на ринку праці. Спеціальні семінари чи лекції зосереджують увагу здобувачів на різних цільових групах соціальної роботи, таких як неблагополучні сім'ї, люди з обмеженими можливостями або діти та молодь.

Програма дуальної освіти за фахом «соціальна робота» передбачає спеціалізацію майбутніх випускників або на етапі їхнього навчання в бакалавраті, або в магістратурі. Зміст цієї програми може відрізнитися від споріднених програм або навіть мати інше найменування, оскільки деякі ЗВО здебільшого зорієнтовані на окрему сферу соціальної педагогіки або соціальної роботи, зокрема на роботу з біженцями, забезпечення добробуту дітей та молоді, соціальне управління, освіту та роботу, догляд та реабілітацію, роботу з людьми похилого віку, людьми з інвалідністю або різними типами залежності.

Стосовно змісту курсу дуальної освіти за фахом «педагогіка дитячого віку» варто зазначити, що увесь набір дисциплін у межах цієї програми навчання обертається навколо однієї теми: навчання та виховання дітей на засадах теорії та практики соціальної педагогіки, які висвітлюють проблеми організації роботи з дітьми, проблеми дитячої освіти, забезпечення особистісного розвитку дітей, цілеспрямованої взаємодії з їхніми батьками тощо. Така спрямованість курсу передбачає оволодіння студентами знань із таких дисциплін: 1) педагогіка; 2) біологічні та психологічні особливості раннього розвитку дитини; 3) міграція та інтеграція; 4) інклюзія; 5) конфліктологія; 6) організація догляду за дітьми та гігієни дітей; 7) статеве виховання; 8) соціалізація дітей; 9) міжкультурні та міжрелігійні аспекти освітнього процесу; 10) основи психології та нейробіології; 11) соціологія; 12) філософія та етика. Теоретична та практична підготовка фахівців у галузі дитячої педагогіки дозволяє студентам спеціалізуватися в певній галузі з метою обрання майбутньої спеціальності, зокрема: 1) керівництво та управління соціальними установами; 2) робота з родинами; 3) виховна робота з дітьми.

Диплом бакалавра, який отримує здобувач дуальної освіти в галузі дитячої педагогіки, забезпечує йому достатні шанси для працевлаштування в цілій низці установ: 1) центрах денного догляду за дітьми; 2) соціально-освітніх установах; 3) денних школах, які пропонують навчання та догляд за дітьми; 4) інтернатах; 5) центрах сім'ї та терапії; 6) службах соціальної допомоги та у справах молоді; 7) будинках для дітей-інвалідів; 8) лікувальних центрах. Випускник програми дуальної освіти в галузі дитячої педагогіки має право на продовження свого навчання в магістратурі за фахом «освіта» чи «соціальна робота».

Курс дуальної освіти з фаху «соціальна педагогіка» передбачає отримання теоретичних знань та практичного досвіду надання соціальної підтримки дітям, молоді та сім'ям в подоланні різних життєвих проблем, що зокрема передбачає догляд за дітьми-біженцями, допомогу батькам у питаннях виховання дітей, консультування неблагополучних

сімей, підтримку молодих людей, які мають певні труднощі із соціалізацією.

Програми дуальної освіти у галузі соціальної педагогіки пропонують 15 вищих спеціалізованих шкіл (університетів прикладних наук), зокрема Міжнародний університет (м. Берлін, Мюнхен, Гамбург, Франкфурт-на-Майн та інші); Університет прикладних наук спорту та менеджменту Потсдам; Університет прикладних наук імені Фліднера (м. Дюссельдорф); Міжнародна професійна академія (м. Берлін, Бохум, Дармштадт, Ерфурт, Гамбург); Університет прикладних наук економіки та менеджменту (м. Аахен, Арнсберг, Аугсбург, Берлін, Бохум, Бонн), Університет прикладної освіти (м. Берлін); Європейський університет прикладних наук здоров'я, соціальної роботи та освіти (м. Росток, Райне, Кельн, Берлін) та інші. Варто зауважити, що перелічені вище ЗВО часто пропонують курси дуального навчання з фаху «соціальна педагогіка» під різними назвами, як-от: освітня допомога, добробут дітей та молоді, педагогіка дитинства та молоді або освіта та виховання, що іноді призводить до дезорієнтації вступників.

Передумовою для зарахування вступників на курс дуальної освіти з фаху «соціальна педагогіка» є наявність місць у ЗВО та пред'явлення вступником договору про учнівство чи стажування, укладеного з партнером по стажуванню. Залежно від курсу дуальної освіти вступник подає заяву про проходження практичної підготовки або до університету прикладних наук, або до певної соціальної установи. Здебільшого ЗВО розміщують на своєму веб-сайті перелік установ-партнерів і тим самим полегшують вступникам процес укладання договору. Водночас партнери по дуальній освіті (ЗВО та соціальні установи) висувують до вступників певні узгоджені між ними вимоги, зокрема наявність у вступника загального атестату зрілості або атестату професійної зрілості, який уможливує вступ до вищої спеціалізованої або вищої професійної школи (університетів прикладних наук). У деяких університетах прикладних наук і професійних академіях зарахування володарів атестатів професійної зрілості відбувається на основі «*numerus clausus*» або через успішне складання вступного іспиту з певного фаху, а за деяких умов передбачається зарахування на курс дуальної освіти випускників середніх професійних шкіл, які мають державний сертифікат педагога, що уможливує скорочення для них тривалості курсу навчання.

Крім того, партнери з практики зазвичай очікують від майбутніх практикантів гарного володіння німецькою та англійською мовою, ураховують наявність у вступника мотивації та бажання працювати, досвіду роботи в соціальній сфері або у межах «добровільного соціального року», наявності певних особистісних якостей

(комунікабельності, здатності до емпатії, стресостійкості та наполегливості).

Програма дуального курсу «соціальна педагогіка» охоплює навчання за таким переліком дисциплін: 1) основи наукової роботи; 2) освітологія (основна, лікувальна освіта, медіа-освіта тощо); 3) психологія (вступ до психології, соціальна психологія, психологія розвитку); 4) соціологія; 5) методика і теорія соціальної педагогіки; 6) право (соціальне право, адміністративне право); 7) надання консультативних послуг; 8) основи бізнес-адміністрування; 9) соціальне управління (фінансування та організація соціально-освітніх установ); 10) освіта/виховання /дидактика.

Залежно від спеціалізації чи індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів до навчальних програм додають дисципліни з більш конкретною проблематикою, зокрема: 1) дитяча та підліткова психіатрія, 2) соціальна політика, 3) етика, 4) управління проектами, 5) методика викладання мови, 6) проблеми інтеграції мігрантів та міжкультурний контекст, 7) інклюзія та робота з людьми з обмеженими можливостями, 8) соціальна нерівність в суспільстві; 9) валеологія.

Особливістю дуального курсу навчання з соціальної педагогіки є поетапне проходження студентами теоретичного курсу навчання в університеті чи академії та практичного курсу навчання у будинках дітей та молоді, дитячих садках, центрах надання консультаційних послуг тощо. Посередниками в наданні місць для проходження практики виступають незалежні та громадські молодіжні організації, місцева адміністрація, громади або установи соціального захисту. Курс дуальної освіти в галузі соціальної педагогіки триває від шести до восьми семестрів і завершується отриманням ступеня бакалавра мистецтв, а також у певних випадках, в залежності від моделі дуальної освіти, свідцтва про отримання певної робочої кваліфікації у межах навчально-інтегрованого курсу соціальної педагогіки, зокрема визнану державою кваліфікацію педагога, отриману на базі професійної академії соціальної педагогіки. Навчання в університеті та навчання в професійній академії проходять паралельно протягом перших чотирьох семестрів та завершуються у п'ятому практичному семестрі. З шостого по восьмий семестр курс навчання продовжується на денній формі навчання у відповідному ЗВО.

Окремим важливим для переважної більшості студентів питанням у рамках дуальної освіти є наявність джерел її фінансування, оскільки значна кількість програм дуальної освіти пропонується приватними ЗВО або ЗВО, які отримують фінансування із різних фондів. А тому основним джерелом фінансування навчання для більшості студентів є їхня щомісячна зарплата, яку вони



отримають за роботу в певній установі чи компанії, розмір якої в середньому складає 1200 євро на місяць і залежить від різних факторів, як-от: від місця розташування компанії, її розміру та спеціалізації, наявності колективного договору щодо проходження студентами практики між ЗВО та відповідною партнерською установою, яка в окремих випадках сплачує студенту відносно невелику зарплату, але компенсує плату за навчання в ЗВО, їхні витрати на проїзд, проживання та навчальні матеріали.

Програма дуальної педагогічної освіти у Німеччині передбачає навчання за чотирма моделями [8]. Перші дві моделі, модель 1 (інтегрована в навчання професійна підготовка) та модель 2 (інтегрована в навчання практика) розраховані на випускників шкіл, які ще не проходили етап професійного навчання або не мають професійного досвіду роботи. Модель 3 (дуальне навчання, яке інтегрує професійну діяльність) і модель 4 (дуальне навчання, яке супроводжує практичну діяльність) підходять для осіб, які працюють стажистами чи на учнівських посадах, або осіб, які вже отримали робочу кваліфікацію, працюють за нею і мають на меті продовжити навчання.

Програма дуальної освіти, у яку інтегроване навчання професії, є єдиним варіантом дуальної освіти, який передбачає отримання не тільки ступеня бакалавра, а й певну професійну кваліфікацію, наприклад, кваліфікацію молодшого медичинського працівника (санітара) та інші із переліку кваліфікацій, визнаних Торгово-промисловою палатою ФРН. У галузі дуальної педагогічної освіти ця модель є найвідомішою та найпопулярнішою серед майбутніх студентів. Її суттєвим недоліком є поєднання здобувачем практичної роботи в якійсь установі з відвідуванням лекцій у ЗВО, а також практичних занять у професійній школі, що створює для здобувача додаткову стресову ситуацію.

Друга модель навчання в основному здійснюється як блокова (або тижнева) модель, передбачає інтеграцію практики (практичного навчання) у теоретичний курс і не створює для здобувачів додаткового стресу, зокрема завдяки деталізованому узгодженню структури та змісту курсу дуального навчання між ЗВО та соціальними закладами. Ця модель передбачає інтегрування в курс дуальної освіти практики та широкий вибір її варіантів, має структуру, подібну до згаданої вище навчальної моделі з інтегрованим професійним навчанням і реалізується в основному в межах блокових або тижневих моделей. Під час практики здобувач працює на посаді стажера або звичайного працівника, а не підмайстра, може обирати постійного для проходження практики партнера або змінювати місце свого стажування кожного семестру.

3-а модель навчання передбачає одночасне здійснення професійної діяльності та навчання за програмами дуальної освіти і призначена для тих осіб, які мають постійне місце роботи і прагнуть підвищити рівень освіти в бакалавраті. У цьому випадку адміністрація установи або підприємства має зменшити для здобувача кількість робочих годин. Вступники без свідоцтва про отриману середню технічну освіту або атестату зрілості можуть бути також зараховані на навчання у межах цієї моделі, яка останнім часом усе частіше практикується у межах магістратури, а тому підходить як для працівників із завершеною вищою освітою, так і без неї.

4-а модель дуального навчання, яке супроводжує професійну діяльність, подібна традиційному курсу заочного навчання, оскільки навчання відбувається у вечірній час чи дистанційно на основі повної зайнятості здобувача. Відмінність від «традиційної» заочної форми навчання полягає в тому, що роботодавець надає здобувачам дуальної освіти відпустку на час обов'язкових навчальних заходів або забезпечує їх додатковим фінансуванням.

Варто зауважити, що навчання за програмами дуальної педагогічної освіти організовано в Німеччині на базі однієї із двох найпоширеніших часових моделей – блокової або тижневої. Вибір тієї чи іншої моделі здійснюється залежно від домовленості між роботодавцем і ЗВО і визначених ними в угоді про співпрацю термінів теоретичної та практичної фаз, однак студент не має права вибору найбільш зручної для нього моделі.

Варто також зазначити, що обидві моделі мають свої переваги та недоліки. Так у блочній моделі час навчання в певній установі та у ЗВО поділяється на довші блоки за різними варіантами. Найвідоміша система заснована на розподілі навчального часу по блоках теоретичного та практичного навчання (стажування), кожен з яких триває по три місяці (дванадцять тижнів). Однак існує також варіант, який передбачає практичне навчання (стажування) під час семестрової перерви (канікул, відомих як «вільний від лекцій час»). У середньому семестр триває приблизно 14–15 тижнів, а вільний від лекцій час – приблизно два місяці навесні та близько трьох місяців влітку/восени. Перевага цієї моделі полягає в тому, що студент може зосередитися на одному із цих етапів, а недолік – у можливій втраті зв'язку з партнером по практиці.

За тижневою системою етапи практичних та теоретичних занять чергуються протягом тижня: студент проводить три дні в установі чи та два дні у ЗВО. Перевагою цієї моделі є те, що студент завжди знаходиться на зв'язку з університетом та партнером по практиці, а недоліком – необхідність зосереджуватись на двох формах навчання.

Існують також моделі дуальної освіти, які не передбачають тісного зв'язку між навчальною та практичною фазами, вони відбуваються не по черзі, а паралельно. Це стосується, насамперед, моделі навчання, в яку інтегрована професійна діяльність, та моделі дуального навчання на засадах заочної (дистанційної) форми навчання. Багато установ сьогодні обирають саме таку модель дуального навчання через відсутність у певному регіоні ЗВО, через її більшу гнучкість або можливість для установ заощадити власні фінансові ресурси, адже ця модель передбачає відвідування студентом лекцій протягом тижня у вечірній час та/або у вихідні дні та нагадує відому в Україні форму вечірнього навчання. Дистанційне навчання базується на так званому самонавчанні, під час якого здобувачі отримують навчальні матеріали поштою та/або на сайті університетів, однак мають відвідувати обов'язкові навчальні заходи (лекції та іспити).

Таким чином, з огляду на вище сказане щодо специфіки організації дуальної освіти у галузі педагогічної освіти ФРН вважаємо за доцільне прискорити процес упровадження цієї моделі освіти в Україні, оскільки, з одного боку, усі необхідні для цього структурні й організаційні передумови (досвід організації вечірньої, заочної та дистанційної форми навчання, інститутів післядипломної педагогічної освіти) присутні, а, з іншого боку, в українському суспільстві виникає значна потреба у масовій та практично орієнтованій підготовці педагогічного персоналу для закладів середньої освіти та соціальних установ з урахуванням потреб населення в отриманні якісних і доступних освітніх та соціальних послуг, а також наданні допомоги у подоланні психологічних, педагогічних, соціальних та особистісних проблем у воєнний та післявоєнний час. Наразі в умовах війни на тлі фізичного руйнування ЗВО, міграції працівників та складних умов праці у цій сфері важко проаналізувати

успішність упровадження дуальної освіти в Україні та спрогнозувати тенденції її розвитку, оскільки, на нашу думку, накопичення необхідного фактологічного матеріалу та проведення його аналізу можливі у післявоєнний час.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дуальна форма здобуття вищої освіти: методологічні підходи та особливості організації підготовки студентів за спеціальністю – 201 Агрономія /В.С. Хахула, О.С. Городецький, М.Б. Грабовський, Л.Г. Яковишин, Л.В. Центилю / За ред. О.С. Городецького. Біла Церква, 2019. 25 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» в редакції від 16.01.2020 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
3. Законі України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Концепція впровадження дуальної освіти «Новини» Суспільство 19.09.2018 – 11:57 <https://www.rbc.ua/ukr/news/kabmin-odobril-kontseptsiyu-podgotovki-spetsialistov-1537345958.html>
5. Положення про дуальну форму здобуття вищої та фахової передвищої освіти в Запорізькому національному університету. Запоріжжя 2019. [http://sites.znu.edu.ua/navchalnyj\\_viddil/normatyvna\\_basa/polozhennya\\_pro\\_dual\\_nu\\_formu\\_zdobuttya\\_vischoyi\\_ta\\_fakhovoyi\\_peredvischoyi\\_osv\\_ti\\_v\\_znu.pdf](http://sites.znu.edu.ua/navchalnyj_viddil/normatyvna_basa/polozhennya_pro_dual_nu_formu_zdobuttya_vischoyi_ta_fakhovoyi_peredvischoyi_osv_ti_v_znu.pdf)
6. Положення про організацію дуальної освіти в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. Київ 2019. [https://npu.edu.ua/images/NMC/Polozhenia/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6\\_%D0%94%D1%83%D0%B0%D0%BB.pdf](https://npu.edu.ua/images/NMC/Polozhenia/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6_%D0%94%D1%83%D0%B0%D0%BB.pdf)
7. Положення про підготовку фахівців із застосуванням дуальної форми здобуття освіти в ТНПУ. Тернопіль 2020. [https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2020/Polozhennia\\_pro\\_dualnu\\_formu\\_zdobuttia\\_osvity.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2020/Polozhennia_pro_dualnu_formu_zdobuttia_osvity.pdf)
8. Duales Studium Pädagogik/ [https://www.studieren-studium.com/duales-studium/Paedagogik\\_allgemein](https://www.studieren-studium.com/duales-studium/Paedagogik_allgemein)

## РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

### СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

### SPECIFIC TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE FOR STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN THE CONDITIONS OF MARTIAL STATE

*У статті висвітлено особливості викладання англійської мови для студентів технічних спеціальностей в умовах воєнного стану. Визначено, що викладачі почали використовувати більшість традиційних способів і методів активізації освітньої діяльності студентів технічних спеціальностей, таких як мозковий штурм, бесіди, дискусії, презентації онлайн у віртуальних аудиторіях. З'ясовано, що за умов дистанційного режиму навчання для викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей доцільно використовувати такі платформи як Moodle та Google Classroom, а також сервіси й інструменти онлайн-комунікації – Zoom, Skype, Team, Wordwall, Kahoot, Quizlet, базові сервіси Google: Gmail, Meet. Встановлено, що основним засобом у дистанційному режимі викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей є електронні підручники, матеріал яких має бути опрацьований з урахуванням принципів управління процесом засвоєння знань. Визначено, що для студентів технічних спеціальностей, які вивчають англійську мову, самостійна робота є важливою частиною курсу. Виявлено, що від уміння викладача правильно організувати самостійне навчання, розробити логічно організований комплекс дидактичних і пізнавальних завдань на кожному етапі самостійної роботи залежить пізнавальна активність студентів, їх мотивація до вивчення англійської мови, самодисципліна та самоорганізація. З'ясовано, що важливою складовою освітнього процесу є перевірка виконаної роботи та оцінка досягнень здобувачів технічної освіти. Визначено, що синхронний формат навчання за умов воєнного стану дозволяє викладачам проводити співбесіди зі студентами технічних спеціальностей, а асинхронний – перевіряти виконання індивідуальних і групових завдань. Виявлено, що важливу роль в успішному вивченні англійської мови студентами технічних спеціальностей відіграє їх самостійна робота, однак вона повинна бути сумісна з освітніми можливостями здобувачів технічної освіти і забезпечувати поступовий перехід від одного рівня складності до іншого.*

**Ключові слова:** освітній процес, здобувач технічної освіти, дистанційне навчання, англійська мова.

*The article highlights the peculiarities of teaching English to students of technical specialties under martial law. It was determined that teachers began to use most of the traditional ways and methods of activating the educational activities of students of technical specialties, such as brainstorming, conversations, discussions, online presentations in virtual classrooms. It has been found that under the conditions of distance education, for teaching English to students of technical specialties, it is advisable to use such platforms as Moodle and Google Classroom, as well as online communication services and tools – Zoom, Skype, Team, Wordwall, Kahoot, Quizlet, basic services Google: Gmail, Meet. It has been established that the main means of remote teaching of English to students of technical specialties are electronic textbooks, the material of which should be developed taking into account the principles of managing the knowledge acquisition process. It was determined that for students of technical specialties who study English, independent work is an important part of the course. It was revealed that the cognitive activity of students, their motivation to learn English, self-discipline and self-organization depend on the teacher's ability to properly organize independent learning, to develop a logically organized complex of didactic and cognitive tasks at each stage of independent work. It was found that an important component of the educational process is the verification of the completed work and the assessment of the achievements of technical education students. It was determined that the synchronous format of training under martial law conditions allows teachers to conduct interviews with students of technical specialties, and the asynchronous format allows to check the performance of individual and group tasks. It was found that an important role in the successful learning of English by students of technical specialties is played by their independent work, but it should be compatible with the educational opportunities of technical education students and ensure a gradual transition from one level of complexity to another.*

**Key words:** educational process, technical education applicant, distance learning, English language.

УДК 378.147:811.111  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.3>

**Ахмад І.М.,**  
канд. філол. наук,  
доцент кафедри англійської мови  
технічного спрямування № 1  
Національного технічного університету  
України «Київський політехнічний  
інститут імені Ігоря Сікорського»

**Лисенко Т.П.,**  
ст. викладач кафедри англійської мови  
технічного спрямування № 1  
Національного технічного університету  
України «Київський політехнічний  
інститут імені Ігоря Сікорського»

**Чмель В.В.,**  
викладач кафедри англійської мови  
технічного спрямування № 1  
Національного технічного університету  
України «Київський політехнічний  
інститут імені Ігоря Сікорського»

**Постановка проблеми.** Формування мовних навичок у студентів технічних спеціальностей завжди було актуальною проблемою для викладачів іноземних мов технічних ЗВО. Це пов'язано, перш за все, з недостатньою мотивацією студентів цих спеціальностей. Проте сучасні соціально-освітні умови підвищили інтерес до вивчення

іноземних мов, особливо англійської, з боку студентів технічних спеціальностей. Тому зараз основною проблемою для викладачів англійської мови є організація більш ефективного вивчення та засвоєння матеріалу здобувачами технічної освіти. Сьогодні ця проблема загострюється складнішими умовами навчання, зумовленими воєнним станом,

які включають перебої в електроживленні та підключенні до мережі Інтернет як для студентів, так і для викладачів, часті повітряні тривоги, а також проблеми, які вже існують з онлайн-методами навчання у ЗВО на території України. Це означає, що багато методів використання цифрових технологій, які вже застосовуються під час дистанційного навчання ще за часів пандемії, можуть не працювати для деяких студентів. Тому необхідно шукати нові способи подачі та подальшого засвоєння інформації в контексті вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Окремі питання викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей лежать в основі досліджень багатьох науковців. Зокрема, Т. Задорожня наголошує, що для студентів нелінгвістичних, у тому числі технічних спеціальностей, є багато способів полегшити методику викладання, використовуючи мобільні додатки. Залежно від поточних цілей, які ставлять викладачі в освітньому процесі, ці додатки можуть бути використані в різних напрямках. Тут важливо розуміти, що неможливо створити єдину формулу використання додатків і підібрати унікальні програми для кожного учасника освітнього процесу. Ці мобільні додатки є лише невеликою частиною всіх існуючих сервісів і платформ, і кожен має свої сильні та слабкі сторони. Цікаво й важливо, що переважну більшість програм найкраще використовувати для вивчення та поповнення словникового запасу, а не для просування до вивчення граматичних компонентів мови [3, с. 314]. С. Кириченко та Г. Овсянко стверджують, що викладання англійської мови для студентів технічних ЗВО в умовах дистанційного навчання має певні переваги перед традиційними технологіями, а саме – забезпечує доступ до автентичних джерел інформації та створює сприятливі умови для самостійного навчання, що є однією з професійних компетенцій майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Це, зі свого боку, надає великі можливості для пошуку та інтеграції різноманітних спеціалізованих навичок таких студентів та реалізації ефективних форм взаємодії викладача та студента [4, с. 179]. Т. Прищепка наголошує, що організація самостійної роботи з англійської мови є важливою складовою успішного вивчення такої мови для студентів нефілологічних, зокрема технічних спеціальностей, під час війни. На думку вченої, самостійну мовну роботу можна організувати за допомогою спеціальних ресурсів із залученням досвідчених викладачів. Важливо також враховувати специфіку вивчення мови в умовах воєнного часу, особливо необхідність дотримання заходів безпеки та дисципліни [5, с. 514]. Т., Шаргун, Г. Бушко та Ю. Мосіна стверджують, що під час викладання англійської мови в технічних ЗВО виникають такі проблеми, як низька мотивація та

інтелектуальна пасивність студентів при вивченні іноземної мови. Це може бути пов'язано з технічним складом розуму студентів і низьким базовим знанням іноземної мови на момент вступу до ЗВО [6, с. 4]. С. Бойко, О. Волкова та С. Мойсєнко виділяють такі способи мотивації студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови в умовах онлайн-навчання як: створення належних умов для вивчення англійської мови онлайн; використання сучасних онлайн-ресурсів для вивчення англійської мови, особливо онлайн-платформ; оптимізація освітніх матеріалів; застосування сучасних ІКТ; використання досвіду інших викладачів, як мотивуватимуть студентів вивчати англійську мову в умовах онлайн-навчання; формування у студентів внутрішнього інтересу до вивчення англійської мови; забезпечення тісної взаємодії учасників освітнього процесу [1, с. 17]. П. Гаєва зауважує, що студентам нефілологічних, зокрема технічних спеціальностей, важко зрозуміти складність граматики англійської мови, і вони часто втрачають інтерес до вивчення мови, оскільки не можуть подолати мовні труднощі, що постійно зростають. На думку вченої, викладачі повинні усвідомлювати відмінності у вивченні мови між філологами та студентами інших спеціальностей і не створювати штучних перешкод для розвитку навичок спілкування іноземною мовою [2, с. 110-111].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри значну кількість робіт, присвячених проблемам викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей, узагальнені особливості такого процесу в умовах воєнного стану не розглядалися, тому цей аспект потребує розробок.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті полягає у висвітленні особливостей викладання англійської мови для студентів технічних спеціальностей в умовах воєнного стану.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сьогодні, незважаючи на складну ситуацію в Україні, важливо продовжувати освітній процес. Організація освітніх курсів під час воєнного стану – новий виклик як для ЗВО, так і для викладачів. Важливо побудувати освітній процес таким чином, щоб він був максимально безпечним і приємним як для студентів ЗВО, так і для науково-педагогічного персоналу.

В умовах воєнного стану викладачі почали використовувати більшість традиційних способів і методів активізації освітньої діяльності студентів технічних спеціальностей, таких як мозковий штурм, бесіди, дискусії, презентації онлайн у віртуальних аудиторіях. Формати навчання переважно змішані. Деякі теми розглядаються на заняттях, інші – як самостійні завдання для здобувачів технічної освіти. Сучасні викладачі англійської мови



знаходяться в постійному пошуку найбільш ефективних методів навчання.

Для організації ефективної дистанційної роботи студентів технічних спеціальностей при вивченні англійської мови у ЗВО необхідно чітко визначити зміст, мету, матеріали та технології, інформаційно-методичне забезпечення, а також налагодити системи взаємозв'язків, контролю та оцінювання. Вивчення англійської мови у ЗВО студентами технічних спеціальностей має передбачати отримання знань з такої мови на міжнародному рівні, враховувати попередній досвід здобувачів освіти, освітні потреби та очікувані результати. Згідно з освітньо-професійними програмами, метою викладання англійської мови для студентів технічних спеціальностей є формування у здобувачів технічної освіти лексичної, граматичної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей; фонетичних, рецептивних та продуктивних лексичних, орфографічних, граматичних, мовленнєвих умінь і навичок як складників цих компетентностей; здатність кваліфіковано застосовувати усну та письмову форми англійської мови в повсякденному житті та в усіх видах професійної діяльності.

За умов дистанційного режиму навчання для викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей доцільно використовувати такі платформи як Moodle та Google Classroom, а також сервіси й інструменти онлайн-комунікації – Zoom, Skype, Team, Wordwall, Kahoot, Quizlet, базові сервіси Google: Gmail, Meet. Якщо викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей відбувається в умовах змішаного навчання, то новий матеріал опрацьовується асинхронно, а обговорення та практична інтеграція відбувається на онлайн-заняттях.

Це дозволяє здобувачам технічної освіти отримувати матеріал у зручному для них форматі. Так вони отримують можливість навчатися з доступних підручників, відеозаписів викладачів, дивитись онлайн-відео YouTube тощо. Під час такого режиму навчання є можливість записувати заняття, використовуючи для цього платформу Moodle. Це дасть можливість зробити новий матеріал доступним для студентів. Доступ до таких записів може бути використаний як альтернатива одночасному відвідуванню занять, за наявності. Плануючи використання цих матеріалів, викладачі повинні мати на увазі, що час їх опрацювання не повинен перевищувати час асинхронного заняття. Вдале поєднання комунікативного та діяльнісного підходів характеризує ефективність викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей.

Варто відзначити, що основним засобом у дистанційному режимі викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей є електронні підручники, матеріал яких має бути опрацьований

з урахуванням принципів управління процесом засвоєння знань. Ці підручники мають забезпечувати реалізацію основних дидактичних принципів, таких як наочність, свідомість, активність, систематичність, послідовність, доступність та інтенсивність навчання та відповідати вимогам особистісно орієнтованого підходу методики викладання англійської мови [5, с. 508-509].

Так, у дистанційному режимі проведення освітнього процесу використання електронних інтерактивних підручників і мобільних додатків цих підручників є ключовим інструментом цифрових технологій. За допомогою мобільних пристроїв здобувачі технічної освіти можуть у будь-який час підготуватися до онлайн-занять на місці, поглибити та оцінити отримані знання. Використання таких пристроїв дає змогу працювати з профорієнтаційними матеріалами та сприяє розвитку мобільності, креативності та гнучкості таких студентів. Під час практичних онлайн-занять викладачі можуть використовувати в освітньому процесі електронні та онлайн-словники, такі як онлайн-словники Lingvo, Multitran та McMillian, а також використовувати мультимедійні програми, довідники та енциклопедії.

Завдяки асинхронній дистанційній освіті та використанню всіх сучасних методів навчання можна вирішити багато проблем і надати здобувачам технічної освіти якісні послуги з навчання. Онлайн-навчання забезпечує безперервність освітнього процесу під час воєнного стану.

Для студентів технічних спеціальностей, які вивчають англійську мову, самостійна робота є важливою частиною курсу. Дистанційне налаштування цієї роботи може бути складним завданням, але дотримання певних принципів і стратегій може бути успішним. У такому процесі важливу роль тут відіграє професійно-методична підготовка викладача. Від уміння викладача правильно організувати самостійне навчання, розробити логічно організований комплекс дидактичних і пізнавальних завдань на кожному етапі самостійної роботи залежить пізнавальна активність студентів, їх мотивація до вивчення англійської мови, самодисципліна та самоорганізація.

Водночас самостійне вивчення англійської мови спрямоване на підвищення рівня комунікативних умінь і навичок здобувачів технічної освіти. Кожен вид самостійної роботи має певну мету, яку здобувачі технічної освіти повинні усвідомити та прийняти. Перед постановкою освітнього завдання викладач повинен проінструктувати студентів про порядок і спосіб виконання. Потім здобувачі технічної освіти розглядають порядок і умови завдань, необхідних для досягнення їхніх освітніх цілей. Самостійна робота також повинна бути сумісна з освітніми можливостями студента і забезпечувати поступовий перехід від одного

рівня складності до іншого. Його необхідно організувати з метою формування в студентів навичок самостійної роботи в освітній, науковій та професійній діяльності, формування вміння брати відповідальність за якість навчання та вирішувати завдання вдосконалення мовних навичок.

Нові методи навчання дозволяють якісно викладати англійську мову студентам технічних спеціальностей. Запроваджуючи інноваційний підхід до викладання англійської мови з використанням мультимедійних засобів навчання, студенти технічної освіти можуть підвищити свою мотивацію до вивчення мови, що, зі свого боку, надає їм доступ до нових та альтернативних джерел інформації, впливає на розвиток самостійної розумової діяльності, спонукає до творчої самореалізації, формує комунікативні навички, міжкультурні та професійні компетенції.

Ефективним і зручним інструментом для дистанційного вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей є сервіси онлайн-навчання, електронна пошта, відеоконференції. Завдяки цим технологіям суттєво спрощується пошук додаткової інформації, необхідної для задоволення освітніх потреб здобувачів технічної освіти, тому більше не потрібно думати про шляхи отримання інформації, а можна повністю зосередитися на обробці матеріалу, знайденого в мережі Інтернет.

Безперечно, важливою складовою освітнього процесу є перевірка виконаної роботи та оцінка досягнень здобувачів технічної освіти. Синхронний формат навчання за умов воєнного стану дозволяє викладачам проводити співбесіди зі студентами технічних спеціальностей, а асинхронний – перевіряти виконання індивідуальних і групових завдань. Тому в умовах воєнного стану важливим є вміння викладача створити позитивний психологічний клімат у групі. Заняття можуть проводитися в синхронному та асинхронному режимах, а у викладанні англійської мови повинні використовуватися традиційні та інноваційні методи навчання з використанням можливостей сучасних технологій та освітніх платформ.

**Висновки.** Таким чином, за результатами проведених досліджень визначено специфіку викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей в умовах воєнного стану та

встановлено, що викладачі англійської мови повинні постійно шукати найбільш ефективні методи викладання іноземної мови, виходячи із умов сьогодення. Встановлено, що для викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей доцільно використовувати такі платформи як Moodle та Google Classroom, а також сервіси й інструменти онлайн-комунікації – Zoom, Skype, Team, Wordwall, Kahoot, Quizlet, базові сервіси Google: Gmail, Meet з огляду на дистанційний формат навчання. Важливу роль в успішному вивченні англійської мови студентами технічних спеціальностей відіграє їх самостійна робота, однак вона повинна бути сумісна з освітніми можливостями здобувачів технічної освіти і забезпечувати поступовий перехід від одного рівня складності до іншого.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко С. О., Волкова О. А., Мойсеєнко С. М. Шляхи формування мотивації студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови професійного спрямування в умовах онлайн-навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Випуск 83. С. 15-19.
2. Гаєва П. О. Специфіка та методологія викладання англійської мови у студентів нефілологічних спеціальностей. *Закарпатські філологічні студії*. 2021. Випуск 19. Том 1. С. 107-111.
3. Задорожня Т. Використання мобільних додатків для мовної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей в умовах воєнного стану. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 58, том 1. С. 310-314.
4. Кириченко С. В., Овсянко Г. В. Викладання англійської мови для студентів технічних ЗВО в умовах дистанційного навчання. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. № 3 (36). Ч. II. С. 175-180.
5. Прищепя Т. Організація самостійної роботи з англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей в дистанційній формі під час війни. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. Випуск 4 (18). С. 505-516.
6. Шаргун Т. О., Бушко Г. О., Мосіна Ю. С. Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя, 2020. Вип. 70, т. 1. С. 1–15.

## ВИВЧЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ КУРСАНТОК-ПРАВООХОРОНЦІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УРАХУВАННЯМ БІОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЖІНОЧОГО ОРГАНІЗМУ

### STUDY OF THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF FEMALE LAW ENFORCEMENT CADETS IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES TAKING INTO ACCOUNT THE BIOLOGICAL FEATURES OF THE FEMALE ORGANISM

Стаття присвячена вивченню питань щодо оцінки психоемоційного стану курсанток ЗВО МВС України з урахуванням біологічних особливостей жіночого організму. Загальні методи, які використовувались у дослідженнях, це: теоретичний аналіз науково-методичної літератури та мережі Інтернет, педагогічні спостереження, тестування рівня психоемоційного стану, методи математичної статистики (середнє арифметичне (M), середнє квадратичне відхилення (S), помилка середнього арифметичного (m), t – критерій Стьюдента).

Важливим показником здоров'я дівчат та жінок є менструальна функція, яка взаємопов'язана з функціональними можливостями та працездатністю. В експерименті брали участь 30 курсанток-правоохоронців 1-го курсу навчання віком 17-19 років Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, що мають нормальний стан менструальної функції тривалістю 28-30 днів. Інтерпретація результатів тесту за методикою визначення стресостійкості та соціальної адаптації (Д. Холмс, К. Раже) полягає в тому, що визначається, з якою мірою особистість здатна опиратися стресові. Отримані дані в менструальну фазу показали 30 % високого ступеню стресостійкості, 40 % порогового та 30 % низького (вразливості). У постменструальну фазу відбулися статистично значущі відмінності ( $p < 0,05$ ), а саме 60 % високого ступеню, 25 % порогового та 15 % низького. Таким же чином достовірні відмінності спостерігалися між овуляторною та постовуляторною фазами, постовуляторною та передменструальною ( $p < 0,05$ ). За методикою САН, оцінка самопочуття, активності, настрою показала наступні результати. У курсанток-правоохоронців у менструальну, овуляторну та передменструальну фази біологічного циклу досліджувані показники погіршуються в порівнянні з постменструальною та передменструальною фазами ( $p < 0,05-0,001$ ).

За показниками індексу психофізіологічного стану у менструальну фазу виявлено варіативність показників на протязі специфічного біологічного стану тих, кого досліджували, з статистичною достовірністю при  $p < 0,05, 0,001$ .

Для коригування психоемоційного стану курсанток ми пропонуємо застосовувати педагогічні впливи для підвищення психічної стійкості, долати фізичні й емоційні навантаження у фазах фізіологічної напруги за допомогою методів психопрофілактики та саморегуляції психічних процесів. Рекомендовані: розвиток навичок саморегуляції, спілкування, які включають в себе позитивні емоції (додаткові конкурси, фестивалі, майстер-класи тощо); раціональне чергування

навантаження та відпочинку; методики аутотренінгу (техніки дихання, прогресивне розслаблення м'язів), йога, медитація, танго-терапія, арт-терапія тощо; розвиток та вдосконалення емоційної врівноваженості та самоконтролю, вміння регулювати свій емоційний стан та справлятися з емоціями тощо.

**Ключові слова:** курсантки-правоохоронці, контроль, психоемоційний стан.

The article is devoted to the study of questions regarding the assessment of the psycho-emotional state of cadets of the Military Academy of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, taking into account the biological features of the female body. The general methods used in the research are: theoretical analysis of scientific and methodological literature and the Internet, pedagogical observations, testing the level of psycho-emotional state, methods of mathematical statistics (arithmetic mean (M), mean square deviation (S), error of the arithmetic mean (m), t is Student's criterion). An important indicator of the health of girls and women is the menstrual function, which is interconnected with functional capabilities and work capacity. 30 female law enforcement cadets of the 1st year of training, aged 17-19 years, of the Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs, with a normal state of menstrual function lasting 28-30 days, participated in the experiment. The interpretation of the test results according to the method of determining stress resistance and social adaptation (D. Holmes, K. Raje) is that it is determined to what extent a person is able to resist stress. The obtained data in the menstrual phase showed 30% high degree of stress resistance, 40% threshold and 30% low (vulnerability). In the postmenstrual phase, there were statistically significant differences ( $p < 0,05$ ), namely 60% of high grade, 25% of threshold and 15% of low grade. In the same way, significant differences were observed between the ovulatory and postovulatory, postovulatory and premenstrual phases ( $p < 0,05$ ). According to the SAN method, the assessment of well-being, activity, and mood showed the following results. In female law enforcement cadets, during the menstrual, ovulatory, and premenstrual phases of the biological cycle, the studied indicators worsen compared to the postmenstrual and premenstrual phases ( $p < 0,05-0,001$ ). According to the indicators of the index of psychophysiological state in the menstrual phase, the variability of the indicators during the specific biological state of those who were studied was revealed, with statistical reliability at  $p < 0,05, 0,001$ .

To correct the psycho-emotional state of female cadets, we suggest using pedagogical influences to increase mental stability, overcome physical and emotional stress in phases of physiological stress using methods of psychoprophylaxis and self-regulation of mental processes. Recom-

УДК 796.012

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.4>

**Бачинська Н.В.,**

канд. фіз. вих., доцент,  
ст. викладач кафедри спеціальної  
фізичної підготовки  
Дніпропетровського державного  
університету внутрішніх справ

**Вознюк К.Г.,**

викладач кафедри спеціальної  
фізичної підготовки  
Дніпропетровського державного  
університету внутрішніх справ

**Кириченко А.В.,**

ст. викладач кафедри спеціальної  
фізичної підготовки  
Дніпропетровського державного  
університету внутрішніх справ

**Рогальський В.І.,**

ст. викладач кафедри спеціальної  
фізичної підготовки  
Дніпропетровського державного  
університету внутрішніх справ

*mended: development of self-regulation skills, communication, which include positive emotions (additional competitions, festivals, master classes, etc.); rational alternation of workload and rest; self-training techniques (breathing techniques, progressive muscle relaxation), yoga,*

*meditation, tango therapy, art therapy, etc.; development and improvement of emotional balance and self-control, ability to regulate one's emotional state and cope with emotions, etc.*

**Key words:** law enforcement cadets, control, psycho-emotional state.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі в Україні підвищено інтерес до питань удосконалення правоохоронної сфери задля забезпечення високої якості правопорядку та боротьби із злочинністю [3, с. 33; 10, с. 4; 12, с. 45; 14, с. 38].

Для забезпечення якісного процесу підготовки майбутніх фахівців органів внутрішніх справ необхідним є вдосконалення процесу їх професійної діяльності [1, с. 62; 4, с. 8; 8, с. 345; 9, с. 26].

Як відомо, на протязі всього життя людину супроводжує низка психічних станів, серед яких емоційні стани, вольові, стани свідомості. Емоції, настрій, смуток, пристрасть, натхнення відносяться до емоційних станів. На психічний стан людини впливають різноманітні внутрішні та зовнішні подразники, які можуть мати як позитивне, так і негативне підґрунтя [13, с. 23].

Психологічний стан особистості, як невід'ємна частина психологічної діяльності, зазнає впливу та змін в ході життя людини, а вплив емоцій на низку психологічних процесів збільшує необхідність розуміння механізмів, за допомогою яких це відбувається, розвивається і може коригуватися в навчальному процесі, у тому числі курсантів першого курсу [3, с. 35].

У закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання завжди можуть виникнути ситуації, що супроводжується процесом пристосування до службової підготовки, до нових вимог, високим ступенем та інтенсивністю розумової роботи, нерівномірністю навчального та фізичними навантаження, великими обсягами знань, які необхідно засвоїти у період сесій тощо [15, с. 38].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питання психологічного супроводу службової діяльності співробітників системи МВС України залишаються актуальними на протязі багатьох років. Вирішення важливих проблем психологічного супроводу службової діяльності співробітників МВС України вже певною мірою знайшло своє відображення в працях багатьох науковців, наприклад, Доценко В.В. (2022), Конопльова В.В. (1999), Мілорадової Н.Е., Бречко Д.М., Доценко В.В. (2017) та ін. [3, с. 34; 5, с. 4; 7, с. 116].

Психолого-правові засади формування особистості майбутніх працівників ОВС у процесі професійної підготовки висвітлено в роботі Сергієнко Н.П. (2005) [10, с. 3]. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС

висвітлено у дисертаційній роботі Яворської Г.Х. (2006) [12, с. 6].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Як зазначає низка авторів, важливим показником здоров'я дівчат та жінок є менструальна функція. Вона взаємопов'язана з функціональними можливостями та працездатністю. Важливим являється фактор зміни гормонального статусу, який впливає на психоемоційний стан дівчат та жінок [11, с. 245; 14, с. 82].

Проте питання оцінки психоемоційного стану курсанток ЗВО МВС України з урахуванням біологічних особливостей жіночого організму ще не набула цілісного вирішення, фрагментарно висвітлено в сучасних наукових дослідженнях. Тому, на наш погляд, питання вивчення та подальшої корекції психоемоційного стану курсанток являються актуальними та потребують більш детального вивчення.

#### **Формулювання цілей статті (постановка завдання).**

Мета. Визначення психоемоційного стану курсанток-правоохоронців в динаміці менструального циклу.

Методи: теоретичний аналіз науково-методичної літератури та мережі Інтернет, педагогічні спостереження, тестування рівня психоемоційного стану, методи математичної статистики (середнє арифметичне (M), середнє квадратичне відхилення (S), помилка середнього арифметичного (m), t – критерій Стьюдента для перевірки гіпотези про достовірність відмінностей середніх значень показників між вибірками, при нормальному розподілі.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Аналіз спеціальної літератури з дослідження психічних станів показав, що незалежно від того, чи позитивні вони або негативні, але вони впливають на досягнення результатів у конкретних видах діяльності курсантами.

Загальновідомо, що особливого значення, на сучасному етапі, є вплив емоційної сфери на навчання та спеціально-процесійну діяльність курсантів ЗВО МВС України. Значна інтенсивність психологічної діяльності, підвищена вимогливість до специфіки навчання, інтелектуальна діяльність призводять до напруги на регуляторні механізми центральної нервової системи, підвищення стресостійкості та емоційного напруження, особливо у слухачів закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання [5, с. 16].



Таблиця 1

**Характеристика загальних психічних станів курсантів-правоохоронців, що супроводжують навчальну діяльність**

Позитивні психічні стани	Негативні психічні стани
Цікавість	Депресія
Радість	Тривога
Здивування	Смуток
Натхнення	Агресія
Ініціатива	Нерішучість
Задоволення	Гнів
Захоплення	Монотонність
Позитив	Стрес
Надія	Невдоволення
Впевненість у собі	Неуважність
Рішучість	Втома
Цілеспрямованість	Апатія
	Розгубленість
	Страх
	Загальмованість
	Невпевненість

Зв'язок між станами і такими когнітивними процесами, як увага, пам'ять, сприйняття, мислення тощо, можна охарактеризувати як динамічні та взаємні. У свідомості емоційні стани можуть існувати незалежно від пізнавальних процесів. Тому людина може, несвідомо, перебувати в тому чи іншому стані.

Під впливом збільшення фізичного та психічного навантаження, на протязі першого року навчання, курсанти-правоохоронці часто можуть зазнавати стресу у зв'язку з перебуванням у обставинах, що змінені.

Психічні стани можуть накопичуватися та закріплюватися під впливом особистісних переживань курсантів, а в подальшому, можуть стати підґрунтям до глибоких і стійких переживань. Психічні стани виникають та закріплюються, й можуть визначати суттєві характеристики особистості, складають її свідомість. Суб'єктивне відношення курсанта до всього, що його оточує, може стати основою його особистісних смислів. Як відомо, вони не піддаються безпосередньому довільному контролю. В подальшому це може впливати на психічний стан особистості.

Науковцями було виявлено, що домінування певних психічних, в тому числі й негативних станів, може варіюватися на протязі навчального року, тижня, навчального дня і навіть у межах взводу (або групи). Тому найбільш негативні психологічні стани спостерігаються на початку навчального року, тижня, дня [11, с. 245; 14, с. 82].

Якщо говорити про специфіку майбутньої професії, то емоційні розлади можуть розвиватися під впливом таких факторів, що пов'язані із першими спробами спілкування з правопорушниками, так і під впливом відносини з керівництвом ЗВО, курсантами тощо.

Важливим являється факт урахування гормональних та психоемоційних змін, що спостерігаються у дівчат на протязі менструального циклу.

Як відомо, менструальний цикл, при класичному 28 денному циклі, поділяють умовно на 5 фаз: I фаза – менструальна (1–6 дні); II фаза – постменструальна (7–12 дні); III фаза – овуляторна (13–15 дні); IV фаза – постовуляторна (16–24 дні); V фаза – передменструальна (25–28-й дні) [11, с. 245; 14, с. 82].

В нашому експерименті брали участь 30 курсанток-правоохоронців 1-го курсу навчання, віком 17–19 років, Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, що мають нормальний стан менструальної функції тривалістю 28–30 днів.

Нами проаналізовано можливості застосування значної групи діагностичних методів в практиці роботи із курсантами-правоохоронцями. З метою визначення загальних особистісних опитувальників зарекомендували себе: опитувальник Г.Ю. Айзенка, тест комунікативних та організаційних здібностей, багатofакторний метод дослідження особистості Л.М. Собчик (модифікований тест ММРІ), 16-ти факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла, тест Люшера тощо [2, с. 62; 6, с. 191].

Для виявлення змін психоемоційного стану курсанток-правоохоронців у динаміці менструального циклу, в рамках наших досліджень, нами було використано 3 методики: методику визначення стресостійкості та соціальної адаптації (автори Д. Холмс, К. Раге), методику САН (самопочуття, активність, настрої) та вивчення індексу психофізіологічного стану.

Інтерпретація результатів тесту за методикою визначення стресостійкості та соціальної адаптації (Д. Холмс, К. Раге) полягає в тому, що визначається, з якою мірою особистість здатна опиратися стресові [5, с. 4].

Кількість підрахованих балів являється сигналом тривоги, що попереджає про небезпеку та необхідність заходів для подолання стресу.

Визначена в ході виконання тесту сума відображає кількісно рівень стресової завантаженості того, кого досліджують. Інтерпретація тесту наступна, здатність опиратися стресові: 50–199 балів – високий рівень; 200–299 балів – межовий рівень; 300 і більше балів – низький рівень (вразливість).

Інтерпретація отриманих даних, що відображені в таблиці 2, свідчать про те, що психоемоційний стан курсанток-правоохоронців змінюється впродовж менструального циклу.

Наступною методикою для визначення психоемоційного стану курсанток-правоохоронців в динаміці менструального циклу, була методика САН (табл. 3). Її суть полягає в тому, що вона відображає емоційний стан на більш конкретний та невеликий проміжок часу.

Ступінь опірності стресу курсанток-правоохоронців 1-го курсу навчання (n=30) за методикою визначення стресостійкості та соціальної адаптації (за Д. Холмс, К. Раге)

Статистичні показники	Високий ступінь	Пороговий	Низький (вразливість)	Достовірність відмінностей
Менструальна фаза				
%	30	40	30	
M±S	165,67±,36	245,85±10,25	342,65±9,45	
Постменструальна фаза				
%	60	25	15	*p<0,05 в порівнянні з менструальною фазою
M±S	176,48±10,35*	264,36±9,48*	332,76±8,85*	
Овуляторна фаза				
%	40	35 %	25 %	
M±S	176,78±10,04	258,84±11,84	331,38±8,14	
Постовуляторна фаза				
%	65	20	15	*p<0,05 в порівнянні з овуляторною фазою
M±S	181,83±9,98	278,37±10,75*	320,74±7,84*	
Передменструальна фаза				
%	25	40	35	*p<0,05 та ** p<0,001 в порівнянні з постовуляторною фазою
M±S	169,24±,304*	262,14±10,32*	348,15±9,96**	

Таблиця 3

Результати анкетування курсанток-правоохоронців (n=30) за методикою САН в динаміці менструального циклу

Статистичні показники	Самопочуття	Активність	Настрій	Достовірність відмінностей
Менструальна фаза				
M±S	14,33±2,96	14,44±3,28	13,78±3,04	
Постменструальна фаза				
M±S	21,33±3,19*	23,11±3,21*	20,78±2,64*	*p<0,05 в порівнянні з менструальною фазою
Овуляторна фаза				
M±S	15,17±1,63	16,00±0,67	15,33±1,89	
Постовуляторна фаза				
M±S	24,17±3,44*	24,67±3,44*	23,83±3,83*	*p<0,05 в порівнянні з овуляторною фазою
Передменструальна фаза				
M±S	14,27±1,76	16,90±1,43	14,80±2,24	*p<0,05 та ** p<0,001 в порівнянні з постовуляторною фазою

Методика САН (значення за шкалами «Самопочуття», «Активність», «Настрій») становить собою таблицю, яка містить 30 пар слів, що відображають досліджувані особливості психоемоційного стану, які можуть бути охарактеризовані полярними оцінками.

Оцінка самопочуття, активності, настрою показала наступні результати. У курсанток-правоохоронців, що приймали участь у нашому дослідженні, у менструальну, овуляторну та передменструальну фазу біологічного циклу досліджувані показники погіршуються в порівнянні з постменструальною та передменструальною фазами (p<0,05-0,001).

У таблиці 4 представлено показники індексу психофізіологічного стану курсанток-правоохоронців

на прикладі двох фаз. Отримані дані дозволяють стверджувати про варіативність показників на протязі специфічного біологічного стану тих, кого досліджували, з статистичною достовірністю при p<0,05, 0,001.

Отримані нами дослідження курсанток-правоохоронців дозволять краще розуміти можливості їх психоемоційний стану з урахуванням специфічного біологічного циклу, а також визначати механізми впливу на них. Пропонується застосовувати педагогічні впливи для підвищення психічної стійкості курсанток-правоохоронців, долати фізичні й емоційні навантаження у фазах фізіологічної напруги.

Нами пропонуються наступні рекомендації. Для коригування психоемоційного стану курсанток ми

**Дослідження індексу психофізіологічного стану курсанток-правоохоронців на прикладі менструальної та постменструальної фаз біологічного циклу (n=30)**

Шкала оцінювання	%	M±S	V (%)	Достовірність відмінностей	
<b>Менструальна фаза</b>					
Високий (1)	> 17	25	23,54±2,89	5,67	$P_{1,2} < 0,05$
Середній (2)	10-16	35	14,65±2,23	4,65	$P_{1,3} < 0,001$
Низький (3)	< 9	40	6,43±2,08	6,96	$P_{2,3} < 0,05$
<b>Постменструальна фаза</b>					
Високий (1)	> 17	40	24,54±3,04	6,95	$P_{1,2} < 0,05$
Середній (2)	10-16	35	13,98±2,14	8,45	$P_{1,3} < 0,001$
Низький (3)	< 9	25	6,12±1,96	6,42	$P_{2,3} < 0,05$

пропонуємо методи психопрофілактики та саморегуляції психічних процесів, наприклад методи психорегульовального тренування. Їх основною метою є прискорення відновних процесів в організмі та підвищення емоційного стану. Це дозволить допомогти зняти наслідки фізичних і психічних напружень:

1) раціоналізація навчального та навчально-тренувального процесів в умовах навчання у ЗВО, спеціальне планування розподілу навантаження з перерахуванням годин навчання та дозвілля;

2) розвиток навичок саморегуляції, спілкування, які включають в себе позитивні емоції (додаткові конкурси, фестивалі, майстер-класи тощо); раціональне чергування навантаження та відпочинку;

3) методи аутотренінгу (техніки дихання, прогресивне розслаблення м'язів), йога, медитація, танго-терапія, арт-терапія тощо;

4) розвиток професійної пам'яті та спостережливості, передбачення, логіки тощо);

5) розвиток та вдосконалення емоційної врівноваженості та самоконтролю, вміння регулювати свій емоційний стан та справлятися з емоціями;

6) програми особистісного зростання, впевненості в собі;

7) вдосконалення навичок конфліктології.

Рекомендуємо для попередження негативних, кризових ситуацій у курсанток-правоохоронців, на всіх етапах професійної підготовки, розробити відповідні психодіагностичні процедури для виявлення важливих психологічних якостей особистості, знайти такі функціональні резерви, які можуть покращити їх психоемоційний стан під час підготовки до майбутньої ефективної правоохоронної діяльності.

**Висновки.** Отримані дані в ході експерименту, за допомогою методів математичної статистики, показали явні зміни психоемоційного стану спортсменок, що випробували, відповідно фазам менструального циклу.

Рекомендаційні програми мають бути спрямовані на розвиток, коригування та вдосконалення особистісних ресурсів, необхідних для подолання

стресових і кризових ситуацій, що виникають у житті курсанток.

**Подальші перспективи в цьому напрямку** плануються у дослідженні психоемоційних показників курсантів з урахуванням гендерного аспекту.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Бачинська Н. В., Богуславський В. В., Петренко С. П., Кириченко А. В., Анісімов Д.О., Вознюк К. Г. Дослідження психофізіологічних показників майбутніх поліцейських з урахуванням гендерного аспекту. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). Випуск 4 (163) 2023. Київ. Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 40-44.

2. Гант О.Є., Малик Я.К. Спортивна діяльність як особливий вид професіонального функціонування людини. Проблеми екстремальної та кризової психології. Вісник Нац. ун-ту цивільного захисту України, 2014. Вип. 17. С. 62-73.

3. Доценко В.В. Особливості психологічного супроводу працівників поліції в умовах війни. Забезпечення психологічної допомоги в секторі Сил оборони України: зб. тез Всеукр. міжвід. психол. форуму (м. Київ, 30 черв. 2022 р.). МВС України, ДНДІ МВС України, Н.-д. лаб психол. забезп. Київ: Вид-во Людмила, 2022. С. 33-37.

4. Кляпець О.Я., Лазоренко Б.П., Лепіхова Л.А., Савінов В.В. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв'язання кризових життєвих ситуацій. За ред. Т. М. Титаренко. К.: Міленіум, 2009. С. 8.

5. Конопльов В.В. Психологічна адаптація курсантів ВНЗ МВС України до діяльності підрозділів кримінальної міліції: автореф. дис. ... канд. психол. наук спец. 19.00.06. К., 1999. 16 с.

6. Корольчук М. Адаптація та її значення в системі психофізіологічного забезпечення діяльності. Вісник збірник наукових статей Київського міжнародного університету. К.: Правові джерела, 2002. Вип. 2. С. 191-211.

7. Мілорадова Н.Е., Бречка Д.М., Доценко В.В. Психологічний супровід формування ціннісних регуляторів поведінки майбутніх правоохоронців: навчально-методичний посібник. Харків: ХНУВС, 2017. 116 с.

8. Петрушин, Д., Анісімов, Д., Пожидаєв, М. Методика розвитку спеціальних фізичних якостей курсантів закладів вищої освіти Національної поліції України з використанням системи кросфіт. Молодий вчений, 2019. (2 (66)). С. 345-348.

9. Петрушин Дмитро, Креніков Євген. Актуальні напрями підвищення фізичної підготовки курсантів системи МВС України в сучасних умовах. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. № 1, 2023. С. 26-29.

10. Сергієнко Н.П. Психолого-правові засади формування особистості майбутніх працівників ОВС у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06. Х., 2005. 19 с.

11. Стельмах Юлія, Шнайдер Ольга, Чернецький Олександр. Особливості підготовки спортсменок-борців високої кваліфікації з урахуванням змін психоемоційного стану в динаміці менструального циклу. Молода спортивна наука України. 2013. Т.1. С. 245-249.

12. Яворська Г.Х. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсан-

тів вищих навчальних закладів МВС України: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. К., 2006. 45 с.

13. Яремко Р.Я., Мудрик Н.В. Емоційно-вольові особливості курсантів вищих навчальних закладів Збройних сил України Психологічні засади забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (в авторській редакції), (м. Кривий Ріг, 15 лютого 2018 року). Кривий Ріг, 2018. 437 с.

14. Bachynska N.V. (2016). BADANIEWSKA ŻNIKÓW UKŁADU SERCOWO-NACZYNIOWEGO ZAWODNICZEK AKROBACJI GRUPOWEJ W DYNAMICE OKRESU MENSTRUACYJNEGO. East European Scientific Journal (Warsaw. Poland). № 11 (15), part 1. S. 82-85.

15. Oleksii Sheviakov, Iryna Burlakova, Oleksandr Krasilshikov (2021). TECHNOLOGIES IMPROVING THE SYSTEM OF TRAINING ATHLETES. Scientific journal "Philosophy Economics and Law Review" 1(2), 232 p., p.38-47.



## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

### WAYS OF FORMING CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENTS OF MODERN ART EDUCATION

Окрім загальних професійних компетентностей, для мистецької освіти чільне значення мають творчі здібності студента. Без творчості сам зміст мистецької освіти неможливо уявити. Тому розвиток творчих здібностей здобувачів мистецьких спеціальностей є незмінно актуальним вектором педагогічних студій. Надто з огляду на те, що суспільні трансформації, технологізація життя, активні процеси цифровізації неминуче впливають на той контекст, у якому формуються творчі вміння студентів, також визначаючи засоби й техніки, за допомогою яких можливо втілити творчий задум. Мета статті полягає в пошукові, короткому аналізі та узагальненні дієвих шляхів формування креативних здібностей студентів творчих спеціальностей у контексті вимог сучасної мистецької освіти. У статті окреслено загальний контекст формування творчих здібностей студентів мистецьких спеціальностей у контексті вимог сучасної мистецької освіти, застосування яких позитивно вплине на розвиток творчих умінь здобувачів – з акцентом на студентів образотворчого мистецтва. Особистісна орієнтованість освітнього процесу, принципи активності, взаємодії, свободи творчості, фасилітаторські інтенції викладача, який організовує викладання в доброзичливій атмосфері співтворчості, взаємодопомоги, але й контролює системність і систематичність роботи студентів – усе це, та не тільки, є загальними принципами сприяння формуванню творчих здібностей. Важливо заохочувати індивідуальний підхід до творчості, оригінальність робіт. У сучасному контексті сприятливим буде також залучення інформаційно-комп'ютерних технологій для розвитку талантів здобувачів. До того ж світ сучасних медійних ресурсів створює унікальні можливості для монетизації творчих талантів, що дає змогу студентам не тільки реалізуватись як творчим особистостям, але й побудувати успішну кар'єру та забезпечити тим самим особистий фінансовий добробут. Усе це є мотивувальними чинниками, які стимулюють студента активно працювати над саморозвитком, використовуючи на максимум період навчання у ЗВО, аби набутти компетентностей для подальшої професійно-творчої реалізації.

**Ключові слова:** творчі здібності, мистецька освіта, ЗВО, творча уява, творче мислення, образотворче мистецтво.

In addition to general professional competences, a student's creative abilities have a prominent place in art education. Without creativity, the very content of art education cannot be imagined. Therefore, the development of creative abilities of students of art majors is an invariably relevant vector of pedagogical studies. All the more so given the fact that social transformations, technologization of life, and active digitization processes inevitably affect the context in which students' creative skills are formed, as well as determine the means and techniques that can be used to realize a creative idea. The purpose of the article is to search, briefly analyze and generalize effective ways of forming the creative abilities of students of creative specialties in the context of the requirements of modern art education. The article outlines the general context of the formation of creative abilities of students of art majors. In the future, approaches are systematized, the application of which will have a positive effect on the development of the creative skills of the applicants – with an emphasis on students of fine arts. The personal orientation of the educational process, the principles of activity, interaction, freedom of creativity, the facilitator's intentions of the teacher, who organizes teaching in a friendly atmosphere of co-creation, mutual assistance, but also controls the systematicity and systematicity of students' work – all these and more are general principles of promoting the formation of creative abilities. It is important to encourage individual approach to creativity, originality of works. In the modern context, it will also be beneficial to involve information and computer technologies for the development of the talents of the applicants. In addition, the world of modern media resources creates unique opportunities for monetization of creative talents, which allows students not only to realize themselves as creative individuals, but also to build a successful career and ensure personal financial well-being. All these are the motivating factors that stimulate the student to actively work on self-development, making the most of the period of study at the higher education institution in order to acquire competencies for further professional and creative realization.

**Key words:** creative abilities, art education, higher education, creative imagination, creative thinking, visual arts.

УДК 378.4. (477.64)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.5>

**Костюк Л.Б.,**  
канд. філос. наук,  
доцент кафедри філософії, соціології  
та політології імені професора  
Валерія Скотного  
Дрогобицького державного  
педагогічного університету  
імені Івана Франка

**Ясеницька Ж.В.,**  
ст. викладач кафедри вокально-  
хорового, хореографічного  
та образотворчого мистецтва  
Дрогобицького державного  
педагогічного університету  
імені Івана Франка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Творчість – це цінна навичка, яка якісно вирізняє людину серед інших істот на планеті. Хоч вважається, що задатки до творчості є в кожній людині, розвинуті творчі здібності нерівномірно. У технологізованому інформаційному світі 21-го століття творчі здібності є неабиякою перевагою. Утім, якщо йдеться про студентів мистецьких спеціальностей ЗВО, зокрема образотворчого

мистецтва, то творчість тут є не просто прерогативою, а обов'язковою компетенцією, без якої неможливо уявити здобувача мистецьких напрямів підготовки. Викладачі ЗВО можуть використовувати дієві стратегії, щоб допомогти студентам розвинути творчі здібності. Передусім треба мати на увазі, що творчість – це навичка мислення, яку найважче набутти. Творчий підхід до будь-якої діяльності збагачує розуміння справи

та створює цінну парадигму унікальності, нешаблонності.

Джерелом творчості є уява. Як показує досвід, багато речей, які людина раніше лише уявляла, пізніше насправді створюються. Це стосується низки казкових елементів, які з часом вдалось утілити в житті. У середині 1800-х років Августа Ада Кінг передбачила мову для обчислювальних машин, якої на той момент навіть не існувало. Творчість водночас належить до парадигми духовності та є джерелом будь-якого поступу, чинником як соціального добробуту (розвиток, пошук важелів рівноваги), так і особистісного (через творчість відбувається самореалізація людини). Американський педагог-психолог Бенджамін Блум назвав креативність однією з найскладніших навичок для опанування, оскільки людина має використовувати всі інші когнітивні навички у творчому процесі [8]. Оскільки, згідно з Блумом, творчість є найвищим рівнем мислення, саме розвиток креативного потенціалу має бути пріоритетом і кінцевою метою усіх навчальних середовищ, надто мистецьких.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

За визначенням дослідників, найпершим чинником, який впливає на розвиток творчих здібностей студентів, є наповненість освітньо-професійних програм, що передбачає певний спектр фахових дисциплін (наприклад, «Композиція», «Живопис», «Декоративно-прикладне мистецтво та художні промисли», «Мистецтво орнаменту і художнього розпису» тощо), який через теоретичну й практичну наповненість покликаний формувати цілісну, компетентну в площині образотворчого мистецтва й творчу особистість [4, с. 70-73]. Значний потенціал у розвитку творчих здібностей має творча (творчо-педагогічна практика) [6]. Навчально-творча практика у форматі пленеру, як правило, передбачена для здобувачів спеціальності «Образотворче мистецтво». Вона дає змогу закріпити вивчені закономірності природного середовища, відзначити, як вони впливають на сприйняття предметів і об'єктів довкілля, позитивно впливає на вивчення особливостей та закономірностей зображення засобами образотворчого мистецтва (через рисунок, живопис, композицію). Природне середовище під час підготовки до практичних, лабораторних занять, безпосередньо на цих типах занять неабияк позитивно впливає на опанування студентами технічних сторін створення рисунків і творів живопису, сприятливо впливає на формування художнього смаку та розвиває художні здібності, розширює знання засобів художньої виразності в парадигмі образотворчого мистецтва [6]. Низка таких фахових дисциплін і освітніх заходів у процесі виконання освітньо-професійної програми вишу розглядаються як навчально-творчі [2, с. 256].

Важливою у формуванні творчих здібностей студентів є увага до художньо-образного мислення [3]. Дидактичними умовами формування творчої особистості є залучення здобувачів до процесу самоосвіти, стимулювання самостійної роботи, активної позиції в саморозвитку, відвідування музеїв, виставок, проведення студентських творчих виставок [3, с. 75-80]. Формуванню творчих здібностей також сприяє розвиток художньо-образного мислення як передумови будь-якої творчості. Цьому допомагає інтерес до художньої спадщини, розуміння сутності образотворчості, теоретичні знання з теорії та історії мистецтва [3; 8].

У літературі з теми наголошується на використанні інноваційних педагогічних технологій з метою підвищення ефективності навчального процесу та розвитку творчої активності студентів [9, с. 25-27]. Інноваційними є розвідки зарубіжних дослідників про використання штучного інтелекту для викладання та навчання мистецтва. Включно з розвитком інтелектуальних технологій, існують різні труднощі з покращенням можливостей викладання мистецьких курсів. Вплив штучного інтелекту на ефективність реалізації занять із мистецьких дисциплін є значним, що доведено експериментально через поліпшення коефіцієнтів досконалості та продуктивності [10].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Здійснений огляд літератури показує лише часткове вирішення проблеми пошуку ефективних шляхів формування творчих здібностей. Зокрема, можна відзначити деяку затеоретизованість праць із поставленого питання. Дослідники більше говорять про саму креативність, її важливість для цілісності вищої освіти всіх студентів та як про вимогу до фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Далі належить розробляти та експериментально випробовувати ефективні способи стимулювання творчих здібностей здобувачів-митців.

**Мета статті** полягає в пошукові, короткому аналізі та узагальненні дієвих шляхів формування креативних здібностей студентів творчих спеціальностей у контексті вимог сучасної мистецької освіти.

**Виклад основного матеріалу.** На сайті Державного агентства України з питань мистецтв та мистецької освіти (Держмистецтв) сказано, що вища мистецька освіта полягає в набутті відповідних компетентностей за певною мистецькою спеціальністю. Вища мистецька освіта пов'язана з можливостями виконання творчих мистецьких проєктів, здобуттям практичних навичок продукування нових ідей, розв'язанням теоретичних та практичних проблем у творчій мистецькій сфері [1]. У наказі МОН від 24.05.2019 р. «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 023 «Образотворче мистецтво, декоративне

мистецтво, реставрація» для першого (бакалаврського) рівня освіти» визначено нормативні основи реалізації проєкту мистецької освіти. Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти за вказаним стандартом визначає необхідні компетентності. Серед них є ті, які безпосередньо вказують на стимулювання творчого потенціалу студента. Зокрема, це аналіз, стилізація, інтерпретація та трансформування об'єктів (як джерела творчого натхнення) для розроблення композиційних рішень. Сюди ж належить аналіз принципів морфології об'єктів живої природи, культурно-мистецької спадщини і застосування результатів аналізу під час формування концепції творів та побудови художніх образів. Щодо інших чинників, які би позитивно впливали на розвиток творчого потенціалу здобувачів, то про них сказано або дуже опосередковано, або ж узагалі їх обійдено увагою. Проте сам праксеологічний контекст реалізації фреймового за своєю сутністю та цілями стандарту вимагає від суб'єктів освітнього процесу вжиття спеціальних заходів, які би сприяли не тільки формуванню спеціаліста, компетентного у мистецькій спадщині людства та її тенденціях, але й, власне, формували митця, здатного у строкатому світі мистецтва задавати тренди – через власну творчість. Позаяк Стаття 65 «Закону України Про вищу освіту» визначає мистецьку діяльність як невід'ємну складову освітньої діяльності ЗВО культурологічного та / або мистецького спрямування і «провадиться з метою поглиблення професійних компетентностей, інноваційної діяльності в мистецтві, що сприяє створенню нового культурно-мистецького продукту» [5]. Остання теза – щодо створення нового культурно-мистецького продукту – є ключовою. Утім, як саме це має відбуватися – питання пошуково-дослідницького характеру, що покладене на загальні принципи та реальний контекст реалізації мистецької освіти.

Завдання викладача полягає в тому, аби в співпраці зі студентами створити таку навчальну парадигму, у такий спосіб і за допомогою таких інструментів сформулювати та втілювати навчальний план, які би надавали здобувачам змогу бути креативними – стимулюючи творче мислення та творчу уяву як його концептуальну передумову. Аналіз літератури з теми та емпіричні дані визначають їх за такими позиціями:

1) рефлексія на твори образотворчого мистецтва інших авторів: це не тільки інструмент стимулювання навичок мистецтвознавчої експертизи, але й джерело натхнення; до того ж часто самого натхнення замало для створення нового мистецького продукту – потрібне розуміння й чіткі знання щодо того, як задум втілити в життя, тому в такому разі рефлексія корисна, оскільки дає ключ для реалізації уяви, її предметного втілення; рефлексія може бути усною, письмовою, у формі виконання

свого фрагмента в такій чи подібній техніці або ж узагалі в іншій, альтернативній мистецькій формі (наприклад, художнього літературного етюд, музичної композиції тощо);

2) «рефлексія навпаки» – створення власного твору образотворчого мистецтва за мотивами літературного, музичного, хореографічного, кінематографічного та ін. мистецтва;

3) «творчість як звичка»: систематичне виконання творчих завдань має стати основою всіх різновидів освітньої активності. З одного боку, це суперечить тезі про творчість, яка виникає із натхнення як примхливого начала творчих потугів. З іншого, обов'язковість дисциплінує креативне мислення та напрацьовує надійні алгоритми стимулювання уяви. Відповідно, така системність і систематичність дій, попри їхню зовнішню рутинність, усе ж пришвидшує процес створення нових мистецьких артефактів;

4) надання студентам простору для творчості із одночасним створенням деяких обмежень: окреслюючи деякі рамки, у котрих студенти мають творити: напр., відома техніка, але не відома тематика, композиція; і навпаки – відомі тематика, композиційні аспекти, але не відома техніка їхнього втілення; надання спеціальних інструкцій, алгоритму для створення мистецького полотна;

5) замінити форми пасивної активності (перегляд телебачення, дрейфування інтернет-сайтами та соцмережами) на дієву активність – будь-що, окрім пасивного відпочинку на основі медіа: дієве пізнання світу, активність розвивають світогляд та стимулюють уяву;

6) навчання теоретичних основ, набуття навичок, потрібних для створення твору образотворчого мистецтва: ними можуть бути техніки підбору палітри, використання різних матеріалів для образотворення (оскільки дуже часто в студента, навіть за умови наявності уяви, бракує технічних навичок втілення задуму), практичне навчання техніки використання різних матеріалів та композиційних прийомів; експериментування з матеріалами та техніками дають студентам можливість знайти свій стиль та власні виконавські рішення;

7) укладання студентами власного «творчого портрета»: за допомогою фіксації будь-яких позитивних і негативних переживань щодо досвіду власної творчості, відзначення особливо вдалих технік, створення нотаток, концептуальних карт щодо власної методики втілення творчих задумів дасть корисні інсайти для формування цілісних творчих здібностей;

8) якомога інтенсивніше занурення здобувачів у мистецький світ через пізнання інших видів мистецтва (музика, література, театр, хореографія – комплексне оточення мистецьким контекстом, спілкування з митцями, вивчення їхніх творів, особливо в ракурсі палімпсестовості,



інтертекстуальності сучасної постмодерної естетики, – додаткове джерело розвитку таланту);

9) навчання того, як використовувати спеціальні комп'ютерні програми, мобільні застосунки, медіаресурси для втілення творчих ідей та розвитку здібностей до образотворчого мистецтва у цифровому ключі;

10) регулярне спілкування з художниками під час аудиторних занять та поза ними, активне стеження за митцями у соцмережах, пошук варіантів подальшої професійної реалізації та монетизації власних талантів / здібностей;

11) організація студентами власних майстер-класів, творчих виставок, ініціативні заходи для навчання образотворчого мистецтва школярів, зацікавленої молоді, людей інших вікових категорій тощо.

Окреслений спектр заходів є комплексним, різновекторним. Дотримання викладених принципів дасть змогу належно та за оптимальний період часу сприяти формуванню творчих здібностей студентів. Водночас перелік не є вичерпним – викладач, залежно від конкретної студентської групи та особливо з використанням індивідуального підходу до навчання студентів, може продумувати та впроваджувати інші ефективні методики, які дадуть змогу професійно сформувавши здобувача освіти із відповідним вимогам сучасної освіти комплексом компетентностей. Треба зауважити, що у світоглядних категоріях сучасності важливо не просто сприяти розвитку талантів до образотворчого мистецтва та інших мистецьких спеціальностей, але й дати прагматичне розуміння того, як використовувати свій талант – сформувати вміння його реалізувати для досягнення фінансової успішності. Це один із ефективних тригерів у стимулюванні індивідуальної творчості студентів. На нього теж звернено увагу у сформульованих пунктах-рекомендаціях.

**Висновки.** Отже, на формування творчих здібностей студентів у контексті сучасної мистецької освіти впливає низка чинників. Під час організації освітньої парадигми студентів мистецьких спеціальностей, зокрема здобувачів образотворчого мистецтва, важливо дотримуватися тих принципів, які є сприятливими для розвитку творчого мислення та творчої уяви. Фреймовими чинниками є такі, як націленість на особистісно орієнтовану взаємодію зі студентами та оптимізація процесу їх індивідуально-авторської образотворчої діяльності. Крім того, важливий добір релевантних креативних завдань, спеціального комплексу вправ, націлених на розвиток художньо-творчих здібностей, формування творчої особистості здобувача.

Контекстом навчання має бути свобода вибору засобів і матеріалів для досягнення найкращого бажаного результату, самокритичний підхід (студент самостійно чи за лояльного, доброзичливого ставлення викладача, з його допомогою може розгледіти власні помилки та продумати шляхи вдосконалення задуму й техніки його втілення). Основною метою є активізація уяви, творчого мислення, бажання та технічних можливостей студентів до самостійної творчості, яка би розкривала їхні індивідуальні мистецькі якості.

Подальші дослідження з теми доцільно організувати емпірично – досліджуючи на практиці ефективність визначених у цій розвідці стратегій формування творчих здібностей здобувачів мистецьких спеціальностей.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вища та фахова передвища мистецька освіта. URL: <https://arts.gov.ua/misteczka-osvita/vyshhha-mysteczka-osvita/> (дата звернення: 01.05.2023)
2. Коншина О. М. Рисунок як основа образотворчого мистецтва. *Розвиток освіти, науки та бізнесу: результати 2020: тези доп. міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 3-4 грудня 2020 р. Україна, Дніпро, 2020. Т. 1. 638 с. С. 526.*
3. Мазур Б. М. Особливості формування художньо-образного мислення у студентів-скульпторів. *Українська академія мистецтва. 2022. № 32. С. 75–80.*
4. Піддубна О. М. Формування творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі занять живописом. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2012. Вип. 67. С. 70–73.*
5. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 01.05.2023)
6. Семенова О., Бикова О. Практична підготовка студентів мистецьких спеціальностей: педагогічна та творча складові. *Молодь і ринок. 2021. Вип. 11/197.*
7. Comunian R., Gilmore A., Jacobi S. Higher education and the creative economy: Creative graduates, knowledge transfer and regional impact debates. *Geography Compass. 2015. Vol. 9(7). P. 371–383.*
8. Johnson B. 4 Ways to Develop Creativity in Students. URL: <https://www.edutopia.org/article/4-ways-develop-creativity-students/> (дата звернення: 01.05.2023)
9. Mirzahamdamovna K. B., Erkinovna A. N., Jumadillaevich S. R. Use of Innovative Educational Technologies in Fine ARTS Classes of Higher Education Institutions. *European Journal of Humanities and Educational Advancements. 2021. Vol. 2(4). P. 25–27.*
10. Zhang W., Shankar A., Antonidoss A. Modern art education and teaching based on artificial intelligence. *Journal of Interconnection Networks. 2022. Vol. 22(Supp01). Article 2141005.*

## A SYSTEM OF TEST TASKS FOR SELF- AND PEER ASSESSMENT OF ENGLISH LISTENING COMPETENCE FOR FUTURE TRANSLATORS

### СИСТЕМА ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ САМО- І ВЗАЄМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

*The article is devoted to one of the actual problems of foreign language teaching methods – the development of a subsystem of test tasks for self- and peer assessment of the level of English language competence in listening among future translators.*

*The test subsystem consists of a group of test tasks for testing listening skills and a group of test tasks for testing listening abilities. The group of test tasks for checking listening skills includes two subgroups: for self- and peer monitoring of lexical skills in listening and for self- and peer monitoring of grammatical skills in listening. The group of test tasks for testing listening abilities includes a subgroup of test tasks for self- and peer assessment of language and semantic anticipation, as well as three subgroups for self- and peer assessment of global, detailed and selective understanding of the audio text.*

*Tests for self- and peer assessment of the level of formation of English-language competence in listening are performed in accordance with three stages of control during listening – predictive, procedural and resultive. Examples of test tasks for self-monitoring of certain skills and abilities are provided.*

*During predictive control, test tasks are performed to check language and semantic anticipation. During procedural control, test tasks are performed to check lexical and grammatical listening skills, as well as global, detailed and selective understanding of the audio text. During resultive control, the ability to understand the audio text is tested globally, in details and selectively. All test tasks are performed in a certain sequence together with the use of memos that candidates are guided by before listening to audio texts, as well as checklists for self-assessment of their own listening skills and abilities, which are filled out after completing the test tasks.*

**Key words:** test task, self- and peer assessment, skills and abilities in listening.

*Стаття присвячена одній із актуальних проблем методики викладання іноземних мов – розробці підсистеми тестових завдань для само і взаємоконтролю рівня*

*сформованості англomовної компетентності в аудіюванні у майбутніх перекладачів. Підсистема тестових складається з групи тестових завдань для перевірки навичок аудіювання та групи тестових завдань для перевірки мовленнєвих умінь в аудіюванні. Група тестових завдань для перевірки навичок аудіювання включає дві підгрупи: для само- і взаємоконтролю лексичних навичок в аудіюванні та для само- взаємоконтролю граматичних навичок в аудіюванні. Група тестових завдань для перевірки мовленнєвих умінь в аудіюванні включає підргрупу тестових завдань само- взаємоконтролю мовної та семантичної антиципації, а також три підгрупи для само- і взаємоконтролю глобального, детального та вибіркового розуміння аудіотексту.*

*Тести для само і взаємоконтролю рівня сформованості англomовної компетентності в аудіюванні виконуються відповідно до трьох етапів контролю під час аудіювання – прогностичного, процедурального та результативного. Надаються приклади тестових завдань для самоконтролю певних навичок і вмінь.*

*Під час прогностичного контролю виконуються тестові завдання на перевірку мовної та смислової антиципації. Під час процедурального самоконтролю виконуються тестові завдання для перевірки лексичної і граматичної навички аудіювання, а також глобального, детального та вибіркового розуміння аудіотексту. Під час результативного само- і взаємоконтролю здійснюється перевірка вмінь розуміти аудіотекст глобально, детально та вибірково. Всі тестові завдання виконуються у певній послідовності разом з використанням пам'яток –порад, якими здобувачі керуються перед прослуховуванням аудіотекстів, а також контрольних листів для самооцінки власних навичок і вмінь в аудіюванні, які заповнюються після виконання тестових завдань.*

**Ключові слова:** тестове завдання, само- і взаємоконтроль, навички і вміння в аудіюванні.

UDC 371.385:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.6>

**Krapchatova Ya.A.,**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor,

Associate Professor

at the Romano-Germanic Department  
National Academy of Security Service  
of Ukraine

**Formulation of the problem.** Analysis of the latest research and publications, The main role in the methodology of teaching foreign languages is assigned to the creation of exercises and to control the competence in all types of speech activities. The method proposed by us for the organization of self- and peer assessment of English listening competence for future translators involves the use of effective means of self- and peer assessment, such as, first of all, test tasks, as well as the involvement of memos, heuristic conversation and checklists for self-assessment of English listening competence. Thus, the understanding of a foreign language will be

facilitated by the analysis, comprehension and awareness of one's own algorithms for working with audio text, in other words, arbitrary control of speech activity in listening and a conscious, reflexive approach to performing test control to check the level of English listening competence.

**Analysis of the latest research and publications.** Many Ukrainian scientists were involved in the development of systems and subsystems of exercises and test control complexes both for teaching and for assessment of the competence in listening: O. Yu. Bochkaryova, S. V. Gaponova, O. V. Kmit, O. A. Matsneva, O. O. Sivachenko and others.

**Highlighting previously unresolved parts of the overall problem.** If we are talking about the control of a separate type of speech activity in the appropriate conditions and on the specified material, then the concept of "subsystem" of the test assessment is used. Within the scope of our research, only listening comprehension training for future translators will take place.

**Formulation of the goals of the article (statement of the task).** So, we aim to develop the test control subsystem for listening comprehension of future translators. We distinguish the test subsystem for the self and peer assessment of the English listening competence as a set of test tasks, united in certain groups and subgroups, which take into account the regularities of the formation of speech skills and the improvement of speech skills in listening and ensure the highest possible level of English listening competence under the given conditions.

**Presentation of the main research material.** A prerequisite for the organization of the self and peer assessment of English listening competence was the presence of a clear idea of the correlation between the types of self and peer assessment with the stages of work with the audio text during the lesson and the distribution of test tasks, which would ensure the assessment of the level of English listening competence in practice. Therefore, the test subsystem was divided into three stages, in accordance with the main stages of working with audio text, which are generally accepted in the methodology of teaching foreign languages [1, p. 182]. These are: Pre-listening, While-listening and Post-listening stages.

Since the main task of the pre-listening stage is preparation for further listening to the audio text, at this stage it is necessary to check the development of language anticipation skills, which contributes to the activation of already existing phonetic, lexical and grammatical skills and knowledge. Also at this stage it is necessary to relieve language difficulties. In addition, at the pre-listening stage, the skill of semantic anticipation is tested, which involves understanding the main idea of the text, which contributes to the development of the skills of global understanding of the audio text.

Therefore, at the pre-listening stage, predictive self assessment should be formed and developed by students. This means it consists of self organization, motivation, and planning of one's own speech activity in listening. For the development of prognostic self assessment, memos or heuristic conversation are used, as well as memos created by students themselves regarding the planning of auditory activities. At this stage, a necessary condition is the internal motivation of students, which directs them to the goal – the actual performance of listening. Performing at the pre-listening stage of test control in relation to linguistic and semantic anticipation, students form and develop reflective skills of self and peer assessment – to

implement self- and peer verification, analyze, correct, evaluate, realize and comprehend.

At the while listening stage, actual listening takes place, while the teacher provides various communicative tasks: listen to the text in order to extract the main idea, details or specific information. Communicative tasks help students to orient themselves and develop the ability of global, detailed and selective understanding of audio texts. At the text stage, students carry out internal self control, in other words, procedural self control. At this stage, particularly during re-listening, one can do a gap-filling test, alternative or true / false test tasks, multiple-choice tasks and others. Procedural self control is a component of a listening skill, therefore, at this stage, we will use tests for self control of lexical and grammatical skills, as well as the ability to global, detailed, selective understanding of the audio message, in particular, the definition of key words, the so-called semantic milestones of each logical part. Test control can be performed both on the computer as well as on paper.

At the while-listening stage, for the development of internal self assessment, memos made by a teacher, or heuristic conversation are used, and students also learn to make memos-advice on the actual performance of listening. We believe that they are an perfect algorithm, a conscious guideline for the performance of listening activities, which will contribute to a better perception and understanding of information.

Since the mechanisms of the procedural self control can be checked with the help of the effective self and peer assessment, the next logical part is the post-listening stage, at which the external self and peer assessment of the English listening competence will be carried out by means of computer and non-computer test tasks. At this stage, the reflective skills of the self and peer assessment are improved. During the implementation of test control, students' reflection is expressed in memos, which are created by the students themselves as a result of a heuristic conversation or based on the memos advised by a teacher. At the post-listening stage, skills of global, detailed and selective understanding of audio texts are mainly tested. Since the success of the formation of the mechanisms of procedural SC can be checked with the help of an effective self and peer assessment, the speech, lexical and grammatical skills of listening can be tested as well. Compensatory skills, consisting in the involvement of background knowledge, extralinguistic and non-verbal information, ignoring certain unfamiliar vocabulary and grammatical structures, guessing about the meaning of unknown words from the context, etc. So, students are tested to check their skills of global, detailed and selective understanding.

We suggest grouping all test tasks into a subsystem by the objects of assessment. Therefore, the subsystem for the test control of the English listening competence consists of two groups: the Test Group 1

for the test assessment of English listening skills and the Test Group 2 for the test assessment of English listening abilities. We remind you that the knowledge (phonetic, lexical, grammatical and background) is tested in the context of testing both skills and abilities. Compensatory skills are tested in the context of global, detailed and selective comprehension of audio text as well. Therefore, the Test Group 1 for the test assessment of English listening skills contains:

1.1. Test Subgroup 1.1. for the self and peer assessment of English lexical listening skills;

1.2. Test Subgroup 1.2. for the self and peer assessment of English grammatical listening skills;

Test Group 2 for the self and peer assessment of English listening abilities includes: one subgroup of test assessment that prepares students for listening and three subgroups of test assessment that provide control of the level of understanding of the listened audio text, namely:

2.1. Test Subgroup 2.1 for the self and peer assessment of English listening abilities of:

a) language anticipation; b) semantic anticipation;

2.2. Test Subgroup 2.2 for the self and peer assessment of English listening abilities of global understanding;

2.3. Test Subgroup 2.3 for the self and peer assessment of English listening abilities of detailed understanding;

2.4. Test Subgroup 2.4 for the self and peer assessment of English listening abilities of selective comprehension;

Below we offer the examples of the test tasks.

Test Subgroup 1.1. for the self and peer assessment of English lexical listening skills.

Example 1. The object of the self and peer assessment is to recognize, differentiate and understand the meaning of the words, which a student has to fill in while listening. The type of test control is a gap filling task.

**Instruction.** It is very important for the future interpreter to hear and understand the details of what was said. While listening to the story about pain, fill in the gaps with the exact words you can hear. The first one is done for you.

My parents took me to my (0) paediatrician where he took a lighter, placed it underneath my (1) \_\_\_\_\_, held it there for a moment until my skin began to (2) \_\_\_\_\_ and then he had a pretty good idea of what it was that my condition was. And because the child didn't (3) \_\_\_\_\_ in any way he was able to figure out that he had this rare medical (4) \_\_\_\_\_ which is called Congenital Analgesia.

Steve's brother shares this condition, so what kinds of problems did it (5) \_\_\_\_\_ them when they were growing up?

**Steve Pete:** we were always getting into trouble, we kind of (6) \_\_\_\_\_ things to the extreme. We'd always end up with (7) \_\_\_\_\_ bones, we'd be

visiting the (8) frequently, wearing (9) \_\_\_\_\_ throughout most of our childhood. So it was quite (10) \_\_\_\_\_.

**Answer key:** 1 – foot; 2 – blister; 3 – react; 4 – condition; 5 – cause; 6 – pushed; 7 – broken; 8 – hospitals; 9 – casts; 10 – difficult.

Test Group 2 for the self and peer assessment of English listening abilities. Test Subgroup 2.2 for the self and peer assessment of English listening abilities of global understanding;

Example 2. The object of self and peer assessment is the ability to understand the main content of the audio text. The type of test control is the alternative test.

**Instruction.** You are going to hear an interview with the chief editor of the newspaper. First you will have 30 seconds to study the statements below. After listening, mark the statements (1-5) true (T) or false (F) in your answer sheet. There is one example (0) at the beginning. You will have 30 seconds to finalise your answers.

0. Debbie has two children. **F**

1. It's Wednesday and 'The Hunts Post' newspaper is published on a Wednesday

2. Monday is Debbie's busiest day.

3. Christina has made it to the front page because her job has made her as smart as the Princess is reported to have been.

4. You might be in the paper because you have done something different.

5. "WicKid" covers topics of interest for children and it's "interactive" – the children are involved.

**Answer key: 1 – T; 2 – F; 3 – F; 4 – T; 5 – T.**

**Conclusions.** As for self and peer assessment, we consider the feedback implemented during the execution of computer test control as a connection between the computer learning tool and the subject of learning, which provides the formation, control, assessment and correction of a student's listening skills and abilities, as well as managing his / her educational and cognitive activities. So, based on the main phases of any test control (task, sample, task execution, control), we can note that in the process of performing computer test control, the last phase – control – is implemented in the instant implementation of the feedback, precisely in the reaction to the answer and evaluations, for example: Excellent! Your score is 100! and coordination for further actions, for example: Try again!

We developed the electronic test tasks for self and peer assessment of future translators' English listening competence. The feedback is carried out in the following way: the student performs the test task, and after that he instantly receives the points for the completed test tasks by pressing the "Check" button. He may also receive an stimulation for further actions, such as "Sorry! Try again", if the task is performed incorrectly (there may be many attempts, but as a result, a greater number of points are lost) or



“Correct!” in case of correct performance of the task. Thus, the student can move on to the next test task. At the end of the test tasks, each student records his result in an electronic folder under his own name, and during his or her (homework) work, he / she fills out checklists for the self evaluation of English listening competence, in which he / she indicates how he / she is satisfied with his / her own result.

### REFERENCES:

1. Bologna Process : веб-сайт. URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> (дата звернення: 30.05.23).

2. Крапчатова Я. А. Методика організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київськ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 266 с.

3. Николаева С. Ю. Основы современной методики преподавания иностранных языков (схемы и таблицы) : Навч. посібн. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.

4. Manual Relating Language Examinations to the CEFR Council of Europe: веб сайт. URL: <http://relex.ecml.at/Resources/tabid/1231/language/en-GB/Default.aspx> (дата звернення: 30.05.23)

5. J. A.van Ek, L. M. Trim. Vantage. Cambridge: Council of Europe, 2001. 187 p.



## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 201 «АГРОНОМІЯ» АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ

### THE PECULIARITIES OF DEVELOPING THE STRATEGIC COMPETENCE IN TEACHING STUDENTS OF SPECIALTY 201 "AGRONOMY" ENGLISH LEXIS

Стаття присвячена проблемі реалізації освітньо-нормативних вимог Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузь знань 20 Аграрні науки та продовольство, спеціальність 201 «Агрономія» щодо розвитку в майбутніх фахівців здатності до навчання. Проаналізовано структуру останньої як єдність низки компонентів, зокрема: утримувати увагу, розуміти мету вправ, ефективно співпрацювати, активно використовувати мову, знаходити та використовувати доступні матеріали, усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, потреби та цілі; знаходити та використовувати власні стратегії, щоб досягати цих цілей відповідно до власних характеристик і ресурсів.

У статті запропоновано співвідношення понять «здатність учитись» і «навчальна компетентність». Обґрунтовано актуальність розвитку в студентів навчальної компетентності, оскільки вона пропонує інструменти для формування в них уміння вчитись (зокрема, у вивченні іноземної мови). Представлено визначення понять «здатність учитись», «навчальна компетентність», «прямі та непрямі навчальні стратегії», «стратегії запам'ятовування», «когнітивні стратегії» та «навчальні компенсаторні стратегії». Проаналізовано структуру поняття «навчальна компетентність» як єдність базового та технологічного компонентів. Запропоновано класифікацію стратегій, що реалізують навчальну компетентність у вивченні освітніх компонентів і, зокрема, іноземної мови. Наведено приклади прямих стратегій навчання, що можуть використовуватись студентами в оволодінні іноземною лексичною компетентністю, та обґрунтування неможливості використання для цих цілей непрямих стратегій. Окреслено перспективи подальших досліджень за темою, що полягають в систематизації шляхів освоєння студентами прямих навчальних стратегій.

**Ключові слова:** іноземна мова, здатність вчитись, навчальна компетентність, навчальна стратегія, стратегія

запам'ятовування, когнітивна стратегія, компенсаторна навчальна стратегія.

The article is dedicated to the problem of implementing the educational and normative requirements of the Standard of Higher Education of Ukraine of the first (bachelor's) level of higher education, field of knowledge 20 Agricultural sciences and food, specialty 201 "Agronomy" regarding the development of the ability to learn in future specialists. The structure of the latter was analyzed as a unity of a number of components, in particular: to maintain attention, understand the purpose of exercises, cooperate effectively, actively use language, find and use available materials, be aware of one's strengths and weaknesses, needs and goals; find and use their own strategies to achieve these goals according to their own characteristics and resources.

The article proposes a correlation between the concepts of "ability to learn" and "educational competence". The relevance of the development of academic competence in students is substantiated, as it offers tools for the formation of their ability to learn (in particular, in the study of a foreign language). Definitions of the concepts of "learning ability", "learning competence", "direct and indirect learning strategies", "memorization strategies", "cognitive strategies" and "learning compensatory strategies" are presented. The structure of the concept of "learning competence" as a unity of basic and technological components is analyzed. A classification of strategies implementing learning competence in acquiring educational components and, in particular, a foreign language, is proposed. Examples of direct learning strategies that can be used by students in mastering foreign language lexical competence are given, as well as justification for the impossibility of using indirect strategies for these purposes. The prospects for further research on the topic, which consist in the systematization of ways of students' mastering of direct learning strategies, are outlined.

**Key words:** a foreign language, ability to learn, learning competence, learning strategy, memory-related strategy, cognitive strategy, compensatory learning strategy.

УДК 378.147:811.11(076)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.7>

**Лазаренко І.С.,**  
викладач-методист  
Житомирського агротехнічного  
фахового коледжу

**Рибак Т.М.,**  
старший викладач  
Житомирського агротехнічного  
фахового коледжу

**Коновалова В.А.,**  
викладач-методист  
Житомирського агротехнічного  
фахового коледжу

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** У відповідності до чинного Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузь знань 20 Аграрні науки та продовольство, спеціальність 201 «Агрономія» – майбутні фахівці повинні оволодіти загальною компетентністю (ЗК4) «здатність спілкуватися іноземною мовою» (ІМ) та в якості одного з програмних результатів «прагнути до самоорганізації та самоосвіти» (ПРН2) [1]. Це означає, що студенти мають оволодіти комунікативними мовними компетентностями (в тому числі лексичною) та здатністю вчитись.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти **лексична компетентність** визначається як знання та здатність використовувати лексику мови [2, с. 110]. У свою чергу, **здатність вчитись** передбачає участь у нових видах діяльності та поповнення існуючих знань новими, змінюючи попередні, коли необхідно. Компонентом цієї здатності є **навчальні вміння**, які включають, зокрема, вміння:

- утримувати увагу під час презентації інформації;
- розуміти мету вправ, ефективно співпрацювати в парах і групах;
- активно використовувати мову;

- *знаходити* та використовувати доступні *матеріали* для самостійного навчання;

- усвідомлювати свої *сильні та слабкі сторони*, потреби та *цілі*;

- знаходити та використовувати власні *стратегії*, щоб досягати цих цілей відповідно до власних характеристик і ресурсів [2, с. 106-107].

Вказані вміння проектуються на вивчення всіх освітніх компонент. Як можна помітити, останній блок має практичну зорієнтованість. Його формування у студентів уможливується шляхом виявлення та класифікації відповідних стратегій і дослідження шляхів їх засвоєння здобувачами освіти.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Компетентність «здатність учитись» (learning to learn) визначає те, як особа усвідомлює та бере на себе відповідальність за власне навчання [3]. Як показав аналіз наукової літератури, вміння, що входять до її складу, характеризують і навчальну компетентність у вивченні іноземної мови. Вона розглядається як володіння знаннями, вміннями та комплексом прийомів, спрямованих на вирішення труднощів, що виникають у навчальному процесі. В цьому полягає її зв'язок зі здатністю вчитись і практична цінність для нашого дослідження.

Дослідженням навчальної компетентності (компетенції) займалися вітчизняні та зарубіжні науковці, серед яких: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач, О. В. Овчарук, Н. С. Щерба, Т. С. Троїцька, W. Guanglong, T. Lukas та інші. Стратегії та прийоми, що є складовою навчальної компетентності, вивчалися R. Oxford, F. Biber, A. de Bruin, A. Persky, D.B. Lasfeto, S. Ulfa та іншими.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проведений теоретичний аналіз виявив недостатність досліджень, у яких було б систематизовано стратегії чи прийоми формування здатності вчитись у ході оволодіння студентами іншомовною лексичною компетентністю. Зважаючи на це, було вирішено дослідити та класифікувати відповідні стратегії.

**Мета статті** полягає у спробі систематизувати стратегії, що можуть використовуватись у формуванні здатності вчитись студентів спеціальності 201 «Агрономія» у вивченні іншомовного лексичного матеріалу.

**Виклад основного матеріалу.** Як показав аналіз наукової літератури, поняття «**навчальна компетентність**» визначається як:

- вміння вчитись, навчальні і компенсаторні (адаптивні) вміння, вміння користуватись довідковою літературою і словником, що забезпечують адекватне засвоєння мови для цілей професійного (медичного) спілкування [6];

- метавміння, що інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою та процесуальною основою учіння, (...) програмує

індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу та засобів учіння [7];

- сукупність компетенцій у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з реальними об'єктами, що пізнаються; знання та вміння цілевизначення, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності, оволодіння креативними навичками продуктивної діяльності, а саме: здобуванням знань безпосередньо із реальності, володінням прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами розв'язання проблем тощо; в рамках цієї компетенції визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: вміння відрізнити факти від припущення, володіння вимірювальними навичками, використання ймовірних, статистичних та інших методів пізнання) [8].

- здатність навчатись, що лежить в основі умінь, якими володіють успішно встигаючі студенти [5, с. 9];

- почерк індивіда у навчанні, розвинений на основі природжених психологічних властивостей, що є метакомпетенцією і складається з різних якостей індивіда [6].

У *вивченні іноземної мови* навчальна компетентність визначається як здатність до самостійного вивчення мови і культури [5, с. 5]. При цьому Н. С. Щерба вважає, що навчальна компетенція у вивченні іноземної мови не має своєї специфіки, порівняно з іншими дисциплінами. Водночас, вона покликана вирішувати специфічні проблеми цієї дисципліни специфічними засобами та сприяє вирішенню типових навчально-пізнавальних проблем, використовуючи для цього специфічні для дисципліни «Іноземна мова» способи дій [4, с. 43-44].

**Структура** навчальної компетентності містить 2 основних параметри:

а) *базовий* (знання, вміння, навички, прийоми, стратегії та ін.), необхідні, щоб ефективно вирішувати проблеми у процесі виконання навчальних завдань;

б) *технологічний* (керування такими елементами навчальної діяльності, як цілепостановка, планування, аналіз, самооцінка / самоконтроль успішності самої діяльності, а також застосованих до неї прийомів, способів і т. д.) без чого неможлива раціональна організація навчального процесу [4, с. 34].

Як вважають С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін., навчальна компетентність складається з індивідуальних *приймів / стратегій навчання* [5, с. 9]. Як показує аналіз наукової літератури, ці навчальні стратегії поділяються на

дві групи (прямих і непрямих стратегій) [9, с. 43; 10].

Розглянемо детальніше їх сутність і можливість використання в навчанні іншомовної лексики студентів спеціальності 201 Агрономія.

**Прямі стратегії** безпосередньо пов'язані з вивченням іноземної мови та, відповідно можуть використовуватись у вивченні лексичного матеріалу:

1. *Стратегії запам'ятовування* – це способи підвищення ефективності засвоєння матеріалу чи пригадування інформації. Дана група є чи не основною у вивченні іншомовної лексики, оскільки студентам потрібно запам'ятати орфографічні та орфоепічні особливості лексичних одиниць [4, с. 74-77; 10].

До прикладів вказаних стратегій належать:

- прописування рядків нових слів;
- використання паперових (з одного боку написане англійське слово, а з іншого – переклад чи ілюстрація) чи електронних карток (що можливо в електронних застосунках Anki, VocApps тощо);
- цілеспрямоване використання нових слів у реченнях;
- називання ілюстрацій чи предметів (якщо це можливо) під час виробничої практики;
- заучування готових текстів / діалогів з новими лексичними одиницями (дедуктивний підхід до навчання усного мовлення);
- використання мнемоніки (співзвучних слів, що створюють асоціації з новою лексикою);
- вивчення професійної інформації за темою англійською мовою.

2. *Когнітивні стратегії* – це способи аналізу та інтерпретації змісту інформації відповідно до поставлених цілей і завдань [4, с. 74-77; 10]. Вони здебільшого використовуються для аналізу текстової інформації. В контексті вивчення англійської лексики прикладами цієї групи можуть бути стратегії:

- класифікація слів за частинами мови (за суфіксами / префіксами);
- класифікація слів за їх синтаксичною роллю;
- класифікація слів за вимовою звуку тощо.

3. *Компенсаторні (навчальні) стратегії* – це способи виходу з ситуацій, коли наявних ресурсів виявляється недостатньо для виконання завдання і потрібно знайти їм ефективнішу заміну [4, с. 74-77; 10]. Вони необхідні, щоб зрозуміти незнайомі слова в контексті. Їх ілюструють наступні приклади:

- використання словників;
- аналіз морфологічної структури лексичних одиниць;
- аналіз синтаксичної структури речення, в якому знаходиться лексема;
- аналіз значення слова за контекстом;
- використання мовної здогадки;
- консультування з учителем.

**Непрямі стратегії** стосуються процесуальної частини навчання і не пов'язані безпосередньо з вивченням іншомовної лексики, серед них:

4. *Метакогнітивні стратегії* – це способи підвищення ефективності процедури навчання (його планування, організації, здійснення, оцінювання та контролю)

5. *Афективні стратегії* – це способи управління такими негативними емоційними станами, як тривожність, невіра в успіх у навчанні.

6. *Соціальні стратегії* – це способи співробітництва та пошуку джерел необхідної інформації [4, с. 74-77; 10].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження виявило низку стратегій, що можуть бути використані в розвитку здатності вчитись у ході формування лексичних навичок студентів, зокрема – спеціальності 201 «Агрономія». Серед них такі прямі стратегії, як стратегії запам'ятовування, когнітивні, компенсаторні та навчальні. Непрямі стратегії безпосередньо не пов'язані з вивченням лексики, проте можуть бути використані в розвитку інших складових здатності вчитись.

Напрямом подальшого дослідження є вивчення способів розвитку у студентів бажання та вміння обирати навчальні стратегії, що відповідають їх індивідуальним відмінностям і тому є найраціональнішими.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти ступеня вищої освіти – бакалавр галузі знань – 20 Аграрні науки та продовольство спеціальності – 201 Агрономія. Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 05.12.2018 р. № 1339 : вебсайт. URL: [https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/201\\_agronomiya\\_2.pdf](https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/201_agronomiya_2.pdf)
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Council of Europe : вебсайт. URL: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr->
3. Personal, social and learning to learn competence. Youthpass : вебсайт. URL: <https://www.youthpass.eu/ro/help/key-competences/learn-to-learn/>
4. Щербань Н.С. *Стратегічна компетенція у підготовці майбутнього вчителя (на матеріалі англійської мови). Модуль I : навчально-методичний посібник.* Житомир: Вид-во Житомирського державного університету ім. Івана Франка. 2009. 204 с.
5. *Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.].* Вінниця : «Нова книга», 2001. 245 с.
6. Guanglong W. Learning-oriented competence and learning-based society (Abstract). *Educational Research.* 2003. Vol. 24. № 5. P. 77–81.

7. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* : Бібліотека з освітньої політики. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.

8. Троїцька Т. С. Аксиологічні засади методологічної підготовки педагога : website. URL: [http://209.85.135.104/search?q=cache:v12ljDwJjZUJ:www.bdpu.org/scientific\\_published/pedagogics\\_1\\_2006/10.doc+%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-D0%BF%D1%96%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD](http://209.85.135.104/search?q=cache:v12ljDwJjZUJ:www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_1_2006/10.doc+%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-D0%BF%D1%96%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD)

[http://209.85.135.104/search?q=cache:v12ljDwJjZUJ:www.bdpu.org/scientific\\_published/pedagogics\\_1\\_2006/10.doc+%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-D0%BF%D1%96%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F&hl=uk&ct=clnk&cd=1&gl=ua](http://209.85.135.104/search?q=cache:v12ljDwJjZUJ:www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_1_2006/10.doc+%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-D0%BF%D1%96%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F&hl=uk&ct=clnk&cd=1&gl=ua).

9. Щербань Н. С. *Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції*: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2009. 344 с.

10. Oxford R.L. *Language learning strategies : What every teacher should know*. Boston : Heinle & Heinle. 1990. 342 p.



## ФАКУЛЬТАТИВНІ КУРСИ ЯК ВАРІАТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

### ELECTIVE COURSES AS A VARIABLE FORM OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Стаття присвячена дослідженню факультативних курсів як варіативної форми навчання іноземних мов, та їх ролі в сучасній системі освіти. Визначено, що сфера освіти в Україні розвивається і вдосконалюється, втім є багато роботи, щоб забезпечити якісну освіту для молодого покоління та відповідність вимогам сучасного світу, що включає обов'язкове опанування здобувачами освіти іноземних мов. Проаналізовано наукові розробки й публікації, на основі чого виявлено, що варіативна форма організації навчання забезпечує адаптивність змісту предметів гуманітарного циклу, що надає здобувачам освіти можливість стежити за розвитком сучасних тенденцій. Крім того, втілення варіативної складової гуманітарних дисциплін повинно реалізуватися шляхом залучення різних педагогічних технологій, що сприятиме формуванню ключових компетентностей та соціалізації.

Розглянуто роль факультативів у системі дидактичних принципів, яка визначає основні засади та підходи до навчання та виховання, а також враховує психолого-педагогічні закономірності та принципи ефективного навчання, що сприяють досягненню оптимальних результатів у процесі освіти. З'ясовано, що в системі дидактичних принципів факультативи відіграють додаткову роль, і це дозволяє розширити навчальну програму та надати здобувачам освіти можливість вибору. Автором наведено та проаналізовано аспекти визнання ролі факультативів у системі дидактичних принципів, такі як диференціація, мотивація, розвиток навичок, розширення кругозору, творчість та самовираження. Окремо підкреслено виховну роль факультативів, як важливої складової навчально-виховного процесу. Виявлено певні недоліки щодо застосування факультативів, наприклад, недостатній вибір факультативних курсів, одностороннє розуміння функцій факультативів, відсутність координації факультативів з іншими формами навчання тощо. Запропоновано питання, що потребують подальшого вивчення, а також дослідження ролі факультативів у розвитку освітніх, виховних, розвиваючих функцій навчання з метою реалізації й досягнення здобувачами освіти ефективних результатів на різних освітніх рівнях і ступенях в системі освіти як України, так і за кордоном.

**Ключові слова:** факультативні курси, варіативна форма, організація навчання, система дидактичних принципів, іноземні мови.

The article is devoted to the study of elective courses as a variable form of teaching foreign languages, and their role in the modern education system. It is determined that the education sector in Ukraine is developing and improving, however, there is still a lot of work to be done to ensure quality education for the younger generation and compliance with the requirements of the modern world, including the mandatory acquisition of foreign languages by students. Scientific studies and publications are analysed, based on which it is found that the variable form of teaching organisation ensures the adaptability of the content of the subjects of the humanitarian cycle, which allows students to follow the development of modern trends. In addition, the implementation of the variable component of humanities disciplines should be accomplished by involving various pedagogical technologies, which will contribute to the formation of key competences and socialization.

The role of electives in the system of didactic principles is examined, which defines the fundamental principles and approaches to teaching and upbringing, as well as takes into account psychological and pedagogical regularities and principles of effective teaching that contribute to achieving optimal results in the educational process. It is found that electives play an additional role in the system of didactic principles, and this allows to expand the syllabus and provide students with the opportunity to choose. The author presents and analyses the aspects of recognition of the role of electives in the system of didactic principles, such as differentiation, motivation, skill development, broadening of horizons, creativity and self-expression. The educational role of electives is emphasized separately, as an important component of the educational process. Certain drawbacks related to the application of electives are identified, for example, insufficient selection of elective courses, one-sided understanding of the functions of electives, lack of coordination between electives and other forms of education, etc. Issues that require further study are suggested, as well as research on the role of electives in the development of educational, upbringing and developmental functions of education in order to implement and achieve effective results by students at different educational levels and degrees in the education system both in Ukraine and abroad.

**Key words:** elective courses, variable form, organisation of teaching, system of didactic principles, foreign languages.

УДК 37.091.322:37.026:81'243  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.8>

**Мереш Н.О.**,  
асистент кафедри прикладної лінгвістики, аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Ужгородського національного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний стан освіти в Україні включає ряд позитивних змін і викликів. Розглянемо деякі аспекти, що його характеризують: Україна проводить реформи в освітній системі з метою її модернізації; уряд України збільшив видатки на освіту, а саме на зарплати вчителям, що сприяє підвищенню

привабливості професії вчителя і поліпшенню умов праці; одним з напрямків розвитку освіти є перехід від традиційного викладання до активних методів навчання, стимулювання творчості, критичного мислення та самостійності учнів; впроваджено Закон «Про освіту», який передбачає зміни в змісті навчання, оцінюванні, управлінні



освітою та інших сферах; застосування інноваційних технологій у навчальному процесі (віртуальні навчальні середовища та онлайн-курси стають все більш популярними). Однак, вищезгадані зміни ще не завершені, і їхні результати ще повинні бути оцінені.

При цьому сфера вищої освіти також зазнала значних змін. Ось деякі ключові аспекти: Україна активно розвиває систему вищої освіти, надаючи більше можливостей студентам для вибору навчальних програм, спеціалізацій та університетів; впроваджено кредитно-трансферну систему організації навчання, яка дозволяє студентам здобувати кредити у різних університетах та переносити їх на інші програми; українські заклади вищої освіти активно модернізують свої навчальні програми, забезпечуючи їх відповідність сучасним тенденціям і вимогам ринку праці; вводяться нові спеціалізовані програми, зокрема в галузі інформаційних технологій, бізнесу та інженерії; українські університети активно розвивають міжнародну співпрацю з іноземними ЗВО та науковими організаціями. З одного боку, це сприяє підвищенню рівня освіти та міжнародному визнанню української системи вищої освіти. З іншого боку, вища освіта в Україні також зіткнулася з деякими викликами: недостатня фінансова підтримка призводить до обмежень у розвитку інфраструктури та зниження якості освіти; недостатня прозорість в прийомній кампанії, що потребує уваги та вирішення; пандемія COVID-19 значно вплинула на систему вищої освіти в Україні, дистанційне навчання створило нові виклики і можливості; впровадження цифрових технологій та платформ для навчання онлайн стало актуальним завданням для багатьох університетів; нагальна потреба особливої підтримки держави в складних умовах воєнного стану.

На нашу думку, усі ці аспекти свідчать про те, що сфера освіти в Україні розвивається і вдосконалюється, проте є ще багато роботи, щоб забезпечити якісну освіту для молодого покоління та відповідність вимогам сучасного світу, що включає обов'язкове опанування здобувачами освіти іноземних мов.

Так, на думку авторів, «принципи державної освітньої політики зумовили й необхідність реформування системи навчання іноземних мов: переглядається структура ступенів навчання; оновлюється зміст навчання іноземних мов і зміст виховання засобами іноземної мови; створюються авторські програми та альтернативні підручники з іноземних мов; реалізується інтеграція у світові заклади освіти, пов'язані з навчанням іноземних мов; забезпечується неперервність навчання іноземної мови; створюються умови для варіативності форм навчання іноземної мови тощо» [2, с. 13].

Отже, проблема застосування варіативних форм навчання іноземних мов, в тому числі факультативів, набуває особливої актуальності. Адже, беручи до уваги прагнення України до вступу в європейську спільноту, спеціально розроблені для навчання іноземних мов факультативні курси сприятимуть не тільки цій меті, але й інтеграції системи освіти нашої країни до європейського освітнього простору.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Аналіз наукових джерел засвідчив, що дослідженням проблеми варіативних форм організації навчання, до яких відносимо й факультативні курси, займалися як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники, а саме: І. Андрощук, А. Балацінова, О. Барановська, О. Бігич, Г. Борецька, Н. Бориско, І. Васківська, О. Гончар, Н. Грицай, В. Кизенко, І. Княжева, С. Косянчук, К. Крістісон, В. Левашова, Н. Логвіненко, Ю. Мальований, С. Немченко, С. Пасічник, О. Пісоцька, Ю. Холмакова, Г. Чепмен, П. Черник, А. Шебітченко, Т. Яценко та інші.

Як вважає О. Барановська, варіативний компонент організації навчання може забезпечити адаптивність змісту предметів гуманітарного циклу, що в свою чергу надасть здобувачам освіти можливість стежити за розвитком сучасних тенденцій. Крім того, втілення варіативної складової гуманітарних дисциплін повинно реалізуватися шляхом залучення різних педагогічних технологій, що сприятиме формуванню ключових компетентностей та соціалізації [1, с. 63].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У ході дослідження виявлено наявність недоліків у навчанні іноземних мов, вирішенню яких може сприяти запровадження факультативних курсів, розроблених за спеціальними програмами з метою як вдосконалення наявних рівнів знання іноземної мови, так і залучення здобувачів освіти для подальшого успішного складання вступних іспитів в магістратуру та аспірантуру.

Зокрема, не дивлячись на складні обставини в Україні, розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. схвалено документ «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки», основу якого складає прагнення нашої країни стати рівноправним членом європейської спільноти. З-поміж проблем, порушених у документі, також згадуються серйозні недоліки у вивченні іноземної мови внаслідок запровадження єдиного вступного іспиту до магістратури, недостатній рівень володіння іноземними мовами всіх учасників освітнього процесу, низька якість освітніх програм, застаріла матеріально-технічна база тощо. Як наслідок, прогнозується недостатній розвиток міжнародної мобільності та спільних досліджень з іноземними університетами, обмеженість залучення іноземного досвіду та іноземних

інвестицій, неможливість набуття здобувачами освіти достатніх мультикультурних компетентностей і навичок міжнародної комунікації [7].

Таким чином, вищезгадані проблеми стримують розвиток євроінтеграційних процесів, й потребують уваги та нагального вирішення як на державному, так і регіональному рівнях. На нашу думку, активне просування й застосування факультативних курсів разом з інваріантними (обов'язковими для всіх) формами організації навчання сприятиме вирішенню окреслених вище проблем, що також потребує подальшого аналізу й дослідження, в тому числі у післявоєнний період.

Отже, **метою статті** є здійснення аналізу факультативних курсів як однієї з варіативних форм організації навчання іноземних мов, а також дослідження їх ролі в сучасній системі освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасна глобалізація має великий вплив на систему освіти в Україні і ставить нові завдання перед місією освіти в країні. Одним із головних завдань освіти в Україні є підготовка громадян, які мають глибоке розуміння світових процесів, культурної різноманітності та глобальних викликів. Крім того, важливим аспектом місії освіти в Україні є забезпечення якісної освіти, що відповідає міжнародним стандартам, надання доступу до сучасних знань, новітніх технологій і навчальних ресурсів, що сприятиме розвитку і конкурентоспроможності вітчизняних фахівців на міжнародному ринку праці. Іншим важливим аспектом місії освіти в умовах глобалізації є розвиток мовної компетенції та міжкультурної комунікації. Українські здобувачі освіти повинні мати можливість вивчати іноземні мови, спілкуватися зі студентами з інших країн та брати участь у міжнародних обмінах. Це сприятиме поглибленню розуміння інших культур, встановленню міжнародних зв'язків та розвитку глобальної свідомості.

Нарешті, місія освіти в Україні полягає в розвитку громадянської активності та патріотизму. Освіта повинна формувати у студентів почуття відповідальності перед своєю країною, розвивати у них лідерські якості та навички, сприяти їх громадському залученню та активній участі в житті суспільства. Отже, сучасна глобалізація повинна сприяти готовності молодих людей до життя в глобальному світі, забезпечувати якісну освіту, розвивати мовну та культурну компетенції, а також формувати громадянську активність та патріотизм.

Так, «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки», визначає напрями розвитку системи вищої освіти, стратегічні й операційні цілі на найближче десятиліття тощо. Відповідно до Стратегії, встановлено політику зміцнення співпраці між Україною та Європейським Союзом щодо наступних аспектів: реформування та модернізації системи вищої освіти; сприяння зближенню

у сфері вищої освіти в рамках Болонського процесу; покращення якості та підвищення важливості вищої освіти; поглиблення співробітництва між закладами вищої освіти; розширення можливостей закладів вищої освіти; активізації мобільності студентів, наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників [7].

Однак, документом також визначено нагальні проблеми: недостатній рівень фінансування системи вищої освіти, неефективне управління та використання ресурсів, недостатній прояв соціальної відповідальності, незабезпечення рівноправності та автономності закладів вищої освіти повною мірою; брак відкритості закладів вищої освіти, спроможності продукувати корисну інтелектуальну продукцію, принципової протидії проявам корупції та академічної недоброчесності, безумовної підтримки чесного вступу та об'єктивного оцінювання результатів навчання; низький рівень доступності вищої освіти через недотримання європейських стандартів якості, стану інфраструктури та освітнього простору, базування освітнього процесу на наукових дослідженнях, забезпечення умов для вразливих категорій здобувачів; євроінтеграційні прагнення, які не завжди підкріплюються готовністю до гармонізації структур, наукової кооперації та запозичення кращої практики, створення умов для іноземців та підготовки українських студентів до відкритого світу; поширена імітація студентоцентризму, неконкурентні заробітна плата та умови праці працівників, брак управлінської підготовки у керівного складу закладів вищої освіти, неусвідомлення місії лідерства у формуванні людського капіталу та згуртуванні суспільства, в освіті дорослих, що призводить до зниження привабливості закладів вищої освіти [Там само].

Звернімося до іншого важливого документу. Так, Наказом Міністерства освіти і науки України від 12.04.2023 р. «Про деякі питання нормативного забезпечення вступних випробувань, що проводяться з використанням організаційно-технологічних процесів здійснення зовнішнього незалежного оцінювання для вступу на другий (магістерський) рівень вищої освіти» передбачено порядок організації та проведення вступних випробувань. Згідно з документом, єдиний вступний іспит – форма вступного випробування для вступу на навчання для здобуття ступеня магістра на основі здобутого ступеня вищої освіти бакалавра, магістра (освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста), яка передбачає оцінювання рівня загальної підготовленості вступника до здобуття ступеня магістра з використанням організаційно-технологічних процесів здійснення зовнішнього незалежного оцінювання (тестування загальної навчальної компетентності та тестування з іноземної мови (англійської, німецької, французької, іспанської на вибір вступника)).

Зауважимо, що вступник має право на доступ до інформації про програми єдиного вступного іспиту, програм предметних тестів єдиного фахового вступного випробування, форми завдань єдиного вступного іспиту; форми завдань єдиного фахового вступного випробування. Крім того, вступники мають право на виконання екзаменаційних робіт, розроблених згідно з відповідними програмами [6]. Слід додати, що основні переваги, запропоновані цим документом, полягають у можливості якісної підготовки для здобувачів освіти, що можна здійснити завдяки факультативним курсам, спеціально розробленим для цієї мети. При цьому, у разі успішного проходження на факультативних курсах підготовки до тестування з іноземної мови, вступники значно підвищують свої шанси на вступ до магістратури. З цієї причини, питання розробки й запровадження таких курсів потребує подальшого дослідження в науковому дискурсі.

Розгляньмо докладніше роль факультативів у системі дидактичних принципів, яка визначає основні засади та підходи до навчання та виховання, а також враховує психолого-педагогічні закономірності та принципи ефективного навчання, що сприяють досягненню оптимальних результатів у процесі освіти. На думку авторів, система дидактичних принципів «поєднує загальновідомі класичні принципи (ще з часів Я. А. Коменського та Й. Г. Песталоцці) і новітні, що з'явилися у ході розвитку науки і практики. Класичними визнано такі принципи, як: принцип науковості; принцип розвивального та виховного характеру навчання; принцип систематичності й послідовності; принцип свідомості та активності; принцип наочності; принцип доступності; принцип міцності результатів навчання; принцип зв'язку навчання з життям, практикою; принцип індивідуалізації та диференціації тощо» [3, с. 107].

Як варіативна форма, факультативи в системі дидактичних принципів відіграють додаткову роль, що дозволяє розширити навчальну програму та надати здобувачам освіти можливість вибору. Основні дидактичні принципи орієнтовані на організацію основної навчальної програми та забезпечення знаннями та навичками, необхідними для їх академічного розвитку. Факультативи є вибірковими курсами, які пропонуються здобувачам освіти під час навчання. На нашу думку, їх роль у системі дидактичних принципів полягає в наступних аспектах:

1. Диференціація. Факультативи дозволяють здобувачам освіти вибирати курси залежно від їх інтересів, здібностей і потреб. Це допомагає стимулювати індивідуальний розвиток здобувачів і надає їм можливість глибше досліджувати певну сферу знань.

2. Мотивація. Факультативи можуть стати джерелом мотивації для здобувачів. Коли вони мають

можливість вибирати курси, які їх цікавлять, вони більш активно займаються навчанням і більш наполегливо виконують завдання. Це сприяє покращенню їх навчальних досягнень.

3. Розвиток навичок. Факультативи можуть бути спрямовані на розвиток конкретних навичок, які можуть бути корисними для здобувачів у майбутньому. Наприклад, факультативи з іноземних мов можуть допомогти здобувачам отримати додаткові навички, які збільшують їх шанси на вступ до магістратури та аспірантури, а також підвищують їх конкурентоспроможність на ринку праці.

4. Розширення кругозору. Факультативи можуть пропонувати курси з додаткових галузей знань, які не входять до основної навчальної програми. Це дозволяє здобувачам отримати більш широкий кругозір і розуміння різних аспектів світу навколо них.

5. Творчість та самовираження. Факультативи можуть стимулювати творчість та самовираження здобувачів, оскільки вони часто мають можливість вибирати проекти, завдання або теми для дослідження. Це допомагає розвивати творче мислення та сприяє самореалізації здобувачів.

Таким чином, факультативи розширюють і доповнюють систему дидактичних принципів, надаючи здобувачам освіти більшу свободу вибору, підтримуючи їх індивідуальний розвиток та мотивацію, і сприяючи розширенню їхніх знань і навичок.

Окремо слід підкреслити виховну роль факультативів. На думку дослідників, виховна цінність факультативів обумовлена різноманітними чинниками. З одного боку, факультативи є важливою складовою навчально-виховного процесу, які містять великий потенціал у формуванні й розвитку здібностей соціально-активної та творчої особистості [9, с. 61]. З іншого боку, можливість обирати різні напрямки поглибленого вивчення обумовлює виховну цінність факультативів [5, с. 43].

Втім, у ході дослідження виявлено певні недоліки щодо застосування факультативів. Науковець В. Кизенко розкриває ряд характерних недоліків, таких як недостатній вибір факультативних курсів, переважно предметно-орієнтований зміст, вкрай одностороннє розуміння функцій факультативів, відсутність координації факультативів з іншими формами навчання тощо [4, с. 60-61].

На додачу до вищезгаданого, А. Шибітченко стверджує, що «індивідуально-варіативна форма навчання для більшості вузів України ще не стала типовою і породжує певні проблеми. Однією з них є матеріально-технічне забезпечення у сучасних складних умовах економічного розвитку держави. Не менш важливою є проблема наукового та методичного забезпечення такого процесу, що передбачає професійне вдосконалення викладачів вузу» [8, с. 38].

**Висновки.** Підсумовуючи, слід зазначити, що факультативні курси, як варіативна форма організації навчання, розширюють і доповнюють систему освіти, підтримують мотивацію здобувачів освіти, сприяють вдосконаленню їхніх знань і навичок. Крім того, у системі освіти факультативи відіграють важливу додаткову роль, що сприяє урізноманітненню навчальних програм, і при цьому надає здобувачам освіти можливість вибору.

Перспективи дослідження вбачаємо в подальшому вивченні факультативних курсів, як варіативної форми організації навчання, в тому числі навчання іноземних мов, а також дослідженні їх ролі у розвитку освітніх, виховних, розвиваючих функцій навчання з метою реалізації й досягнення здобувачами освіти ефективних результатів на різних освітніх рівнях і ступенях в системі освіти як України, так і за кордоном.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барановська О. Особливості реалізації педагогічних технологій філологічного спрямування в умовах профільного навчання. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Аксіологічні аспекти в розвитку науки та освіти : V Міжнародна науково-практична конференція, м. Конін – м. Ужгород – м. Херсон – м. Кривий Ріг, 30 лист. 2018 р. / [ред.-упоряд.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Херсон – Кривий Ріг: Посвіт, 2018. С. 62–63. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712682>
2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с. URL: <https://kmaestm.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/bigych-o.-b.-borysko-n.-f.-boreczka-g.-e.-ta-in.-2013-metodyka-navchannya-inozemnyh-mov-i-kultur-teoriya-i-praktyka.pdf>
3. Грицай Н. Б. Основні принципи методичної підготовки майбутніх учителів біології. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний університет імені А. С. Макаренка ; редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. № 3 (37). С. 105–112. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/2553>
4. Кизенко В. І. Формування і реалізація варіативного освітнього компонента: генеза проблеми. Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка : зб. наук. праць [ред. кол.; гол. ред. Л. М. Рибалко]. Полтава : ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2018. Вип. 3. С. 56–67. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/712586/>
5. Логвіненко Н. Факультативи як форма організації диференціації та індивідуалізації навчання старшокласників. Українська література в загальноосвітній школі. 2011. № 9. С. 43–48. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh\\_2011\\_9\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh_2011_9_13)
6. Про деякі питання нормативного забезпечення вступних випробувань, що проводяться з використанням організаційно-технологічних процесів здійснення зовнішнього незалежного оцінювання для вступу на другий (магістерський) рівень вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.04.2023 р. № 418. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 05 травня 2023 р. за N 746/39802. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-normativnogo-zabezpechennya-vstupnih-viprobuvannya-shoko-klassnykh-uronivnykh-organizacijno-technologichnih-procesiv-zdijsnennya-zovnishnogo-nezalezhnogo-ocinyuvannya-dlya-vstupu-na-drugi>
7. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286->
8. Шебітченко А. Професіоналізм викладача вузу в умовах глобалізації освіти. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 21–22 травня 2008 року. Полтава: ПДПУ, 2008. С. 36–39. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/pochatkova.doc>
9. Androshchuk I., Androshchuk I., Kurach M., Khrenova V., & Livshun O. The System of Training Future Teachers for Organizing Extracurricular Activities of Pupils. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 2020. 12 (2), 60–85. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2/266>



## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ТЕКСТУ

## PECULIARITIES OF ORAL SPEECH DEVELOPMENT IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN ON THE BASIS OF TEXT

Статтю присвячено одній з актуальних проблем сучасної початкової освіти – розвитку усного мовлення молодших школярів на основі тексту. Визначено типи текстів, розкрито особливості їх структурної та змістової побудови. З'ясовано фази процесу породження зв'язного висловлювання.

Зазначено, що сучасний комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення рідної мови в початковій школі головним принципом висуває розвиток мовлення учнів. Навчати молодших школярів усному мовленню – це означає навчити правильно користуватися фонетичними, орфоепічними, лексичними, граматичними, стилістичними нормами української літературної мови.

Доведено, що проблема розвитку усного мовлення учнів тісно пов'язана зі зв'язним мовленням, основу якого становить текст. Педагог повинен допомогти школярам осмислити для чого потрібне мовлення, які різновиди мовлення зустрічаються, що таке текст, яка його структура, щоб на цій основі просуватися вперед до оволодіння умінням спілкуватися.

Також підкреслюється, що для навчання зв'язного мовлення необхідно поступово формувати у молодших школярів уявлення про навчально-мовленнєву ситуацію. Для введення учнів у мовленнєву ситуацію необхідні наявність предмета висловлювання, розуміння мети та умов спілкування, достатніх для здійснення висловлювання. Це може бути посилання на обставини, процеси, стосунки, реальні факти із життя школярів.

Акцентується увага на тому, що систематична робота з розвитку усного мовлення дітей повинна вестись ще з дошкільного віку: від вибору відповідних слів та їх форм до грамотного і вдумливого оформлення думок.

Установлено, що важливо навчити молодших школярів визначати спосіб спілкування і правильно ним користуватися; передавати психоемоційний стан за допомогою голосу, міміки, жестів; дотримуватися правил ввічливості, толерантності, висловлення зауважень, заперечень, використання літературної мови.

**Ключові слова:** розвиток усного мовлення, молодші школярі, зв'язне мовлення, текст, типи текстів, мовленнєва ситуація.

The article is devoted to one of the urgent problems of modern primary education – oral speech development in junior schoolchildren based on the text. The types of texts are defined, the peculiarities of their structural and content construction are revealed. The phases of the process of generating a coherent statement are clarified.

It is noted that the modern communicative-activity approach to learning the native language in primary school puts forward the pupils' speech development as the main principle. Teaching junior schoolchildren to speak means teaching them to correctly use phonetic, orthographic, lexical, grammatical, and stylistic norms of the Ukrainian literary language.

It has been proved that the problem of the pupils' oral speech development is closely related to coherent speech, the basis of which is the text. The teacher must help schoolchildren understand why speech is needed, what types of speech are found, what a text is, what its structure is, in order to move forward on this basis to mastering the ability to communicate.

It is also emphasized that in order to teach coherent speech, it is necessary to gradually form an idea of the learning speech situation in junior schoolchildren. In order to involve pupils in a speech situation, it is necessary to have a subject of speech, an understanding of the purpose, and conditions of communication sufficient for speech. It can be a reference to circumstances, processes, relationships, real facts from the life of schoolchildren.

Attention is focused on the fact that systematic work on the children's oral speech development should be carried out from preschool age: from the selection of appropriate words and their forms to the competent and thoughtful formulation of thoughts.

It has been established that it is important to teach junior schoolchildren to determine the method of communication and use it correctly; to convey a psycho-emotional state with the help of voice, facial expressions, gestures; to observe the rules of politeness, tolerance, expression of remarks, objections, use of literary language.

**Key words:** development of oral speech, junior schoolchildren, coherent speech, text, types of texts, speech situation.

УДК 373.3.016:811.161.2'271.1'42  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.9>

**Парфілова С.Л.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри дошкільної  
і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка

**Кондратюк С.М.,**

канд. пед. наук,  
професор кафедри дошкільної  
і початкової освіти, директор  
Навчально-наукового інституту  
педагогіки і психології  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка

**Алексєнко А.Г.,**

студентка I курсу магістратури  
Навчально-наукового інституту  
педагогіки і психології  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка

**Постановка проблеми.** У період оновлення змісту сучасної початкової освіти відбувається переорієнтація процесу навчання української мови на розвиток мовленнєвої особистості молодшого школяра, яка володіє вміннями комунікативно доцільно вживати мовні засоби у різних сферах і видах мовленнєвої діяльності. Сучасний комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення рідної мови в початковій школі головним принципом висуває розвиток мовлення учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою розвитку усного мовлення займалися багато вітчизняних науковців, зокрема: В. Бадер, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Вашуленко, С. Караман, М. Пентиліук, О. Савченко, О. Хорошковська та ін., які наголошували, що мова є основним засобом спілкування, вираження своїх думок та встановлення стосунків. Заслужують на увагу дослідження О. Артемової, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Пономарьової



з вивчення різних проблем розвитку мовлення учнів.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Провідним принципом навчання рідної мови в початкових класах, який охоплює всі види мовленнєвої діяльності, є розвиток зв'язного мовлення, що здійснюється через вирішення таких завдань: виховання звукової культури мовлення; збагачення словника; формування граматичної правильності мовлення; розвиток зв'язного мовлення (монологічного і діалогічного); формування елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення. Набуваючи навичок зв'язно викладати думки, учні вчать спостерігати, розвивають розум та почуття. В зв'язку з цим оволодіння зв'язним мовленням, яке ефективно впливає на загальний розвиток молодших школярів, інтелектуально та естетично виховує їх, повинно стати в центрі уваги сучасних освітніх закладів.

**Мета статті** – розглянути особливості розвитку усного мовлення молодших школярів на основі тексту.

**Виклад основного матеріалу.** Для розвитку умінь використовувати мовні засоби у різних ситуаціях усного мовлення, сформованості в молодших школярів уявлення про мову як цілісну систему, необхідне не тільки запам'ятовування схем, моделей слів, словосполучень, речень, а й розуміння закономірностей їх функціонування. Тому так важливо сьогодні опрацьовувати мовні явища (фонетичні, лексичні, словотворчі, граматичні) у контексті мовлення, вести спостереження за тим, як взаємодіють мовні одиниці у процесі мовлення, яка їх роль у вираженні думки.

При цьому всі зазначені аспекти розвитку мовлення школярів можуть повноцінно реалізуватися лише за умови, якщо вони актуалізуються на найвищому рівні – рівні тексту, адже саме на цьому рівні здійснюється вдосконалення вмінь, які мають безпосередній вихід на мовленнєву практику.

Важливим для нашого дослідження є поняття «зв'язне мовлення», яке у лінгводидактиці прийнято розуміти як «мовленнєву діяльність, яка становить єдине самостійне ціле, передає закінчену думку і членується на складові частини» [5]. Вважається, що стосовно початкових класів цей вираз більш відповідає рівню мовленнєвого розвитку молодших школярів, ніж просто «монолог». Зв'язне висловлювання характеризується такими лінгвістичними ознаками: цілісність, зв'язність, подільність, комунікативна цілеспрямованість і завершеність (К. Пономарьова), доступність, дієвість, образність, ясність, емоційність (Б. Головін) [6].

У методичній науці (І. Синиця, О. Біляєв, М. Пентиліук) зв'язне мовлення розглядається як особлива галузь роботи з розвитку мовлення – процес говоріння, діяльність мовця, продукт діяльності, текст, висловлювання.

Важливими для розвитку зв'язного мовлення молодших школярів є дослідження українського науковця Л. Варзацької, яка рекомендувала формувати в учнів уявлення про мову як цілісну систему. Розглядаючи аналіз феномену «зв'язне мовлення», науковиця виділила його три важливі напрямки: «по-перше, це процес, діяльність мовця, слухача, послідовний виклад або сприймання думок, знань однією особою»; по-друге, зв'язним мовленням авторка називає «продукт цієї діяльності – текст (висловлювання), характерними ознаками якого є смислова та структурна єдність, тобто взаємозв'язок окремих його частин»; по-третє, «зв'язне мовлення – це розділ методичної науки, що ставить своїм завданням учити дітей розуміти, відтворювати і будувати висловлювання з огляду на мету, умови спілкування, дотримуючись норм української літературної мови» [1].

Отже, проблема розвитку усного мовлення молодших школярів тісно пов'язана зі зв'язним мовленням, основу якого становить текст.

Під «текстом» науковці О. Вашуленко, Л. Варзацька, В. Мельничайко, М. Пентиліук вважають «словесно виражений продукт мовленнєво-розумової діяльності людини, якому властива завершеність, структурна цілісність, цілеспрямованість та прагматична настанова» [3].

Текст у сучасній лінгвістиці вважається реальною одиницею висловлювання і розглядається як послідовність кількох (більше двох) чи багатьох речень, побудованих відповідно до правил мови і характеризується цілісністю змісту, структурною та смисловою завершеністю, певним відношенням автора до змісту. Головна особливість тексту – зв'язність, тобто тематична та структурна єдність. Смислова цілісність тексту знаходить вираження в тому, що всі його елементи зв'язані з предметом висловлювання та головною думкою; предмет або головна думка висловлювання визначається заголовком тексту, з яким співвідноситься зміст; текст розчленовується на три взаємозумовлені частини: початкову (зачин), основну (тема), заключну (кінцівка).

Все це вимагає введення в навчання мовленнєвих відомостей про те, що слову і словосполученню відповідає поняття, реченню – судження, тексту – сукупність зв'язаних між собою суджень. Судження, як зазначає Л. Варзацька, складається із суб'єкта (предмета висловлювання – про кого або про що говориться) і предиката (що говориться про суб'єкт) [1].

М. Вашуленко зазначав, що «без спеціального навчання мовлення не досягає необхідного якісного рівня, що негативно впливає на якість мовлення загалом і процеси соціалізації зокрема» [2]. Навчати молодших школярів усному мовленню – це означає навчити правильно користуватися фонетичними, орфоепічними, лексичними,

граматичними, стилістичними нормами української літературної мови. Таке пізнання мови, як зазначав М. Вашуленко, є «джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення людини» [2, с. 11].

Основним змістом роботи над текстом є:

- розвиток уміння відрізнити текст від групи речень, що не об'єднані загальною темою;
- поділ тексту на логічно завершені частини, добір до них заголовків; уміння складати план тексту і відтворення за планом;
- визначення теми і основної думки тексту;
- побудова структури тексту: зачин, основна частина, кінцівка;
- зв'язок між частинами тексту за допомогою засобів зв'язності: повторів, слів, що вказують на послідовність чи місце дії; слів – одного разу, нарешті, раптом, після того, як, потім та ін.;
- уміння знайти слово, за допомогою якого зв'язані основна частина і початок, основна частина і кінцівка;

– уміння виділяти образні засоби тексту: метафори, епітети, порівняння та використовувати мовні засоби у власних висловлюваннях;

– уміння розташовувати речення в логічній послідовності, щоб вони були зв'язані за змістом;

– уміння переказувати прослухані тексти та складати власні тексти (твори) за серією сюжетних малюнків, за однією картиною; за початком, кінцем, а також на теми про події з власного життя.

Процес породження зв'язного висловлювання проходить чотири фази (за М. Вашуленко):

1) орієнтування в завданнях і умовах спілкування (потреба про щось розповісти, довести своє твердження);

2) планування викладу думки (що головне, дорядне, як підтвердити думку, як і з чого почати);

3) добір відповідних мовних засобів для вираження думки (які слова підібрати, щоб переконати слухача, довести думку);

4) забезпечення зворотнього зв'язку (поставити себе на місце адресату, уявити його реакцію, хід його думки).

Ці знання учні зможуть використати під час створення власних висловлювань, тобто переказів і творів.

Ефективність побудови тексту-висловлювання молодшими школярами залежить від систематичності і системності роботи над усним мовленням, проведення різноманітних мовленнєвих вправ, які спрямовані на вивчення лексичних, граматичних, синтаксичних зв'язків.

Для заохочення учнів до зв'язного усного мовлення слід брати до уваги необхідність систематичних вправ щодо забезпечення таких аспектів розвитку мовлення, як-то:

1) формувати в учнів уміння ставити запитання до змісту тексту (учителів, автора, учнів), вчити

правильно формувати власні відповіді, особливо такі, що виявляють особистісне ставлення до об'єкта висловлювання;

2) організовувати ситуації діалогу та полілогу за висловлюванням, прочитаним чи почутим, спостереженням чи власним досвідом (від зразків побудови висловлювання до вільного спілкування школярів);

3) вчити учнів осмислювати і виділяти структурні частини тексту;

4) навчати молодших школярів різному виду переказів: повний, вибіркового, стислий, творчий [9].

Добираючи матеріал і мовні засоби, слід звертати увагу на типи текстів-монологів: розповідь, опис, міркування. Типи текстів залежать від особливостей комунікативної функції та характеру зв'язків логіко-синтаксичних частин тексту.

У роботі над розвитком умінь учнів будувати усне висловлювання неабияке значення має добір теми. Планування тем висловлювання передбачає, що словесна творчість школярів має різноманітний характер з поступовим ускладненням і розширенням тематики в кожному з наступних класів. Зважаючи на те, що відповідно до вікових особливостей молодші школярі володіють різним лексичним запасом, змінюється їх мовленнєвий досвід, можливе повторення одних і тих же тем в кожному класі. Це дає підстави говорити про те, як удосконалюється мовлення дітей щодо змісту і мовного оформлення. Щоб тематика спонукала учнів до міркувань, висловлення позицій і точок зору, вчителю необхідно орієнтуватись в тому, наскільки школярі в деталях знають предмет чи явище, про яке будуть висловлюватися, якою мірою вони володіють фактичним матеріалом.

Готуючи молодших школярів до висловлювання, необхідно враховувати, що мовлення учнів має бути конкретним. Це, по-перше, привчить школярів висловлювати своє авторське розуміння того, про що йдеться мова, а, по-друге, в цій ситуації учень не зможе користуватися думками інших дітей. Для навчання зв'язного мовлення методисти пропонують поступово формувати у школярів уявлення про навчально-мовленнєву ситуацію.

Мовленнєва ситуація – це сукупність обставин і умов, які створюють ті чи інші взаємини, що породжують мотиви мовленнєвої діяльності; сукупність обставин і взаємин, що створюють певні умови для спілкування, впливаючи на добирання лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів: слів, словосполучень, речень, реплік, жестів, міміки тощо. Такими умовами створення усного висловлювання В. Трунова називає: опис місця дії; з'ясування особистої ролі мовця; спонукання, певний стимул до мовленнєвої дії; визначення мовленнєвого завдання; добір вербальних і невербальних засобів комунікації, які б збіглися з комунікативними висловленнями школярів [8].

Для введення учнів у мовленнєву ситуацію необхідні наявність предмета висловлювання, розуміння мети та умов спілкування, достатніх для здійснення висловлювання. Це може бути посилення на реальні факти, обставини, процеси, стосунки, події із життя школярів.

Що стосується усного мовлення, то промовець, як правило, не має часу для обговорення плану свого висловлювання чи добору мовних засобів. Усним розмовним текстам характерні такі особливості: короткі речення, незавершеність окремих речень, помилки в побудові структури, неточність добору слів, спонтанність.

Усне висловлювання найчастіше є сукупністю діалогу і монологу.

У процесі побудови діалогу важливого значення набуває мовленнєва активність співрозмовників: швидко зорієнтуватися в ситуації, уміння розпочати діалог, поставити запитання, знайти правильну відповідь. Для створення діалогу необхідна ситуація і потреба розв'язати її з допомогою учасників діалогу, які мають бути обізнані з цією проблемою. Мовленнєвим стимулом у діалозі є ініціативна репліка, яка задає тему діалогу. Діалог можна вважати завершеним, якщо всі співрозмовники, що брали участь у діалозі, залишилися задоволені результатом.

Важливо навчити молодших школярів визначати спосіб спілкування і правильно ним користуватися (міміка, фізичні дії, рухи); передавати психоемоційний стан за допомогою голосу, міміки, жестів; дотримуватися правил ввічливості, толерантності, висловлення зауважень, заперечень, використання літературної мови.

Так, Н. Притулик рекомендує використовувати такі види навчання усного діалогу: створення ситуацій для спілкування в парах з метою отримання інформації; інсценізація прослуханих або колективно складених казок, які містять діалоги; розігрування мовленнєвих ситуацій, складених на основі ситуативних малюнків; розігрування уявних (за словесним описом) мовленнєвих ситуацій; проведення рольових ігор [7].

Для монологічного висловлювання характерно визначення ситуації і умов спілкування. При цьому з'ясовуються мотиви: навіщо і для кого потрібне це висловлювання, яку користь воно принесе і слухачам і мовцю. Усвідомивши тему і мету висловлювання, мовець повинен продумати спосіб викладу думки, структуру і підібрати мовні засоби. Це залежить від того, що хоче розповісти чи описати мовець, можливо, висунути якісь свої припущення чи міркування.

Монологічне мовлення більш складне для молодших школярів, ніж діалогічне. Воно вимагає попереднього навчання. На думку І. Гудзик, перш ніж пропонувати учням складати усне висловлювання, потрібно подати в усній формі зразок

висловлювання та здійснити його лаконічний аналіз. Під час аналізу зразка необхідно враховувати комунікативну спрямованість мовлення: дбати про мотивацію висловлювання, формувати уміння школярів орієнтуватися в тому, про що треба повідомити. Правильне розуміння та розкриття мети й теми висловлювання, від яких залежить відбір змістового і мовного матеріалу, є першою ознакою вдалого усного твору [4].

Зміст усних монологічних висловлювань може спочатку задаватися вчителем у формі запитань про певний предмет. Запитання потрібно задавати так, щоб учні відповідали на них повними реченнями, а між реченнями виник причинно-наслідковий зв'язок.

У процесі підготовки висловлювання можна використовувати опорні слова до тексту, що дає можливість одночасно працювати над лексичним і граматичним значенням слів, які потрібні для побудови тексту. Коли усне висловлювання складено, його проговорюють декілька разів хором, самостійно, уточнюючи і вдосконалюючи зміст. Н. Притулик пропонує використовувати шаблони, блоки-схеми, розповіді-опори, план.

Під час роботи над мовними засобами надаються опорні слова та словосполучення, ланцюжки речень. Робота над ними містить тлумачення слів, особливості їх використання з урахуванням ситуації спілкування. Учні потрібно знайомити з мовними засобами встановлення й підтримання контакту зі слухачами, а також вираження емоційно-оцінної та спонукально-вольової сфери мовлення.

**Висновки і перспективи дослідження.** Таким чином, підготовка усних висловлювань молодших школярів на основі тексту має містити не тільки роботу над їх змістом, а й над мовною формою усного твору.

Важливо навчати молодших школярів зв'язному усному висловлюванню, з метою усвідомлення теми та основного змісту висловлювання; можливості підбирати мовні засоби (орфоепічні, лексичні, граматичні, стилістичні); висловлюватися логічно і послідовно, встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки між явищами та фактами; контролювати власний процес мовленнєвої діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Варзацька Л. О. Українська мова. Навчання мови та мовлення на основі тексту. 2-4 класи: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга- Богдан, 2011. 112 с.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі : метод. посібник. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
3. Вашуленко О. В. Формування у молодших школярів умінь створювати власні висловлювання на уроках літературного читання/ [Електронне видання]:

методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка, 2020. 71 с.

4. Гудзик І. П. Аудіювання українською мовою. Посібник для вчителів початкових класів. К.: Педагогічна думка, 2003. 65 с.

5. Олійник І.М. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів: навч-метод. посібник. Рівне, 2004. 107 с.

6. Пономарьова К. І. Основні напрями роботи з розвитку монологічного мовлення учнів. Навчання і виховання учнів 4 класу: метод. посіб для вчителів /

упоряд. О. Я. Савченко. К.: Початкова школа, 2014. 204 с.

7. Притулик Н. Проблема формування українського комунікативного мовлення молодших школярів. Рідні джерела. 2001. № 3. С. 11-13.

8. Трунова В. А. Лінгвістичні основи формування мовленнєвих умінь. Початкова школа. 1995. № 2. С. 21-23.

9. Цєпова І. В. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів: аудіювання, говоріння. Харків: Ранок, 2008. 176 с.

## ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### INTERACTIVE METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Статтю присвячено проблемі застосування інтерактивної технології у практику діяльності закладів вищої освіти та у підготовку студентів з дисципліни «Іноземна мова» зокрема. Положення закону України «Про вищу освіту» висуває на перший план проблеми якості надання освітніх послуг, підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних набувати і самостійно реалізувати професійні знання та навички, отримані у закладі вищої освіти, в складних умовах ринку праці. Наближення української освіти до міжнародних стандартів вимагає від випускника вищого навчального закладу належного рівня володіння іноземною мовою. Відповідно до сучасної парадигми іноземної підготовки студентів освітній процес має бути тісно пов'язаним з комплексною реалізацією сучасних педагогічних технологій на основі застосування комунікативного підходу до підготовки майбутнього фахівця. Це вимагає запровадження студентоцентричного підходу до організації навчального процесу, що забезпечить стимулювання мотивації до вивчення іноземної мови на основі власної зацікавленості студента та розуміння перспективи активного застосування набутої мовної компетентності як у життєвих ситуаціях, так і у майбутній професійній діяльності. Інтерактивна технологія навчання, яку ми використовуємо, вимагає діалогового способу взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу та навчальним середовищем, при цьому викладачу відводиться роль організатора або координатора цього процесу. Застосування інтерактивного підходу до навчання іноземній мові пов'язане з формуванням індивідуальних та професійних особливостей, що допоможуть майбутньому фахівцеві досягти високих результатів у професійній діяльності шляхом комплексного формування мовної, комунікативної, соціокультурної та професійної компетентності. У статті представлено досвід використання інтерактивного методу на різних етапах підготовки з іноземної мови студентів немовного закладу вищої освіти. Доведено, що регулярна практика застосування елементів інтерактивного методу навчання сприяє вирішенню широкого комплексу завдань, а саме: стимулюванню пізнавальної активності, формуванню та закріпленню навичок командної роботи студентів, реалізації творчого потенціалу, підвищенню мотивації до навчання, формуванню практичних вмінь і навичок ділового мовлення, вдосконаленню базових елементів професійної компетентності.

**Ключові слова:** вища освіта, іноземна мова, інтерактивна технологія, діалог, взаємодія, професійний, комунікативна компетенція, мотивація.

The article is devoted to the problem of the application of interactive technology in the practice of higher education institutions and in the training of students in the discipline "Foreign language", in particular. The provisions of the Law of Ukraine "On Higher Education" bring to the fore the problems of the quality of educational services as well as the training of competitive specialists who are able to acquire and independently implement the professional knowledge and skills obtained at the institution of higher education, in the difficult conditions of the labor market. Approaching of Ukrainian education to international standards requires from a graduate of a higher education institution to obtain an appropriate level of foreign language proficiency. According to the modern paradigm of foreign language training of students, the educational process should be closely related to the complex implementation of modern pedagogical technologies based on the realization of a communicative approach to the training of a future specialist. This requires the introduction of a student-centered approach to the organization of the educational process which will ensure stimulating of motivation to learn a foreign language based on the student's own interest and understanding the prospect of actively applying the acquired language competence both in life situations and in future professional activities. One of such methods is an interactive learning technology which requires a dialogic way of communication between all participants of the educational process and the learning environment, while the teacher is assigned the role of an organizer or coordinator of this process. The use of an interactive approach to learning a foreign language is related to the formation of individual and professional characteristics that will help the future specialist achieve high results in professional activity through the comprehensive formation of linguistic, communicative, sociocultural and professional competence. The article presents the experience of using the interactive method at various stages of foreign language education of students of a non-linguistic institution of higher education. It has been proved that the regular practice of using elements of the interactive learning method contributes to solving a wide range of tasks, namely: stimulation of cognitive activity, formation and consolidation of students' teamwork skills, realization of creative potential, increased motivation to study, formation of both practical and business communication skills as well as improvement of basic elements of professional competence.

**Key words:** higher education, foreign language, interactive technology, dialogue, interaction, professional, communicative competence, motivation.

УДК 378.147: 81'24: 81'243  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.10>

**Погорелова Т.Ф.**,  
ст. викладач кафедри іноземних мов  
Національної академії статистики,  
обліку та аудиту

**Постановка проблеми.** Зорієнтованість системи вищої освіти України на активну міжнародну мобільність та співпрацю висуває на перший план проблеми підвищення якості освіти, підготовки

конкурентоспроможних фахівців, здатних набувати, творчо використовувати та самостійно вдосконалювати свої знання в складних умовах ринку праці.



Сучасна концепція вищої освіти в Україні базується на розвитку у майбутнього фахівця таких характеристик конструктивність, мобільність, динамізм, професіоналізм, мотивація до постійного самонавчання та професійного самовдосконалення [1].

Метою навчального процесу у закладі вищої освіти є створення умов щодо якісного опанування студентами професійних знань, умінь і навичок з метою творчого та ефективного використання набутих знань у сфері майбутньої професійної діяльності.

Якісна професійна підготовка сучасного фахівця будь якої галузі неможлива без оволодіння студентами іноземними мовами.

Іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти вимагає використання новітніх навчальних технологій, з яких сучасний викладач іноземних мов має бути добре обізнаним, що дозволить йому підібрати оптимальну методику викладання відповідно до рівня знань, потреб, життєвих та професійних інтересів студентів.

Сучасні вимоги до навчання іноземній мові студентів закладів вищої передбачають формування іншомовної комунікативної компетенції на міжпредметній основі шляхом формування мовних та мовленнєвих навичок, що дозволяють використовувати іноземну мову як засіб спілкування у різних ситуаціях повсякденного життя.

Відповідно до програми підготовки майбутнього фахівця у неможливих закладах вищої освіти здобувачам пропонується опанувати дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Ділова іноземна мова».

Метою цих дисциплін є формування іншомовної комунікативної компетенції у сферах ділового професійного спілкування, що передбачає комплексну реалізацію практичної, розвиваючої, загальноосвітньої та виховної цілей. В процесі навчання відбувається поетапне набуття та вдосконалення основних умінь та навичок мовленнєвої діяльності шляхом виконання студентами відповідних навчальних завдань різного рівня складності.

Викладання іноземної мови відбувається головним чином на практичних заняттях, тому професійно орієнтований підхід до навчання дисциплін є найбільш результативним, оскільки дає можливість студентам не тільки опанувати програмні мовні знання та сформувані мовленнєві навички, а й водночас відпрацювати реальні моделі професійного спілкування іноземною мовою.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Основою розробки та впровадження у педагогічну практику закладів середньої та вищої освіти методів інтерактивного навчання стали дослідження зарубіжних дослідників та вчених Г. Фріца, Л. Абрахамсона, Б. Блума, Н. Флемінга, Д. Баума та інших, які розглядали проблему інтерактивного

навчання з позицій підвищення мотивації учнів до спільної навчально-пізнавальної діяльності.

Практичне значення для нашої роботи також мають дослідження вітчизняних вчених В. Паламарчука, Г. Ващенко, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сиротенка, О. Тарнопольського, які досліджують поняття, сутність інтерактивного навчання, проблеми створення педагогічних умов щодо його активного запровадження у роботу закладів освіти.

Проте, незважаючи на серйозну увагу до цієї теми, все ще недостатньо досліджено особливості та можливості використання інтерактивних методів навчання у сфері вищої освіти.

**Мета статті.** Метою цієї роботи є узагальнення досвіду та аналіз практичних результатів використання інтерактивних методів у навчанні іноземній мові студентів неможливого закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У зв'язку із все більш активним використанням у педагогіці вищої освіти компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів до підготовки фахівця виникає необхідність застосування у процесі навчання студентів іноземній мові саме інтерактивних методів.

Загальне поняття «інтерактивна діяльність» включає в себе здатність учасників навчального процесу активно взаємодіяти, перебуваючи в режимі діалогу з ким-небудь (з людиною) або з чим-небудь (наприклад, з комп'ютером), що передбачає вироблення певних принципів спільної діяльності.

Термін «інтерактивне навчання» передбачає діалоговий спосіб взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу та навчальним середовищем, при цьому викладач має виступати у ролі організатора або координатора цього процесу.

Застосування інтерактивних методів у навчанні вказують на зміну парадигми підготовки фахівця з вищою освітою та спрямоване насамперед на розвиток у студентів умінь самостійно працювати з великими масивами інформації, критично аналізувати та систематизувати отримані дані, активно спілкуватися та працювати в команді.

Розвиток подібних навичок не тільки сприяє засвоєнню студентами програмного іншомовного матеріалу, а й, безумовно, допомагає розвивати як універсальні, так і спеціальні умінь, необхідні для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності.

Комунікативні вміння та навички, набуті у навчальній групі, формують соціальну компетентність особистості та закладають основи для досягнення нею життєвого та професійного успіху оскільки дають можливість забезпечити зв'язок набутих іншомовних знань з реальним професійним контекстом їх застосування, реалізувати міждисциплінарний та проблемно-орієнтований принцип засвоєння знань.

Відповідно традиційні підходи, за яких домінуюча роль в аудиторії відведена викладачу, призводять до розвитку пасивності студента, низького рівня зацікавленості до засвоєння навчального матеріалу. Як наслідок виникає перспектива появи та закріплення негативних стереотипів комунікації у навчальному середовищі.

Інтерактивні методи викладання не тільки дозволяють проявитися здібностям кожного студента, а й активно сприяють їх формуванню та вдосконаленню. З цією метою створюються різноманітні ситуації, в яких студенти самостійно набувають та конструюють знання. Розуміння цінності такого вміння, що формується у навчальному процесі, знаходить все більше прихильників.

Саме тому в останні роки у методиці викладання іноземних мов неухильно зростає тенденція до більш активного використання інтерактивних методів у навчальному процесі.

Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що засвоєння навчального матеріалу в аудиторії організовано таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими до процесу сприйняття та опрацювання іншомовної інформації, тобто стають повноцінними учасниками формування власних комунікативних вмінь.

Основний принцип використання інтерактивного методу полягає у створенні доброзичливої, творчої атмосфери, що дозволяє студентам як набувати нові знання, так і розвивати свої комунікативні вміння, до яких належать здатність вислуховувати думку інших, аналізувати та зважувати різні погляди, брати активну участь в обговоренні, виробляти спільне рішення тощо. Усе це принципово відрізняє цілі інтерактивного навчання від цілей традиційної системи навчання студентів.

На сьогодні педагогіка пропонує різноманітні види інтерактивних завдань, але більшість з них передбачена для роботи з учнями початкової та середньої шкільної освіти. Зупинимося лише на тих, які найчастіше використовуються нами у процесі викладання дисциплін «Іноземна мова професійного спрямування» та «Ділова іноземна мова» для студентів управлінських та економічних спеціальностей.

Насамперед це *парна робота та робота в малих групах*, яка дає можливість всім учасникам групи взяти участь у процесі засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу з конкретної навчальної теми, а також додатково відпрацювати такі навички міжособистісного спілкування, як уміння почути думку співрозмовника, відреагувати на його ідею, дійти згоди та виробити спільне рішення. Робота в малій групі є невід'ємною частиною багатьох інтерактивних видів діяльності на заняттях з іноземної мови, таких як діалог, дискусія, рольова гра, круглий стіл, міні-конференція, спільне виконання писемних завдань тощо.

Метою навчання писемного мовлення полягає у розвитку практичних навичок і вмінь студентів, які дозволяють створювати письмові вислови відповідного обсягу та формату. Під час вивчення теми «Листування» на початковому етапі підготовки з іноземної мови студентам пропонується низка групових завдань. Наприклад, написання та зачитування вітальних листів з нагоди свят, днів народження, визначних подій. Або в рамках парного завдання проводиться переписка між друзями, які подорожують різними країнами світу тощо. Студенти старших курсів обмінюються електронними листами ділового характеру. По завершенні проходить спільне обговорення результатів роботи.

Отже, парна робота є особливо корисною на початкових етапах навчання, адже вона значно полегшує студентам процес навчальної роботи.

Дослідження довели, що парні та групові форми інтерактивної діяльності сприяють розвитку навичок і вмінь міжособистісного спілкування та колективної взаємодії, створюють комфортну емоційну атмосферу як між окремими учасниками та і в студентській групі загалом.

Дуже цікавою є технологія групової роботи під назвою *мікрофон*.

Вона є різновидом загально-групового обговорення іноземною мовою аудіо, відео матеріалу, інформаційного повідомлення, яке викликало інтерес. Кожному учаснику надається можливість швидко, по черзі проговорити декілька речень в імпровізований мікрофон, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку.

*Технологія мозкового штурму* також часто використовується на заняттях з іноземної мови. Учасникам обговорення пропонується висловити іноземною мовою якнайбільшу кількість пропозицій або варіантів відповідей на поставлене запитання протягом 3-4 хвилин. З них відбираються найвдаліші для подальшого обговорення та практичного використання.

Особливістю цього методу є те, що приймаються тільки ідеї або коментарі щодо заданої теми. Помилки не фіксуються. Кожному учаснику надається можливість висловити власну думку. Це дуже корисний тренінг для подолання мовного бар'єру.

*Метод case study (метод конкретних ситуацій)* являє собою набір автентичних текстових матеріалів з певної навчальної теми, пов'язаних з реальними проблемними життєвими або професійними подіями. Завдання студентської групи полягає у необхідності уважного вивчення деталей ситуації, вироблення кількох варіантів вирішення проблеми з подальшим колективним обговоренням результату. Цей метод сприяє формуванню у студентів таких важливих професійних компетенцій, як комунікативні вміння, аналітичні навички, креативність мислення, здатність аргументовано доводити свою думку та плідно співпрацювати з командою.

*Проектна робота* є інтерактивним методом, який дозволяє учасникам разом поетапно, детально розробити певну тематику частини за все використовуючи інтернет ресурси та вийти на конкретні практичні пропозиції щодо вирішення поставленої проблеми. Група виконавців проекту розподіляє між собою підготовлений матеріал, готує колективну презентацію і таким чином захищає своє дослідження. Цей вид роботи дозволяє студентам засвоїти тематичну лексику, навчитися працювати з великим обсягом іншомовної інформації.

*Перегляд відеоматеріалів* є дуже популярною формою інтерактивної

діяльності, який використовується на різних етапах вивчення конкретної теми. Студенти переглядають повнометражні фільми мовою оригіналу, фрагменти з них або навчальні відео сюжети як додатковий матеріал для проведення самостійної роботи. Перед демонстрацією відеоролика викладач готує та роздає студентам низку завдань, у тому числі 4–5 ключових питань, які стають основою для подальшого обміну думками. У разі потреби фільм зупиняється на заздалегідь відібраних кадрах для організації обговорення з групою.

Для студентів старших курсів цікавим та корисним видом інтерактивної роботи є організація дискусії іноземною мовою. Для цього завдання як правило обирається професійно-орієнтована тематика, студенти попередньо опрацьовують спеціалізовану лексику та автентичний текстовий матеріал, пов'язаний з майбутньою спеціальністю. Наприклад, підготовка бізнес плану, етичні аспекти діяльності компанії, проблеми міжкультурної комунікації тощо.

У цьому випадку викладач виступає у ролі модератора, який формулює питання або допомагає розв'язати складні ситуації, які можуть виникнути під час обговорення.

Актуальним та ефективним чинником розвитку інтерактивних компетенцій студентів у навчанні іноземної мови є застосування інформаційно-комунікаційних технологій, що було доведено під час проведення дистанційних занять з іноземної мови на платформах Zoom та Microsoft office.

Отже, у навчальному процесі потреба в інтерактивній взаємодії виникає у тому випадку, якщо потрібно не просто відтворити зміст підручника або конспекту, а є необхідність більш поглиблено засвоїти навчальний матеріал, зробити порівняльний аналіз, узагальнити прочитане або почуте, запропонувати свій варіант вирішення питання та представити результати студентській групі.

**Висновки.** Навчальний діалог вирішує одночасно кілька завдань, а саме пізнавальне, комунікативно-розвиваюче, соціально та професійно орієнтоване.

Інтерактивні методи навчання допомагають формувати професійно-комунікативні вміння та навички шляхом залучення студентів до комунікативних форм навчально-пізнавальної діяльності.

Чим більш різноманітними є виконувані студентом навчальні ролі та позиція, яку він відстоює, тим більш багатогранним буде його розвиток як особистості, тим вище стане рівень мотивації до опанування іноземної мови.

Досвід доводить, що навчальна робота із застосуванням інтерактивних методів дійсно поглиблює знання студентів, активізує мислення, позитивно впливає на світогляд, сприяє формуванню компетенцій, необхідних для виконання майбутньої професійної діяльності.

Отже, основними результатами використання інтерактивних методів у навчальному процесі є наступні:

1. Оптимізація процесу іноземної підготовки студентів.
2. Підвищення мотивації до засвоєння навчального матеріалу.
3. Активне формування комунікативної компетенції.
4. Розвиток творчого потенціалу особистості студента.
5. Більш якісне та різнобічне засвоєння навчального матеріалу.
6. Набуття навичок командної роботи.
7. Активне ормування елементів професійної компетентності засобами іноземної мови.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. Режим доступу: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Kramarenko T.V. Modern Information, Communication and Interactive Technologies for Foreign Language Teaching. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2020. № 1 (19) С. 354-359.
4. Лівандовська Л. Використання інтерактивних освітніх технологій у навчально-виховному процесі. Методика викладання : науково-практичний журнал, 2004. № 34. С. 42-45.
5. Максимова Н., Порох Л. Інтерактивні методи навчання. Крок у майбутнє : науково-практичний журнал, 2008. № 12. С. 35-38.
6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: теорія К: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
7. Придатко О. В. Дослідження ефективності та аспекти впровадження інтерактивних засобів навчання в організації навчального процесу : навчальний посібник. Харків : «ВОС», 2009. – 91 с.
8. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. Київ: Рідна школа. № 8-9, 2011. С. 28–36.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСТОСУВАННЯ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

### AN ANALYSIS OF THE SPECIFICS IN IMPLEMENTING THE LEXICAL APPROACH FOR ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION AMONG PHILOLOGY STUDENTS

Статтю присвячено аналізу специфіки використання лексичного підходу при викладанні англійської мови студентам молодших курсів філологічних спеціальностей. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового пошуку щодо з'ясування ефективної методики впровадження лексичного підходу в педагогічних закладах вищої освіти. Мета статті – схарактеризувати принципи лексичного підходу та розкрити особливості його застосування для вдосконалення англомовної лексичної компетентності студентів-філологів молодших курсів. Уточнено, що зміст лексичного підходу полягає в заучуванні та застосуванні нових лексичних фрагментів/блоків в контексті: стійких словосполучень, лексичних блоків / фрагментів, т. зв. гамбіт (gambit) фраз / запитань, функціональних і жанрових фраз. З'ясовано, що лексичний підхід до навчання іноземних мов ефективний з погляду розуміння та використання мови в реальних ситуаціях, оскільки надається пріоритет комунікативному вживанню мови. Багатий словниковий запас допомагає студентам виражати свої думки та ідеї в реальних розмовних ситуаціях, сприяючи як активному спілкуванню, так і вдосконаленню навичок слухання й читання. Запропоновано шляхи опрацювання лексики та способи поглиблення лексичних навичок та умінь майбутніх учителів іноземної мови. Підтверджено необхідність систематично опрацьовувати вивчувані лексичні одиниці в різних контекстах та ситуаціях упродовж навчальних занять, а також виконуючи домашні завдання та працюючи самостійно. Доведено, що вміння виразно й точно висловлюватися обумовлює в студентів молодших курсів розвиток і вдосконалення лексичної компетентності, яка є важливою складовою ефективного володіння мовою. Крім цього, лексичний підхід відображає природний спосіб навчання мови: спочатку студенти набувають словниковий запас, а потім вивчають граматику, використовуючи ці слова у відповідних граматичних структурах.

**Ключові слова:** іноземна комунікативна компетентність, стійкі словосполучення, лексичні блоки, функціональні фрази, творчі здібності.

The present article focuses on the analysis of the distinctive features associated with the utilization of the lexical approach in the English language instruction of first-year students majoring in philology. The significance of this study arises from the necessity for scholarly investigation aimed at identifying an effective methodology for implementing the lexical approach within higher educational pedagogical institutions. The objective of this article is to delineate the principles underlying the lexical approach and elucidate the characteristics of its application to enhance the English lexical proficiency of first-year philology students. Specifically, the content of the lexical approach involves the acquisition and utilization of novel lexical units within contextual frameworks, encompassing collocations, lexical chunks, gambit phrases/questions, functional phrases, and genre-specific expressions. The findings indicate that the lexical approach to foreign language instruction proves efficacious in terms of comprehending and utilizing the language in authentic contexts, given its prioritization of communicative language use. An extensive lexicon enables students to articulate their thoughts and ideas in genuine conversational settings, thereby fostering active communication and enhancing listening and reading skills. Ways of expanding vocabulary and deepening the lexical aptitudes of prospective foreign language educators are also proposed. The study confirms the necessity of systematically consolidating the acquired lexical units within diverse contexts and situations throughout the course of study, as well as during homework assignments and independent work. Furthermore, it is substantiated that the ability to express oneself with clarity and precision plays a pivotal role in the development and refinement of lexical proficiency among third-year students, constituting a crucial component of effective language competence. Moreover, the lexical approach mirrors the natural progression of language acquisition, wherein students initially acquire vocabulary and subsequently acquire grammar by employing these words within appropriate grammatical structures.

**Key words:** foreign language communicative competence, collocations, lexical chunks, functional phrases, creative abilities.

УДК 378.016:811.111  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.11>

**Пристай Г.В.,**  
канд. філол. наук,  
доцент кафедри практики англійської мови і методики її навчання  
Дрогобицького державного педагогічного університету  
імені Івана Франка

**Постановка проблеми.** Лексика – це основа спілкування, неодмінний компонент ефективної комунікації. Тому проблема належного засвоєння нових лексичних одиниць при вивченні іноземної мови детермінує нові пошуки шляхів її вирішення. Адже запам'ятовування нових слів та їх подальше вживання допомагає студенту розширити словниковий запас, сприяє вдосконаленню комунікативних навичок (читання, аудіювання, письма та

говоріння). Оскільки вивчення словникових одиниць не хаотичний процес, а свідома діяльність, то пошук алгоритмів роботи щодо запам'ятовування-засвоєння-відтворення-актуалізації нової лексики в мовленні залишається актуальним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Принципи лексичного підходу існують відтоді, як Майкл Льюїс опублікував свою книгу «The Lexical Approach» 20 років тому. У ній наголошується на



важливості засвоєння та використання передусім словникового запасу, а не граматичних правил і структур у процесі навчання. Науковець пропонує навчати слів і словосполучень на основі змістовних і автентичних текстів, наповнених моделями/зразками використання мови [1].

Аналіз досліджень зарубіжних учених засвідчив стійкий інтерес до особливостей продуктивного вивчення лексики та її застосування в контексті. Так, у статті «Vocabulary must be learnt, not taught» Норман Коу стверджує, що оволодіння словниковим запасом – це поступовий та активний процес. Автор наголошує на важливості ретельного читання та аудіювання, а також цілеспрямованих стратегій вивчення лексики, таких як мовна здогадка, використання словників, карток зі словами та повторення вивченого. Дослідник підкреслює, що ефективно засвоєння словникового запасу охоплює як власні зусилля студента, так і занурення в мову, яка вивчається [2, с. 47]. Натомість Джиммі Хілл у праці «Collocational competence» стверджує, що вміння належним чином використовувати словосполучення є важливим аспектом мовної компетентності. Він трактує словосполучення як групу слів, які зазвичай поєднуються разом у мовленні, несуть певне значення та є носіями певного стилю мовлення. Учений стверджує, що важливо розвивати «колокаційну компетентність» і пропонує з цією метою низку педагогічних технік [3]. Розамунд Мун зосередилась на особливостях будови та важливості використання багатослівних сполук (фразових дієслів, словосполучень та ідіом у мовленні). На її думку, вони відіграють вирішальну роль з т. з. природності, точності та багатства використання мови [4, с. 40–63]. Варта уваги книга «How to Teach Vocabulary» Скотта Торнбері, де наголошується на важливості врахування контексту та мети використання мови під час відбору та навчання лексики, інтеграції викладання лексики з граматику, вимовою та дискурсом. Також подано вказівки щодо ефективного використання технологій і мультимедійних ресурсів у викладанні лексики [5, с. 198–206].

Теоретичний аналіз української науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що використання лексичного підходу при викладанні іноземної мови сприяє формуванню в учнів/студентів лексичних знань (О. Коломінова), лексичних навичок (Л. Василенко, Ю. Гнаткевич), лексичного усвідомлення (С. Ніколаєва) – важливих складників лексичної компетентності. Окремі наукові дослідження присвячені формуванню англомовної лексичної компетентності студентів немовних ЗВО: економістів (О. Каменський, Ю. Семенчук), юристів (З. Соломко), студентів технічних спеціальностей (Г. Матіко, С. Сторожук, О. Тарнопольський), фахівців з безпеки життєдіяльності (В. Терещук), маркетологів (І. Чорна).

Наукові засади методики компетентнісного навчання лексики англійської мови майбутніх вчителів-філологів закладено в працях І. Задорожної [6], Ю. Гнаткевича [7], С. Смоліної [8], Т. Зубенко [9]. Однак, попри певний інтерес науковців до проблеми організації компетентнісного навчання лексики, не дослідженим виявилось питання особливостей застосування лексичного підходу як одного з ефективних методів удосконалення процесу навчання англійської мови.

**Мета нашої розвідки** – схарактеризувати принципи лексичного підходу та розкрити особливості його застосування для вдосконалення англомовної лексичної компетентності студентів-філологів молодших курсів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Суть лексичного підходу полягає в заучуванні та застосуванні нових лексичних фраз в контексті, а саме:

1. Вивчення стійких словосполучень (collocations) – поєднання пари повнозначних слів, які зазвичай зустрічаються разом і звучать природно для носіїв мови. Наприклад, *strong coffee, catch a cold, heavy rain, run a business, break the news, make a mistake, drive a car, have a shower*. У кожному з цих прикладів слова поєднуються природно, їх неможливо замінити. Дивно було б сказати *powerful coffee* замість *strong coffee*. Заучуючи стійкі словосполучення, покращується словниковий запас і підвищується рівень вільного володіння мовою. Крім того, вони сприяють розумінню мовних нюансів і допомагають уникнути типових помилок.

2. Вивчення лексичних блоків / фрагментів (lexical chunks), тобто груп слів, які зазвичай вживаються разом у певному контексті. Ці комбінації слів запам'ятовуються та розпізнаються як одне ціле, а не як окремі слова. Наприклад, *take care of* і *make a decision* є звичайними лексичними фрагментами, які часто використовуються в усному та писемному мовленні. Лексичними блоками можуть бути стійкі словосполучення (на зразок *totally convinced, strong accent, terrible accident, sense of humour, sounds exciting, brings good luck*) або ж фраз-поєднання повнозначного і службового слова (*by the way, up to now, upside down, a long way off, out of my mind*) [10]. До того ж, багато граматичних структур також можуть бути лексичними блоками, наприклад *could have been, if I were you* чи *will be going*. Тому викладати граматику варто в контексті лексичних фрагментів [11]. Розпізнаючи та використовуючи ці фрагменти, ті, хто вивчає мову, покращують своє володіння мовою і надають висловлюванню природності звучання.

3. Засвоєння конкретних фраз або запитань (gambit) для початку розмови, переведення розмови на певну тему або використання мови для обговорення значення чи уточнення розуміння.



Застосування подібних фраз може бути ефективним інструментом для тих, хто вивчає мову, щоб покращити свої навички спілкування та зміцнити впевненість у використанні англійської мови. До прикладу,

- *Can you repeat that, please?*
- *Excuse me, could you help me with something?*
- *By the way, have you heard about*
- *I was just wondering, do you know...?*
- *To be honest, I'm not really sure what you mean.*
- *That's interesting. Can you tell me more about that?*
- *I'm sorry, I didn't catch your name.*

4. Вивчення функціональних фраз (functional language), які виконують певну комунікативну функцію в певному контексті (asking for and giving opinions, explaining and justifying, interrupting, expressing preferences, making complaints, etc.). Ці фрази часто і вільно використовуються носіями мови і можуть бути важливими для ефективного спілкування в різних ситуаціях. Приклади функціональних фраз згоди англійською [12] (табл. 1).

5. Засвоєння жанрових фраз, які зазвичай використовуються в певних жанрах усного чи писемного мовлення (запрошення, написання листів/електронних листів, есе тощо). Наведемо приклади (табл. 2).

Вивчаючи та практикуючи жанрові фрази, учні можуть розвинути свою здатність використовувати відповідні мовленнєві формули в належних ситуаціях, що, відповідно, допоможе покращити загальні навички спілкування.

Як засвідчив досвід викладання практичного курсу англійської мови в Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, не існує чіткого алгоритму дій при

опрацюванні лексики. Проте нам вдалося узагальнити кілька ідей згідно з принципами лексичного підходу. Отож, викладачу варто спробувати пояснити значення слова різними доступними шляхами, як-от:

- подати визначення слова через пояснення (definition);
- використовувати наочність (контекстні діаграми, малюнки або ілюстрації, жести);
- за допомогою синонімів / антонімів із подальшими прикладами вживання в словосполученнях або реченнях;
- шляхом розширення значення, а саме:

1) визначення набору слів, з якими нове слово поєднується, утворюючи фрази; 2) подати перелік слів форм виучуваної лексики.

Однак недостатньо лише завчити значення чи переклад. Оволодіння новою лексикою передбачає опанування ряду навчальних навичок, умінь та знань. Схарактеризуймо їх.

1. *Вивчити правильне написання та вимову нових слів.* Скажімо, для словникового диктанту доцільно використати аудіозапис списку слів до виучуваної теми. Наприклад, при вивченні теми «Travelling», розділивши студентів на кілька команд, запропонувати кожній зокрема виписувати слова певної підтеми (*city transport, tourist information, kinds of holidays, trips and sightseeing*). Розвиваючи навички слухання, вдосконалюємо й навички письма. Можна водночас поглиблювати граматичні навички, запропонувавши, скажімо, добирати з аудіозапису слова певної частини мови.

2. *Уміти визначати значення слова та/або добирати відповідне слово, спираючись на контекст.* Багатозначні слова сприяють розширенню

Таблиця 1

**Expressing agreement**

<i>Strong agreement phrases</i>	<i>Weak agreement phrases</i>
That's absolutely true!	Well, you've got a point there!
I couldn't agree more!	There's something in that (I suppose).
I take your point	I guess you could be right.
Quite!	
I'd go along with you on that.	
I was just going to say that.	

Таблиця 2

**Genre phrases**

<i>an academic essay</i>	<i>a business meeting</i>	<i>an invitation</i>
in this paper, I will argue that	thank you for coming	Would you be so kind to join me...
on the other hand	let's move on to the next item on the agenda	I would like to invite you to..
however	I'd like to propose that we..	Would you like to join me/us ... ?
furthermore	I'm afraid I can't agree with that	Do you want to go to ... with me ?
in addition		Why don't you... ?
in conclusion		Shall we go out ?

словникового запасу, відповідно, активізують мисленнєві процеси й збагачують мовлення. Щоб допомогти засвоїти різні значення одного слова, студентам пропонують самостійно користуватися тлумачним словником, навчитися пояснювати значення слів і самостійно складати словосполучення / речення за малюнками із зображенням предметів з однозвучною назвою (наприклад, *a cabin* – 1. каюта; 2. кабіна літака; 3. дерев'яний будиночок) чи, навпаки, зобразити предмети/людей, назви яких однакові (як-от, *a coach, a belt, a platform*). Отже, формування уміння використовувати в мовленні багатозначні слова передбачає виконання вправ творчого спрямування та, відповідно, розвитку творчих здібностей студентів.

3. *Знати й без проблем добирати синоніми чи антоніми до виучуваного слова.* Зосереджуючись на семантиці слова чи слів, поглиблюються вміння студентів добирати відповідне до контексту слово, враховуючи відтінки значень. Так, речення *Our class is going on a(n)\_to the zoo tomorrow* пропонують доповнити належним словом із запропонованого синонімічного ряду слів про види подорожей (*voyage, journey, trip, tour, excursion, travel, expedition, cruise, flight*). Або ж, просять дібрати належні синоніми чи антоніми до виучуваного слова: *arrive at / in – synonyms come, reach one's destination, approach, enter, get to, set foot on; antonyms – depart, leave, go.*

4. *Уміти перефразувати,* тобто передавати зміст лексичних одиниць іншими словами, викладати свої думки по-різному. Такі дії сприяють як засвоєнню лексичного матеріалу, так і його активізації. Сюди належать заміна видових/вузьких понять родовими / більш загальними чи навпаки. Порівняйте, *a wristwatch – наручний годинник, twelve hundred shows – тисяча двісті шоу* чи *student – студент, учень, слухач, networking – спілкування.*

5. *Знати словосполучення (collocations) до виучуваної теми та вміти створювати на їхній основі нові.* Наприклад, студенти, засвоївши словосполучення *package holiday, seaside resort, guided tour* і *business trip*, зможуть скласти інші сполуки із запропонованих слів *summer, package, beach, adventure, tourist, holiday, popular, coach, sightseeing, boat, day*. Крім того, студенти без зайвих труднощів зможуть дописати речення, вставити потрібне словосполучення в речення чи поєднати словосполучення з перекладом.

6. *Уміти передбачати/здогадуватися про значення лексичних одиниць з контексту.*

7. *Уміти розпізнавати лексичні блоки* (як стійкі словосполучення, так і граматичні структури) *в зв'язному тексті.* Студентів просять виділити, підкреслити чи виписати фрази з тексту та попрактикувати їхню вимову. Далі, в парах обговорити прочитане, використовуючи виписані

фрази. Для розвитку творчого письма доцільно запропонувати скласти невелику розповідь, вживаючи виучувані фрази; з метою вдосконалення усного мовлення – представити проєкт чи виступ на запропоновану тему.

8. *Уміти швидко, відповідно до ситуації оперувати стандартними фразами загального вжитку* (наприклад, жанрові, функціональні чи гамбіт-фрази). Прикметно, що носії мови володіють великим запасом лексичних фрагментів, необхідних для спілкування: фіксовані (*watch out*) та напівфіксовані (*watch a film/video/a penny/how*) словосполучення та ідіоми (*watch the clock*).

Насправді, володіння мовою – це не відокремлений набір граматичних правил та ізольованих лексичних одиниць. Зокрема, лексична компетентність передбачає можливість швидкого доступу до готових лексичних блоків, здатність їх перефразувати, а також чітко усвідомлювати, в яких мовленнєвих ситуаціях ті чи ті лексичні одиниці та граматичні конструкції належить використовувати. Для студентів важливо набути вміння відрізнити правильне висловлювання від неправильного. Тому перед викладачем постає подвійне завдання. По-перше, допомогти студентам до автоматизму оволодіти цими лексичними фрагментами, які відіграють вирішальну роль у продукуванні правильного та вільного мовлення. По-друге, залучати до занять творчий, генеративний елемент (наприклад, дискусії, рольові ігри, конференції, вікторини, конкурси).

Отож, лексику необхідно опрацьовувати, вивчати, працювати з нею максимально активно, за потреби адаптувати до можливостей чи цілей студентів при продукуванні власних висловлювань (усних і письмових). Виучувані лексичні одиниці потрібно відпрацьовувати в різних контекстах і ситуаціях упродовж заняття, при виконанні домашнього завдання і в процесі самостійної роботи.

Проаналізований матеріал засвідчив, що до переваг лексичного підходу належать: використання автентичних зразків мовлення; одночасне запам'ятовування та відпрацювання лексичної, граматичної й фонетичної структури мови; розвиток мовної здогадки й чуття мови; подолання мовного бар'єру та страху допустити помилку; зосередження уваги на результативному спілкуванні. Проте лексичний підхід до навчання іноземних мов має також свої недоліки. Викладачеві, який дотримується лексичного підходу на заняттях з англійської мови, варто пам'ятати, що повна відсутність вивчення граматики може призвести до недостатнього розуміння граматичних правил та неправильного їх застосування в практичному використанні мови. У студентів можуть виникати труднощі у розумінні синтаксичних структур та взаємозв'язків між словами. Вивчення великого словникового запасу відокремлено від контексту

спілкування та реальних ситуацій може ускладнити здатність ефективно використовувати мову в реальному житті. Іноді зосередження уваги лише на лексиці, монотонному повторенні словникових одиниць призводить до втрати мотивації студента та незадоволення процесом навчання. Ураховуючи ці недоліки, викладачеві доцільно поєднувати лексичний підхід з граматичними вправами, розвитком навичок читання, письма та усного мовлення з метою більш комплексного й ефективного навчання англійської мови.

**Висновки.** Отже, застосування лексичного підходу передбачає заучування нових лексичних одиниць в контексті. Аналізований підхід сприяє більш глибокому розумінню значення та ефективному запам'ятовуванню лексем, фразових дієслів, стійких словосполучень, лексичних блоків, функціональних, жанрових фраз та ідіом. Застосування лексичного підходу в навчанні англійської мови не суперечить комунікативно-діяльнісному підходу, більш того, доповнює й поглиблює його. Лексичний підхід дозволяє вільно оперувати найуживанішими фразами без граматичних чи стилістичних помилок. Крім того, вдало підібрані завдання сприяють вдосконаленню фонетичних, лексичних, граматичних навичок і розвитку творчого мовлення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Lewis M. *The Lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove, England: Language teaching Publications. 1993. 200 p.
2. Coe N. *Vocabulary must be learnt, not taught*. *Modern English Teacher*. 1997, Vol 6, No 3. P. 47–48.

3. Hill J. *Collocational Competence*. *ETP English Teaching Professional*. 1999, Issue 11.

4. Moon R. *Vocabulary connections: Multi-word items in English*. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, 1997, P. 40–63.

5. Thornbury S. *Speaking instruction*. *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*, 2012, P. 198–206.

6. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 414 с.

7. Гнаткевич Ю. В. Навчання лексичного аспекту чужоземної мови у вищих навчальних закладах. Київ: Просвіта, 1999. 317 с.

8. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 2010. № 4. С. 16–23.

9. Зубенко Т. В. Навчання лексики англійської мови засобами інформаційних технологій. *Наукові праці. Педагогіка*. 2017. Випуск 291. Том 303. С. 144–147.

10. Islam C. & Timmis I. What does the lexical approach look like? URL:<https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowing-subject/articles/lexical-approach-1-what-does-lexical>

11. Chetwynd H. Improve Your Fluency by Using Lexical Chunks. URL:[https://voicetoword.com/improve-your-fluency-by-using-lexical-chunks/?utm\\_source=rss&utm\\_medium=rss&utm\\_campaign=improve-your-fluency-by-using-lexical-chunks#:~:text=Improve%20Your%20Fluency%20by%20Using%20Lexical%20Chunks](https://voicetoword.com/improve-your-fluency-by-using-lexical-chunks/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=improve-your-fluency-by-using-lexical-chunks#:~:text=Improve%20Your%20Fluency%20by%20Using%20Lexical%20Chunks)

12. How to Agree in English. URL: <https://www.commonenglishphrases.com/2011/09/expressions-of-agreement-in-english/>

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ШКІЛ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

### PEDAGOGICAL CONDITIONS AND STAGES OF FORMATION OF STAGE-PERFORMANCE CULTURE OF STUDENTS OF CHILDREN'S MUSIC SCHOOLS IN THE PROCESS OF LEARNING TO PLAY THE PIANO

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх професійних піаністів з урахуванням психологічних, педагогічних факторів виховання сценічно-виконавської культури у учнів дитячих музичних шкіл в процесі гри на фортепіано. Зокрема, розкривається сутність таких понять як педагогічні умови, розкриття цього поняття за допомогою психологічного комфорту між учнем та викладачем, доцільність підбору музичного репертуару, розвиток творчо-художніх здібностей учня за допомогою інтерпретації та розвитку інтерпретаційних навичок. У межах розробленої методики визначено три етапи формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на фортепіано. У статті підіймається питання співпраці учня та викладача в процесі формування сценічно-виконавської культури у учнів дитячих музичних шкіл в процесі гри на фортепіано де співпраця є одним із головних етапів навчання та розвитку дитини, уміння слухати та працювати в тандемі. Проаналізовано критерії підбору музичного матеріалу для ефективного навчання учнів у дитячій музичній школі на уроках гри на фортепіано. Проведено систематизацію етапів, які сприяють розвитку професійних навичок та вмінь у виконавця. Детально розглядають педагогічні умови, етапи, які сприяють у підготовці учнів до публічних та концертних виступів в контексті формування сценічно-виконавської культури у учнів дитячих музичних шкіл в процесі навчання гри на фортепіано. Розглянуто художньо-інтерпретаційну діяльність в контексті педагогічних умов, методів, етапів, яка має вплив на сценічно-виконавську майстерність учня та на особистісний та духовний розвиток учня як особистості в процесі навчання та становлення дитини у дитячій музичній школі. Розкрито питання художньо-інтерпретаційного процесу, як чинника, який розвиває художнє, інтелектуальне та світоглядне бачення музичного твору юного музиканта у сьогоденні з опорою на знання минулого.

**Ключові слова:** добір репертуару, педагогічні умови, психологічні фактори, сценічно-виконавська культура, учні дитячих музичних шкіл, художньо-інтерпретаційний процес.

The article is devoted to one of the urgent problems of training future professional pianists, taking into account the psychological and pedagogical factors of education of stage-performance culture among students of children's music schools in the process of playing the piano. In particular, the essence of such concepts as pedagogical conditions, the disclosure of this concept with the help of psychological comfort between the student and the teacher, the expediency of the selection of the musical repertoire, the development of the creative and artistic abilities of the student with the help of interpretation and the development of interpretation skills are revealed. Within the framework of the developed methodology, three stages of formation of stage performance culture of students of children's music schools in the process of learning to play the piano are defined. The article raises the question of student and teacher cooperation in the process of formation of stage-performance culture among students of children's music schools in the process of playing the piano, where cooperation is one of the main stages of a child's learning and development, the ability to listen and work in tandem. The criteria for the selection of musical material for the effective teaching of students in a children's music school in piano lessons are analyzed. Stages that contribute to the development of professional skills and abilities of the performer have been systematized. Pedagogical conditions and stages that contribute to the preparation of students for public and concert performances in the context of the formation of stage performance culture among students of children's music schools in the process of learning to play the piano are considered in detail. The artistic-interpretive activity in the context of pedagogical conditions, methods, stages, which has an impact on the student's stage performance skills and on the personal and spiritual development of the student as an individual in the process of learning and becoming a child in a children's music school, is considered. The issue of the artistic-interpretive process as a factor that develops the artistic, intellectual and worldview vision of a musical work of a young musician in the present based on knowledge of the past is revealed.

**Key words:** artistic and interpretive process, pedagogical conditions, psychological factors, repertoire selection, stage performance culture, students of children's music schools.

УДК 37.018.54:78]-053.5:780.616.432.071.5  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.12>

**Соколова Г.М.,**  
аспірантка кафедри хореографії  
та музичного мистецтва  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасній педагогіці відбуваються певні зміни у підходах до навчальних процесів, їх організації та змінюються методи, форми та етапи навчання. У музичній педагогіці відбувається етап переходу на нові форми та умови роботи у зв'язку із вимогами сучасного життя та навчання. Питання педагогічних умов та етапів формування

сценічно-виконавської культури у учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на фортепіано займає важливе місце у сучасній музичній педагогіці. Саме тому, дослідження цієї проблеми є актуальним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні науковці активно займаються питаннями педагогічних та психологічних умов навчання



учнів. Дослідниця Панібратська А.В. [2] розкриває питання педагогічних умов в сукупності з психологічними, що допомагають викладачу як мотивувати й стимулювати, так і розвивати учня. Для формування сценічно-виконавської культури у учнів дитячих музичних шкіл в процесі гри на фортепіано важливим є добір музичного репертуру. Питаннями критеріїв добору музичного репертуару займається дослідниця Шевченко І.Л. [4], яка визначила певні критерії, за якими викладач має обирати репертуар для кожного учня. Одним із найважливіших етапів формування сценічно-виконавської культури у учнів дитячих музичних шкіл є формування художньо-інтерпретаційних умінь. Науковці Горбенко О.Б. [1], Парфентьева І.П. [3], Лінь Сяо, Полубоярінова І., Щолокова О., Флексеєва Ф., Москаленко В. розкривають питання художньо-творчого розвитку учня, як одним із найважливіших питань педагогічних умов та етапів формування сценічно-виконавської культури.

Проаналізувавши дослідження науковців минулого та сьогодення можна сказати про те, що питання педагогічних умов та етапів формування сценічно-виконавської культури у учнів дитячих музичних шкіл в процесі гри на фортепіано не є систематизованим і малодослідженим.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Цікавою залишається проблема формування сценічно-виконавської культури у учнів дитячих музичних шкіл в процесі гри на фортепіано за допомогою сучасних педагогічних умов та етапів навчання. Оскільки питання сценічно-виконавської культури є малодослідженим та актуальним у сучасній методиці та педагогіці.

**Мета статті.** Дослідити педагогічні умови та етапи в сучасній дитячій музичній школі, як компонент, який формує сценічно-виконавську культуру у учнів дитячих музичних шкіл в процесі гри на фортепіано.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічні умови – це специфічні обставини, середовище та фактори, які створюються з метою сприяння ефективному навчанню та розвитку учнів. Вони включають у себе різноманітні аспекти, такі як організаційні аспекти навчального процесу, методи навчання, використання навчальних матеріалів, взаємодія між вчителем та учнями, атмосферу в класі та інші фактори, які впливають на якість навчання і розвитку учнів.

Згідно психологічних досліджень, педагогічні умови слід розуміти, як обставини від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес підготовки фахівців, вони є динамічним регулятором інформаційних, особистісних, психологічних та педагогічних чинників навчання. Педагогічні умови ми розуміємо, як сукупність організаторських форм, методів, прийомів, засобів координації навчального й виховного впливу

на учнів для мотивації та стимулу ефективного саморозвитку професійно-важливих особистісних здібностей та якостей, базових компетентностей і, як наслідок – цілісного ставлення їхньої особистості [2].

Педагогічні умови створюються з метою забезпечити оптимальні умови для засвоєння знань, розвитку навичок, формування цінностей та розвитку особистості учня. Вони можуть включати в себе такі елементи, як створення мотивуючої та сприятливої навчальної атмосфери, розуміння і врахування індивідуальних особливостей учнів, використання різноманітних методів та стратегій навчання, створення диференційованого підходу до учнів тощо.

Педагогічні умови є важливим елементом успішного навчання і розвитку учнів, оскільки вони створюють сприятливе середовище, де учні можуть розкрити свій потенціал, активно займатися навчанням і досягати успіхів.

Для розвитку сценічно-виконавської культури ми вважаємо доцільним виконання 3 педагогічних умов:

1) психологічно комфортна педагогічна взаємодія вчителя і учня на основі позитивного прогнозування, поваги та підтримки;

2) добір музичного репертуару, що є ефективним ресурсом розвитку сценічно-виконавської культури учнів;

3) забезпечення художньо-творчого розвитку учня, зокрема розвитку здатності до інтерпретації.

Розглянемо ці умови детальніше.

**1. Психологічно комфортна педагогічна взаємодія вчителя і учня на основі позитивного прогнозування, поваги та підтримки.**

Для розвитку сценічно-виконавської культури надзвичайно важливою є педагогічна взаємодія – особистісний контакт вчителя і учня (учнів), в процесі якої відбуваються взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок. Педагогічна взаємодія ефективна лише у тому випадку, коли вчитель вибудовує спілкування таким чином, щоб воно приносило задоволення, викликало інтерес, спонукало до прийняття соціально ціннісної позиції, давало можливість реалізуватися повною мірою будь-якій позиції кожного суб'єкта.

Співробітництво є спільною діяльністю учня і вчителя, направленою на досягнення мети. Вчитель музики, який сповідує у своїй роботі принципи співробітництва, вибудовує свої стосунки з учнями на основі діалогу, а не авторитарного наказу та примусу. Важливими аспектами співробітництва є вміння прислухатися один до одного, приймати спільні рішення, довіряти один одному, тощо. В основі співробітництва лежить ідея підтримки учня, спрямування його пізнавального процесу.

Взаєморозуміння вчителя і учнів проявляється в адекватному відображенні один одного,



усвідомленні мотивації дій та вчинків. Взаєморозуміння у педагогічному спілкуванні має кілька аспектів. Воно включає розуміння вчителем учнів; учнями вчителя; розуміння учнями один одного. Вчитель відіграє вирішальну роль в організації цілісного процесу взаєморозуміння. Взаєморозуміння зумовлює виникнення резонансу між вчителем і учнями в розумінні одних і тих же дій, вчинків, явищ.

Внаслідок взаєморозуміння виникає взаємна спорідненість та взаємний обмін діями, спрямований на реалізацію спільної діяльності. Це процес безпосереднього або опосередкованого впливу один на одного. Для цього необхідні певні комунікативні, бажано гуманістичні установки, які стосуються інших людей.

## **2. Добір музичного репертуару, що є ефективним ресурсом розвитку сценічно-виконавської культури учнів.**

Для формування мотивації сценічно-виконавської культури в учнів дитячих музичних шкіл необхідно використовувати репертуар, до підбору якого потрібно ставитися дуже виважено, оскільки музичний репертуар є ефективним ресурсом розвитку виконавської культури, уміння перевтілюватися під час сценічного виконання музичних творів різних стилів, жанрів, форм. Зокрема, до репертуару висувається вимога методичної доцільності, що передбачає опанування певних навичок, наприклад, гри штрихом *legato* на репертуарі українських композиторів та композиторів світового рівня, на українських народних піснях наспівного характеру, тощо.

Дослідниця І. Шевченко виділяє такі критерії добору репертуару:

- художній рівень творів відносно музики і тексту;
- відповідність художньо-виконавським можливостям конкретного колективу;
- сприйняття творів з огляду на вік учасників;
- зіставлення конкретного твору з іншими творами програми;
- виховні функції творів;
- вибір творів для повсякденної роботи і на перспективу, для концертного виступу (тематичного, до календарних свят, для звітного концерту) [4, с. 143].

У процесі добору репертуару для подальшого формування сценічно-виконавської культури необхідно враховувати цілісне, смислове навантаження музичного твору, можливість реалізації естетичних можливостей у процесі його виконання.

## **3. Забезпечення художньо-творчого розвитку учня, зокрема розвитку здатності до інтерпретації.**

Найскладнішою проблемою музичної школи є забезпечення художньо-творчого розвитку учня.

Вирішується ця проблема поки що частково, тому що вчитель не завжди спрямовує зусилля на музичний розвиток учня, а обмежується вирішенням окремих завдань: навчити дітей співати, знати нотну грамоту, теоретичний матеріал, ознайомити їх із всесвітньо-відомими культурними шедеврами.

Важливою особливістю формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл у процесі гри на фортепіано є розвиток у дітей здатності до інтерпретації. О. Горбенко розглядає інтерпретацію як розуміння змістової сутності музичного твору та втілення розуміння у виконанні; індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації [1, с. 56].

Дослідниця І.П. Парфентьєва зазначає, що інтерпретація ґрунтується на використанні вчителем таких інформаційно-операційних компонентів: знання технології поетапного розучування твору; прийомів і способів звуковидобування; основних аплікатурних принципів і послідовностей; художньої природи музичного матеріалу [3, с. 116].

Художньо-інтерпретаційний процес передбачає високий рівень творчої самостійності, суб'єктивного образу сприйняття. В процесі інтерпретаційного виконання доцільно використовувати асоціативне та абстрактне мислення, прийоми музичної герменевтики (тлумачення змісту музичного твору), сценічної майстерності, щоб учні уміли доповнювати, збагачувати зміст музичного твору, що виконується, за допомогою своєї уяви, фантазії та перевтілення. Міжхудожні асоціації, обумовлені музичним твором, його будовою, епохою написання сприяють розширенню меж образних уявлень та можливостей учня-виконавця [1, с. 56].

Так, роль художньо-інтерпретаційної діяльності в навчальному процесі було розглянуто та висвітлено в працях Флексеєва Ф., Москаленка В. Зробивши аналіз наукових праць, з впевненістю можна сказати, що деякі науковці (Лінь Сяо, Полубоярінова І., Щолокова О. та інші) досліджували готовність до художньо-інтерпретаційної діяльності на основі діяльнісного підходу, що дає змогу провести історико-педагогічний аналіз процесу підготовки учня до художньо-інтерпретаційної діяльності. Дає можливість визначити складові готовності до музичного мистецтва та художньо-інтерпретаційної та сценічно-виконавської культури, оновити зміст, форми, методи формування сценічно-виконавської культури.

Музична діяльність є специфічною навичкою, вона не може бути наслідком засвоєння лише теоретичних знань. Музичне виховання – це цілеспрямований процес пізнання музики, розвиток музично-творчих здібностей дітей, збагачення їх культури, смаків та почуттів, формування навичок естетичного та культурного ставлення до

навколишнього світу через призму музики. Музика є одним з важливих засобів виховання підростаючого покоління і, як усі види мистецтва, збагачує школярів новими думками, почуттями, емоціями, розширює та збагачує їх світогляд та світосприйняття. Головна мета музичного виховання – розвиток особистості дитини, її ставлення до музичного мистецтва, виховання художнього та музичного смаку, вміння орієнтуватися у кращих музичних зразках. Тому головним завданням музичного виховання є орієнтація на унікальні можливості впливу музичного мистецтва на кожного учня.

Формування сценічно-виконавської культури включає декілька етапів, які сприяють розвитку професійних навичок та вмінь у виконавця. Ось деякі загальні етапи, які можуть бути включені у процес формування сценічно-виконавської культури:

1. Ознайомлення з основами: У цьому етапі виконавець ознайомлюється з основними принципами та елементами сценічної виконавської культури. Це включає вивчення основних технік виступу на сцені, позиціонування та рухи на сцені, використання голосу та емоційної експресії.

2. Технічна підготовка: У цьому етапі виконавець працює над розвитком технічних навичок, які необхідні для сценічної виконавської діяльності. Це можуть бути навички управління голосом, дихання, артикуляції, рухів та використання сценічного простору.

3. Експериментування з різними жанрами: У цьому етапі виконавець досліджує різні жанри сценічної виконавської культури, такі як театр, музика, танець тощо. Виконавець має можливість випробувати різні стилі, ролі та виконавські практики для розширення свого репертуару та вибору найбільш комфортної форми виразності.

4. Розвиток сценічної присутності: У цьому етапі виконавець працює над розвитком сценічної присутності, яка включає в себе впевненість, енергію, контакт з аудиторією та здатність утримуватись на сцені. На цьому етапі акцент робиться на розвиток навичок, які допомагають виконавцеві виявляти себе на сцені, привертати увагу глядачів та створювати ефективний контакт з аудиторією. Основні аспекти цього етапу включають:

1. *Фізична виразність*: Розвиток фізичної виразності передбачає вивчення рухів, жестів, позиціонування на сцені та використання простору. Виконавець вчиться контролювати своє тіло, передавати емоції та повідомлення через рухи та позицію на сцені.

2. *Голосова експресія*: Розвиток голосової експресії включає в себе роботу над диханням, артикуляцією, інтонацією та голосовими техніками.

Виконавець вчиться використовувати свій голос для передачі емоцій, створення різних характерів та виразного виконання.

3. *Емоційна присутність*: Розвиток емоційної присутності передбачає вивчення методів створення та передачі емоцій на сцені. Виконавець вчиться розпізнавати та контролювати свої емоції, впевнено виражати їх та викликати відповідні емоції у глядачів.

4. *Контакт з аудиторією*: Розвиток контакту з аудиторією передбачає вивчення способів взаємодії з глядачами, залучення їх у виставу та створення взаємної енергетичної взаємодії.

У межах розробленої методики визначено три етапи формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на фортепіано:

- 1) мотиваційно-емоційний;
- 2) формувально-розвивальний;
- 3) виконавсько-рефлексивний.

**Висновки.** Отже, з наведених аргументів, можна сформулювати педагогічні умови для формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на фортепіано:

1) психологічно комфортна педагогічна взаємодія вчителя і учня на основі позитивного прогнозування, поваги та підтримки;

2) добір музичного репертуару, що є ефективним ресурсом розвитку сценічно-виконавської культури учнів;

3) забезпечення художньо-творчого розвитку учня, зокрема розвитку здатності до інтерпретації.

Такі умови дозволяють готувати конкурентоспроможних майбутніх піаністів за допомогою формування сценічно-виконавської культури у учнів дитячих музичних шкіл в процесі навчання гри на фортепіано.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горбенко О. Б. Формування художньо-інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в оркестровому класі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 157. С. 55-59
2. Панібратська А. В. Науково-методична робота. Зміст поняття “Педагогічні умови” [Електронний ресурс]. У.: СНО, 2020. URL: <http://surl.li/hadjl>.
3. Парфентьева І. П. Огляд аспектів предметно-професійної компетентності вчителя музичного мистецтва при вивченні шкільного репертуару. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 157. С. 114-118
4. Шевченко І. Л. Вокальний ансамбль як форма організації музично-творчої діяльності майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 157. С. 141–147

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОСТИЛЬОВИХ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

### PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ETHNOSTYLE PERFORMING SKILLS OF TEACHERS OF MUSICAL ART

Стаття присвячена обґрунтуванню організаційно-методичних засад проблеми формування етностильових виконавських умінь. Означена проблема є актуальною у світі зростання суспільного інтересу до етномистецтва та етномузики, зокрема. У зв'язку з чим, визнається нагальною потреба у сформованості у вчителя музичного мистецтва спеціальних знань про особливості різних етнічних культур, обізнаності в специфіці художніх етнічних стилів, володіння етностильовими виконавськими вміннями. Зауважено, що теоретичне та практичне значення проблеми формування етностильових умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва, під час їхньої фахової підготовки в закладах вищої освіти, посилюється значущістю суспільно-просвітницької діяльності вчителів музичного мистецтва. Обґрунтовано актуальність проблеми забезпечення спеціальними умовами процесу формування етностильових виконавських умінь необхідністю оновлення організаційно-методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

У статті викладено результати теоретичного аналізу наукової літератури та сучасних досліджень, дотичних до проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, взагалі, і питань удосконалення виконавської майстерності останніх за рахунок формування в них етностильових виконавських умінь. Особливу увагу приділено ознайомленню із сучасними поглядами дослідників щодо логіки вибудовування організаційно-методичної стратегії підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі та висвітленню освітнього потенціалу спеціальних педагогічних умов, міста й ролі останніх в освітньому процесі.

З'ясовано, що проблема розробки педагогічних умов формування фахових умінь у майбутніх учителів мистецької галузі викликає неустанний інтерес науковців. У дисертаційних дослідженнях останніх років активно вивчаються різні аспекти зазначеної проблеми та розробляються спеціальні педагогічні умови формування широкого спектру фахових умінь і навичок учителів.

Спираючись на наукові доробки провідних науковців галузі педагогіки та психології, відзначено, що усілякий освітній процес є, за своєю суттю, створенням сприятливих умов для розвитку особистості, для формування в неї будь-яких знань, умінь і навичок.

Обґрунтовано вибір та розробку наступних педагогічних умов формування етностильових виконавських умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: створення освітніх обставин задля стимулювання студентів до ознайомлення з особливостями етнічних музичних стилів, з народними традиціями музикотворення та музичного виконавства; створення полікультурного середовища засобами інноваційних технологій та організаційних форм; застосування комплексу освітніх вимог до студентів задля їхнього особистісного становлення та фахового розвитку через

оволодіння етностильовими виконавськими вміннями.

**Ключові слова:** майбутні вчителі музичного мистецтва, етностильові виконавські вміння, педагогічні умови, полікультурне середовище, мистецька освіта.

The article is devoted to substantiation of organizational and methodical foundations of the problem of formation of ethnostyle performing skills. This problem is relevant in the world of growing public interest in ethnic art and ethnic music, in particular. In this connection, it is recognized that there is an urgent need for a teacher of musical art to have special knowledge about the characteristics of various ethnic cultures, awareness of the specifics of artistic ethnic styles, and possession of ethnostyle performing skills.

It is noted that the theoretical and practical significance of the problem of formation of ethnostyle skills in future teachers of musical art, during their professional training in higher education institutions, is enhanced by the importance of social and educational activities of teachers of musical art. The urgency of the problem of providing special conditions for the process of formation of ethnostyle performing skills by the need to update the organizational and methodological support of professional training of future teachers of musical art has been substantiated.

The article presents the results of the theoretical analysis of scientific literature and modern research related to the problem of professional training of future teachers of musical art, in general, and the issues of improving the performing skills of the latter through the formation of ethnostyle performing skills in them. Particular attention is paid to getting acquainted with the modern views of researchers on the logic of building an organizational and methodological strategy for training future specialists in the pedagogical field and highlighting the educational potential of special pedagogical conditions, the city and the role of the latter in the educational process.

It is found that the problem of developing pedagogical conditions for the formation of professional skills among future teachers of the art industry is of constant interest to scientists. In the dissertation studies of recent years, various aspects of this problem are actively studied and special pedagogical conditions for the formation of a wide range of professional skills and skills of teachers are developed.

The choice and development of the following pedagogical conditions for the formation of ethnostyle performing skills among future teachers of musical art are substantiated. Namely: the creation of educational circumstances to encourage students to get acquainted with the peculiarities of ethnic musical styles, with the folk traditions of music-making and musical performance; creating a multicultural environment through innovative technologies and organizational forms. As well as the application of a set of educational requirements for students for their personal formation and professional development through the mastery of ethnostyle performing skills.

**Key words:** future teachers of musical art, ethnostyle performing skills, pedagogical conditions, multicultural environment, art education.

УДК 378:37.011.3–051:78  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.13>

**Фан Фей,**  
аспірант кафедри музичного мистецтва  
і хореографії  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Найважливіша функція етностильових традицій полягає в передачі молодим поколінням моральних та духовних цінностей, знань, світоглядних орієнтирів, інакше кажучи, споконвічного етнокоду національного менталітету. У різних країнах світу спостерігається стрімке зростання особистісного та суспільного інтересу до проявів етностилів у музиці, живописі, дизайні одягу, декоративно-ужитковому мистецтві таке ін. У музиці на основі етностилів не тільки створюються нові сучасні твори, а й народжуються нові стилістичні напрямки (етноджаз, етнорок тощо). У класичній музиці композитори також нерідко використовують певні етностильові елементи, як потужні художньо-виразні смислоутворюючі елементи.

Стрімке зростання популярності етностилів серед дітей і молоді висуває певні вимоги і до вчителя музичного мистецтва, вимагаючи від нього знання й розуміння особливостей різних етнічних культур, обізнаності в специфіці художніх етнічних стилів, володіння етностильовими виконавськими вміннями. Наявність у вчителя музичного мистецтва таких знань і вмінь посилює значущість і можливості просвітницької функції педагогічної діяльності вчителів музичного мистецтва. У такому руслі, проблема формування етностильових умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва, під час їхньої фахової підготовки, набуває вагомості теоретичної та практичної значущості.

Передусім, на теоретичному рівні серед першочергових завдань, спрямованих на вирішення означеної проблеми, визначено наступні: визначення сутності феномену етностильових виконавських умінь; уточнення типології означених умінь і виокремлення їхніх функцій у фаховій діяльності вчителя. Задля цього необхідним є встановлення значущих взаємовідносин з іншими характеристиками фахівця, з такими як: якості, здібності, переконання, цінності, з потребово-мотиваційною та емоційно-вольовою сферами тощо. На методологічному рівні дослідження означеної проблеми опрацьовано концептуально-парадигмальні основи дослідження, виокремлено спеціальні наукові підходи та принципи формування етностильових виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Наступний етап нашого дослідження присвячений обґрунтуванню організаційно-методичних засад досліджуваної проблеми. Перш за все, приділено увагу розробці особливих педагогічних умов, які мають оптимізувати процес формування етностильових виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Зазначений аспект потребує контекстуального огляду наукових досліджень у галузі мистецької педагогіки. Такий огляд є необхідним, по-перше, для ознайомлення із сучасними поглядами дослідників щодо логіки

вибудовування організаційно-методичної стратегії підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі, для якої педагогічні умови мають вагоме значення. По-друге, для розуміння освітнього потенціалу спеціальних педагогічних умов, міста й ролі останніх в освітньому процесі.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Визначення педагогічних умов формування фахових умінь у майбутніх учителів мистецької галузі викликає неустанный інтерес науковців. Учені виходять з розуміння, що формування фахових умінь, як і знань, якостей, досвіду, потребують пильної уваги і турботи з боку викладачів, а також, цілеспрямованого прагнення та вмотивованих зусиль з боку студентів – майбутніх фахівців педагогічної галузі. Важливо, що ефективність такого роду тандему – зусиль і прагнень викладачів і студентів, посилюються спеціально створеними педагогічними умовами навчання.

На необхідності пошуку певних шляхів щодо розробок педагогічних умов, які мали б забезпечити дієвість певних методик формування фахових умінь майбутніх учителів, зауважували метри педагогічної науки І. Бех, І. Зязюн та ін. У сфері музичної педагогіки ці питання висвітлюють науковці: О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Отич, О. Щолокова та ін. У дисертаційних дослідженнях останніх років активно вивчаються різні аспекти зазначеної проблеми та розробляються спеціальні педагогічні умови формування широкого спектру фахових умінь і навичок учителів.

Учені в галузі мистецької освіти розглядають педагогічні умови, як чинники, що забезпечують:

- ефективність професійно-педагогічної підготовки та удосконалення педагогічної майстерності (Н. Андрійчук, Радван Насіб та ін.);
- розширення художньо-педагогічної освіченості (Пан Шень),
- розвиток у майбутніх учителів виконавських умінь (О. Горбенко, Т. Осадча, А. Пастернак, Хань Ле, О. Цуранова та ін.), творчих умінь (Н. Кьон, В. Мельниченко) та ін.;
- формування музично-просвітницької (І. Стотика, Т. Халіна та ін.) та виконавської компетентності (В. Фрицюк);
- формування духовної (Г. Кравченко, Мейкуань Лю) та художньо-естетичної культури (О. Отич);
- формування художньо-стильової (Чай Пенчен) та етнокультурної (Л. Врола, С. Гмиріна, Гу Жань, Ю. Мережка, І. Шоробура та ін.) компетентностей майбутніх учителів.

Отже можна побачити, що сучасні науковці, досліджують широкий спектр педагогічних умов, що забезпечують удосконалення різних аспектів професійно-фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та педагогів-музикантів.



**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Огляд сучасних досліджень засвідчує велику чисельність наукових здобутків щодо створення педагогічних умов підготовки студентів до виконання майбутніх фахових обов'язків. Незважаючи на це, питання забезпечення спеціальними умовами саме процесу формування етностильових виконавських умінь залишається недостатньо висвітленим у науковій літературі. Актуальність зазначеного аспекту проблеми нашого дослідження посилюється необхідністю оновлення організаційно-методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Мета статті** полягає у висвітленні результатів наукових розвідок щодо розробок спеціальних педагогічних умов формування етностильових виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема формування етно-стильових виконавських умінь у нашому дослідженні визначається кризою призми певних концепцій і теорій. А саме: полікультурної концепції, як розуміння рівноцінності та самобутності усіх культур народів світу (Д. Бенкс, М. Беннет, Р. Льюїс та ін.), теорії естетичного сприйняття (Т. Адорно) та герменевтичного розуміння-інтерпретації твору мистецтва (М. Гайдеггер, Г.-Г. Гадамер, П. Рікьор та ін), загальної теорії діяльності (А. Еспінас), теорії педагогічної майстерності (І. Зязюн), теорії виконавського стилю (Б. Асаф'єв, Г. Коган, С. Фейнберг, Г. Шохман), етнокulturологічної концепції виконавського стилю (Л. Вакхель, Л. Кияновська, І. Ляшенко)

Спираючись на наукові доробки провідних науковців галузі педагогіки та психології, можемо відзначити, що усілякий освітній процес є, за своєю суттю, створенням сприятливих умов для розвитку особистості, для формування в неї будь-яких знань, умінь і навичок. «Умова» є багатозначним поняттям, яке використовується в багатьох сферах людського життя та діяльності. У словниках української мови та різногалузевих довідниках поняття «умова» тлумачиться по-різному. Наприклад, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови за ред. В. Бусела представлено низку різноаспектних визначень цього феномену, серед яких, у межах нашого дослідження, викликають інтерес наступні: «Умова – це ...5. Необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь....Сукупність елементів виробного середовища та специфіка трудового процесу, що впливають на здоров'я й працездатність людини та результати її діяльності.... 6. Обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь. 7. Правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності,

які забезпечують нормальну роботу чого-небудь» [1, с. 1506]. Згідно з Філософським енциклопедичним словником «умова» – це «...філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує» [10 с. 482]. У Словнику-довіднику з професійної педагогіки (ред. А. Семенова) зміст феномену педагогічних умов визначається як «обставини за яких залежить і відбувається цілісний продуктивний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [8, с. 193].

У педагогіці категорія «умови» – це визначальні чинники (обставини), від яких залежить функціонування педагогічної системи та один з найважливіших елементів педагогічної моделі та потужний інструмент її формування. У наукових колах є усталеною думка, що педагогічні умови розробляються педагогом/дослідником для забезпечення поетапної реалізації змодельованого функціонування освітнього процесу, і вони є цілеспрямованими на оптимальний розвиток здобувачів освіти та досягання останніми тих чи інших результатів навчання.

Таким чином, представлені дефініції дозволяють розглядати «педагогічні умови» як «обставини», «елементи середовища», «правила». На наш погляд, це і є ті фактори, які забезпечують ефективність освітньої діяльності та оптимізують процес формування фахових умінь. Приймаючи за основу зазначену даність, розглянемо феномен педагогічних умов у якості *освітніх обставин*. Перш за все, привертає увагу тлумачення феномену «обставини» надане в Енциклопедії практичної психології: «Обставини – сукупність усіх безособових моментів, що впливають на людину, її настрій і поведінку». Варто підкреслити, що з психологічної точки зору, саме обставини часто визначають межі дозволеного/можливого для людини. Відомий мислитель 18 століття Р. Оуен вважав, що індивідуум є продуктом обставин. Саме тому, у вихованні й навчанні, вчений пропонував використовувати обставини, які врегульовують культивування всіх індивідуальних здібностей. Рушієм такого навчання й виховання є особистий інтерес та мотивація вихованця. Саме завдяки останнім додаються зусилля, долаються перешкоди, проявляється характер, набуваються уміння та досвід тощо.

Сучасні науковці диференціюють обставини на *внутрішні* (мотиви, потреби, прагнення, досвід, суперечність внутрішніх тенденцій, емоційна стійкість, психо-фізіологічні особливості, установки, міжособистісна та соціальна комунікація тощо) та *зовнішні* (економічні, політичні, культурні, оточуюче середовище (побутове та освітнє) тощо). На думку науковців, обставини можуть сприяти розвитку або гальмувати його [11].



«У педагогіці умови визначаються як обставини, що сприяють чи перешкоджають прояву педагогічних закономірностей у педагогічній діяльності» зауважує О. Отич, убачаючи в саме цьому «діалектику потенційного й актуального» в освітньому процесі [4].

Отже, вірогідність того, що обставини в освітньому процесі є нестабільним і неоднозначним фактором дещо ускладнює їх вибір та розробку. Тим не менш, Отич наголошує на можливості управління освітнім процесом «...через організацію позитивних і нейтралізацію негативних зовнішніх і внутрішніх педагогічних обставин і чинників» [Там саме]. Тобто, можна сказати, що науковці єдині в розумінні того, що «...створення зовнішніх щодо особистості студента штучних обставин організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі...» є вкрай необхідним. Адже, обставини можуть стати вагомою «...причиною та стимулом якісно-позитивних змін особистісного розвитку майбутнього фахівця...» [3, с. 26].

У руслі зазначеного, маємо нагоду виокремити першу педагогічну умову успішного формування етностильових виконавських умінь – *створення освітніх обставин задля стимулювання студентів до ознайомлення з особливостями етнічних музичних стилів, з народними традиціями музикотворення та музичного виконавства* (перш за все, в європейській, українській та китайській етномузичній традиції).

Зазначена умова реалізується за рахунок створення різнорівневих освітніх обставин, таких як моделювання навчальних ситуацій, що потребують від студентів етно-стилістичної обізнаності (наприклад, організація групових семінарських занять методом ділової гри: Круглий стіл «Освітньо-виховний потенціал етномузики»; Навчально-дослідна конференція «Проблеми етномузикології» тощо). Готуючись до участі в такого типу заходах студенти ознайомлюються із специфікою етномузичного матеріалу та його змістовно-смісловим контентом.

Обставиною більш складного рівня можна вважати підготовку студентів-інструменталістів до участі в етно-фестивалях та конкурсах виконавців етнічної музики. Цей рівень складності потребує від студента оволодіння етностильовою виконавською технікою. Зазначені обставини стимулюють студентів до ознайомлення із зразками етнічної музики, пізнання музикологічних архетипів того чи іншого етносу, опанування його текстовою семантикою. Передбачаємо, що за таких обставин відбувається інтеріоризація набутих знань та навичок студентів у практичну (музично-виконавську) сферу, що має запустити механізми саморозвитку, формування особистісної мотивації та усталеності освітніх мотивів і потреб, посилює прагнення

студентів до надбання знань про етномузику та оволодіння виконавськими вміннями.

Для обґрунтування наступного визначення «умов» як елементів освітнього середовища, проведено огляд праць дотичної проблематики. Результати останнього констатують, що в багатьох педагогічних дослідженнях поняття «умова», «педагогічна умова» трактується як спеціально створене середовище, яке є необхідним для оптимального протікання освітнього процесу.

Наприклад, у працях Г. Олійника підкреслюється важливість «використання можливостей освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу з метою моделювання майбутньої професійної діяльності» [3, с. 26]. Наслідуючи дану позицію вважаємо, що другою дієвою педагогічною умовою є *створення полікультурного середовища засобами інноваційних технологій та організаційних форм*. Важливо зазначити, що на факультеті музичної та хореографічної освіти університету Ушинського полікультурне освітнє середовище виникає самим природним чином. Адже на факультеті поряд зі студентами з України займаються студенти-іноземці з Еквадору, Китаю, Казахстану, Молдови та ін. Сумісне навчання вже само по собі сприяє міжкультурній комунікації. В умовах полікультурного освітнього середовища перед викладачами постає важливе завдання, яке полягає в посиленні атмосфери толерантних відносин між представників різних культур. По-друге, у ході музично-виконавських групових занять в умовах полікультурного середовища повільно відбувається поступове прилучення студентів до традицій інших культур через «...творче осягнення художніх домінант тієї чи іншої культури, які є осередком загальнолюдських цінностей» [9].

У контексті нашого дослідження термін «інновація» розуміємо як «...оновлений процес навчання, який спирається, головним чином, на суб'єктивні фактори» [9]. Убачаємо, що ефективними засобами кореляції освітнього процесу в межах полікультурного середовища є інноваційні технології та спеціальні організаційні форми, які розроблені з урахуванням «...особливостей аудиторії та окремих суб'єктів навчання, їхніх здібностей, потреб, мотивацій, тощо» [Там саме]. Одним з дієвих засобів, на нашу думку, є організація колективної роботи студентів над етнокультурними мистецькими проєктами. Важливо, щоб робочі групи склалися з представників різних національностей і мали рівні права, обов'язки, умови роботи та однакову ступінь відповідальності за її результат.

Створення полікультурного освітнього середовища засобами інноваційних технологій та організаційних форм ґрунтується на організаційно-регулятивній функції викладача та залежить від ступеня педагогічної активності останнього.

Вважаємо слушним зауважити на вагомих стиліючих факторах створення полікультурного освітнього середовища, сприятливого для формування етностильових виконавських умінь у студентів, а саме: заохочення та психологічна установка на міжкультурну комунікацію й творчу співпрацю, створення творчої атмосфери, наявність конкретних вимог до рівня виконавських умінь, моніторинг результатів навчання, винагороди тощо.

Щодо наступного визначення умов, як певних правил, виходимо з розуміння поняття «правило» як «...вимога для виконання якихось умов (норм, поведінки) усіма учасниками якої-небудь діяльності» [14]. У наукових працях у галузі мистецької освіти зазначається, що сучасна освітня загальноосвітня школа висуває «...високі вимоги до рівня інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва» [2]. І більш за те, сьогодні спостерігається посилення «...вимог до стилевідповідного виконання музичних творів» [7].

Отже, третя педагогічна умова – *застосування комплексу освітніх вимог до студентів задля їхнього особистісного становлення та фахового розвитку через оволодіння етно-стильовими виконавськими вміннями.*

Вихідною точкою для обрання даної умови слугували погляди відомого мислителя Д. Чижевського та основні положення його національно-культурної концепції. Згідно з його вченням національно-культурна особистість формується через опанування етнокоду народного мистецтва, яке є носієм національної свідомості народу. Але з іншого боку, кожна окрема національно-культурна індивідуальність уподібнюється до індивідуальності стилів в мистецтві – і те, і інше є здійсненням «...абсолютної правди, краси, святості, справедливості», адже індивідуальне «...доповнює інші вияви, освітлює абсолютні цінності з інших сторін...» [13].

З огляду на зазначене, виокремлюємо перші дві вимоги до студентів, які прагнуть оволодіти етностильовими виконавськими вміннями – це розвиненість (прагнення до розвиненості) етнонаціональної свідомості та поліхудожнього світосприйняття та інструментальна технічно-виконавська розвиненість. Адже цілком зрозуміло, що опанування специфікою етностилів потребує технічно-виконавської підготовки та «...розуміння змістових відмінностей і надання певного емоційно-стильового забарвлення музичному твору під час його виконання» [12, с. 91].

Ще одним важливим чинником успішного оволодіння етностилем є здатність виконавця до художньо-стильової сприйнятливості, яка ґрунтується на розвиненому почутті художньої емпатії. На думку Л. Степанової «...Художня емпатія є необхідною здатністю суб'єкта художньої діяльності

й реалізується в дії основних механізмів – індукції емоцій, співчуття, співпереживання, співучасті, спільних дій» [9]. У працях ученої ця важлива здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва визначається як «...генералізована особистісна якість, котра характеризується загальнохудожньою ерудованістю, багатством асоціативних уявлень, навичками та вміннями суб'єкта художньої взаємодії осмислювати організацію художнього матеріалу у єдності з емоційно-почуттєвим осягненням виразного смислу художньої інтонації»

Отже, третя педагогічна умова охоплює комплекс вимог до студентів, як майбутніх викладачів музичного мистецтва:

– розвиненість (прагнення до розвиненості) етно-національної свідомості та поліхудожнього світосприйняття;

– розвиненість художньо-стильової емпатії.

Отже, розробляючи педагогічні умови, приділяємо увагу таким факторам, які спроможні забезпечити цілісність освітнього процесу, сприяють розвитку необхідних якостей і вмінь особистості, уможливають досягнення очікуваних результатів навчання.

**Висновки.** Таким чином, у ході даного етапу дослідження з'ясовано, що формування етностильових виконавських умінь майбутнього учителя музичного мистецтва, має відбуватися в особливому освітньому середовищі із застосуванням комплексу спеціально створених педагогічних умов. На нашу думку, етностильові виконавські вміння, як особистісна здатність до сприйняття, розпізнавання, декодування та інтерпретаційного виконання етностильових елементів музичного твору, є вагомою складовою фахової підготовки учителів музичного мистецтва до майбутньої педагогічної діяльності, і з іншого боку, вони характеризують ступінь розвиненості його етнокультурної свідомості, полікультурного художнього світогляду, педагогічної компетентності та виконавської майстерності. З огляду на специфіку формування етностильових виконавських умінь в студентів, можна констатувати, що це процес багатовекторний, пролонгований і багаторівневий.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005
2. Ковальова-Гончарюк Л. О. Формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки. Дис.на здоб. наук. ст.доктора філософії. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2021.
3. Олійник Г. М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних до організації освітньо-дозвіллевої діяльності. Науково-методичний

журнал Національного педагогічного університету. «Соціальна робота в Україні: теорія і практика». Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. № 1-4, січень – грудень. С. 20-28.).

4. Отич О. М. Педагогічні умови формування художньо-естетичної культури учнівської молоді у середніх загальноосвітніх навчальних закладах естетичного профілю. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. 2011. Вип. 11. С. 229-233.

5. Психологіс. Енциклопедії практичної психології. URL: <http://psychologis.com.ua/>

6. Реброва, О. Є. Педагогічні умови формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Науковий вісник Південно-українського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Одеса. 2009.

7. Рябова О.В. Формування музично-стильових уявлень підлітків у колективному музикуванні». Суми 2021. Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка

8. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006.

9. Степанова Л. В. Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музич-

ного мистецтва та хореографії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Степанова Людмила Василівна ; МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка ; [науковий керівник С. В. Шип]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2018. – 23 с.

10. Філософський енциклопедичний словник. НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

11. Хоменко-Семенова Л. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2013. Вип. 19. С. 252-257.

12. Чехуніна, А. Специфіка формування художнього мислення здобувачів музичної освіти. науковий журнал Інноваційна педагогіка. Випуск 36. 2021 С. 89-92.

13. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. Київ.: Вид-во Орій при УКСП «Кобза», 1992. 230 с.

14. Юридична енциклопедія: В 6 т. / Редкол.: Ю.С. Шемшученко (відп. ред.) та ін. Київ : Укр. енцикл., 2003. Т. 6. 736 с.

ОСОБЛИВОСТІ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ  
З ДІТЬМИ З ООПFEATURES OF LABOR EDUCATION IN THE PROCESS OF WORKING  
WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*У статті розкриваються проблеми формування творчого розвитку дітей з ООП, які зумовлені такими факторами: потреба у зростанні творчих ресурсів дитини в умовах глобалізації суспільства; необхідності активізації творчої активності у всіх сферах творчої діяльності у зв'язку з прискоренням розвитку всіх сфер духовного і матеріального виробництва в суспільстві. Розглядається формування творчої особистості, реалізація її природних нахилів і здібностей в освітньому процесі, що є стратегічним завданням для педагогічних працівників. На перехід від директивної до особистісно зорієнтованої моделі навчання й виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів розкриття неповторного творчого потенціалу особистості та концепція художньо-естетичного виховання учнів.*

*У статті окреслюються особливості трудового виховання та навчання дітей з ООП та роль роботи з дітьми, що мають порушення психофізичного розвитку. Значимість трудового навчання у формуванні загально трудових умінь. Дослідження сучасного стану освіти на тлі ринкових реформ та їх впливу на освітню галузь дали змогу виявити основну організаційну суперечність системи навчання. Це «протиріччя між необхідністю забезпечення надзвичайно широкого спектру засобів навчання і виховання, які б сприяли творчому розвитку учнів, і відсутністю стрункої системи змісту, форм і методів цієї роботи на рівні кожної школи». Частково розв'язати цю суперечність можливо, «забезпечивши педагогічні умови творчого розвитку дитини, науково обґрунтованою системою педагогічного впливу на особистість учня засобами трудового навчання і виховання».*

*Охарактеризовано принципи її реалізації та етапність навчання. Висвітлено спрямованість трудового виховання трудового навчання, які передбачають реалізацію інноваційного змісту, методів та методичних прийомів, форм та засобів, необхідних для ефективної реалізації трудового навчання означеної категорії дітей в закладах освіти.*  
**Ключові слова:** *трудове виховання, трудова активність, трудова свідомість, прийоми формування творчості.*

*The article reveals the problems of forming the creative development of children with special needs, which are caused by the following factors: the need for the growth of the child's creative resources in the conditions of the globalization of society; the need to intensify creative activity in all spheres of creative activity in connection with the acceleration of the development of all spheres of spiritual and material production in society. The formation of a creative personality is considered, the realization of its natural inclinations and abilities in the educational process is a strategic task for pedagogical workers. On the transition from a prescriptive to a person-oriented model of education and upbringing, which aims to find new ways and means of revealing the unique creative potential of an individual and the concept of artistic and aesthetic education of students.*

*The article outlines the specifics of labor education for children with disabilities and the role of working with children who have disorders in physiological or mental development and the content of labor education by years of education. Significance of on-the-job training in the formation of general labor skills. The study of the current state of education against the background of market reforms and their impact on the educational sector made it possible to reveal the main organizational contradiction of the education system. This is a "contradiction between the need to provide an extremely wide range of educational and educational tools that would promote the creative development of students, and the lack of a coherent system of content, forms and methods of this work at the level of each school." It is possible to partially resolve this contradiction by "providing pedagogical conditions for the child's creative development, a scientifically based system of pedagogical influence on the student's personality by means of labor training and education."*

*The principles of its implementation and the phasing of training are described. The direction of labor education and labor training, which provide for the implementation of innovative content, methods and methodical techniques, forms and means necessary for the effective implementation of labor training of a certain category of children in educational institutions, is highlighted.*

**Key words:** *labor education, labor activity, labor consciousness, creativity techniques formation.*

УДК 373.3.091.322

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.14>

**Завітренко Д.Ж.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки  
та спеціальної освіти  
Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира  
Винниченка

**Нагорна О.В.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри педагогіки  
та спеціальної освіти  
Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира  
Винниченка

**Березенко Н.О.,**

аспірант кафедри педагогіки  
та спеціальної освіти  
Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира  
Винниченка

**Актуальність.** Проблема соціально-трудової адаптації дітей із особливими освітніми потребами – одна з найгостріших у сучасному суспільстві. В умовах нестабільності соціально-економічного та політичного життя, падіння рівня суспільної моралі спостерігається стійка тенденція неефективної інтеграції таких дітей у суспільство. А, між

іншим, діти цієї категорії мають обмежені можливості розвитку, тому потребують особливих методів і прийомів організації праці.

Подолання негативних тенденцій у процесі соціалізації зазначеної категорії дітей вимагає розроблення нових підходів до їхнього навчання, виховання й організації їхньої життєдіяльності. Ці



підходи можливі за умови попереднього глибокого аналізу сучасних проблем спеціальної освіти в Україні та за кордоном. Проблема пошуку нових підходів, на наш погляд, має вирішуватися комплексно, тобто з урахуванням медичних, педагогічних, економічних, соціальних, соціально-психологічних та інших проблем, дотичних до царини соціального захисту дітей-інвалідів, їх навчання, виховання, реабілітації й соціальної адаптації [1].

**Формулювання проблеми дослідження.** Трудове виховання становить основний напрямок виховання дітей із особливими освітніми потребами, будучи надійною основою формування їхньої особистості та засобом їх соціалізації. Не слід забувати й про важливу роль, яку трудове виховання відіграє, формуючи культурні стереотипи дітей. Тож, *трудове виховання можна визначити як цілеспрямований процес формування елементарних трудових умінь і позитивної мотивації*. Щодо дітей дошкільного віку воно передусім спрямоване сформувати культурно-гігієнічні навички, навички самообслуговування. Реалізується воно й через долучення дітей до різних видів праці. Виховання навичок самообслуговування – перший етап виховання особистості людини й основа соціально-трудової адаптації учнів із особливими освітніми потребами.

Трудова діяльність значною мірою зумовлює формування наочно-дієвого мислення, оскільки процес праці стимулює перцепцію, розвиток мовлення дітей за рахунок збагачення їхнього індивідуального словника. Важливо, що саме позакласні заняття найбільше пов'язані з практичною суспільно корисною діяльністю, яка уможливує виховання моральних якостей дітей із обмеженими можливостями здоров'я.

**Розгляд основних положень.** Належне ставлення до праці в дитини з ОПП можна сформувати лише завдяки систематичній організації її власної діяльності. Одна з основних ВР за трудовим напрямом – прищеплення навичок самообслуговування як засобу виховання позитивних якостей особистості: почуття колективізму, взаємодопомоги, зібраності, охайності, сумлінного ставлення до суспільної праці. Навички самообслуговування виробляються через багаторазові повторення однієї дії у певній послідовності за умови наполегливого виховного впливу, що сприяє їх закріпленню. При цьому роль класного керівника та вихователя має бути обмежена керівництвом всім процесом через формування стійкої мотивації у дітей займатися пізнавальною діяльністю. Завдяки такому підходу в школярів формуються якості, що показують їхнє правильне ставлення до праці, людей праці та результатів їхньої діяльності.

Створення єдиного виховного простору в класі – одна з умов корекції поведінки дітей у бажаному напрямку. Такий підхід сприяє накопиченню соціального досвіду на шляху від вступу дитини до

навчального закладу й до самого випуску. Відповідно, актуальною є проблема створення для дітей із особливими потребами умов, за яких можливе максимально результативне та комфортне засвоєння знань, формування умінь і навичок [3].

Отже, ще раз акцентуємо, що *мета* виховної роботи в трудовому напрямі – виховання учнів із особливими освітніми потребами через прищеплення їм навичок самообслуговування.

**Завдання** трудового виховання у корекційній школі:

- формування в школярів позитивного ставлення до праці;
- сприйняття праці як однієї з найвищих цінностей у житті;
- формування позитивних якостей особистості;
- формування потреби навчатися як основи стабільності майбутнього життя;
- формування основ розумової та фізичної праці;
- розвиток системи трудових компетенцій із догляду за собою, класною кімнатою, закріпленою територією шкільного двору;
- розвиток творчих здібностей у вирішенні трудового завдання;
- виховання працьовитості, почуття обов'язку та відповідальності, цілеспрямованості та підприємливості, чесності;
- виховання самостійності, вміння довести розпочату справу до кінця;
- виховання відповідальності за результати своєї діяльності.

Поряд із цими завданнями на заняттях із трудового виховання в корекційних освітніх установах вирішуються ще спеціальні завдання, спрямовані на корекцію розумової діяльності вихованців. Корекційна робота виявляється у формуванні елементарних умінь:

- орієнтуватися в завданні, аналізувати об'єкт, умови роботи;
- попередньо планувати хід роботи над об'єктом праці (встановлювати логічну послідовність виготовлення, визначати прийоми роботи та знаряддя, необхідне для її виконання, звітувати про виконану роботу);
- контролювати свою роботу: визначати правильність дій та результатів, оцінювати якість готових виробів.

Виховний процес побудований на таких педагогічних принципах:

а) принцип індивідуалізації та диференціації. Цей принцип полягає у використанні різних методів педагогічного впливу з метою досягнення оптимальних результатів;

б) принцип корекційної спрямованості. Він спрямований на коригування недоліків психофізичного розвитку учнів із особливими освітніми потребами;

в) принцип доступності передбачає побудову занять лише на рівні реальних можливостей і здібностей учнів;

г) принцип виховної спрямованості здійснюється завдяки різним видам діяльності, спілкування та взаємин, що складаються під час заходів;

ґ) принцип індивідуалізації та диференціації. Він зумовлює використання різних методів педагогічного впливу для досягнення оптимальних результатів [4].

Однак *основним завданням* навчання та виховання у спеціальній (корекційній) школі є підготовка відповідного контингенту дітей до самостійної праці в умовах звичайних виробничих взаємин між людьми. Тому на перший план висуваються такі конкретні завдання, як ознайомлення вихованців із певною системою знань із того чи того виду праці та формування в них відповідних професійно-трудова уміння і навичок, виховання суми моральних, особистісних якостей, що забезпечують справжню, досить успішну інтеграцію вихованців спеціальної (корекційної) школи у продуктивну працю.

Всі компоненти трудового виховання дітей з ООП повинні здійснюватися в школі поетапно, з урахуванням віку, на основі принципів цілісності, безперервності та спрямовані на вирішення основної мети: «сформувати стійкі орієнтації на трудовий спосіб життя, трудову культуру особистості; забезпечити практичну і морально-психологічну готовність до творчої праці; виховати моральне ставлення учнів до трудової діяльності, розвинути творчі здібності школяра» [2, с. 36].

Основна мета трудового виховання розбивається на два завдання:

- формування трудової свідомості;
- розвиток його трудової активності.

Змістом трудової свідомості є виробничий досвід: професійні знання, вміння та навички. У нього входять також сумлінне ставлення до праці, розуміння його ролі в житті людини і суспільства, спрямованість до праці, розуміння суспільного значення особистого боргу і відповідальності кожного за результати праці, емоційне, моральне і естетичне ставлення до праці.

Трудова активність – це позитивне ставлення людини до будь-якої праці. Найважливішими ознаками трудової активності є зацікавленість до праці. Трудової активності не може бути без сформованої трудової свідомості. Трудова активність є результатом трудового виховання, навчання і професійної орієнтації та виступає як особистісна якість, яка характеризується міцною потребностно-мотиваційною сферою, глибоким усвідомленням великої виховної сили праці знання і переконання, умінням і прагненням сумлінно виконувати будь-яку необхідну роботу і проявляти вольові зусилля в подоланні тих перешкод,

які зустрічаються в процесі трудової діяльності [3, с. 355].

Найбільш передові вчені та вчителі вважали, що навчити дітей з ООП деяких трудових прийомів ще не означає зближення школи з життям, необхідно змінити сам навчально-виховний процес, використовуючи різноманітні форми і методи навчання з опорою на конкретний матеріал, взятий з навколишнього життя і природи, на безпосередній досвід і спостереження дітей.

Для цього пропонувалося широко використовувати екскурсії, заняття з природознавства, обґрунтоване на самостійних спостереженнях, не скорочуючи при цьому і без цього малий обсяг знань, що дається дітям в початковій школі, а ширшого розуміння «трудова принцип» як спосіб організувати навчальний процес так, щоб забезпечити поєднання викладання з самостійністю дітей з ООП, їх досвідом і працею, що дозволить пов'язати абстрактне з конкретним, роботу голови з роботою рук.

До завдань виховання трудової свідомості відносяться:

- знайомство дітей з ООП з особливостями соціально-виробничої інфраструктури міста, району;
- прищеплення елементарних трудових навичок;
- формування позитивної спрямованості до трудової діяльності.

Тобто складовим елементом трудового виховання в школі є формування шанобливого ставлення до праці оточуючих людей і його результатами. Діти з ООП повинні усвідомити, що всі навколишні їх матеріальні і духовні цінності створені працею багатьох мільйонів людей, витрати на це величезні зусилля, і покликані служити на благо людям.

Ці відомості допоможуть дітям з ООП краще зрозуміти особливості праці в промисловості, сільському господарстві, у сфері торговельних відносин, тощо, усвідомити значення різних професій.

З точки зору педагогічної психології, в трудовому вихованні дітей з ООП перших класів найбільш ефективним є використання сюжетно-рольових ігор, в яких діти мають можливість в ігровій формі відтворювати на рівні моделі елементи трудової діяльності дорослих, ситуації спілкування, виконувати трудові дії, які спостерігаються в побуті. Ігри на трудові сюжети дозволяють дітям самим виконувати ролі фахівців.

Рухливі ігри зазвичай проводяться в позачасний час, на класній годині, на великій перерві, що дозволяє не тільки задовольнити потребу дітей в руховій активності після навчальних занять, а й одночасно познайомити їх з основними видами сільськогосподарської продукції району (області). Важливо, щоб проведення таких ігор

супроводжували позитивний емоційний фон і зацікавленість дітей. Будь-яка похвала і схвалення дій дитини з боку вчителя стимулюють активність і бажання бути корисним, що, в кінцевому рахунку, сприяє формуванню позитивного ставлення до праці та трудової діяльності в учнів молодшої школи. Одночасно гра несе в собі значну частину пізнавальної інформації.

Для розвитку трудової активності також можна використовувати екскурсії. Їм належить одне з провідних місць в роботі по ознайомленню учнів з працею дорослих. Молодші школярі під час екскурсій в найзагальнішому вигляді знайомляться з технологією виготовлення тієї чи іншої продукції, зі знаряддями праці, мають можливість безпосереднього спілкування з людьми, зайнятими в конкретній сфері виробництва

Ефективність екскурсії залежить від старанності її підготовки і планування. Для дітей з ООП важливо побачити, як виробляється та чи інша продукція, а також мати можливість доторкнутися її руками, відчути запахи, пов'язані з особливостями виробництва. Бажано, щоб за екскурсією слідувала бесіда, що закріплює знання та дозволяє сформувати більш загальні уявлення та поняття.

Знання стають повніше і міцніше, якщо вони знаходять застосування в практичній діяльності, яка в школі реалізується в формі малюнків і виробів. Організація конкурсів, виставок, змагань захоплює дітей і створює умови для формування спрямованості до трудової діяльності, а також розвитку творчих здібностей і пізнавальних інтересів [5, с. 210].

**Висновки.** Отже, трудове виховання має одним з основних завдань здійснення освіти й орієнтації, формування моральних рис, творчого ставлення до цілей, процесу та результатів праці. Все це лежить в основі ефективної взаємодії громадянського і морального виховання, становить фундамент творчої активності та продуктивності в навчальній діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мерсіянова Г. М. Трудове виховання розумово відсталі дитини в сім'ї. Виховання дитини зі зниженим інтелектуальним розвитком в умовах сім'ї. – К.: Наук. світ. 2008. – С. 150-176.
2. О. В. Чеботарьова. Методичні основи трудового навчання розумово відсталих школярів із дитячим церебральним паралічем. Особлива дитина: навчання і виховання.– 2016. – № 2. – С. 34-43.
3. О. В. Чеботарьова. Концептуальні засади змісту трудового навчання в спеціальній школі в сучасних умовах реформування освіти / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 31: зб. наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 354-357.
4. . В. В. Засенка, А. А. Колупаєва. Реформування змісту трудового навчання розумово відсталих учнів із дитячим церебральним паралічем у контексті євроінтеграційних змін. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 8. К.: ТОВ «Поліграф плюс». – 2015. – 204 с. – 173-179.
5. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. – К.: Пед. думка, 2000. – 286 с.

## ДУХОВНІ ЦІННОСТІ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

### SPIRITUAL VALUES OF TEAM INTERACTION IN INCLUSIVE EDUCATION

Стаття присвячена проблемі підготовки фахівців спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзії в контексті реформування системи освіти України та євроінтеграційних процесів. Особлива увага приділена дослідженню ціннісних засад підготовки майбутніх фахівців до командної взаємодії в інклюзивній освіті. Підкреслено важливість командного підходу у виконанні завдань інклюзивного навчання, а саме повноцінної освіти та адаптації дітей з особливими освітніми потребами у сучасний простір. Підкреслено, що нині змінюється суспільний запит на підготовку фахівців спеціальної освіти. Наголошено на важливості доопрацювання теоретичної, практичної, психологічної підготовки здобувачів у закладі вищої освіти. Стверджується, що успішна інклюзивна освіта потребує формування гуманістичної освітньої системи, заснованої на цінностях, як-то: повага до різноманіття, до прав дитини, недопущення дискримінації та інших. Особлива увага приділяється значенню аксіологічного розвитку педагогів, які мають високі моральні стандарти та є носіями місії розширення інклюзії в суспільстві. З урахуванням цього обґрунтовано важливість аксіологічного (ціннісного) підходу до навчання майбутніх фахівців. Стаття відзначає також значення командної роботи та пріоритету цінностей, таких як взаємоповага, готовність до компромісу та пріоритет інтересів дитини. Визначено цінності інклюзивної освіти, а також цінності командної взаємодії в інклюзії (орієнтація на взаємодію, лідерство, емоційний інтелект, саморозвиток та ін.). Окремлено теоретико-практичні засади, які можуть бути використані при підготовці фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії. Дослідження зосереджене на виділенні невирішених раніше частин загальної проблеми, що забезпечує розвиток нових підходів до підготовки фахівців спеціальної освіти в інклюзивній освіті.

**Ключові слова:** аксіологічний підхід, цінності командної взаємодії, інклюзивна освіта, професійна підготовка фахівця, гуманізація освітнього процесу.

The article is devoted to the problem of training specialists in special education to work in the conditions of inclusion in the context of reforming the education system and European integration processes. Special attention is paid to the study of the value bases of training future specialists for team interaction in inclusive education. The importance of a team approach in fulfilling the tasks of inclusive education, namely full-fledged education and adaptation of children with special educational needs in the modern space, is emphasized. It is emphasized that the public request for the training of special education specialists is currently being changed. The importance of improving the theoretical, practical, and psychological training of applicants in the institution of higher education is noted. It is asserted that successful inclusive education requires the formation of a humanistic educational system based on values such as: respect for diversity, the rights of the child, non-discrimination and others. Special attention is paid to the importance of the axiological development of teachers who possess high moral standards and bear the mission of expanding inclusion in society. With this in mind, the importance of an axiological (value) approach to the training of future specialists is substantiated. The article also notes the importance of teamwork and the priority of values, such as mutual respect, willingness to compromise, and the priority of the child's interests. The values of inclusive education, as well as the values of teamwork in inclusion (orientation on interaction, leadership, emotional intelligence, self-development, etc.) are defined. The theoretical and practical principles that can be used in the preparation of special education specialists for team work in the conditions of inclusion are indicated. The research is focused on the identification of previously unresolved parts of the general problem, which ensures the development of new approaches to the training of special education specialists in inclusive education.

**Key words:** axiological approach, the value of teamwork, inclusive education, professional training of a specialist, humanization of the educational process.

УДК 378:376

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.15>

**Каплієнко А.І.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри загальної педагогіки та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету

**Супрун Д.М.,**

докт. пед. наук, професор,  
професор кафедри спеціальної психології та медицини Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**Супрун М.О.,**

докт. пед. наук, професор,  
професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Аксіоматичного характеру набуває теза, що інклюзивна освіта – це спосіб стати суспільству на щабель вище у духовному сенсі. Можна стверджувати, що інклюзивна освіта – це потреба дня сьогоднішнього та майбутнього, потреба не тільки для дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків, але й усього суспільства загалом, бо це іспит на людяність.

Філософсько-ментальна візія поступу суспільства на засадах істинних пріоритетів (життя, свобода, гідність, повага, добро, любов...) надає особливу роль консолідації зусиль усіх людей та, зокрема, об'єднаності та командності

(злагодженості) у питаннях розвитку інклюзивної освіти, створенні усіх умов для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у соціум.

Першочергового значення тут набуває командний підхід як гармонійне об'єднання зусиль задля досягнення спільної мети, а саме повноцінної освіти та адаптації дітей з особливими освітніми потребами у сучасний простір. Одним із провідних чинників забезпечення успіху в соціалізації дитини є особистість компетентного фахівця, який усвідомлює на рівні переконань цінності командної взаємодії в інклюзії.

В умовах реформування системи освіти України з урахуванням євроінтеграційних процесів нагально постає питання якісної підготовки



фахівців, здатних працювати в нових умовах, бути гнучкими та відкритими до змін. Суттєвого доопрацювання вимагає проблема психологічної, теоретичної, практичної готовності педагогів і формування в них достатньої мотивованості для роботи в умовах інклюзії. Це, в свою чергу, спонукає до зміни підходів у професійній підготовці майбутніх фахівців у ЗВО. У відповідь на виклики сучасної системи освіти навчальні програми вимагають наповнення інноваційним змістом, що «буде сприяти не тільки теоретико-практичній підготовці педагога, а й його психологічній готовності працювати з особливими дітьми, взаємодіяти з їх батьками та командою супроводу дитини» [5, с. 350].

Саме духовне пізнання людської природи, світу дитини, процесів, які відбуваються в освіті, має стати основою підготовленості фахівця до професійної діяльності. Професійна підготовка фахівця, здатного до самовдосконалення, цілком відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти та запиту суспільства. Водночас актуальності набуває взаємопроникнення знань з методики та теорії та їхнього практичного застосування.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема духовно-ціннісного виховання особистості в освітньому середовищі наразі привертає все більше уваги дослідників. Роль морально-духовних цінностей в освітньому процесі розглядали Н. Ігнатенко, С. Резніков, цінності інклюзивної освіти вивчали Т. Собченко, Н. Смолянук, ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд проаналізувала В. Горбунова, ціннісні орієнтири на підготовку майбутніх спеціальних психологів розглянуто Д. Супрун і М. Супруном.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Водночас духовні цінності командної взаємодії в інклюзивній освіті ще не були окремим об'єктом дослідження. З огляду на це, доречним вважаємо приділення особливої уваги аксіологічному (ціннісному) підходові до підготовки здобувачів вищої освіти до командної роботи в умовах інклюзивного навчання.

**Мета статті** полягає у визначенні аксіологічних засад підготовки фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії.

**Виклад основного матеріалу.** Аксіологічний підхід передбачає формування культури саморозвитку та самовдосконалення педагога впродовж професійної діяльності. У контексті командної роботи під ним розуміється поглиблення навичок командної взаємодії при безпосередньому оперті на цінності інклюзії.

Загалом цінність – це значущість, важливість чого-небудь. У контексті нашого дослідження говоримо саме про духовні (а не матеріальні) цінності, тобто ті, що мають духовну значимість.

Цінності – це категорія відносна. Вони формуються у суспільній свідомості та стають певним

еталоном і зразком поведінки. На свідомість і поведінку окремої особистості цінності впливають у тому випадку, коли особистість глибоко усвідомлює їх на рівні переконань, сприймає як дороговказ – ціннісну орієнтацію у світі людських моральних потреб [3, с. 188].

Відповідно до Великого тлумачного словника сучасної української мови «ціннісна орієнтація – ставлення людини до фактів, явищ навколишньої дійсності з огляду на їх важливість, значущість, ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, система її установок, переконань, переваг, що виражається у її поведінці» [1, с. 1588].

Ціннісні орієнтації особистості можуть не збігатися з тими, що прийняті в суспільній свідомості. Іноді можуть виникати суттєві розбіжності, дисбаланс між персоніфікованою системою цінностей та еталоною, що провокує недостатню стійкість до суперечностей, що існують у соціумі. З огляду на це, вкрай важливим є формування гуманістичної освітньої системи, моральним взірцем якої є розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства. Саме такий гуманістичний потенціал має інклюзивна освіта.

Серед цінностей інклюзивної освіти можна виділити наступні: повага до різноманіття, цінність кожної дитини, розуміння її унікальності, пріоритетність прав дитини, недопущення дискримінації, зміщення фокусу уваги з порушень на ресурси здоров'я та можливості дитини, орієнтація на інтереси дитини, доступність і якість освітніх послуг, готовність надати додаткову допомогу та увагу, співучасть, міжвідомча співпраця, активне залучення батьків до навчального процесу.

Одна з неодмінних умов успішної розбудови інклюзивної освіти – наявність професіоналів, які відповідають високим моральним стандартам.

У цьому контексті важливим є аксіологічний розвиток педагога, здатного працювати в умовах інклюзивної освіти. Йдеться про педагога, який не тільки володіє набором необхідних професійних якостей (ініціативність, самостійне цілепокладання, здатність до самоорганізації, планування, саморозвитку, саморефлексії, педагогічного передбачення, творчості, структурування та аналізу власного педагогічного досвіду та досвіду колег, здатності працювати в команді), але й ментально готовий до здійснення професійних обов'язків на основі любові до людей, емпатії, розуміння, доброти, прийняття, співпереживання. Такий педагог стає не просто знавцем технологій з допомоги дитині з особливими освітніми потребами, а й носієм місії з розширення інклюзії не тільки в освіті, але й в суспільстві. А саме це потребує залучення усіх членів суспільства: від батьків «особливої» дитини, фахівців до представників громадських організацій, органів влади та місцевого самоврядування. Тісна взаємодія – запорука

успіху в інклюзивній освіті. Тож акмеологічний підхід у контексті підготовки майбутніх педагогів передбачає поглиблення навичок командної роботи при безпосередньому оперті на цінності інклюзії.

На нашу думку, командна взаємодія в інклюзивній освіті набуває глибокого гуманістичного сенсу: соціально орієнтованого, здоров'язбережувального, ціннісно-світоглядного.

Командна взаємодія не існує поза цінностями і ставленням кожного члена команди. Саме в такому полі взаємодії відбувається кооперація, інтеграція індивідуальних смислів і формуються унікальні – командні. Так, не лише команда спрямовує цінності своїх учасників, а й кожна людина змінює командні смисли та цінності, і навпаки.

Серед цінностей командної взаємодії – комплексний підхід до супроводу дитини, готовність до системної та неперервної роботи, взаємоповага, готовність до компромісу, уважність до думки колег, пріоритетність інтересів дитини, конфіденційність, дотримання етичних принципів.

Говорячи про цінності командної роботи, слід, на нашу думку, апелювати також до знань з філософії, етики, соціальної психології тощо.

Зазначимо, що суттєвими у структурі професійної діяльності особистості фахівця спеціальної освіти є мотиваційні складники. Мотивація зумовлює поведінку людини, а також наскрізно проходить крізь усі сфери психічної діяльності. Зупиняючи увагу на ціннісній орієнтації особистості, варто розуміти, що найсильніші мотивуючі потреби є соціально орієнтованими. Тож орієнтація на спілкування, на взаємодію, на підтримання стосунків, досягнення результатів у діяльності, на лідерство, взаємну відповідальність за результат, а також емоційний інтелект і вмотивованість до постійного саморозвитку і самовдосконалення є важливими маркерами фахівця, здатного працювати в команді.

Орієнтацію на взаємодію в даному контексті розглядаємо як цінність, тобто мається на увазі прийняття взаємодії як основи командної діяльності педагога, активна діяльнісна позиція щодо інших суб'єктів навчально-виховного процесу, увага до точок зору інших професіоналів. Вона включає прагнення до взаємодії, позитивне ставлення до діяльної комунікації з батьками та іншими фахівцями, педагогами, прийняття їх як партнерів у вирішенні проблем навчально-виховного процесу, прагнення зрозуміти та дослухатися до позицій інших членів команди.

Орієнтація на досягнення успіху пов'язана з націленістю дій фахівця спеціальної освіти на досягнення командної мети – розвиток дитини з особливими освітніми потребами. Звісно, виконання такої умови неможливе без віри в успіх дитини. Загалом орієнтація на досягнення успіху

включає вміння переглянути свою точку зору з урахуванням позицій інших членів команди; дібрати оптимальну стратегію досягнення максимального результату; всебічна підтримка дитини та мотивування батьків до спільної діяльності в інтересах дитини.

Оскільки будь-яка група, що об'єднана спільною діяльністю, повинна мати лідера, то і члени команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП мають володіти лідерськими якостями у тому чи іншому ступені вираженості. Так, доречно, аби в командні психолого-педагогічного супроводу дитини з ТПМ лідером виступав учитель-логопед.

Лідерство – тип міжособистісної взаємодії, що передбачає спонукання інших до дій. Його показниками є здатність впливати, надихати людей, організовувати роботу фахівців з дитиною з ООП; відповідальне ставлення до взятих обов'язків і прийнятих рішень.

Для командної взаємодії важливими є емпатія, можливість керувати своїми емоціями та емоціями інших членів команди з метою вирішення спільних задач. Це те, що ми називаємо емоційним інтелектом. Емоційна стійкість, стресостійкість, урівноваженість, адекватна самооцінка та об'єктивна оцінка інших людей, наполегливість, цілеспрямованість.

Тож підвалинами для здійснення командної взаємодії стають такі особистісні якості: готовність допомагати колегам, налаштованість на дружні стосунки, на обмін інформацією, бажання допомогти, розуміння спільних цілей команди, відповідальність, толерантність, емпатійність, стресостійкість, неконфліктність.

Командна взаємодія передбачає баланс цінностей, здатність кожного до інтерпретації власного досвіду до простору командної інтеракції.

Вважаємо, що підготувати до командної роботи майбутніх фахівців спеціальної освіти можливо за спеціально створених організаційно-педагогічних умов. Адже підготовка фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії – це цілісний складний і цілеспрямований процес, який здійснюється у кілька етапів, об'єднує традиційні та інноваційні підходи і має низку особливостей.

Так, окрім традиційних способів підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти, доречні й інноваційні, як-то включення технологій формування мотиваційно-ціннісної сфери, технологій формування професійно-особистісних якостей, технологій підготовки до інноваційної діяльності тощо.

В цілому, освітній процес у вищій школі повинен мати такі орієнтири:

- духовність як системоутворювальний та інтегруючий фактор навчання і виховання,
- активізація суб'єктної позиції здобувача як носія цінностей і ціннісних орієнтацій,

– індивідуалізація підготовки задля оволодіння кожним здобувачем вищої освіти цінностями інклюзії та командної взаємодії,

– духовно-практичний характер підготовки здобувача для забезпечення когнітивного, аксіологічного, діяльнісно-моделюючого аспектів формування духовної культури особистості.

**Висновки.** В умовах гуманізації освітнього процесу, де найголовнішою метою є розвиток особистості дитини, важливою задачею підготовки фахівця спеціальної освіти є прищеплення цінностей командної взаємодії. Аксіологічний підхід є стрижневим у моделі формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в інклюзивній освіті. Він ретранслює розвиток суспільства на засадах толерантності, рівності, поваги до різноманіття, соціальної відповідальності. Перспективним дослідженням у цьому напрямку видається обґрунтування освітніх технологій, які забезпечують реалізацію завдань духовно-ціннісного виховання особистості майбутнього фахівця як інтегрованої мети усього освітнього процесу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

2. Горбунова В.В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.

3. Ігнатенко Н. Духовно-моральні цінності як основа формування світогляду особистості в освітньому середовищі сучасного ЗЗСО. С. 187-191. URL: [http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/19902/1/53\\_IHNATENKO.pdf](http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/19902/1/53_IHNATENKO.pdf) (дата звернення 08.05.2023).

4. Каплієнко А.І. Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка. Київ, 2022. 246 с.

5. Собченко Т.М., Смолянук Н.М. Інклюзивне навчання у системі освіти України: теорія і практика. Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті : монографія. Харків : Вид. ВННОТ, 2019. С. 347-352.

6. Супрун Д.М., Супрун М.О. Методологічні орієнтири на підготовку майбутніх спеціальних психологів до позашкільної виховної роботи із учнями різних типів спеціальних закладів освіти як вимога часу. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 242-246.

## ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER

*В статті розглядаються питання та проблеми інклюзивної компетентності педагогів: сутність спеціальної освіти; сучасний стан проблеми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; особливості організації систем спеціальної освіти в різних країнах; сутність інклюзивної освіти; цілі, завдання, особливості педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти; проблеми та перспективи впровадження інклюзивної освіти в Україні; особливості освіти дітей із різними порушеннями; сутність інклюзивної компетентності педагога; особливості педагогічної діяльності вихователя за умов інклюзивного навчання; моделювання педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних завдань як підготовка до педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти.*

*Формування інклюзивної компетентності педагога визначається як процес набуття та розвитку ціннісних орієнтирів та мотивів професійної діяльності; системи знань, умінь, досвіду, які забезпечать мотиваційну, теоретичну та практичну готовність педагога до ефективного здійснення педагогічної діяльності за умов інклюзії. В організації процесу формування інклюзивної компетентності педагога важливе значення має методика її формування. Методика формування інклюзивної компетентності педагога забезпечує її поетапну організацію, інтеграцію професійних знань та досвіду педагогів у процес вивчення основ інклюзивної освіти. В організації процесу формування інклюзивної компетентності педагога важливе значення має методика її формування. Методика формування інклюзивної компетентності педагога забезпечує її поетапну організацію, інтеграцію професійних знань та досвіду педагогів у процес вивчення основ інклюзивної освіти.*

*На основі аналізу психолого-педагогічної літератури описано цілісну структуру компетентності педагогічних працівників як сукупності загальних, базових, спеціальних та приватних компетентностей та представлено визначення інклюзивної компетентності педагогів.*

**Ключові слова:** інклюзивна компетентність педагога, організація інклюзивної освіти, педагогічної діяльності.

*The article examines issues and problems of the inclusive competence of teachers: the essence of special education; the current state of the problem of working with children with special educational needs; peculiarities of the organization of special education systems in different countries; the essence of inclusive education; goals, tasks, features of pedagogical activity in the conditions of inclusive education; problems and prospects of implementation of inclusive education in Ukraine; peculiarities of education of children with various disabilities; the essence of the teacher's inclusive competence; peculiarities of the teacher's pedagogical activities under the conditions of inclusive education; modeling pedagogical situations and solving pedagogical tasks as preparation for pedagogical activities in the conditions of inclusive education.*

*The formation of the teacher's inclusive competence is defined as the process of acquiring and developing value orientations and motives for professional activity; systems of knowledge, skills, and experience that will ensure the teacher's motivational, theoretical and practical readiness to effectively implement pedagogical activities under the conditions of inclusion. In the organization of the process of formation of the teacher's inclusive competence, the method of its formation is of great importance.*

*The method of forming inclusive competence of a teacher ensures its step-by-step organization, integration of professional knowledge and experience of teachers in the process of learning the basics of inclusive education. In the organization of the process of formation of the teacher's inclusive competence, the method of its formation is of great importance. The method of forming inclusive competence of a teacher ensures its step-by-step organization, integration of professional knowledge and experience of teachers in the process of learning the basics of inclusive education.*

*On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the holistic structure of the competence of pedagogical workers is described as a set of general, basic, special and private competences, and the definition of the inclusive competence of teachers is presented.*

**Key words:** inclusive competence of the teacher, organization of inclusive education, pedagogical activity.

УДК 373.3.091.322

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.16>

**Нагорна О.В.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри педагогіки  
та спеціальної освіти  
Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира  
Винниченка

**Кравцова Т.О.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки  
та спеціальної освіти  
Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира  
Винниченка

**Руденко Т.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки  
та спеціальної освіти  
Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира  
Винниченка

Доступність освіти – актуальна проблема сучасного суспільства, що має свої історію та шляхи розвитку. У зв'язку з цим у більшості демократичних країн світу питання інклюзивної освіти розглядають не лише як складову суспільного життя, а й у більш широкому контексті. Інклюзивний освітній простір полісуб'єктний і передбачає включення різної категорії дітей, які мають особливі освітні потреби, у загальну систему освіти. Особливі освітні потреби обумовлені особливостями (фізичними, психічними, соціальними, лінгвістичними, національними) і здібностями учня. Розвиток інклюзивної практики детерміновано змінами професійної свідомості

та вдосконаленням системи підготовки педагогів у галузі інклюзивної освіти. Найбільш активно процес адаптації освітніх програм до соціальних змін у суспільстві відбувається в системі додаткової освіти, яка є більш гнучкою та мобільною порівняно із системою вищої освіти, що дозволяє за більш короткий період підготувати на досить високому рівні компетентного педагога. Саме тому одним із пріоритетних напрямків реалізації інклюзивної освіти на сучасному етапі може стати підвищення кваліфікації та перепідготовка фахівців закладів освіти, включених до інклюзивної практики, формування в них інклюзивної компетентності [1].



Для успішної педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти педагогам необхідно мати об'єктивну інформацію про інклюзивну компетентність педагогічних працівників.

*Інклюзивна компетентність педагога* – це складова професійної компетентності і є інтегративною особистісною освітою, яка зумовлює здатність педагогічних працівників системи професійної освіти здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби вихованців, забезпечуючи включення учнів з ООП до умов для їхнього розвитку та саморозвитку.

До структури інклюзивної компетентності педагогічних працівників входять ключові взаємопов'язані компоненти:

- мотиваційно-ціннісний – це намір до здійснення педагогічної діяльності на засадах інклюзії. Мотиваційна компетенція визначається як здатність на основі сукупності цінностей, потреб, мотивів, адекватних цілям та завданням інклюзивного навчання, мотивувати себе на виконання певних професійних дій;

- когнітивний – сукупність теоретичних та методичних знань про специфіку навчання дітей з ООП та організацію освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти. Когнітивна компетенція визначається науковими професійно-педагогічними знаннями інноваційних інтеграційних у сфері діяльності спеціальної освіти; основ розвитку особистості; педагогічних та психологічних основ навчання та виховання; анатомо-фізіологічних, вікових, психологічних та індивідуальних особливостей учнів у нормі та учнів з різними порушеннями в розвитку; основ педагогічного управління процесом саморозвитку вихованців; основних закономірностей взаємодії суспільства та людини з ООП;

- діяльнісний – сукупність практичних умінь (організаційно-управлінських, комунікативних, пошуково-дослідницьких), необхідних для успішного навчання та виховання учнів в умовах інклюзії та досвіду професійної діяльності;

- організаційний – визначається як здатність до виконання конкретних професійних завдань у педагогічному процесі. Організаційні компетенції – це освоєні способи та досвід педагогічної діяльності, необхідні для успішного здійснення інклюзивної освіти; розв'язання педагогічних ситуацій, які виникають; прийомів самостійного та мобільного вирішення педагогічних завдань; здійснення пошуково-дослідницької діяльності;

- рефлексивний – здатність до самоаналізу професійної педагогічної діяльності та її результатів, коригування педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Рефлексивна компетенція проявляється у здатності до рефлексії діяльності

в умовах підготовки та здійснення інклюзивної освіти [2].

До організаційно-педагогічних умов формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників в освітньому процесі закладу освіти відносять:

- розвиток мотивації педагога до здійснення педагогічної діяльності на засадах інклюзії;

- створення освітнього середовища, що моделює педагогічну діяльність в умовах інклюзивної групи учнів та представлені предметно-просторовими, організаційно-змістовими та соціально-психологічними ресурсами;

- забезпечення зросту автономності педагога в різноманітних видах діяльності (навчально-пізнавальної, професійної, навчально-професійної), що сприяє освоєнню досвіду професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища навчання; конструювання освітнього процесу на основі оптимізації змісту, проблематизації навчання, використання активних та інтерактивних методів навчання.

Функціональну сферу інклюзивної компетентності представлено системою операційних ключових компетенцій, причому кожна операційна компетенція містить у собі повний цикл ключових змістових компетенцій:

- діагностична – здатність до постановки правильного діагнозу рівня розвитку колективу учнів, розвитку особистості, навченості та вихованості окремих учнів, стану педагогічного процесу в цілому та на окремих його етапах в умовах інклюзивної освіти;

- прогностична – здатність до передбачення результатів тих чи інших педагогічних дій за умов інклюзивної освіти;

- конструктивна – здатність до конструювання педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти шляхом постановки адекватних даних діагностики цілей та грамотного планування своєї педагогічної діяльності, з огляду на різні освітні потреби учнів; варіювання формами, методами та засобами навчання;

- організаційна – здатність до організації педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти, творче застосування в професійній діяльності індивідуального підходу;

- комунікативна – здатність до встановлення конструктивних відносин із суб'єктами педагогічного процесу, що сприяють ефективному здійсненню інклюзивної освіти;

- технологічна – здатність до здійснення методик та технологій інклюзивної освіти для учнів з різними освітніми потребами та різними видами порушень у розвитку;

- корекційна – здатність до коригування ходу педагогічного процесу на будь-якому його етапі, з огляду на результати проміжної та підсумкової діагностики;

– дослідницька – здатність до вивчення та аналізу педагогічних явищ, проведення дослідно-експериментальної роботи [3].

Тенденції розвитку сучасної педагогічної теорії та практики, пов'язані з включенням учнів з ООП до освітнього процесу закладів освіти та соціуму, дозволяє виявити низку наявних протиріч між інтенсифікацією процесу включення учнів з ООП до освітнього процесу та недостатньою готовністю педагогічних працівників системи професійної освіти до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії; потребою в компетентних спеціалістах інклюзивної освіти та недостатнім рівнем готовності педагогічних працівників системи професійної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної практики; необхідністю цілеспрямованого формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти та відсутністю науково обґрунтованої методики її формування.

Вищесказане дозволяє констатувати недостатню розробленість цієї проблеми в умовах професійної освіти. У професійній практиці сучасного педагога інклюзивна освіта є новою, «іншою» умовою його діяльності. Це зумовлює необхідність формування інклюзивної компетентності педагога для роботи з різним контингентом учнів у загальному освітньому просторі вже на етапі професійного становлення майбутнього спеціаліста даної сфери діяльності.

Організація інклюзивної практики – це процес творчий. В інклюзивному підході закладено необхідність змінювати освітню ситуацію, створювати нові форми та засоби організації освітнього процесу з огляду на індивідуальні відмінності дітей. Тому педагог повинен мати особливий набір професійних компетенцій, які дозволять йому реалізувати інклюзивну практику.

Зважаючи на сучасні вимоги, можна визначити основні шляхи розвитку професійної компетентності педагога:

- робота у методичних об'єднаннях, творчих групах;
- дослідницька, експериментальна діяльність;
- інноваційна діяльність, освоєння нових педагогічних технологій;
- різні форми педагогічної підтримки;
- активна участь у педагогічних конкурсах, майстер-класах;
- узагальнення власного педагогічного досвіду.

Також робота з розвитку інклюзивної компетенції педагога передбачає використання в процесі лекцій, семінарів, практичних занять, активних методів навчання: неімітаційних (проблемні лекції та семінари, дискусії, завдання дослідницького характеру), а також імітаційних (аналіз конкретних ситуацій та розв'язання педагогічних завдань; ситуативно-рольові ігри, що передбачають

створення ситуацій варіативно-професійної поведінки). Але жоден із перерахованих способів не буде ефективним, якщо педагог сам не усвідомлює необхідності підвищення власної професійної компетентності. Це зумовлює потребу створення таких умов для педагога.

Інклюзивна компетентність є обов'язковою складовою професійної компетентності сучасного педагога. Система професійної освіти майбутніх освітян в обов'язковому порядку повинна включати процес формування в них інклюзивної компетентності як компонента професійної компетентності педагога.

У структуру інклюзивної компетентності входять такі компоненти: мотиваційний компонент, когнітивний компонент, рефлексивний та операційний компоненти.

Інклюзивну компетентність розуміють як сукупність здібностей педагога створювати умови реалізації освітніх потреб учнів з ООП, моделювати інклюзивне освітнє середовище, застосовувати технології та методи, що забезпечують вирішення всіх проблем навчання та виховання даної категорії учнів, проектувати траєкторію саморозвитку, самоосвіти, а також процес розвитку учнів за умов функціонування системи інклюзивної освіти [5].

Розглядаючи інклюзивну компетентність як складову професійної компетентності педагога, ми говоримо про те, що ступінь сформованості інклюзивної компетентності забезпечить рівень готовності педагога до провадження своєї професійної діяльності в умовах інклюзії.

Вивчення досвіду моделювання процесу формування інклюзивної компетентності майбутнього педагога під час його професійної підготовки дозволило нам уявити модель формування інклюзивної компетентності педагога на всіх рівнях професійної освіти як педагогічна система, що включає три взаємопов'язані блоки: концептуальний, процесуально-організаційний та оціночно-аналітичний.

Концептуальний блок моделі включає основні вихідні положення теоретичних підходів: системного, суб'єктного, компетентнісного; та основні принципи як керівні ідеї організації процесу формування інклюзивної компетентності педагога: проблемності, професійної спрямованості, мобільності, активності, систематичності.

Процесуально-організаційний блок моделі формування інклюзивної компетентності педагога під час його професійної підготовки включає цільову складову (мета – формування інклюзивної компетентності педагога як основи ефективності його професійної діяльності під час навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідністю в умовах інклюзії); змістовну складову підготовки (проектний напрямок, що включає роботу над проектами інклюзивної спрямованості);

освітній напрямок, що включає вивчення теорії та методики інклюзивної освіти; організаційно-методичне спрямування, що включає розвиток навичок адаптації до умов реалізації інклюзивного процесу навчання категорії тих, хто навчається в умовах інклюзії; управлінський напрямок, що включає розвиток здатності керувати освітнім процесом в умовах інклюзії, вирішувати нестандартні завдання, керувати власним професійним саморозвитком; технологічну складову (використання сучасних освітніх технологій – технологій активного навчання) [6].

Оцінно-аналітичний блок моделі включає такі складові: контрольню-оціню, аналітичну; коригувальну. Такий зміст оцінно-аналітичного блоку моделі формування інклюзивна компетентність педагога в ході його професійної підготовки характеризується різними формами контролю, оцінкою учнями успішності освітнього процесу, показниками та рівнями готовності педагога до майбутньої педагогічної діяльності в умовах інклюзії з урахуванням особливостей побудови навчального процесу та контингенту учнів. Таким чином, розроблена модель є основою для організації процесу формування інклюзивної компетентності педагога в умовах професійної підготовки на всіх рівнях середньої професійної педагогічної освіти, вищої освіти, системи перепідготовки та підвищення кваліфікації [7].

Отже, при формуванні інклюзивної компетентності педагога мають бути сформовані, насамперед, гуманістичні ціннісні орієнтації, що включають

уявлення про учня як самоцінного; усвідомлення себе в ролі наставника, який організовує процес ефективної інклюзії з різним контингентом учнів, зокрема з особливими освітніми проблемами. Варто зазначити, що педагог, який має інклюзивну компетентність, повинен володіти такими важливими якостями, як: емпатичність, рефлексивність, мобільність та гнучкість, здатність до співпраці, сензитивність до потреб учнів, товариськість, комунікабельність, саморегуляція.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дегтяренко Т. М. Стратегія удосконалення підготовки фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги : монографія. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 158 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.
3. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2012. 192 с.
4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання : навч.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2015. 136 с.
6. Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. *Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти* : монографія / І. І. Демченко та ін. Умань : ВІЗАВІ, 2018. Т. 1. С. 114–137.

## УМОВИ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ ГРАМОТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ СИСТЕМНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

## PREPARATION CONDITIONS FOR LITERACY TEACHING OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SYSTEMIC SPEECH DEVELOPMENT

У статті аналізуються дослідження учених з проблеми навчання грамоті дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, зазначається, що спостерігається поява мовлення із запізненням, малий запас слів, аграматизми, дефекти вимови і фонемоутворення. Визначені ознайомлення дітей зі словом вичленення слова як самостійної смислової одиниці з потоку мовлення; ознайомлення з реченням – виділення його як смислової одиниці у мовленні; ознайомлення зі словесним складом речення розділ речень на слова і складання із слів (2–4) речень; ознайомлення зі складовою будовою слова – ділення слів (з 2–3 складів) на частини і складання слів із складів; ознайомлення зі звуковою будовою слів, формування навичок звукового аналізу слів: визначення кількості, послідовності звуків (фонем) і складання слів з певними звуками, які розуміють смислорозрізнавальну роль фонем. Наголошується, що при навчанні грамоті це проявляється в тому, що діти мусять: розрізняти чітко всі голосні і приголосні фонемі; знаходити голосні фонемі в словах; орієнтуватися на голосну букву і визначати твердість або м'якість попередньої приголосної фонемі; засвоювати приголосні фонемі в поєднанні з усіма голосними. Визначені напрями етапи навчання грамоті, читанню: формування фонемного аналізу слів і загальної орієнтування в фонемній системі мови; освоєння системи голосних фонем, їх позначення буквами і формування орієнтації на голосні букви і фонемі; освоєння системи приголосних фонем, їх позначення буквами і формування основного механізму читання. Охарактеризовані рівні готовності дітей із ЗНМ до навчання грамоті: високий, середній, низький. Окреслені перспективи подальшого дослідження, які полягають в оптимізації методик навчання грамоті дітей в ЗНМ.

**Ключові слова:** дошкільний вік, діти, загальне недорозвинення мовлення, грамота, навчання, мовлення, читання, письмо.

The article analyzes the research of scientists on the problem of teaching literacy to preschool children with general underdevelopment of speech, it is noted that there is a delayed appearance of speech, a small vocabulary, agrammatisms, pronunciation defects and phoneme formation.

Children's familiarization with the word is determined by identifying the word as an independent semantic unit from the speech stream; familiarization with the sentence – highlighting it as a meaningful unit in speech; familiarization with the verbal composition of sentences, dividing sentences into words and composing (2–4) sentences from words; familiarization with the syllabic structure of words – dividing words (with 2–3 syllables) into parts and composing words from syllables; getting acquainted with the sound structure of words, forming the skills of sound analysis of words: determining the number, sequence of sounds (phonemes) and composing words with certain sounds, understanding the semantic role of phonemes.

It is emphasized that when teaching literacy, this is manifested in the fact that children must: distinguish clearly all vowel and consonant phonemes; find vowel phonemes in words; focus on the vowel letter and determine the hardness or softness of the preceding consonant phoneme; learn consonant phonemes in combination with all vowels. The directions of the stages of literacy and reading are defined: formation of phonemic analysis of words and general orientation in the phonemic system of the language; mastering the system of vowel phonemes, their designation by letters and formation of orientation to vowel letters and phonemes; mastering the system of consonant phonemes, their designation by letters and the formation of the basic mechanism of reading.

The levels of readiness of children with learning disabilities for learning literacy are characterized: high, medium, low. Prospects for further research are outlined, which consist in optimizing the methods of teaching literacy to children in ZNM.

**Key words:** preschool age, children, general underdevelopment of speech, literacy, learning, speech, reading, writing.

УДК 374.22-056.14  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.17>

**Проскурняк О.І.,**

докт. психол. наук, професор,  
професор кафедри спеціальної  
педагогіки і психології  
та інклюзивної освіти  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства багато дослідників відзначають стрімке зростання патології мовлення у дітей. Одним з найбільш поширених порушень мовлення серед дітей дошкільного віку є загальне недорозвинення мовлення. Із-за порушень як фонетико-фонематичної, так і лексико-граматичної сторони мовлення, ці діти не можуть успішно оволодівати грамотою у початковій школі. Надалі діти мають складнощі із засвоєнням знань по різних освітнім компонентам. Однією з головних причин цього є складнощі, які пов'язані з оволодінням аналізом і синтезом фонем. У них з великим трудом формуються стійкі і диференційовані уявлення про звукові склади слова.

В даний час спостерігається підвищення вимог до початкового навчання, актуалізується низька психолого-педагогічних проблем, пов'язаних із підготовкою дітей до школи. Для старших дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення, вирішення цієї проблеми має особливе значення, тому що це пов'язане з проблемою ранньої соціальної адаптації цих дітей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми загального недорозвинення мовлення приділяли увагу такі вітчизняні дослідники, як Н. Базима, Н. Гаврілова, Т. Кузнецова, І. Мартиненко, І. Савіна, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Тищенко, М. Шермет та ін.



Н. Гаврилова [1], Є. Соботович [5] у своїх дослідженнях показали, що загальне недорозвинення мовлення впливає на формування всіх компонентів системи мовлення (структури звуків, процесів фонемі, лексики, граматики, смислової сторони мовлення) у дітей зі збереженим інтелектом. Відомо, що при ЗНМ мовлення розвивається із запізненням. Діти мають малий запас слів, багато аграматизмів, дефекти вимови і фонемоутворення.

Є. Соботович зазначає, що мовленнєве недорозвинення має різні прояви: може фіксуватися як відсутність мовлення, так і його наявність з певними проявами недорозвинення (фонематичного або лексичного). Виділяють три рівні ЗНМ. Зокрема, перший та другий рівні характеризуються вираженими порушеннями. При третьому рівні у дітей фіксуються окремі недоліки у розвитку звукової сторони мовлення, словникового запасу та граматиці. Зазначимо, що при чисельності проявів, у дітей із ЗНМ є типові ознаки розвитку мовлення, які доводять системність його порушення [5].

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на численні дослідження, проблема підготовки дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення не є вирішеною, а методики потребують удосконалення з урахуванням вимог сьогодення.

**Метою статті** є аналіз умов підготовки дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення до навчання грамоті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відомо, що у дошкільників з ЗНМ спостерігається недорозвинення при виконанні рухових завдань, порушеним є послідовність елементів мовлення. Наприклад, дитині важко передавати предмет з однієї руки до іншої, відбивати, не збиваючись, рукою об стіл певний ритм, складно скласти дрібні деталі у коробку. Отже, можна сказати, що у таких дій є порушеною координація рухів та дрібної моторики.

Для визначення суті підготовки до навчання грамоті слід розуміти, які особливості письмової мови і що є головним у процесі оволодіння читанням і письмом.

Як відомо, читання і письмо – види мовленнєвої діяльності, основою для яких є усне мовлення.

При визначенні змісту роботи з підготовки до навчання грамоті доцільно виділити наступні елементи роботи:

- 1) навчити дітей визначати слово як самостійну одиницю мовлення;
- 2) ознайомити дітей з реченнями, навчити розпізнавати види речень на інтонацією та змістом;
- 3) навчити будувати складні й прості речення на вимогу за певною темою та змістом;
- 4) ознайомити дітей зі структурою слова, навчити ділити слова по складам та за складів будувати слова;

5) ознайомити дітей зі звуками, голосними та приголосними, твердими та м'якими, навчити дітей їх розрізняти у словах.

Для фахівців важливим є сформувати у дитини навички усвідомлення мовлення, як власного, так й стороннього, інакше кажучи розвинути рефлексію мовлення, яка у подальшому стає підґрунтям для засвоєння грамотності при підготовці до школи та навчання у неї. Саме навички рефлексування є одніми зі складників психологічної підготовки дитини до навчання у школі. Також важливою складовою у цьому процесі є розвиток довільності, яка розуміється як можливість керувати власною зовнішньою та внутрішньою діяльністю, у тому числі й мовленнєвою діяльністю.

Для оцінки стану готовності дитини до оволодіння грамотністю важливими є критерії та показники, за якими це буде визначатися та досліджуватися.

Предикативний критерій – підготовка речення, можливість виразити та оцінити словами те, що відбувається навколо.

Когнітивний критерій, показниками якого є сформованість умінь добирати і застосовувати у висловлюваннях актуальні мовленнєві засоби, підтримувати діалог, виконувати вербальні завдання, пропонувати варіанти рішення вербальних завдань

Оціночно-прогностичний критерій, показниками якого є уміння оцінювати власні мовленнєві дії, прогнозувати її наслідки.

Можна сказати, що вищезазначені критерії та показники є взаємопов'язані між собою та відбивають різні аспекти мовленнєвої діяльності.

Важливими при підготовці дитини до навчання грамоті є усвідомлення процесу мовленнєвого розвитку, при якому йде як оперування мовленням, так й набуття й удосконалення комунікативно-мовленнєвих знань, умінь, навичок. Мовленнєва діяльність розвивається на практиці й через практику, комунікативно-мовленнєві уміння транспортуються в уміння оперувати одиницями мовлення та здійснювати мовленнєві дії.

Розглядаючи підготовку до навчання грамоті дітей дошкільного віку, слід зазначити, що цей процес відбувається, починаючи з молодшого дошкільного віку.

У молодшому дошкільному віці дітей знайомлять з поняттям "слово" на практиці, проводяться заняття на розпізнавання звуків.

У середньому дошкільному віці удосконалюють свої знання стосовно звуків в ігровій формі, їх звучання, навчаються правильно вимовляти різні звуки на вимогу дорослих, вчать розрізняти короткі слова і звуки.

У старшому дошкільному віці дитина вже чітко розрізняє голосні й приголосні звуки,

виокремлювати у словах різні звуки та відтворювати їх із різною інтонацією.

Також відбувається процес підготовки руки дитини до письма, що включає різні вправи на розвиток дрібної моторики, ліплення, малювання, обведення букв за пунктирними лініями.

Дітей навчають елементам читання, а саме поєднувати голосні та приголосні звуки у склади, дитина навчається граматично впізнавати букви, склади тощо.

Багаторічні напрацювання науковців та практиків у галузі пошуків ефективних методик навчання грамоті спрямовувались як на вивчення механізму відтворення звуків, слів, так й на визначення прийомів формування та моделі побудови процесу мовлення, які являють собою аналітико-синтетичний симбіоз.

Отже, на сьогодні загальноприйнятим є прийнятий звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. Сама назва його говорить про те, що в основі навчання лежать аналіз і синтез звукової сторони мовлення. У більшості випадків сьогодні використовуються варіанти звукового аналітико-синтетичного методу (Ю. Коломієць (2009), В. Козлова (2003), Т. Берник (2007), О. Ревуцька (2003), О. Федорова (2009), Л. Трофіменко (2004)).

В основі цього методу лежить позиційний принцип читання, тобто проголошення приголосної фонемі при читанні повинно проводитися з урахуванням позиції наступної за нею голосної фонемі. При навчанні грамоті це проявляється в тому, що діти мусять:

- 1) розрізняти чітко всі голосні і приголосні фонемі;
- 2) знаходити голосні фонемі в словах;
- 3) орієнтуватися на голосну букву і визначати твердість або м'якість попередньої приголосної фонемі;
- 4) засвоювати приголосні фонемі в поєднанні з усіма голосними.

Готовність до навчання грамоті полягає також у достатньому рівні розвитку аналітико-синтетичної діяльності, оскільки вже первісний етап оволодіння навичками читання і письма вимагає умінь аналізу, порівняння, синтезу та узагальнення мовленнєвого матеріалу.

Для оптимізації методики навчання грамоті доцільно додержуватися загальновідомих етапів навчання грамоті, а саме спрямовувати зусилля на формування у дитини навичок фонемного аналізу слів, розвивати уміння орієнтуватися у фонемній системі мовлення; сприяти засвоєнню голосних фонем та вміння орієнтуватися на голосні букви; сприяти засвоєнню дитиною приголосних фонем, розвиток уміння позначати їх буквами, складати склади, тобто формувати механізм читання.

Для дітей із ЗНМ, поряд з порушенням мовлення, характерне відставання у формуванні різних видів сприйняття, низький рівень розвитку основних властивостей уваги, знижені пам'ять і продуктивність запам'ятовування, відзначається низька активність пригадування, відставання в розвитку наочно – образного мислення, труднощі в оволодінні аналізом і синтезом, недорозвинення загальної моторики та дрібної моторики пальців рук.

Навчання грамоті може ділитися на два періоди: підготовчий букварний. Саме підготовчий період формує готовність до оволодіння грамотою і перехід до знайомства з буквами.

Особливої уваги заслуговує система навчання грамоті дошкільнят із ЗНМ шести років, яка здійснюється на матеріалі попередньо відпрацьованих у вимові звуків з урахуванням відповідності між досліджуваними звуками, формами звукового аналізу і навчанням читання та письма.

Зміст навчання письму розподіляється за періодами. У першому періоді навчання завершується робота по формуванню готовності до навчання грамоті, розпочата у старшій групі на заняттях по формуванню звукової культури мовлення. У другому періоді діти навчаються грамоті: знайомляться з голосними літерами (а, у, о, і), з приголосними (м, п, т, до, з); складають з букв розрізної азбуки склади (му, су), слова (мак, суп) по слідах звукового аналізу та синтезу; перетворюють слова шляхом додавання, перестановки, заміни звуків; оволодівають осмисленим читанням простих фраз. Третій період навчання включає розширення обсягу досліджуваних звуків і букв (ш, р, л, з, ц, ч, щ); аналіз і синтез однокладових слів зі збігом приголосних (стіл), двоскладових слів (мишка), слів із трьома складовими (панама); вправи на визначення пропущеної літери в слові; читання складів, складання слів із складів; навчання безперервному читанню з поясненням змісту прочитаного; членування речень на слова, визначення порядку і кількості слів у реченні [1,3,5].

Для дітей дошкільного віку навчання грамоті мусить реалізовуватися через вправи у цікавій, ігровій формі з елементами змагання. Протягом усіх періодів навчання розвиток артикуляційних навичок і фонематичного сприйняття здійснюється одночасно з розвитком звуко-літерного аналізу і синтезу, попереджаючи появу дисграфії і дислексії у школі [6].

Досвід учених-практиків доводить, що використання даних методичних рекомендацій по формуванню готовності до оволодіння грамотою, а потім і безпосереднє навчання грамоті дошкільників із ЗНМ дозволяє домогтися високих і стійких результатів при навчанні дітей з недорозвиненням мовлення читанню та письму, а також сприяє успішнішому навчанню дітей у школі. Грамотно

організована логопедична робота дозволяє повністю усунути недоліки вимови і сприйняття фонем у дітей із ЗНМ, подолати порушення лексико-граматичної сторони мовлення, з іншого боку – сформувати мовну базу для успішного навчання грамоті [3].

Отже, навчання грамоті (письму та читанню) – складний багаторівневий процес, що складається з безлічі компонентів. Базою для оволодіння письмом і читанням є достатня сформованість компонентів усного мовлення, звуковимови, просодичних компонентів лексико-граматичної будови, фонематичні недорозвинення мови [2]. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення порушені всі компоненти усного мовлення, що тягне за собою труднощі в навчанні грамоті. Крім того, у дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення спостерігаються значні порушення просторових уявлень, почуття ритму, координації м'язів плечового пояса, недорозвинення графічних навичок, дрібної моторики рук. З огляду на всі ці недоліки загальний стан готовності до навчання грамоті дітей із загальним недорозвиненням мови нижче вікової норми.

Охарактеризуємо рівні готовності дітей із ЗНМ до навчання письму. При високому рівні готовності дитина відтворює прості та складні ритми; точно повторює і розташовує інтонації, графічні навички сформовані добре, дитина правильно і акуратно виконує завдання, пропускає і відступає правильну кількість квадратів в кожному завданні без нагадувань, добре орієнтуються в схемі власного тіла.

При середньому рівні готовності дитина виконує всі прості ритми, намагається відтворити складні; намагається повторити малюнок з крапок, іноді не вдається зберегти масштаб малюнку; діти часто замінюють і плутають звуки між собою, у них порушена диференціація трьох і більше фонетичних груп. Допускаються невеликі помилки при виконанні завдань на графічні навички. Дітям частково вдається назвати власні частини тіла і виконати частину із запропонованих завдань.

При низькому рівні готовності у дитини спостерігаються порушення послідовності ритмічних елементів, порушується відстань між точками і зменшується розмір малюнка і форма; діти можуть впоратись із завданням тільки після підказки дорослого. Діти не є рішучими, часто сумніваються, довго думають, плутаються, якщо одну і ту ж саму картинку показати двічі. Діти малюють

повільно і не охайно, виходять за поля, неправильно тримають олівець, погано орієнтуються у власному тілі, вони не розуміють де праворуч та ліворуч, тому не можуть показати праву руку, ліве око тощо.

**Висновки.** Таким чином, виходячи з рівню готовності дитини до навчання грамоті й розробляється план відповідних заходів. Аналіз особливостей розвитку дітей дошкільного віку довів, що у даній категорії дітей мовленнєве недорозвинення у дітей може виражатися по-різному: від повної відсутності мовлення до розгорнутого мовлення з елементами фонетичного та лексико-граматичного недорозвитку. Виділення умовних груп готовності дітей з загальним недорозвиненням мовлення сприятиме до навчання письму сприятиме вибору оптимальних методик навчання грамоті. Розробка методики навчання мусить включати три взаємопов'язаних етапів: звукового аналізу, словозміна, відтворення звукової форми слова.

**Перспективою подальшого дослідження** є оптимізація методики навчання грамоті дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаврилова Н. С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей : монографія. Кам'янець-Подільськ : ТОВ «Друк-сервіс», 2001. 200 с.
2. Крутій К. Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2005. 208 с.
3. Кузнєцова Т. Г. Корекція мовленнєвої готовності до шкільного навчання дітей з вадами інтелектуального розвитку. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка : педагогічні науки.* 2010. № 10 (197). Ч. II. С. 151–156.
4. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Психологічна готовність до навчання дітей 6 річного віку (методика діагностики та корекційно-розвиткові заняття). Кам'янець-Подільськ : Український науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи, 2006. 52 с.
5. Соботович Є. Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту. о. К.: Актуальна освіта, 2004. 144 с.
6. Шеремет М. К., Коломієць Ю. В. Нейропсихологічний аспект готовності до шкільного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2016. № 23. С. 240–247.

## ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

## TRAINING OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS TO WORK IN TODAY'S CONDITIONS

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх педагогів спеціальної освіти з дітьми, які мають особливі освітні потреби, засоби організації освітнього процесу з урахуванням індивідуального підходу; розкрито сутність поняття «професійна підготовка», «індивідуальна освітня траєкторія» та поняття «гнучкість педагогічних знань», що надає можливість покращити якість професійної підготовки педагогів спеціальної освіти на сучасному рівні. Визначено, що відповідно до потреб, які встановлює вища освіта, необхідно формувати у здобувачів вищої освіти вміння знаходити різні шляхи вирішення професійних завдань відповідно до ситуацій, тобто вміння застосовувати гнучкість педагогічних знань. Зазначено, про необхідність підготовки фахівців спеціальної освіти з урахуванням засвоєння теоретичних знань та закріплення їх під час проходження виробничої практики.

На основі аналізу спеціальної літератури було проведено аналіз професійної підготовки фахівця, які надають допомогу дітям з особливими освітніми потребами. Нами у статті подані напрямки засвоєння практичних навичок, знань та умінь при тісному використанні індивідуальній освітній траєкторії у засвоєнні освітніх компонентів. Ми звернули увагу, що підготовка фахівців спеціальної освіти повинна включати формування вміння професійного саморозвитку, підвищення рівню самоосвіти, професійного зростання при вирішенні освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами. Відмінною особливістю професійної підготовки фахівця спеціальної освіти у закладах вищої освіти є те, що його професійна діяльність у майбутньому буде орієнтована на особистість дитини, її вивчення і розвиток. А це означає, що особливу увагу в процесі навчання та оволодіння професією необхідно приділити формуванню педагогічної спрямованості та мотивації. Навчальний процес у педагогічному вищому навчальному закладі має бути побудований так, щоб майбутній фахівець сприймав себе особистістю, яка вміє адекватно оцінити свої можливості і вчитися бачити особистість у кожному з оточуючих людей. Все це передбачає неможливість здійснити професійну підготовку без творчого підходу до процесу навчання.

**Ключові слова:** індивідуалізація, діти з особливими освітніми потребами, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуалізація освітнього процесу, гнучкість педагогічних знань.

The article considers the problem of training future special education teachers with children who have special educational needs, means of organizing the educational process taking into account an individual approach; the essence of the concept of "professional training," "individual educational trajectory" and the concept of "flexibility of pedagogical knowledge" is disclosed, which provides an opportunity to improve the quality of professional training of special education teachers at the modern level. It is determined that in accordance with the needs set by higher education, it is necessary to form the ability of applicants for higher education to find different ways of solving professional problems in accordance with situations, that is, to be able to apply the flexibility of pedagogical knowledge. It is indicated on the need to train specialists in special education, taking into account the assimilation of theoretical knowledge and their consolidation during the passage of industrial practice.

Based on the analysis of special literature, an analysis of the professional training of a specialist who provides assistance to children with special educational needs was carried out. We in the article presented directions of assimilation of practical skills, knowledge and skills with close use of the individual educational trajectory in the assimilation of educational components. We noticed that the training of specialists in special education should include the formation of the ability of professional self-development, increasing the level of self-education, professional growth in addressing the educational needs of children with special educational needs.

A distinctive feature of the professional training of a specialist in special education in higher education institutions is that his professional activity in the future will be focused on the personality of the child, his study and development. This means that special attention in the process of learning and mastering the profession should be paid to the formation of pedagogical orientation and motivation. The educational process in the pedagogical higher educational institution should be built so that the future specialist perceives himself as a person who is able to adequately assess his capabilities and learn to see the personality in each of the surrounding people. All this implies the inability to carry out professional training without a creative approach to the learning process.

**Key words:** individualization, children with special educational needs, individual educational trajectory, individualization of the educational process, flexibility of pedagogical knowledge.

УДК 371.13:371.15

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.18>

**Самойлова І.В.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної педагогіки  
і психології та інклюзивної освіти  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

**Кулешова В.В.,**

докт. пед. наук, доцент,  
зав. кафедрою освітніх технологій  
та охорони праці  
Навчально-наукового професійно-  
педагогічного інституту Української  
інженерно-педагогічної академії

**Мальована В.В.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри освітніх технологій  
та охорони праці  
Навчально-наукового професійно-  
педагогічного інституту Української  
інженерно-педагогічної академії

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток спеціальної освіти у закладах вищої освіти (ЗВО) створює умови для впровадження індивідуалізації в освітній процес. Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти розглядається, як уміння втілювати у навчально-виховний процес індивідуальну траєкторію кожного здобувача

освіти. Це дозволить відстежувати і коректувати навчально-виховний процес у ЗВО з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей та інтересів здобувачів вищої освіти під час їх професійного становлення. Сьогодні суспільству потрібен фахівець, який має бути не лише носієм педагогічних знань і способів їх передачі, а безпосередньо



буде активним суб'єктом професійно-педагогічної діяльності. Він повинен мати професійно-значущі якості, зацікавлений і орієнтований на розвиток особистості учнів, їхніх здібностей, який уміє вирішувати освітні завдання і здатний проектувати як свою діяльність, так і спільну діяльність з учнями, готовий до співпраці і співтворчості. Відчувається потреба в нових технологіях підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Особливу значущість покладено на врахування індивідуального підходу під час у закладах вищої освіти підготовки педагогів спеціальної освіти здатних відповідати сьгоднішнім суспільним викликам, спроможним на високому рівні впроваджувати в освітній процес дітей з особливими освітніми потребами.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питання професійної підготовки педагогів спеціальної освіти приділяють увагу сучасні українські вчені та науковці за кордоном. Про це свідчить, комплексний аналіз наукової спеціальної, психолого-педагогічної та медичної літератури. Вони зазначають, що успішність дошкільної інклюзивної освіти буде залежати саме від професійної компетентності педагогів спеціальної освіти. Так, у дослідженні В. Бондар, І. Шапошніковій приділено увагу переходу від теоретичних знань до вміння використовувати їх у практичній діяльності. Вони зазначають, що необхідно більш значення приділяти оволодіння навичкам практичній діяльності, вмінні застосовувати знання у різних практичних ситуаціях, тобто проявляти гнучкість педагогічних знань, індивідуальний підхід до вирішення кожного завдання [1].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на це, залишається нерозв'язаною проблема підготовки фахівців, які могли б задовольнити освітні потреби різних категорій дітей

З метою підготовки фахівців з високим рівнем сформованості знань, здатних у подальшому до професійного самовдосконалення, інноваційного перетворення навчально-виховного процесу у закладах освіти, які спроможні були проявляти гнучкість знань у вирішенні індивідуальних корекційно-відновлювальних завдань дітям з ООП.

**Мета статті** – розкриття напрямків професійної підготовки майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах сьогодення.

**Виклад основного матеріалу.** У Концепції державної програми розвитку освіти України підкреслюється, що основна мета професійної освіти – це підготовка висококваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, компетентного, що вільно володіє своєю професією, здібного до ефективної роботи за фахом.

Діти з порушеннями мовлення в Україні мають право отримати спеціальну медико-психолого-

педагогічну допомогу у закладах системи охорони здоров'я та у системі дошкільної освіти. Формування мовленнєвої діяльності у спеціальних дошкільних закладах має свою специфічність і потребує високий рівень професійної компетенції фахівців спеціальної освіти.

Пріоритетним напрямом у підготовці здобувачів освіти є професійна підготовка з формування педагогічних знань і практичних навичок фахівця спеціальної освіти, який повинен бути не тільки носієм знань, але і вмінні їх застосовувати у нестандартних, нетипових ситуаціях у професійній діяльності. Отже, проблема професійної підготовки фахівця спеціальної освіти, повинна сформулювати кваліфікованого фахівця, здатного до творчої професійної діяльності та взаємодії з учнями та їхніми батьками спрямованого на саморозвиток, індивідуалізацію освітнього процесу.

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя передбачає професійне зростання вчителя, що неможливо здійснити без індивідуального підходу до процесу навчання. Тому система професійної педагогічної спеціальної освіти повинна передбачати індивідуальну діяльність педагога спеціальної освіти.

Процес професійної педагогічної підготовки А. Троцько визначає як систему, що характеризується взаємозв'язком і взаємодією структурних і функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності [4].

Вчені визначають процес професіонального становлення майбутнього логопеда до формування його систематизованої сукупності знань, умінь і навичок, що тісно поєднується з розвитком професійної компетентності.

Формування у здобувачів освіти саме, гнучкості знань, надає можливість до самостійного знаходження варіативних способів застосування знань при зміні ситуації або різних способів у одній і тій же ситуації. Чим більше варіантів ситуації, що вимагають знаходження нового способу застосування знань та чим швидше здобувач знаходить цей спосіб, тим більш гнучкими є його знання. Гнучкість знань може виявлятися також у здатності запропонувати самостійно знайдені або сконструйовані декілька способів їх застосування для однієї ситуації.

Майбутній учитель повинен уміти думати, тобто організувати взаємозв'язок минулих і справжніх подій; уміти протистояти невпевненості і складності; займати позицію в дискусіях і відстоювати свою власну думку.

У процесі формування гнучкості педагогічних знань Р. Бендлер, Д. Гриндер зазначають, що на практиці майбутній учитель повинен мати гнучкість

у поведінки, що включає безліч реакцій поведінки. Вони вказують на уміння педагога змінювати поведінку залежно від ситуацій і обставин, тобто виявляти поведінкову гнучкість.

Для майбутньої професійної діяльності особливо значущою є суб'єктна позиція здобувача, забезпечити яку допомагає врахування індивідуальних особливостей, а також включення в освітній процес особистісного досвіду кожного здобувача вищої освіти.

Індивідуальний підхід розкриває особистість для розвитку здібностей, засвоєння знань, вмінь та навичок, обдарованості кожного здобувача вищої освіти. Саме індивідуальна освітня траєкторія надає нам багато можливостей використувати її при наданні освітніх послуг майбутнім фахівцям спеціальної освіти у засвоєнні навчальних дисциплін та практичних вмінь та навичок під час проходження практики.

У цих умовах основними завданнями навчально-педагогічної, виробничої практики підвищення рівня є:

- поглиблення та закріплення теоретичних знань здобувачів вищої освіти;
- формування та закріплення основних професійно-педагогічних умінь, навичок, досвіду відповідно до вимог стандартів вищої педагогічної освіти та кваліфікаційної характеристики фахівця;
- розвиток у майбутніх фахівців педагогічної свідомості і професійно значущих якостей особистості;
- відпрацювання основ володіння педагогічними технологіями і педагогічною технікою;
- навчання методам вивчення та аналізу педагогічного досвіду і застосування його в педагогічній діяльності;
- формування творчого мислення, індивідуального стилю професійної діяльності, дослідницького підходу;
- профорієнтація і професійне виховання, розвиток і закріплення інтересу до педагогічної діяльності та роботи з дітьми;
- відпрацювання умінь здійснювати диференційований і індивідуальний підхід до дітей з ООП;
- оволодіння студентами методикою вивчення дітей і дитячого колективу;
- розвиток потреби в педагогічному самоосвіті та постійному самовдосконаленні;
- планування корекційно-розвиваючої роботи з дітьми з порушеннями мовлення;
- створення оптимальних умов для реалізації потенціальних можливостей для дітей з особливими освітніми потребами;
- встановлення педагогічних відносин з дітьми, колегами, батьками;
- професійна діагностика придатності до обраної професії;

- вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи в різних типах шкіл, дошкільних закладів освіти.

Застосування індивідуальної освітньої траєкторії у професійній підготовці, дозволяє здобувачам знаходити для себе напрямок життєвого шляху у професійній діяльності, що сприяє формуванню практичних навичок удосконалення самостійності, мобільності, гнучкості педагогічних знань, застосування ініціативності, пошукових, науково-дослідницьких й багатьох інших якостей і здібностей.

Аналізуючи спеціальну та методичну літературу нами було визначено, що сучасні українські дослідники (В. Бондар, Ю. Бистрова, О. Глузман, А. Колупаєва, О. Рацул, В. Синьов, М. Шеремет та інші) привертають цієї проблемі багато уваги.

Забезпечення повноцінного розвитку дитини передбачає взаємозв'язок предметно-розвивального середовища та змістовного спілкування дорослих з дітьми. Тобто, середовище призводить до дійсних змін у людині, сприяє її особистісному розвитку. Як зазначає Т. Зубарева, інклюзивне освітнє середовище характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання і особистісного розвитку дітей, які мають особливі освітні потреби, а також сукупністю ресурсів (засобів, зовнішніх і внутрішніх умов), їх життєдіяльності в загальноосвітньому навчальному закладі і спрямованістю на реалізацію індивідуальних освітніх напрямків навчання і виховання у соціумі [2, с. 22].

Відмінною особливістю підготовки фахівців спеціальної освіти в педагогічному навчальному закладі є те, що його професійна діяльність у майбутньому буде орієнтована на особистість дитини, її вивчення й розвиток. А це означає, що особливу увагу в процесі навчання та оволодіння професією необхідно приділити формуванню педагогічної спрямованості й мотивації. Навчальний процес у педагогічному вищому навчальному закладі має бути побудований так, щоб майбутній учитель сприймав себе особистістю, яка вміє адекватно оцінити свої можливості та достоїнства, що має можливість виявити себе та вчитися бачити особистість у кожному з оточення.

Сучасна система вищої освіти створює передумови для індивідуалізації освітнього процесу, надаючи можливість вибору індивідуального шляху в освіті. Тому, ми пропонуємо приділити значення саме індивідуальній освітній траєкторії, що дозволить кожному здобувачу спеціальної освіти розкрити в себе саме ті якості особистості, які вкрай необхідні майбутньому професіоналу у його практичній діяльності.

Отримані знання і вміння надають можливості майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів забезпечувати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, враховувати індивідуальні особливості кожної дитини

при складанні індивідуальної програми розвитку, навчання і виховання з метою корекції процесів розвитку і соціалізації дитини, у якої в результаті дії різних факторів ці процеси є ушкодженими; ефективно організовувати взаємодію з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами [3].

**Висновки.** Отже, успішна та ефективна практична реалізація підготовки фахівців спеціальної освіти залежить насамперед від ставлення до нього фахівців як суб'єкта навчально-виховної діяльності. Педагог повинен бути компетентним і володіти такими якостями: гуманістична переконаність, громадянська моральна зрілість; пізнавальна та педагогічна спрямованість; захопленість професією, любов до дітей; вимогливість до себе й оточення, справедливість, витримка й самокритичність; педагогічна творча уява та спостережливість; щирість, скромність, відповідальність, твердість і послідовність. Для майбутньої професійної діяльності особливо

значущою є суб'єктна позиція здобувача вищої освіти, забезпечити яку допомагає врахування індивідуальних особливостей, а також включення в освітній процес особистісного досвіду кожного здобувача.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галузевий стандарт вищої освіти: освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра. За спеціальністю 6.010100 Початкове навчання. Розробники стандарту: Бондар В.І., Шапошнікова І.М., Каніщенко А.П. та інші. Загальна редакція академіка АПН України Бондаря Володимира Івановича. Міністерство освіти і науки України. Київ. 2006. 57 с.
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посібник. за ред. Т. Лормана, Дж. Депплер, Д. Харві. Київ, 2010. 296 с.
3. Мартинчук О.В. Основи корекційної педагогіки. Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.
4. Троцько Г. Ф. Історія педагогіки. Харків. 2008. 545 с.

## ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПРОБЛЕМА ЛОГОПЕДІЇ

### THE FORMATION OF SPEECH ACTIVITY OF PRE-SCHOOLERS

У науковій статті порушується проблема формування мовленнєвої діяльності дошкільників як складової загальної культури мовлення. Проблема вивчення мовленнєвої діяльності виступає предметом дослідження лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики та логодидактики. Відмічено, що становлення мовленнєвої діяльності відбувається в період раннього і дошкільного віку. Під складовими мовленнєвої діяльності дошкільників розуміється фонетично правильна і чиста вимова звуків рідної мови; орфоепічна правильна вимова слів і фраз за допомогою наголосу, інтонації, паузи і відповідного темпу, що відповідають нормам літературної вимови; чітка дикція, розвинений фонематичний слух, правильне мовленнєве дихання, вміння контролювати силу голосу; інтонаційна виразність мовлення. Охарактеризовано чинники мовленнєвої діяльності такі як: рівень комунікативної активності, чітка артикуляція звуків рідної мови, фонематична та орфоепічна правильність мовлення, мовленнєве дихання, дикція, сила голосу, темп мовлення, тембр, фонематичний слух, засоби інтонаційної виразності. Відмічено, що вирішальну роль у процесі засвоєння дитиною чинників мовленнєвої діяльності відіграє фонематичний слух, який визначається як здатність розрізняти і відтворювати всі звуки рідної мови. Висвітлено, що мовленнєва діяльність здійснюється за допомогою вироблення фізичних, артикуляційних, інтонаційних, інтелектуальних навичок. Мовленнєвий акт здійснюється складною периферичною і центральною частинами мовленнєвого апарату. Основним джерелом мовленнєвої діяльності є хвильові механічні коливання голосових зв'язок, що перетворюються носовим і ротовим резонаторами у надглоткових порожнинах. Відзначено, що до загальних мовленнєвих навичок мовленнєвої діяльності, належить мовленнєве дихання, яке забезпечує нормальне звукоутворення, створює умови для підтримання відповідної гучності мовлення, пауз, засобів інтонаційної виразності. Наведено практичний матеріал для формування мовленнєвої діяльності, який можна використати у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення та обґрунтовано перспективу подальшого дослідження.

**Ключові слова:** мовленнєва діяльність, мовленнєві навички, діти дошкільного віку, мовленнєве дихання, фонематичний слух,

інтонаційна виразність мовлення, корекційно-розвивальна робота.

The scientific article has raised up the problem of the formation of speech activity of preschoolers as a component of the general speech culture. The problem of studying speech activity is the subject of researches in linguistics, psycholinguistics, linguistic didactics and logodidactics. It has been noted that the formation of speech activity occurs in the period of early and preschool age. The components of the speech activity of preschoolers have been understood as phonetically correct and clean pronunciation of the sounds of the native language; orthoepic correct pronunciation of words and phrases using stress, intonation, pause and the appropriate tempo, which correspond to the norms of literary pronunciation; clear diction, developed phonemic hearing, correct speech breathing, the ability to control the power of the voice; intonation expressiveness of speech. We have characterized such factors of speech activity as: the level of communicative activity, clear articulation of the sounds of the native language, phonemic and orthoepic correctness of speech, speech breathing, diction, voice strength, speech tempo, timbre, phonemic hearing, means of intonation expressiveness. It has been noted that phonemic hearing, which is defined as the ability to distinguish and reproduce all the sounds of the native language, plays a decisive role in the process of assimilation of the factors of speech activity by the child. It has been highlighted that speech activity is carried out with the help of developing physical, articulation, intonation, and intellectual skills. The speech act is carried out by complex peripheral and central parts of the speech apparatus. The main source of speech activity is wave mechanical oscillations of the vocal cords, which are transformed by nasal and oral resonators in the suprapharyngeal cavities. It has been noted that the general speech skills of speech activity include speech breathing, which ensures normal sound production, creates conditions for maintaining the appropriate volume of speech, pauses, and means of intonation expressiveness. Practical material for the formation of speech activity, which can be used in work with children who have speech disorders, has been given, and the prospect of further research has been substantiated.

**Key words:** speech activity, speech skills, children of preschool age, speech breathing, phonemic hearing, intonation expressiveness of a speech, corrective and developmental work.

УДК 376-056.264:615.821

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.19>

**Чекан О.І.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти  
Мукачівського державного університету

**Барна Х.В.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти  
Мукачівського державного університету

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Мовлення є складним процесом, який притаманний тільки людині. В процесі спілкування люди обмінюємося думками, інформацією, вдосконалюють своє мовлення. Порушення мовлення є складними психофізіологічними відхиленнями від норми, прийнятої в певній мові чи мовленні [4].

Правильне мовлення є однією з найважливіших передумов подальшого повноцінного розвитку дитини, процесу соціальної адаптації. Виявлення та усунення порушень мовлення необхідно проводити в більш ранні терміни. Мовленнєва діяльність дошкільників є складовою загальної культури мовлення, мовленнєвого спілкування. За визначенням учених (О.М. Лещенко, О.І. Максаков, О.І. Соловйова, Є.К. Сухенко,



М.Ф. Фомічова), мовленнєва діяльність дошкільників – це фонетично правильна і чиста вимова звуків і слів рідної мови; орфоепічно правильна вимова слів і фраз, що відповідає нормам літературної вимови з правильними наголосами, інтонаціями, паузами і відповідним темпом; чітка дикція; розвинутий фонематичний слух, правильне мовленнєве дихання, вміння контролювати силу голосу, структурно-логічно будувати речення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** До проблеми мови й мислення, мовленнєвої і комунікативної діяльності, поетапного формування мовленнєвих та комунікативних дій, навчально-комунікативних ситуацій, психології оволодіння мовленням зверталися вітчизняні й зарубіжні вчені Б. Ананьєв, Б. Баєв, І. Бех, П. Блонський, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Залевська, І. Зимня, М. Жинкін, Д. Ельконін, Г. Костюк, Т. Ладигенська, О.М. Леонтєв, О.О. Леонтєв, О. Лурія, Д. Міллер, Д. Мортон, Ч. Осгуд, Г. Рубінштейн, Є. Пасов, Ж. Піаже, В. Скалкін, І. Синиця, Д. Узнадзе та ін. Основними принципами їхніх психологічних концепцій є підхід до самосвідомості як діяльності, що має власну структуру і проходить у своєму формуванні шлях від зовнішньої діяльності до її внутрішньої форми; розуміння індивідуальних особливостей у розвитку дитини; розуміння психічних функцій як видів діяльності, що дають змогу людині керувати своєю комунікативною поведінкою.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Розробка та реалізація нових форм, засобів і методів корекційно-розвивального навчання та виховання, формування у дітей мовленнєвої полікомпетентності є одним із основних завдань сучасної логопедії. Чільне місце серед корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку посідає формування мовленнєвої діяльності. Пошуки нових методів та технологій, осучаснення матеріально-технічної бази логопедичного кабінету спеціальним обладнанням для проведення занять допомагають зробити логопедичні заняття цікавими та ефективними.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).**

**Мета статті** – висвітлити використання різних методів у роботі логопеда для формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна логопедія знаходиться в постійному активному пошуку шляхів поліпшення і оптимізації освітнього процесу і розвитку мовленнєвої діяльності у дітей на різних вікових етапах і в різних освітніх умовах, характерних для дітей з особливими освітніми потребами.

Під мовленнєвою діяльністю дошкільників ми розуміємо формування комунікативної компетентності, культури спілкування, правильну і чітку артикуляцію та вимову звуків, слів і фраз рідної мови; логічна побудова речень при монолозі чи бесіді, володіння мовленнєвим диханням, певний рівень розвитку фонематичного слуху та інтонаційної виразності мовлення. Чинниками мовленнєвої діяльності виступають: рівень комунікативної активності, чітка артикуляція звуків рідної мови, фонематична (правильна звуковимова) та орфоепічна правильність мовлення, мовленнєве дихання, дикція, сила голосу, темп мовлення, тембр, фонематичний слух, засоби інтонаційної виразності. Вченими визнано, що мовленнєва діяльність у нормі має стадії становлення мовленнєвої діяльності у дітей (В.І. Бельтюков, А.Д. Салахова, М.Х. Швачкін та ін.).

Поняття «мовленнєва діяльність» – вельми складне і багатоаспектне. Воно охоплює як фонетичну правильність мовлення, загальні мовленнєві навички так і формування комунікативної компетентності, культури спілкування, логічна побудова речень при монолозі чи бесіді і т.д. [1; 3; 4]. Основним джерелом мовленнєвої діяльності є хвильові механічні коливання голосових зв'язок, що перетворюються носовим і ротовим резонаторами у надглоткових порожнинах. Мовленнєва діяльність певною мірою залежить і від дикції. Логопеду слід пам'ятати, що чітка дикція досягається автоматизованою координацією психофізіологічних мовленнєвих центрів з органами мовлення, які забезпечують утворення звуків. Вона відпрацьовується тільки шляхом розвитку моторики мовленнєво-рухового апарату, правильної артикуляції та вимови звуків.

Оволодіння дошкільниками особливостями мовленнєвої діяльності нормативним здійснюється за допомогою вироблення відповідних мовленнєвих навичок. Є такі групи навичок: фізичні, артикуляційні, інтонаційні, інтелектуальні (розуміння лексичних та граматичних категорій); навички оцінки та запам'ятовування.

Виховання мовленнєвої діяльності спрямоване на розвиток слухового сприймання, на засвоєння та закріплення правильної вимови звуків.

Розвиваючи слухове сприймання, слід звертати увагу дітей на те, що одні й ті самі звуки, звукосполучення та фрази можна вимовляти голосно та тихо, швидко та повільно. Для цього використовуються різноманітні музичні інструменти, звукові іграшки, ігри на звуконаслідування. Рекомендуємо використовувати ігри на розвиток слухового сприймання: «Дощик чи сонце?», «Що звучить?», «Відгадай», «Як хто голос подає?», «Хто позвав? Відгадай», «Не помиляйся!» та інші.

До загальних мовленнєвих навичок мовленнєвої діяльності, належить мовленнєве дихання, що подає повітря до голосових зв'язок і всього мовленнєвого апарату. Правильне дихання забезпечує нормальне звукоутворення, створює умови для підтримання відповідної гучності мовлення, пауз, засобів інтонаційної виразності. Дихання може бути також немовленнєвим. Воно відбувається ритмічно: вдих, видих, пауза. При цьому вдих дорівнює за тривалістю видиху, голосова щілина відкрита. Під час мовленнєвого дихання вдих короткий, а видих – довгий. Для відпрацювання правильного дихання пропонуються такі ігри: «Чай гарячий», «Віконце відкрий», «Качечка плаває», «Забий м'яч у ворота», «Який літак полетить далі?», «Летять осінні листочки», «Сніжинки летять» (на розвиток подовженого видиху), «Який фрукт», «Як пахне квітка», «Що приготував кухар?» (на розвиток вдиху), «Потяг», «Спить лялька», «Поблукали», «Запах смачний», «Пускаємо кораблики», «Буря в склянці» (на розвиток мовленнєвого дихання).

У дітей потрібно розвивати голос: виробляти вміння говорити тихо і голосно, розмовляти низьким і більш високим голосом, а також середньої сили, не напружуватись, уміти модулювати його, тобто підвищувати й знижувати. Це водночас сприятиме і виразності дитячого мовлення. Для вироблення тривалого мовленнєвого видиху та голосу проводимо різні фонетичні вправи. Наприклад, на основі казки «Колобок». Кольоровим олівцем, або пензлем тягнемо горизонтальну лінію і тривало вимовляємо голосний звук.

А-а-а \_\_\_\_\_ ... – колобка нема (*червоним кольором*)

Е-е-е \_\_\_\_\_ ... – колобок наш де? (*жовтим кольором*)

И-и-и \_\_\_\_\_ ... – його треба знайти, (*синім кольором*)

О-о-о \_\_\_\_\_ ... – покотився на вікно, (*чорним кольором*)

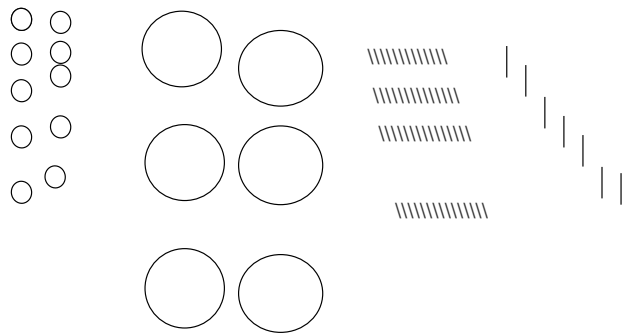
У-у-у \_\_\_\_\_ ... – колобка я заберу, (*зеленим кольором*)

І-і-і \_\_\_\_\_ ... – ось він на столі. (*оранжевим кольором*)

Можна використати такі дидактичні ігри: «Тихо-голосно», «Лялька спить, не розбуди», «Кличемо друга», «Поблукали», «Три ведмеді», «Звірі співають».

Для розвитку відчуття ритму проводимо також ігри-вправи з олівцем. Наприклад, гра-вправа «Дощик – крап».

Олівцем тягнемо вертикальні, чи похилі лінії різні за довжиною, відповідно так і вимовляємо: короткі – крап, крап, крап; довгі – кра-а-а-ап, кра-а-а-ап, кра-а-а-ап. Інший варіант «Дощик густий, рідкий». Малюємо кружечки маленькі і великі та вимовляємо: крап, крап, крап; кра-а-ап, кра-а-ап, кра-а-ап.



Дощик крап, крап, крап, крап, крап,  
Густо поливає, -

Дощик крап, крап, крап, крап, крап,  
Травку звеселяє.

Коли ми малюємо довгі вертикальні лінії, або великі кола, то вимовляємо такий віршик:

Кра-а-а-п, кра-а-а-п, кра-а-а-п

Дощик накрапає,

І великі краплі,

На землю спускає.

Складовою розвитку мовленнєвої діяльності є фонематичний слух. За словами М. Жинкіна, мова, що адресована слуху, це перший і останній мовний критерій. Те, чого не чуємо, не розрізняємо і не сприймаємо на слух, випадає з ознаки звука як носія мовленнєвих значень [2].

Фонематичний слух, який чітко сприймає звукову будову слова і протиставляє одні фонемі іншим, забезпечується скроневими відділами лівої півкулі головного мозку. Ця зона дає можливість виділити з мовленнєвого потоку смислорозрізнавальні фонематичні звукові ознаки і є основним мозковим механізмом фонематичного слуху. Вона є головним компонентом системи забезпечення звукової організації мовленнєвого акту. У разі ушкодження цієї частини кори людина втрачає здатність сприймати і розрізняти звуки мови, подібні фонемі [5].

Численні дослідження показали, що недорозвинення фонематичного слуху (фонематичного сприймання), фонематичного аналізу та синтезу, фонематичних уявлень – може спричинити недоліки звуковимови, письма й позначається на розвитку лексико-граматичного ладу мовлення.

Ігри, які сприяють розвитку фонематичного слуху: «Знайди заховану іграшку», «Що звучало?», «Впізнай за звуком» (звуки, які видають різні предмети), «Відгадай, хто покликав», «Відгадай, де мама, а де дитинча». Логопед промовляє то низько (голосом дорослих тварин), то високо (голосом їх дитинчат). Завдання: піднімати відповідні малюнки дорослих тварин чи їх дитинчат. «Плутанина», «Придумай слово» (придумати схожі за звучанням слова: коза – коза), «Спиймай слово» (слово відрізняється складовою структурою слова), «Вгадай, хто це був?», «Світлофор»,

«Закінчи слово», «Лото», «Мишка», «Піжмурки з дзвіночком», «Зустрічайте гостей!».

*Ігри на виокремлення звуків із власного мовлення:* «Звукове лото», лото «Назви картинку й знайди голосний звук», «Четвертий зайвий» (зайва картинка, у назві якої немає заданого звуку).

*Ігри на пошук слів із заданим звуком*

Наприклад, дидактичні ігри «Зберемо повітряні кульки» на яких зображені предмети, що мають у своїй назві певний звук: на початку, в середині чи в кінці слова, «Їжачок» (збирає яблука та груші тільки якщо на них зображені малюнки із певним звуком (звук призначає ведучий)).

*Ігри на визначення першого звуку у слові:* лото «Перший звук шукає домівку» метою є навчити знаходити заданий перший звук (голосний), дидактична гра «Фонетична веселка», де визначається 1-й та останній звук у слові, «Знайди малюнок», «Відгадай за силуетом», «Барвисті килимочки». У іграх «Склади слово», «Телевізор» закріплюються вміння впізнавати графічне зображення букв та співвідносити їх з відповідним звуком.

*Ігри на виділення першого й останнього звуку в слові*

Проводять ігри типу «Ланцюжок слів», «Звуковий паровозик», де добирають слово на останній звук, гра «Де сховався звук?», «Заселимо будиночок» для визначення місця звуку в слові.

*Ігри на розрізнення слів-паронімів:* «Збери пари» (лак – рак, каска – кашка), «Що в кого?» Логопед роздає картинки дітям, які відрізняються лише одним звуком. Далі запитує: «У кого мишка, а в кого миска? і т.д., «Знайди парну картинку» та ігри на самостійний підбір слів із заданим звуком: «Слово за словом», «Не розірви ланцюжок» і т.д.

*Ігри на послідовний звуковий аналіз з опорою на схему слова і фішки*

Наприклад, «Будівельники», «Новосілля у звірів», «Кого покличуть у гості?», «Хто куди оселиться?», «Кому не підійде квартира?», метою яких є визначати кількість звуків у словах, що сприймаються на слух, вимовлених уголос розвивати фонематичний слух, пам'ять.

Виховання мовленнєвої діяльності залежить також від інтонаційної виразності. Інтонація – «серце і розум» мовленнєвої діяльності. За допомогою інтонації ми можемо передати сум, радість, співчуття, незадоволення, подив, гнів, завершена чи незавершена думка. Інтонація навіть грубим словам може надати відтінку ласкавості, і навпаки, ласкавим, лагідним фразам – грубості. Уже в молодшій групі дітей потрібно вчити користуватися засобами інтонаційної виразності, правильно передавати свої почуття і переживання у мовленні.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи все вище зазначене, можна зробити висновок, що мовленнєву діяльність дітей формувати потрібно з самого раннього віку, особливо, в дошкільному віці. Для цього потрібно розвивати слуховий та мовленнєво-руховий аналізатори, фонематичний слух, включати в активну мовленнєву практику дітей, співпрацюючи з сім'єю та закладами освіти. Проблема формування мовленнєвої діяльності залишається актуальною та потребує подальшого поглибленого вивчення. Бо тільки вчасне виправлення стійких мовленнєвих помилок допоможе дитині підготуватися до навчання у школі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуш, А.М. Гавриш, Н.В. (2007). Дошкільна лінгводидактика. Київ: Вища школа. 542 с.
2. Зелінська-Любченко, К.О. (2016). Розвиток мовленнєвої діяльності у дошкільників в умовах онто- та дизонтогенезу. У: Синьов, В.М., Гаврилова, О.В. (Ред.), Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), т.1 (с.144-154). Кам'янець-Подільський: ПП Медобори.
3. Логопедія: Підручник. Затв. МОНУ для студ. ВНЗ / Шеремет М.К. (Ред.). (2010). 2-ге вид., перероб. та доп. Київ: Слово. 672 с.
4. Лисенко, Г.М. (Упор.) (2011). Логопедична робота в дитячому садку. Київ: Шкільний світ (Бібліотека "Шкільного світу"). 120 с.
5. Тарасун, В. (2011). Логодидактика: Навчальний посібник. Реком. МОНУ для студ. ВНЗ. 2-е вид. Київ: Слово. 392 с.

## РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

## СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ

## MODERN METHODS OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN THE CONTEXT OF HUMANISTIC APPROACH

Стаття присвячена дуже важливій та актуальній проблемі підбору сучасних ефективних методів викладання англійської граматики у закладах вищої освіти (ЗВО) в контексті гуманістичного підходу.

У дослідженні особлива увага приділяється визначенню концепту «гуманістичний підхід», його сутності та переліку і опису основних сучасних методів навчання студентів англійської граматики, описуються принципи їхньої реалізації та роль під час професійної підготовки майбутніх фахівців.

На сучасному етапі розвитку освіти, необхідності пояснення великої кількості матеріалу, постає необхідність обирати новітні, ефективні способи донесення інформації, адже ресурс кожної людини сприймати інформацію є обмеженим. Слід зазначити, що ефективність засвоєння певного матеріалу, зокрема граматичного, обумовлюється мотивацією, котра оптимізує концентрацію уваги та працездатність. Підвищення мотивації відбувається за рахунок виконання цікавих видів діяльності для студентів.

Зважаючи на той факт, що сучасна освіта базується на студентоцентрованому, гуманістичному підході, сутність якого полягає у врахуванні індивідуальних особливостей кожного та зважаючи на те, що навчально-виховний процес ЗВО характеризується саме здобуттям знань та навичок, необхідних для виконання майбутніх професійних обов'язків, перед викладачем постає важливе питання пошуку оптимальних рішень для інтеграції вищевикладених аспектів під час викладання, зокрема англійської мови.

Як показує досвід, під час практичних занять з англійської мови, найбільша кількість проблем виникає у студентів саме з граматику, у зв'язку з чим, професорсько-викладацькому складу необхідно безперервно шукати нові способи заохочення, мотивації студентів до плідної співпраці, відпрацьовуючи граматичний матеріал не лише як конкретний аспект, а й інтегрувати його з усіма видами діяльності (читанням, слуханням, письмом, розмовою).

Для вирішення окресленого кола задач і підготовки конкурентоспроможного високоосвіченого фахівця будь-якої галузі, з високим рівнем володіння англійською мовою, пропонуємо застосовувати принципи індивідуалізованого навчання іноземній мові, застосовуючи сучасні методи та прийоми, зокрема під час викладання граматики.

Так, у даній статті описується поняття «гуманістичний підхід у навчанні», в його контексті надається перелік основних сучасних методів для ефективного викладання граматики англійської мови, надається їхня характеристика і приклади застосування під час практичних занять студентів

Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Дослідження проведене шляхом теоретичного аналізу психологічної, педагогічної та науково-методичної літератури за темою навчання англійської граматики студентів ЗВО не філологічних спеціальностей; досягнення оптимальних результатів у вивченні іноземної мови в контексті гуманістичного підходу.

**Ключові слова:** англійська граMATИКА, гуманістичний підхід, майбутні фахівці, навчально-виховний процес ЗВО, сучасні методи викладання.

The article is devoted to the crucial and topical problem of selecting modern effective methods of teaching English grammar at universities in the context of humanistic approach.

In the study, special attention is paid to the definition of the concept "humanistic approach", its essence and the list and description of the main modern methods of teaching students English grammar, the principles of their implementation and role in future specialists' professional training.

At the current stage of education development, the need to explain a large amount of material makes it necessary to choose the latest, effective ways of conveying information, because the personal resource to perceive information is limited. It should be noted that the effectiveness of learning certain material, in particular grammatical, is determined by motivation, which optimizes concentration and work capacity. Increase in motivation occurs due to the performance of interesting types of activities for students.

Taking into account the fact that modern education is based on a student-centered, humanistic approach, the essence of which is to take into account the individual characteristics of everyone, and taking into account the fact that the educational process of higher education institutions is characterized by the acquisition of knowledge and skills necessary for the performance of future professional duties, the teacher faces the important question of finding optimal solutions for the integration of the above-mentioned aspects during teaching, in particular English.

As experience shows, during practical English classes, students have the greatest number of problems with grammar, therefore, teaching staff must continuously look for new ways of encouraging and motivating students to fruitful cooperation, working out the grammatical material not only as a specific aspect, but also to integrate it into all types of activities (reading, listening, writing, speaking).

To solve the defined range of problems and prepare a competitive highly educated specialist of any field, with a high level of English language proficiency, we suggest applying the principles of individualized foreign language learning, using

УДК 811.111: 37.018.43.81'243.2  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.20>

**Байбекова Л.О.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Харківського національного  
автомобільно-дорожнього університету

**Пруднікова А.О.,**  
ст. викл. кафедри іноземних мов  
Харківського національного  
автомобільно-дорожнього університету

**Птушка А.С.,**  
канд. філол. наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Харківського національного  
автомобільно-дорожнього університету

**Язловицька О.В.,**  
канд. філол. наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Харківського національного  
автомобільно-дорожнього університету



*modern methods and techniques, in particular, while teaching grammar. Thus, this article describes the concept "humanistic approach in education", and, in its context, a list of the main modern methods for effective teaching of English grammar, their characteristics and examples of application during practical classes of students at Kharkiv National Automobile and Highway University are provided.*

*The research was conducted through a theoretical analysis of psychological, pedagogical, and scientific-methodical literature on the topics of teaching English grammar to students of non-philological higher education institutions; achieving optimal results in learning a foreign language in the context of humanistic approach. Key words: educational process at university, English grammar, future specialists, humanistic approach, modern teaching methods.*

### **Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Відбір сучасних та ефективних методів викладання англійської граматики є необхідним для постійного покращення навчального процесу, підвищення результатів навчання та стимулювання мотивації студентів до вивчення мови.

Гуманістичний підхід концентрує увагу на індивідуальному розвитку студента, його потребах та інтересах. Однак, при викладанні англійської мови, зокрема граматики, може виникати складність в забезпеченні індивідуалізованого підходу через необхідність орієнтуватися на загальноприйнятті граматичні правила. Так, відбір та способи застосування ефективних методів викладання граматики, які б сприяли розвитку професійних здібностей студентів саме у контексті гуманістичного підходу є складним завданням.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідники Л. Лебедик та В. Стрельников присвячували свої дослідження впровадженню гуманістичного підходу в навчально-виховний процес ЗВО, досліджуючи його ефективність. С. Максимук і В. Ягупов приділяли особливу увагу пошуку шляхів оптимізації викладання англійської мови, зокрема граматики майбутнім фахівцям немовних спеціальностей, а проблемі вдосконалення шляхів викладання англійської граматики, поєднання інноваційних методів з традиційними було предметом досліджень О. Пометун, Дж. Шейлз та інших.

Такі науковці, як Н. Білан, Т. Гончаренко, Т. Мельникова та багато інших концентрували свої дослідження на добірці методів викладання англійської граматики студентам мовних і немовних спеціальностей в історичному контексті різних підходів до навчання.

Пошуком вирішення проблеми оптимізації процесу вивчення всіх аспектів англійської мови займалися І. Дичківська, Т. Мельникова, О. Пасічник та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Не зважаючи на велику кількість досліджень щодо покращення процесу засвоєння англійської мови майбутніми фахівцями певних спеціальностей в контексті різних підходів до навчання, комплексне застосування конкретної добірки методів, які б сприяли практичній направленості навчально-виховного процесу з вивчення англійської мови, зокрема граматики, та під час

впровадження гуманістичного підходу у навчання є недостатньо дослідженою.

**Мета статті** – розглянути та схарактеризувати основні сучасні методи викладання англійської граматики студентам ЗВО в контексті гуманістичного підходу. Дана мета передбачає виконання таких завдань: розкриття поняття «гуманістичний підхід» та опису його особливостей; добірка основних сучасних методів викладання граматики англійської мови, їхня характеристика та приклади застосування.

**Виклад основного матеріалу.** Гуманістичний підхід у навчання базується на принципах гуманізму, які ставлять людину в центр освітнього процесу. Цей підхід робить акцент на індивідуальності учнів та студентів, їхніх потребах, інтересах та самореалізації. В основі гуманістичного підходу лежить переконання, що кожна людина має потенціал для особистісного зростання і розвитку [4].

Основні принципи гуманістичного підходу під час навчально-виховного процесу ЗВО включають:

- Індивідуалізацію: робиться акцент на індивідуальних потребах та рівні досягнень кожного студента. Викладачами створюється сприятлива атмосфера для розвитку унікальних здібностей кожного студента та стимулюється його самооцінка.
- Визнання цінності інтересів та досвіду студентів: реалізується шляхом активної участі студентів у навчальному процесі, а їхні інтереси, думки та досвід враховуються при плануванні та здійсненні навчальних активностей. Задача викладача – створювати стимулюючі умови для самовираження та самовдосконалення студентів.
- Активну роль студентів: наголошує на активній участі студентів у власному навчанні поза межами аудиторії. Вони виступають ініціаторами та організаторами свого освітнього процесу, вибирають завдання та методи, розв'язують проблеми, спілкуються та співпрацюють з іншими.
- Розвиток індивідуальності: спрямований на оптимізацію фізичного, емоційного, соціального та когнітивного аспектів особистості. Навчання спрямоване на самореалізацію, пізнання себе та розкриття потенціалу студента.
- Створення позитивної атмосфери та взаємодію: відбувається створення довірливого

середовища, в якому студенти відчують підтримку та можуть вільно висловлювати свої думки та почуття. Взаємодія між студентами та викладачем сприяє розвитку емпатії та толерантності [9; 10; 11].

У зв'язку з вищевикладеним та погоджуючись з С. Максимюком вважаємо, що гуманістичний підхід у навчанні сприяє глибокому засвоєнню знань, розвитку творчого мислення та впевненості студентів у власних силах. Він стимулює мотивацію до навчання та допомагає студентам стати активними, здатними до саморозвитку та самореалізації [5].

У контексті гуманістичного підходу, при викладанні англійської граматики використовуються різноманітні методи, які спрямовані на активну участь студентів, стимулюють їхню самостійність та розвивають комунікативні навички. Основними методами, які можуть бути використані у гуманістичному підході для викладання англійської граматики вважаємо:

- контекстуальне навчання;
- інтерактивні діалоги;
- рольові ігри;
- проєктне навчання тощо [8].

Наступним етапом нашого дослідження є детальна характеристика кожного з вищевикладених методів.

Так, *контекстуальне навчання* передбачає вивчення граматики у реальних комунікативних ситуаціях, в контексті повсякденного спілкування та текстів повсякденного характеру. Студенти мають використовувати граматичні структури, котрі вивчаються для висловлення своїх думок та ідей у практичних (спеціально змодельованих під час занять) ситуаціях.

Контекстуальне вивчення англійської граматики в університеті спрямоване на вивчення граматичних структур мови у контексті реальних комунікативних ситуацій. Основна мета – навчити студентів ефективно використовувати граматичні структури при розумінні та вирішенні комунікативних завдань професійного та загально-соціального характеру [1; 5].

У процесі контекстуального вивчення англійської граматики в університеті здебільшого застосовуються наступні практики:

1) Використання автентичних дидактичних матеріалів: опрацювання реальних текстів (статті, відеоматеріали, розмови, аудіозаписи тощо), де граматичні структури використовуються в контексті реальних ситуацій. Наприклад, використання діалогів з фільмів або відеоуроків для вивчення граматики. Ще одним прикладом завдання є прочитати статтю певної тематики та виділити в ній вживання конкретних граматичних структур, після чого розгорнуто обговорити її в контексті теми та власного досвіду, із вживанням граматичних структур, що вивчаються.

2) Виконання комунікативних завдань: студенти мають інтегрувати граматичні структури упевні комунікативні ситуації. Наприклад, скласти діалог, розіграти ситуацію або написати листа, де вони повинні використовувати певні граматичні конструкції.

3) Реальні розмовні практики: під час яких відбувається залучення студентів до групових дискусій, дебатів або ігор, де студенти використовують граматику для висловлювання своїх думок та доводів.

Впровадження контекстуального вивчення англійської мови може бути поділене на кілька етапів.

- Аналіз потреб:

Перший етап полягає в аналізі потреб студентів і визначенні цілей, які вони хочуть досягти через вивчення англійської мови (враховуючи гуманістичний підхід у навчанні) і інтеграції означених цілей з робочою програмою дисципліни. Це можуть бути покращення навичок розмовної мови, розуміння аутентичних текстів у поєднанні зі спеціалізованим вивченням мови для професійних цілей.

- Розробка контекстуальних завдань:

Наступним етапом є розробка контекстуальних завдань, які дозволяють студентам вивчати граматику англійської мови в реальних ситуаціях. Ці завдання повинні бути орієнтовані на практичне застосування мови і включати різні комунікативні навички, такі як говоріння, читання, письмо та слухання. Слід зазначити, що вищезазначені навички слід відточувати у двох контекстах: реальному професійному та загальному соціальному для досягнення оптимальних результатів.

- Використання автентичних матеріалів:

Контекстуальне вивчення граматики англійської мови передбачає використання автентичних матеріалів, таких як розмовні відео, аудіозаписи, статті, блоги тощо. Саме тому, при підготовці до занять, викладачеві необхідно якісно та ретельно здійснювати добірку матеріалів, котрі б надавали студентам змогу побачити, як мова використовується в реальних професійно-соціальних ситуаціях і контекстах.

- Інтерактивність і комунікативність:

Етапом закріплення представленого викладачем автентичного матеріалу, як зазначалося вище, є активна участь студентів, що стимулює їхні комунікативні навички. Інтерактивні вправи, рольові ігри, дискусії та співпраця сприяють розвитку вміння використовувати мову в реальних ситуаціях.

- Поступовий рівень складності:

Контекстуальне вивчення граматики англійської мови повинно прогресувати поступово, з початкових до більш складних завдань. Поступове збільшення рівня складності допоможе студентам поступово засвоювати нові граматичні

структури і лексику, розвивати навички і відчувати прогрес у вивченні мови.

- Використання мультимедіа:

Сучасні технології можуть бути потужним інструментом для контекстуального вивчення англійської мови. Мобільні додатки, онлайн-ресурси, вебінари та інші інтерактивні інструменти можуть допомогти студентам практикувати мову в реальних ситуаціях, отримувати зворотний зв'язок і вдосконалювати свої навички, здебільшого під час самостійного опрацювання матеріалу (виконання різнорівневих, самостійних, додаткових індивідуальних та домашніх завдань).

- Оцінювання:

Оцінювання досягнутих результатів є важливою складовою контекстуального вивчення. Відстеження успіхів студентів допоможе викладачеві визначити, наскільки ефективним є підхід контекстуального вивчення і внести необхідні корективи у навчальний процес.

Важливо зазначити, що впровадження контекстуального вивчення граматики англійської мови може відрізнитися залежно від конкретних освітніх програм, методик та ресурсів, які використовуються. Однак, загальні етапи, описані вище, можуть бути адаптованими викладачами при розробці плану впровадження контекстуального вивчення граматики.

*Інтерактивні діалоги* імплементують насамперед взаємодію студентів між собою та з викладачем, спілкуючись англійською мовою із вживанням певних граматичних структур, котрі використовуються для обговорення реальних тем, вирішення завдань та спільної побудови речень [3; 6; 7].

Застосування інтерактивних діалогів під час викладання англійської граматики в університеті є ефективним методом, що ситуативно може інтегруватися з контекстуальним навчанням і сприяє активному залученню студентів до процесу навчання та розвитку комунікативних навичок. За допомогою інтерактивних діалогів студенти можуть розігрувати діалоги на різні теми, такі як покупки, подорожі, робота, дозвілля тощо. Вони мають використовувати граматичні структури, наприклад, правильне вживання часових форм, питальних або заперечних конструкцій у своїх відповідях. Інтерактивні діалоги допомагають студентам розвивати навички слухання та розуміння англійського мовлення. Вони навчаються розрізняти граматичні структури та правильно сприймати висловлення співрозмовника.

Інтерактивні діалоги, на думку Т. Гончаренко, яку ми повністю розділяємо, дозволяють відпрацьовувати навички уважності: помічати та виправляти почуті граматичні помилки. Вони надають можливість навчатися на конкретних прикладах та отримувати зворотний зв'язок щодо вживання граматичних структур [2].

Погоджуючись з О. Пометун, вважаємо, що інтерактивні діалоги допомагають студентам поповнювати свій лексичний запас, використовуючи нові слова та вирази у контексті. Вони вчаться використовувати правильні граматичні структури для висловлювання різних ідей та концепцій [7].

Інтерактивні діалоги є важливою складовою частиною вивчення англійської граматики в університеті, оскільки вони сприяють активному залученню студентів та використанню граматики у реальних комунікативних ситуаціях.

*Рольові ігри:* мають на увазі виконання певних ролей у різних сценаріях та ситуаціях, де необхідно використовувати граматичні правила для комунікації. Як правило, застосування інтерактивних ігор не відбувається протягом всього заняття, а найчастіше відпрацювання граматичного матеріалу, що вивчається. [2; 8].

Використання рольових ігор під час навчання англійської граматики студентів університету стимулює активну участь студентів у процесі навчання, сприяє розвитку креативності та комунікативних навичок. Наприклад, студенти можуть розігрувати ситуації покупки товарів, де вони використовують граматичні структури, наприклад, умовні речення або неправильні дієслова.

Рольові ігри сприяють значному розвитку творчого мислення студентів, оскільки вони повинні втілювати різні ролі та придумувати ситуації, що вимагають застосування граматичних структур у відповідних контекстах.

Використання рольових ігор під час навчання англійської граматики сприяє активному залученню студентів, розвитку комунікативних навичок та практичному застосуванню граматичних структур у реальних ситуаціях.

*Проектне навчання* представляє собою опрацювання проектів, де студенти мають використовувати граматику для створення презентацій, плакатів, відео, письмових творів тощо. Цей метод також сприяє розвитку комунікативних навичок, креативності та глибокому засвоєнню граматичних структур [6; 10].

Погоджуючись з такими дослідниками, як: О. Пасічник, В. Ягупов та ін., вважаємо, що розвиток творчого мислення студентів реалізується завдяки можливості виказувати власне бачення певної теми, розробляти ідеї, вносити свої унікальні рішення. Це стимулює їхню творчість та активізує навчальний процес, при цьому, процес обговорення ідей сприяє розвитку комунікативних навичок. Наприклад, студентам пропонується працювати над проектом «Створення власного бренду», де вони детально розробляють бренд-концепцію, логотип, слоган, дизайн продукту тощо. Вони застосовують конкретні граматичні структури для опису та презентації свого бренду, наприклад,

ступені порівняння прикметників («*This is the best service ever*»), активно використовують прикметники та прислівники для підкреслення переваг свого продукту тощо.

Впровадження проектного навчання англійській мові, зокрема граматиці, відбувається за допомогою кількох етапів, які можна розглядати як загальну структуру процесу:

- Планування проекту:

На цьому етапі визначаються цілі та задачі проекту, а також збирається команда, яка буде впроваджувати проект.

- Підготовчий етап:

Проводиться вступна розмова між студентами та викладачем, під час якої пояснюється сутність проекту, викладач визначає очікувані результати та критерії оцінювання проектів.

- Вибір теми проекту:

Студенти під керівництвом викладача вибирають тему проекту, яка відповідає їхнім інтересам і потребам, а також навчальному плану.

- Планування проекту:

Студенти разом з викладачем розробляють детальний план проекту, включаючи добірку джерел інформації, методів дослідження та способів презентації результатів. При цьому, викладач надає допомогу студентам у структуруванні їхніх ідей та визначенні конкретних кроків для досягнення мети проекту.

- Відбір інформації та її обробка:

Студенти опрацьовують інформацію на обрану тему, використовуючи різноманітні джерела, такі як книги, Інтернет, інтерв'ю тощо – збирають і аналізують.

- Робота над проектом:

Студенти працюють над своїми проектами, застосовуючи знання з англійської мови, зокрема певних граматичних тем для створення презентацій, написання звітів, створення веб-сторінок або виконання інших завдань, які відповідають обраним методам презентації.

- Презентація проектів:

Студенти демонструють свої проекти, розповідають про свої дослідження, результати та висновки, активно використовуючи англійську мову для комунікації та публічного виступу.

- Оцінювання проектів:

Викладач та студенти оцінюють проекти на підставі визначених критеріїв. Оцінка може враховувати як якість мовлення, вірне вживання граматичних структур, оригінальність дослідження та творчість презентації.

- Рефлексія та обговорення:

Після завершення проектів проводиться обговорення результатів і досвіду, робляться висновки та виражаються думки щодо опрацьованих проектів та про проектний підхід до вивчення англійської мови, зокрема граматики в цілому.

Викладені вище етапи можуть варіюватися в залежності від конкретної методики викладання, потреб студентів та навчальних планів, але загальна структура впровадження проектного вивчення англійської мови, зокрема граматики, передбачає: планування, підготовку, роботу над проектом, презентацію, оцінювання та рефлексію.

Слід зазначити, що проектне навчання сприяє розвитку навичок колаборації та командної роботи. Студенти працюють у групах, спільно розробляють проект, обмінюються ідеями та виконують певні завдання. Це розвиває їхню вміння співпрацювати та комунікувати в англійській мові, а також навички лідерства та організації.

Проектне навчання також дозволяє студентам оцінювати свої досягнення та виконану роботу. Вони можуть самостійно аналізувати свій внесок у проект, виявляти свої сильні та слабкі сторони та розвивати навички самооцінки.

Застосування проектного навчання під час викладання граматики англійської мови в університеті сприяє більш активному та практичному освоєнню граматичних правил та структур. Воно розвиває комунікативні навички, творче мислення, співпрацю та самооцінку студентів.

**Висновки.** Оптимізація процесу вивчення граматичних структур студентами немовних спеціальностей потребує великої кількості зусиль, здебільшого докладених викладачем для добірки ефективних методів, що застосовуватимуться під час навчально-виховного процесу. Процес добірки методів введення та відпрацювання студентами граматичних структур обумовлюється гуманістичним підходом, що, на сучасному етапі розвитку освіти і науки, застосовується у ЗВО.

Так, на наше глибоке переконання, саме застосування таких сучасних методів викладання граматики англійської мови в контексті гуманістичного підходу, як: інтерактивні діалоги, контекстуальне навчання, рольові ігри, проектне навчання значно підвищить результати навчання та стимулює мотивацію студентів до вивчення мови.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білан Н. Комунікативний метод навчання іноземних мов студентів немовних ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2012. № 5. С. 149–153.
2. Гончаренко Т. Мотивація вивчення іноземної мови як соціальна функція освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2010. № 4. С. 47–55.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. С. 338–339.
4. Лебедик Л. Принципи підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 14. С. 165–170.
5. Максимюк С. П. Педагогіка вищої школи. Київ, 2005. 667 с.



6. Пасічник О. Сучасні технології навчання як засіб самореалізації студентів в освітньому середовищі ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2019. Вип. 69. С. 162–166.

7. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002. 98 с.

8. Мельнікова Т. Сучасні методи викладання іноземних мов. *Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України* : матеріали

IV Всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпропетровськ, 24–25 квітня 2014 р. Дніпропетровськ, 2014. С. 57–59.

9. Стрельников В. Ю. Формування колективного суб'єкта у інтенсивному кооперативному навчанні майбутніх економістів. *Науковий вісник ПУЕТ*. 2012. № 6 (51). С. 200–205.

10. Ягупов В. В. Педагогіка. Київ, 2002. 560 с.

11. Sheils J. *Communication in the modern language classroom*. Strasbourg, 1993. 250 p.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ  
ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУPROFESSIONAL EDUCATION IN TIMES OF EDUCATIONAL SPACE  
DIGITAL TRANSFORMATION

У статті проаналізовано цифровізацію сучасної професійної освіти. Її актуальність визначається роллю освіти у житті сучасного суспільства, що орієнтується на принципи та цінності постіндустріальної епохи. Висвітлено досвід фундаменталізації професійної освіти й порівняння з відповідними тенденціями сучасного освітнього процесу. З точки зору методики, цифровізація системи професійної освіти спирається на нові освітні стандарти, використовуючи компетентнісний підхід. Аналізується зміст компетентності системи освіти, відмінні особливості її формування в професійній освіті. Особливу увагу приділено дослідженню концептуальних основ компетентнісного підходу, результатів його поширення в українському освітньому просторі та його співвідношенню з вимогами цифровізації, що стосуються сфери освіти та навчання. Аналізується зміст компетентності системи освіти, відмінні особливості її формування в професійній освіті. Розглянуто проблеми перехідного періоду від фундаментальної до компетентнісної освіти у закладах професійної освіти.

У роботі також охарактеризовано основні види цифрового навчання, його визнання, акцентовано увагу на деяких труднощах використання цифрових платформ в освітньому процесі. Визначено практико-орієнтований характер цифрових технологій. Аргументовано їх використання для фундаментальної підготовки. Методологічною основою дослідження послужило філософське положення про переваги. У висновках наголошується, що цифровий простір є продуктивним для реалізації компетентно-зорієнтованого підходу у навчанні та використанні сучасних цифрових технологій, проте цифрові технології знаходяться в стадії бурхливого розвитку. Їх потенціал в рамках фундаментальної підготовки поки ще недостатньо розкритий.

В процесі роботи використовувалися загальнонаукові методи: аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, аналогія.

**Ключові слова:** фундаментальна освіта, компетентнісний підхід, цифровий освітній простір, цифрові технології навчання.

The article analyzes the digitization of modern professional education. Its relevance is determined by the role of education in the life of modern society, which is based on the principles and values of the post-industrial era. The experience of fundamentalization of professional education and comparison with the relevant trends of the modern educational process are highlighted.

From the point of view of methodology, the digitalization of the professional education system is based on new educational standards, using a competency-based approach.

The content of the competence of the education system, distinctive features of its formation in professional education are analyzed. Special attention is paid to the study of the conceptual foundations of the competence approach, the results of its spread in the Ukrainian educational space, and its correlation with the requirements of digitalization related to the sphere of education and training.

The content of the competence of the education system, distinctive features of its formation in professional education are analyzed. The problems of the transition period from fundamental to competence education in vocational education institutions are considered.

The article also addresses the main types of digital learning, its recognition, focuses on some difficulties of using digital platforms in the educational process. Thus, the practice-oriented nature of digital technologies is defined. Their use for fundamental training is substantiated. The methodological basis of the study was the philosophical statement on advantages. The conclusions emphasize that the digital space is productive for the implementation of a competence-oriented approach in learning and using modern digital technologies, but digital technologies are in a stage of rapid development. Their potential within the framework of fundamental training has not yet been sufficiently revealed.

In the course of research the following general scientific methods were used: analysis, synthesis, induction, deduction, comparison, analogy.

**Key words:** fundamental education, competence approach, digital educational space, digital learning techniques.

УДК 37.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.21>

**Бахтіярова Х.Ш.,**

канд. пед. наук, доцент,  
професор кафедри філософії  
та педагогіки  
Національного транспортного  
університету

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Визначальним фактором підвищення показників сталого розвитку суспільства є якість підготовки майбутніх фахівців в закладах професійної освіти. В цих умовах основними цілями підготовки здобувачів освіти є: застосування фундаментальних основ компетентнісно-зорієнтованої освіти, використання форм і методів, характерних для європейських систем підготовки кваліфікованих робітників, зростання ролі цифровізації у структурі професіоналізму викладача. У контексті цілей підготовки аналізується зміст компетентності

системи професійної освіти, специфіка її впровадження в український освітній простір. Охарактеризовано проблеми перехідного періоду від фундаментальної до компетентнісної освіти підготовки майбутніх фахівців у закладах професійної освіти, що забезпечується зусиллями педагогічних працівників, здатних творити, перетворювати, взаємодіяти зі світом, забезпечувати конкурентоздатність й конкурентоспроможність українських фахівців галузі професійної освіти. Разом з цим, аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що питома вага досліджень, пов'язаних із різними

аспектами впровадження інноваційної (фундаментальної, компетентнісної) освіти пов'язується в першу чергу з цифровізацією освіти і, як наслідок, розвитком цифрової компетентності, цифрової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти. Однак, стверджувати, що всі проблеми в цьому напрямку вже вирішені, було б передчасною.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Провідні зарубіжні та вітчизняні заклади освіти в рамках компетентнісної парадигми навчання поряд з формуванням фундаментальних знань, навичок та умінь в освітні стандарти включають компетентності в сфері цифрової культури. Проте розробка і створення програмного забезпечення цифровізації освіти гальмується за рахунок недостатності теоретичного обґрунтування методологічних підходів до розвитку цифрової освіти, технічного оснащення аудиторій та навчальних лабораторій, наявного комп'ютерного обладнання, а також підготовлених фахівців, здатних представити навчальний матеріал у вигляді інноваційного, інтерактивного навчання. Разом з цим важко не погодиться, що реалізувати себе у професійному та особистому житті сьогодні неможливо без сформованої власної цифрової компетентності.

Цифрова компетентність у своїй основі має знаннєвий та дієвий компоненти. Отже, цифровий простір є продуктивним компетентнісним підходом. Однак не можна подавати це категорично. Цифрові технології знаходяться в стадії бурхливого розвитку. Їх потенціал в рамках фундаментальної підготовки поки ще не розкритий.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на яких спирається автор.** Теоретико-методологічні засади професійної освіти у вітчизняній науці розглядали І. Бендера, Н. Брюханова, Є. Громов, С. Гура, С. Демченко, І. Каньковський, О. Коваленко, М. Лазарєв, В. Лобунець, О. Макаренко, Н. Ничкало, В. Радкевич та інші.

В різні часи, різні аспекти проблеми фундаменталізації вищої освіти, зокрема професійної розглядалися в працях відомих вітчизняних дослідників і С. Гончаренко, Д. Тхоржевського, С. Артюх, О. Дубенчук, І. Ткаченко, Н. Бідюк, Б. Камінського, С. Клепко, І. Козловської, Е. Лузик, Л. Пуховськаої, С. Романової, С. Сисоєвої та інші.

Дослідження тих чи інших аспектів професійної компетентності висвітлено в наукових працях відомих учених, зокрема: у працях М. Артюшиної, Л. Бурлачука, І. Зязюна, Л. Одинець, Г. Романової, В. Семіченко, А. Хуторського та інші.

Проблеми інформатизації освіти розкрито в працях О. Алексєєва, О. Базелюка, А. Гуржія, Т. Коваль, О. Колгатіна, А. Коломієць, В. Кременя,

В. Кухаренка, М. Лещенко, В. Олійника, В. Осадчого, Л. Панченко, Є. Полат, І. Роберт, С. Семєрікова, О. Співаковського, О. Спіріна, Ю. Триуса, С. Яшанова та інші.

**Мета статті у дослідженні фундаментальних основ компетентнісного підходу, результатів його поширення в професійній освіті у рамках впровадження «цифровізації» в сучасну освіту та оновлених понять підходів, пов'язаних з упровадженням інформаційних та комунікаційних технологій навчання.**

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Поява в останні десятиріччя компетентнісного підходу в професійній освіті та навчанні пов'язано зі змінами пріоритетів у системі освіти та поступовим її переходом з позиції фундаментальності на основи компетентнісного та компетентнісно-зорієнтованого підходу (табл. 1).

Не зважаючи на розбіжності мети, змісту, інструментарію та результатів навчання фундаментальний і компетентнісний підходи були спрямовані на інноваційний розвиток освіти, перехід від «суб'єктно-об'єктної» до «суб'єктно-суб'єктної» парадигми навчальної діяльності.

До основних ознак фундаменталізації знання і освіти можна віднести спрямованість на забезпечення цілісного сприйняття наукової картини світу, розкриття суті фактів і явищ зі сфери професії і спеціальності, здатності до синтезу зі знаннями з інших сфер (міждисциплінарні знання), високого рівня універсальності, який сприяє розумінню й поясненню суті та взаємозв'язку явищ з різних сфер науки і практики, націленості на інтелектуальний розвиток особистості.

Фундаменталізація у термінах експертів «Римського клубу» означає необхідність переходу від «підтримуючої» до «випереджальної» інноваційної освіти. Перехід до нових моделей професійного розвитку потребував перебудови наявної системи професійної підготовки здобувачів освіти, передусім за рахунок запровадження інноваційно-зорієнтованого підходу та використання сучасних технологій навчання.

Це було вимогою часу та зумовлено деякими обставинами: широтою змісту та інтегративністю понять «фундаменталізм», «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» та інше; узагальнювальним потенціалом понять «компетентність», «педагогічні технології» порівняно зі задекларованими в освітніх стандартах термінами «знання», «уміння», «навички» (компетентності).

Компетентнісний підхід підготовки здобувачів освіти уже близько 20-ти років використовується у різних країнах світу: США, Канаді, країнах ЄС, Новій Зеландії та інших.

Проблеми компетентнісно-зорієнтованої освіти розглядаються міжнародними

Порівняльна таблиця фундаментального та компетентнісного підходів в навчанні

Фундаментальний підхід		Компетентнісний підхід
Формування системи знань, навичок, умінь, наукова діяльність	Мета	Формування системи компетентностей, практична направленість процесу навчання
Фундаментальність	Принципи	Прагматичності, зв'язок з роботодавцем
Багатопредметність	Відбір змісту	Міждисциплінарність
Лінійна, послідовна	Організація освітнього процесу	Модульна
Методи навчання (пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, дослідницький)	Технологічність	Технології, навчальні (проектвана кейс-технологія, технологія ділової гри)
П'ятибальна	Система оцінювання	Рейтингова
Лідер	Роль викладача	Тьютор, консультант, фасилітатор
Об'єкт	Роль здобувача освіти	Суб'єкт

організаціями – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів, які узагальнили доробок педагогів з усього світу.

Відповідно до численних викликів, які поставали перед освітою Європи, були сформульовані п'ять ключових компетентностей «Молодого європейця» (що слугувало однією з перших спроб розробити компетентності з направленістю у законодавчому полі), серед яких виделені компетентності, що пов'язані зі зростанням інформатизації та цифровізації суспільства, яка передбачає оволодіння людиною технологіями, розуміння особливостей їх використання, сильних і слабких сторін, здатність критично оцінювати інформацію.

Оцінюючи останні тенденції еволюції сучасного суспільства можна стверджувати, що воно є інформаційним. Темпи, з якими світ переходить до цифрової економіки внаслідок кризи, спричиненої COVID-19, воєнною агресією росії проти України пояснюють, чому Європейська освітянська спільнота переймається цифровою трансформацією майбутніх фахівців, адже зарубіжні та вітчизняні заклади освіти в рамках компетентнісної парадигми поряд з формуванням загальної культури в освітні стандарти включають компетентності в сфері цифрової культури.

Так, у дослідженні «Цифрова компетентність на практиці: рамковий аналіз» («Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks»), яке оприлюднила Європейська комісія [1], зазначено, що в Рекомендаціях Парламенту і Ради Європи [2] цифрова компетентність визнана однією з восьми ключових компетентностей для навчання впродовж життя Lifelong Learning (LLL) у країнах Європейського Союзу. Вона визначена як здатність упевнено, критично та творчо використовувати цифрові технології для досягнення цілей, що належать до роботи, зайнятості, навчання, дозвілля, участі в житті суспільства [1; 2]. Ця компетентність

розглядається як наскрізна, що сприяє досягненню інших компетентностей, які стосуються також сфери освіти та навчання, сприяють розвитку цифрової культури. Це, у свою чергу, потребує модернізації та розвитку системи професійної освіти у напрямку готовності адекватного використання можливостей технологічних новацій та формування актуальних професійно значущих якостей.

З приводу феномена цифрової культури та шляхів її розвитку в педагогів єдиної думки сьогодні не існує, але спільним для всіх є розуміння того, що цифрова компетентність як одна з ключових складників цифрової культури, є основою для професійного становлення майбутніх педагогів професійного навчання.

Цифрова компетентність майбутнього викладача включає: цифровізацію освіти, наявність нормативно-правових документів щодо стандартів і вимог, розроблення та впровадження критеріїв її розвитку, готовність забезпечити формування фундаментальних та практико-орієнтованих знань у майбутніх викладачів тощо. Крім базових цифрових компетентностей (підготовка текстових документів, порівняльних таблиць, презентацій, тестів тощо), майбутні викладачі здатні володіти інноваційними технологіями підготовки для впровадження таких моделей навчання, як адаптивне, синхронне й асинхронне, змішане, самостійно спрямоване, дистанційне, хмарне та мобільне навчання; система управління e-learning, система управління освітнім процесом, цифровий сторітелінг тощо. У такий спосіб цифрові технології активно впливають на освітній процес, оскільки змінюють традиційний алгоритм передачі знань і використання методів навчання.

Аналізуючи процес змін, що відбувається в останні роки в українській освіті, відзначимо, все більш помітний вихід від фундаментальності освітньої системи. Наразі усунення суперечності між необхідністю слідувати сучасним тенденціям



впровадження в процесі навчання інноваційних технологій і відсутність у більшості закладів освіти можливості оновлення сучасної матеріально-технічної бази та створення на цьому тлі єдиного цифрового освітнього простору сьогодні є першочерговим завданням.

З огляду на це, ми підтримуємо позицію, що цифрові технології навчання ефективні, але функціонально на сьогоднішній день, вони є допоміжним інструментом, компетентісно-зорієнтованого та практико-орієнтованого підходів у навчанні. У майбутньому, за умов створення якісних навчальних програм з віртуальною підтримкою та на основі принципу фундаментальності, цифрові технології посядуть в освітньому просторі належне місце, забезпечуючи «визначення професійно-орієнтованої теоретичної основи для спиралевидної схеми розвертання та моделювання базових навчальних елементів» [3]. Іншими словами, реалізації основоположного принципу фундаментальної підготовки, сформульованого академіком С. У. Гончаренком: «Фундаменталізація професійної освіти є нагальною вимогою часу, цивілізаційним викликом професійній освіті, на який треба відповідати. Фундаментальність знань випускників професійної освіти має органічно поєднуватися з першокласною професійною підготовкою, з високою професійною культурою» [4].

**Висновки.** Отже, цифровий простір є продуктивним для реалізації компетентно-зорієнтованого підходу у навчанні та використанні сучасних цифрових технологій. Проте, не можна стверджувати це категорично. Цифрові технології знаходяться на стадії бурхливого розвитку, їх потенціал

в рамках фундаментальної підготовки поки ще недостатньо розкритий.

До шляхів покращення ситуації можна віднести: вдосконалення вітчизняної нормативно-правової бази, пов'язаної з функціонуванням та професійною діяльністю у цифровому просторі, пошуку різноманітних підходів у процесі розвитку цифрових компетентностей педагогічних працівників закладів професійної освіти.

#### ПОДЯКИ

*Результати, викладені у статті, було отримано в рамках міжнародного Erasmus+: KA2 CBHE проекту «New mechanisms of partnership-based governance and standardization of vocational teacher education in Ukraine (PAGOSTE)» (609536-EPP-1-2019-1-DE-EPPKA2-CBHE-SP)*

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. European Union. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/ EC). Official Journal of the European Union. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (дата звернення 11.05.2023).
2. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2012. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC68116?mode=full> (дата звернення 11.05.2023)
3. The Digital Competence Framework 2.0. URL: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework_en) (дата звернення 10.05.2023).
4. С. Гончаренко. Фундаменталізація професійної освіти – потреба часу *Професійно-технічна освіта*. 2005. № 1. С 5-7.

## ФОРТЕПІАННА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

### PIANO TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF OUT-OF-SCHOOL SPECIALIZED ART EDUCATION INSTITUTIONS

У статті автор розглядає особливості фортепіанної підготовки майбутніх викладачів позашкільних закладів спеціалізованої мистецької освіти (ПЗСМО), яка здійснюється на факультетах мистецького спрямування закладів вищої освіти за освітньо-професійними програмами «Музичне мистецтво». Означені освітні програми передбачають інтегроване, музично-виконавське й музично-педагогічне навчання з орієнтацією на міждисциплінарний синтез мистецтва й педагогіки в процесі оволодіння фаховими компетентностями з викладання навчальних дисциплін в мистецьких закладах початкової спеціалізованої освіти.

Важлива роль у підготовці здобувачів освіти за освітньою програмою «Музичне мистецтво» належить фортепіанній підготовці, яка визначається як один з найважливіших напрямків музичного розвитку і виховання, що має значний потенціал й можливості для застосування на практиці музично-історичних та музично-теоретичних знань, дає змогу для розвитку виконавських умінь, необхідних для здійснення творчої художньо-вербальної та виконавської інтерпретації музичного тексту, розвиває здатність до визначення й подолання наявних виконавських проблем, спрямовує до розвитку самоконтролю й вольової саморегуляції, а також стимулює творчу самореалізацію та самоактуалізацію викладача-виконавця.

Фортепіанна підготовка майбутніх викладачів ПЗСМО передбачає як індивідуальну музично-виконавську діяльність (сольне виконавство), так і колективну, спільну (ансамблеве виконавство). Домінуючим завданням та особистісно-творчою установкою майбутніх фахівців у процесі індивідуальної та колективної музично-виконавської діяльності, на думку автора, є якісна художньо-вербальна, музично-виконавська інтерпретація фортепіанних творів. Висвітлено та зацікавлено увагу на використанні потужного мотиваційно-комунікативного потенціалу ансамблевого музикування як підґрунтя активного залучення учнів мистецьких шкіл до музичного мистецтва, зокрема їхньої зацікавленості до музично-виконавського опанування музичних творів.

**Ключові слова:** мистецька освіта, заклади вищої освіти, заклади позашкільної мистецької освіти, музичне мистецтво, фортепіанна підготовка, художньо-виконавська інтерпретація, ансамблеве музикування.

*In the article, the author examines the piano training particularity of future teachers of out-of-school institutions, specialized on art education, which is carried out at the faculties of artistic orientation under the educational and professional programs «Musical Art». The specified educational programs provide for integrated, music-performance and music-pedagogical training with an orientation to the interdisciplinary synthesis of art and pedagogy in the process of mastering professional competencies for teaching academic disciplines in art institutions of primary specialized education.*

*An important role in the preparation of students under the «Art of Music» educational program belongs to piano training, which is defined as one of the most important areas of musical development and education, which has significant potential and opportunities for practical application of musical-historical and musical-theoretical knowledge, enables for the development of performance skills necessary for the creative interpretation of a musical text, develops the ability to identify and overcome existing performance problems, leads to the development of self-control and volitional self-regulation, and also stimulates the performer's creative self-realization and self-actualization.*

*The piano training of future teachers of the involves both individual musical performance (solo performance) and collective, joint (ensemble performance). The author believes that the dominant task and personal-creative attitude of the future teacher in the process of individual and collective music-performance activity is a high-quality artistic-performance interpretation of a piano piece. Emphasis is placed on the use of the powerful motivational and communicative potential of ensemble music playing as a platform for the active involvement of students of art schools in musical art by their interest in the musical and performing musical works.*

**Key words:** art education, institutions of higher education, extracurricular institution of art education, musical art, piano training, artistic and performing interpretation, ensemble music making.

УДК 378. 11

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.22>

**Білова Н.К.,**

канд. пед. наук,  
професор кафедри музично-інструментальної підготовки  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Підготовка висококваліфікованих викладачів позашкільних закладів спеціалізованої мистецької освіти (ПЗСМО), професійна діяльність яких ґрунтується на передових досягненнях музично-педагогічної науки і практичних зрушеннях, здійснюється на факультетах мистецького спрямування закладів вищої освіти. Головним завданням означених факультетів є виховання

компетентних педагогів-музикантів, майбутніх викладачів мистецьких шкіл, опанування ними спеціальних знань, вмінь і навичок, набуття власного досвіду їхнього практичного використання у професійній діяльності. Результатом навчання є формування у майбутніх фахівців фахової компетентності, виконавсько-педагогічної культури, розвиток особистісної інтелектуально-емоційної, рефлексивно-коригувальної сфери, що забезпечуватиме здатність до аналізу й оцінювання

мистецьких явищ, педагогічного моніторингу і критичного самоаналізу власних професійних досягнень.

До головних напрямів професійного становлення майбутніх викладачів закладів спеціалізованої мистецької освіти належить фортепіанна підготовка. Одним із головних завдань фортепіанної підготовки здобувачів за сучасних умов національної спрямованості освіти є формування виконавсько-педагогічної компетентності на засадах збереження та впровадження світових та українських музичних традицій.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблеми естетичного виховання, гуманізації особистості розглядаються у працях сучасних вітчизняних філософів Ю. Афанасьєва, В. Мазепи, В. Лічковаха, О. Оніщенко та інших. Методологія мистецької освіти досліджується в наукових роботах І. Зязюна, Г. Падалки, О. Рудницької, В. Орлова, О. Олексюк, О. Щолокової та інших. Разом з тим, аналіз літературних джерел засвідчив, що недостатньо актуалізовано і мало дослідженими є питання щодо особливостей підготовки майбутніх педагогів-музикантів у ЗВО як викладачів позашкільних закладів спеціалізованої мистецької освіти.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є визначення специфіки змісту і структури фортепіанної підготовки майбутніх викладачів закладів спеціалізованої мистецької освіти у галузі музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Сутність мистецтва полягає в естетичному сприйнятті світу. Мистецтво відображає реальність у конкретно-чуттєвих образах і визначається як форма суспільної свідомості, що активізує та розвиває естетичні почуття людини, формує цінності та смаки, стимулює пізнання, а також спрямовує до художньої творчості [5].

Мистецька освіта як педагогічна категорія знайшла своє деталізоване визначення у працях українських науковців і розглядається як в історичному, так і у сучасному контекстах. Так, О. Рудницька тлумачить поняття «мистецька освіта» як «освітню галузь, яка спрямовується на розвиток в особистості спеціальних художніх здібностей, естетичного смаку, мистецького досвіду й художньо-ціннісних орієнтацій» [8, с. 34].

Суголосною є думка Н. Цимбалюк, що мистецька освіта з «...власними, притаманними тільки їй засобами, виконує своє основне завдання – виховання освіченої, духовно багаті особистості» [9, с. 31].

Схожу думку висловлює О. Шрамко, яка вважає, що «...мистецька освіта володіє найпотужнішим засобом впливу на процес духовного формування особистості – емотивною силою художньо-образного осмислення дійсності»

[10, с. 312]. Дійсно, функції мистецтва мають на меті актуалізувати духовний та естетичний розвиток особистості, збагачувати її емоційно-інтелектуальну, емпатійну, духовну сферу, розвивати загальні та спеціальні здібності, активізувати творчий потенціал, та покликані сприяти формуванню ціннісного ставлення до культурних надбань світової та національної культури.

Висловлені думки перегукуються з основними функціями спеціалізованої мистецької освіти, про які зазначено у нормативних документах, зокрема – Концепції сучасної мистецької школи і Положенні про мистецькі школи [1; 6].

Слід зазначити, що підготовка фахівців – майбутніх викладачів ПЗСМО здійснюється на факультетах мистецького спрямування закладів вищої освіти за освітньо-професійними програмами «Музичне мистецтво». Означені освітні програми передбачають інтегроване, музично-виконавське й музично-педагогічне навчання з орієнтацією на міждисциплінарний синтез мистецтва й педагогіки у процесі оволодіння фаховими компетентностями з викладання навчальних дисциплін у ПЗСМО, зокрема у мистецьких школах.

Важливу роль у підготовці здобувачів вищої освіти належить фортепіанній підготовці, яка спрямована на набуття ними фахових компетентностей, до яких відносяться: демонстрація артистизму, виконавської культури та технічної майстерності володіння інструментом, робота над музичним твором, що включає аналіз його належності до певної доби, виокремлення жанрово-стильових особливостей та особливостей драматургії, аналіз музичної форми та художньо-естетичного навантаження; відтворення авторської концепції музичного твору, створення його художньої інтерпретації тощо.

Основний зміст професійної діяльності викладача мистецької школи полягає в залученні учнів до художньої комунікації з творами мистецтва, художньо-образної інтерпретації музичних творів у сольному та ансамблевому виконанні. Такий художньо-комунікативний контекст зумовлює зміст і структуру фортепіанної підготовки майбутніх викладачів ПЗСМО, та включає фахові навчальні дисципліни, як-от: «Виконавська підготовка (за напрямом, зокрема фортепіано)», «Аналіз та інтерпретація музичних творів», «Ансамблеве музикування з основами перекладу музичних творів», «Музично-виконавський практикум», «Методика викладання музично-виконавських дисциплін», «Загальна і вікова психологія», «Мистецька педагогіка», «Виробнича (педагогічна) практика в закладах спеціалізованої мистецької освіти» тощо, які забезпечують підготовленість майбутніх фахівців до реалізації мети і завдань музичного навчання і розвитку учнів мистецьких шкіл.

Головним завданням і творчою установкою особистості майбутніх викладачів мистецьких шкіл є якісна художньо-вербальна і музично-виконавська інтерпретація фортепіанного твору у жанрово-стильовому контексті.

Поняття «інтерпретація» (від лат. *interpretatio*) визначають, у широкому сенсі, як тлумачення, пояснення, переклад на більш доступну мову; у вузькому – як переосмислення і пояснення ідейного навантаження, стилю, і як художньо-образне трактування музичного твору в процесі його музично-практичного втілення [2, с. 75].

На думку багатьох дослідників (В. Крицький, О. Полатайко, О. Шикиринська та ін.), інтерпретація є актом діяльності творчої особистості, а результатом такої діяльності у кожному конкретному акті реалізації тлумачення є один із можливих варіантів відтворення музичних творів. Як зазначає В. Корзун, у мистецтвознавстві інтерпретацію розглядають, як «трактування музичного твору в процесі його виконання, розкриття ідейно-образного змісту музики технічними засобами виконавського мистецтва» [2, с. 77].

А. Рум'янцева вважає, що фортепіанне виконавство – це «особлива форма локальної (музичної) культури, специфічний вид художньої творчості, процес, пов'язаний з практикою звукового відтворення на фортепіано зашифрованого нотного запису» [8, с. 7]. На думку автора, основою фортепіанного виконавства є інтерпретація як цілеспрямований процес відображення художньо-образного змісту твору, що закодований у нотах і який потребує індивідуального прочитання як суб'єктивної модифікації творчого витоку [8, с. 6].

Отже, інтерпретація розглядається як індивідуальне суб'єктивне тлумачення-декодування нотнографічного запису музичного твору як художнього тексту щодо розкриття ідеї, авторського (композиторського) художнього задуму, образної змістовності твору, його музичної драматургії та його емоційно-експресивного виконавського втілення. Музична інтерпретація має творчу спрямованість, вона неможлива без активного емоційно-емпатійного сприйняття та інтелектуального ставлення з боку інтерпретатора. Включення особистості в процес емоційно-інтелектуальної інтерпретації художньо-образної сфери музичних творів розвиває самостійність, художнє мислення майбутнього фахівця, професійні якості та формує індивідуальний виконавський досвід. Відтак, суб'єктивна художньо-вербальна і музично-виконавська інтерпретація, з одного боку, допомагає майбутнім викладачам реалізовувати складні завдання мистецько-освітнього, художньо-просвітницького процесу, а з іншого – є продуктом внутрішніх устремлень майбутніх фахівців задовольнити потребу у творчому виконавсько-педагогічному самовираженні.

Формування вмінь художньої інтерпретації має такі стадії:

– початкова стадія, що передбачає ознайомлення з мистецьким твором, загальний аналіз композиторської стилістики, авторського задуму, аналіз змістового навантаження твору в контексті художньо-історичної епохи; виокремлення образної складової, основних лейтмотивів-тем, образно-смыслові сфери, аналіз засобів виразності елементів музичної мови тощо;

– осягнення-вивчення твору як декодування-прочитання нотного тексту, ремарок автора, пошук стильовідповідної виконавської техніки згідно з художньо-образним навантаженням твору; визначення образних характеристик музичних тем, другорядних інтонацій, логіки розгортання музичної драматургії; пошук відповідних виконавсько-технічних прийомів за допомогою яких виконавець передає художньо-образний зміст твору, та вибір продуктивних способів розв'язання виконавських труднощів;

– створення власної виконавської концепції інтерпретації художнього змісту задля створення цілісного образу (визначення послідовності розвитку крупних тематичних конструкцій, співвідношення розгортання музичного матеріалу; виявлення кульмінацій частин та всього твору; складання плану виконавських дій у відповідності з художньо-образним змістом та аналізом музичного твору) тощо [5].

Виконавська інтерпретація існує в двох основних формах: потенційній (розосереджено-продолгованій) і актуальній. Перша містить в собі «згорнутий» образ твору, друга всякий раз з'являється на світ в процесі його інтонації перед слухачами – реальними або віртуальними. Інтерпретаційна діяльність може вважатися як основна, адже виконавець під час роботи над музичним твором у кожен момент власної музично-практичної діяльності, наприклад, добираючи відповідну артикуляцію або агогічні відхилення, здійснює певний акт творчого тлумачення твору, що виявляється в унікальній реалізації особистої версії художньо-образного навантаження тексту.

Специфіку тієї чи іншої художньо-виконавської інтерпретації зумовлюють такі фактори, як ступінь активного чи пасивного виконавського коментаря, що кожен виконавець здійснює індивідуально; уміння підпорядкувати та «узгоджувати» свою індивідуальність композиторському задуму; співвідношення раціонального та інтуїтивного; вміння керувати увагою слуховими уявленнями: одночасне узгодження слухо-емоційного моніторингу, оцінки і коригування процесу виконання, що триває разом з реалізацією виконавського плану в деталях, та утримання в пам'яті цілісного художнього образу; готовність виконавця до самостійної професійної діяльності і загальна ерудиція



виконавця; жанрово-стильові особливості твору, що зумовлені специфікою історичної епохи і творчості конкретного композитора; сукупність особливостей музичних смаків і пріоритетних напрямів виконавської школи, які властиві сучасній для виконавця добі [2].

Провідне місце у структурі фортепіанної підготовки майбутніх викладачів закладів позашкільної мистецької освіти традиційно займає індивідуальна (сольна) музично-виконавська діяльність. Разом з тим, колективне, ансамблеве музикування набуває все більшої популярності серед дітей та молоді завдяки колективно-спільній художньо-творчій комунікації з музичними творами, і через музичні твори – з іншими учасниками ансамблю, коли двоє або декілька виконавців створюють нове художньо-естетичне явище, вносять у процес реалізації авторського задуму своє бачення, власні емоції та почуття. Гра в ансамблі з іншими студентами формує навички синхронного виконання і звуковедення, розширює діапазон розумових операцій, адже виконавець одночасно має сприймати, аналізувати й коригувати власну музично-виконавську діяльність.

Задоволення від колективної співтворчості, яке отримують студенти, створює «ситуацію успіху», яка надзвичайно позитивно впливає на внутрішню мотивацію здобувачів освіти до виконавської діяльності, творчого самовиявлення, бажання самовдосконалення. Окрім того, коли виконавець на сцені відчуває психологічну, емоційну підтримку інших учасників ансамблю, то це допомагає подолати певні стресові ситуації й психологічні труднощі, адже він відчуває загальне емоційне піднесення.

Серед найважливіших труднощів одночасного музикування партнерів у ансамблі – вміння чути та аналізувати не тільки власну гру, а й якість виконання свого партнера, які у творчій єдності мають справляти на слухача цілісне враження, формувати цілісний художній образ. Тобто під час гри в ансамблі, від виконавців вимагається таке ж саме вдумливе музикування, як і під час сольного виступу [3].

Сучасна виконавсько-ансамблева практика включає в репертуар популярні мелодії, музичні твори, які більшість здобувачів виконують залюбки, не відчуваючи виконавських труднощів через різний рівень підготовки, різну мотивацію до музично-виконавської діяльності. Завдяки ансамблевій грі оптимізується інтелектуальна та емоційно-вольова сфери, активізуються такі психічні процеси, як увага, образно-слухові уявлення, пам'ять, музичний, включно тембральний слух тощо. Ансамблева гра виховує в студентах дисципліну і відповідальне ставлення як до виконання власної партії, так і узгодженого звучання

ансамблю в цілому, що сприяє формуванню навичок «роботи у команді» як музичному колективі, поліпшує художньо-комунікативні навички і готовність долати певні труднощі у музикуванні та спілкуванні. Ансамблева гра привчає до коригування власного виконання, динамічної та агогічної збалансованості, узгодженню із грою партнера, що сприяє критичному аналізу власної виконавської діяльності і діяльності інших ансамблістів. Це, безумовно, допомагає в подальшому кожному здобувачеві більш прискіпливо і критично оцінювати власне як сольне, так і ансамблеве виконання музичних творів.

На думку А. Клещ, методика інструментально-ансамблевого навчання передбачає:

- глибоке і детальне вивчення кожним студентом своєї партії та, безумовно, робота з партіями інших учасників ансамблю;
- ретельне вивчення кожним учасником акордів партії та багаторазове сумісне виконання акордів, що вимагає особливих навичок;
- дотримання емоційного забарвлення та настрою у різних частинах музичного твору разом із сольними місцями задля збереження цілісності музичної форми, підпорядкування частин цілісному ідейно-художньому задуму;
- удосконалення навичок читання з аркуша, транспонування, як правило, музичних творів із легкою фактурою під час самостійної роботи над ансамблевими творами;
- пошук та визначення загальних для ансамблю акцентів для збереження єдності звучання [3, с. 242].

Під час ансамблевого музикування виявляється й комунікативна соціально-психологічна функція музичного мистецтва. Роль спілкування в ансамблі зростає до рівня духовних, особистісних взаємин, адже окрім розвитку професійних умінь і навичок, гра в ансамблі вчить розуміти партнера, прислухатись до нього, долати бар'єри в спілкуванні тощо.

**Висновки.** Отже, серед важливіших компонентів художньо-естетичного виховання фортепіанна підготовка із специфічною структурою сольного-ансамблевого музикування є дуже важливою, адже надає широкі можливості для творчого використання на практиці музично-історичних і музично-теоретичних виконавсько-методичних знань у процесі сольного та ансамблевого фортепіанного виконавства. Фортепіанна підготовка є музично-педагогічною платформою для творчого самовираження майбутнього викладача-виконавця через створення суб'єктивних художньо-вербальних і музично-виконавських (сольних та ансамблевих) інтерпретаційних концепцій, художньо-образного тлумачення-прочитання авторського задуму, художньої ідеї, змістового навантаження творів відповідно до творчої

манери, стилю композитора та у контексті художньо-історичної епохи.

Продукти фортепіанної творчості (сольні та ансамблеві інтерпретаційні концепції) майбутніх фахівців – викладачів мистецьких шкіл надають можливість набуття і вдосконалення виконавської компетентності, адже сприяють розвитку самостійності щодо визначення складних спеціалізованих музично-педагогічних і музично-виконавських задач, пошуку та знаходженню ефективних шляхів їх вирішення. Це сприяє формуванню навичок професійного самоконтролю, самооцінки, прагнення щодо досягнення ситуації успіху у власній діяльності, що стимулює творчу самореалізацію виконавця.

Доцільним і перспективним вважаємо актуалізацію потужного мотиваційно-комунікативного потенціалу ансамблевого музикування як ресурсу активного залучення учнів мистецьких шкіл до музичного мистецтва, їхнього зацікавленого музично-виконавського опанування музичних творів.

Завдяки колективно-спільній художньо-творчій комунікації з музичними творами, і через музичні твори – з іншими учасниками ансамблю виникає задоволення від колективної співтворчості, яке отримують учні, створюється «ситуацію успіху», яка надзвичайно позитивно впливає на їхню внутрішню мотивацію до творчого самовираження у музично-виконавській діяльності. Ансамблева гра привчає до коригування, узгодженості власного виконання із грою партнера, інших ансамблів, що, безумовно, сприятиме критичній та об'єктивній оцінці та самооцінці як ансамблевого, так і сольного фортепіанного виконання музичних творів.

Подальші науково-методичні розвідки вважаємо за доцільне спрямувати на персоналізацію навчання здобувачів як майбутніх викладачів закладів спеціалізованої мистецької освіти через вибудову індивідуальної траєкторії фахового розвитку, створення особистих освітніх профайлів щодо реалізації їхнього творчого потенціалу з урахуванням інтересів, потреб, мотивації, здібностей, можливостей, вибору форм, засобів, змісту і темпу навчання.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція сучасної мистецької школи : Наказ Міністерства культури України від 20 грудня 2017 року № 1433. URL: <https://arts.gov.ua/wp-content/uploads/2021/09/konczepczyia-suchasnoyi-mysteczkoji-osvity.pdf> (дата звернення: 22.04.2023).
2. Корзун В. В. Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. 2014. Вип. 120. С. 74–79.
3. Клещ А. О. Методика інструментально-ансамблевого навчання студентів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 170. С. 239–243. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/naukovizapysky/170/56.pdf> (дата звернення: 22.04.2023).
4. Кулікова С. В. Проблемно-пошукові методи навчання в класі основного музичного інструменту (фортепіано). *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2021. Вип. 199. С. 125–129.
5. Любенко І. В., Любенко Л. І. Методика творчого розвитку учнів в класі фортепіанного ансамблю в мистецьких школах : методичні рекомендації для початкової мистецької освіти. Київ, 2019. 13 с. URL: <http://arts-library.com.ua/bitstream/123456789/419/1/ЛЮБЕНКИ.pdf> (дата звернення: 20.04.2023).
6. Положення про мистецьку школу : Наказ Міністерства культури України від 09.08.2018 № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1004-18#Text> (дата звернення: 19.04.2023).
7. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. 360 с.
8. Рум'янцева А. Ю. Фортепіанне виконавство як предмет дослідження та явище музикознавства. *Культура України*. 2014. Вип. 47. С. 253–260. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ku\\_2014\\_47\\_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ku_2014_47_34) (дата звернення: 18.04.2023).
9. Цимбалюк Н. М. Інтеграція культурно-мистецької освіти у європейський культурний простір : основні показники та напрями розвитку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 4. С. 25–31. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/229857686.pdf> (дата звернення: 30.04.2023).
10. Шрамко О. І. Роль мистецької освіти у процесі духовного оновлення суспільства. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2019. Вип. 1–2 (13–14). С. 306–315. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/8352/1/Shramko.pdf> (дата звернення: 30.04.2023).

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

### FEATURES OF THE APPLICATION OF MODERN APPROACHES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

У статті проаналізовано особливості застосування сучасних підходів у вивченні іноземних мов. Вказано на важливість використання таких підходів та технік, які найкраще підходять для ефективного опанування мовою. Узагальнено методичне підґрунтя для навчання іноземної мови, що сприяє реалізації ефективного використання підходів. Визначено найбільш поширені сучасні підходи, які використовуються у процесі навчання мови, серед яких: граматико-перекладний, аудіолінгвальний, компетентнісний, комунікативний, завдання-орієнтований, соціокультурний. Констатовано, що сучасні підходи у вивченні іноземних мов характеризуються більш інноваційними й ефективними методиками, які дозволяють здійснювати процес навчання більш інтерактивним та ефективним. Обґрунтовано важливі принципи застосування підходів, а саме: інтерактивність (сучасні підходи спрямовані на підвищення рівня інтерактивності між вчителем та учнем (студентом), а також між учнями (студентами) самими), контекстуальне вивчення (сучасні методики базуються на використанні реальних контекстів та ситуацій), особистісно-орієнтоване навчання (сучасні підходи орієнтовані на індивідуальні потреби та інтереси учнів чи студентів), індивідуалізація (сучасні методи навчання зосереджені на індивідуальних потребах учнів та студентів), фокус на комунікативних навичках (сучасні підходи зосереджені на набутті комунікативних навичок, таких як говоріння, читання та письмо), використання інтерактивних медіазасобів (сучасні методики базуються на використанні різноманітних інтерактивних медіа, таких як відео та аудіоматеріали, ігри та симулятори), використання технологій (сучасні методи навчання включають використання різноманітних технологій, таких як комп'ютерні програми, мультимедійні засоби та відеоконференції), культурна компетенція (сучасні підходи можуть сприяти ознайомленню зі світовою культурою та звичаями). Підсумовано, що найбільш ефективним підходом до вивчення будь-якої іноземної мови буде той, який залежатиме від індивідуальних стилів навчання та цілей.

**Ключові слова:** застосування сучасних підходів, принципи навчання, іноземні мови, заклади освіти, учні, студенти.

The article analyses features of the application of modern approaches in learning foreign languages. The importance of using such approaches and techniques that are best suited for effective language acquisition has been indicated. The methodical background for teaching foreign language that contributes to the implementation of effective use of approaches has been generalized. The most spread modern approaches used in the process of language teaching have been identified, including: Grammar-Translation, Audio-Lingual, Competence, Communicative, Task-Based, Sociocultural. It has been stated that modern approaches in learning foreign languages are characterized by more innovative and effective methods that allow the learning process to be more interactive and effective. Important principles of applying approaches have been substantiated, which are the following: interactivity (modern approaches are aimed at increasing the level of interactivity between the teacher and the pupil (student), as well as between the pupils (students) themselves), contextual learning (modern methods are based on using real contexts and situations), personally oriented teaching (modern approaches are focused on the individual needs and interests of pupils or students), individualization (modern methods of teaching are focused on the individual needs of pupils and students), focus on communicative skills (modern approaches focused on the acquisition of communication skills, such as speaking, reading and writing), use of interactive means of media (modern methods based on using various interactive media, such as video and audio materials, games and simulators), use of technologies (modern methods of teaching include the use of different technologies, such as computer programs, means of multimedia and video conferencing), cultural competence (modern approaches can contribute to familiarization with world culture and customs). It has been summarized that the most effective approach to learning any foreign language will be one that depends on individual teaching styles and goals. **Key words:** application of modern approaches, learning principles, foreign languages, institutions of education, pupils, students.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.23>

**Гнатик К.Б.,**

доктор філософії,  
доцент кафедри філології  
Закарпатського угорського інституту  
імені Ференца Ракоці II

**Фодор К.Й.,**

доктор філософії,  
доцент кафедри філології  
Закарпатського угорського інституту  
імені Ференца Ракоці II

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** У сучасному світі розвиток усіх сфер життя залежить від багатьох чинників. Зокрема еважливим правильно вести діалог зі співрозмовником, партнером. Мета спілкування може бути різноманітною: ділові відносини, спілкування на побутову тематику тощо. Якщо до процесу комунікації залучені іноземці, то виникає проблема порозуміння між учасниками комунікації за умови незнання мови спілкування. В таких ситуація постає питання у володінні іноземною мовою,

якою можуть вільно спілкуватися усі учасники комунікативного процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Багато світових та вітчизняних науковців вивчають застосування різноманітних підходів до вивчення іноземних мов, аналізуючи методичні особливості та ефективність впровадження у навчальний процес.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз підготовленості учнів та студентів у закладах освіти України свідчить,

що використання традиційних форм і методів навчання не гарантує задовільного рівня володіння іноземними мовами. Таким чином потрібно шукати більш новітні підходи до вивчення мови.

Незважаючи на численні дослідження з поданої проблематики існує достатньо аспектів для подальших розвідок, а саме: порівняння певних підходів до вивчення іноземних мов, їхніх переваг і недоліків, відповідність підходів до осіб, що навчаються, до наявних ресурсів та різноманітних навчальних ситуацій.

**Мета статті** полягає у висвітленні особливостей застосування сучасних підходів у вивченні іноземних мов у закладах освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Володіння іноземною мовою відкриває широкі можливості для особистості і, чим більшою кількістю мов ти володієш, тим більше шансів реалізувати свої потенціали. В методиці викладання іноземної мови відомо використання багатьох прийомів та технік. Вибір того чи іншого залежить від багатьох аспектів, а саме: контингент учнів чи студентів, що навчаються, їхній рівень володіння іноземною мовою, наявні навчальні ресурси, мета вивчення даної дисципліни, взаєморозуміння між учасниками навчального процесу, позитивна атмосфера тощо.

Існує багато підходів до вивчення іноземних мов, кожен з яких має свої особливості та переваги. Важливим є використання таких підходів і технік, які найкраще підходять для ефективного опанування мовою. Проаналізуємо особливості, на нашу думку, найбільш поширених підходів, які використовуються у процесі навчання мови, серед яких: граматико-перекладний, аудіолінгвальний, компетентнісний, комунікативний, завдання-орієнтований, соціокультурний.

Граматико-перекладний підхід (Grammar-Translation Approach) зосереджений на вивченні граматичних правил і перекладі тексту між цільовою мовою та рідною мовою студента. Основною метою є розвиток навичок читання та письма, але це може бути неефективним для розвитку навичок говоріння та аудіювання. Сучасні науковці вважають, що граматико-перекладний метод займає особливе місце у процесі розвитку методики мовного засвоєння та передбачає:

- а) ведення інструктажу рідною мовою;
- б) обмежене використання іноземної мови в активі;
- в) наголошення на граматичних формах;
- г) використання важких класичних текстів для читання;
- д) використання, перш за все, технік перекладу, аналізу речень [3].

Проте існує недолік цього підходу, який полягає у неможливості використовувати іноземну мову в процесі комунікації.

Аудіолінгвальний підхід (Audio-Lingual Approach). Цей підхід наголошує на розвитку навичок аудіювання та говоріння через повторювані вправи та запам'ятовування діалогів. Цей підхід ефективний для розвитку вільного спілкування, але може бути не таким ефективним для розвитку навичок читання та письма. Аудіолінгвальна теорія навичок, що є більш-менш «офіційною» теорією руху за реформу навчання іноземних мов у Сполучених Штатах, поєднує наступні принципи положення:

а) оскільки мовлення первинне, а письмо вторинне, набуття навичок має відбуватися, насамперед, як навчання реакціям розрізнення в аудіюванні та мовленнєвим реакціям;

б) навички повинні бути максимальною мірою автоматизовані настільки, щоб вони здійснювалися без участі свідомості;

в) автоматизація навичок відбувається головним чином за допомогою тренування, шляхом повторення [7].

Нині серед усіх педагогічних парадигм за ефективністю й відповідністю на перше місце виходить компетентнісний підхід (Competence Approach), оскільки він найтісніше пов'язаний з навчальною, професійною і життєвою практиками комунікації іноземними мовами. Особливо це стосується англійської мови, яка набуває ознак універсальної міжнародної мови, стає знаряддям і водночас культурним інструментом будь-якої міжнародної взаємодії. Зазвичай у цьому контексті найголовнішими компетентностями, які мають бути сформовані у студента, є:

- а) володіти практичними навичками говоріння, читання, перекладу;
- б) уміти вирішувати практичні комунікативні завдання англійською мовою;
- в) застосовувати англійську мову на побутовому й професійному рівнях;
- г) мати потребу у постійному самовдосконаленні знання англійської мови (в ідеалі – упродовж усього життя) [6, с. 42].

Комунікативний підхід (Communicative Approach) зосереджений на розвитку комунікативної компетенції цільовою мовою через змістовну взаємодію та реальні життєві ситуації. Учні та студенти вивчають мову в контексті, з акцентом на навички говоріння, аудіювання, читання та письма. Мета – розвинути практичні мовні навички, які можна використовувати в реальних ситуаціях. Комунікативним підходом керуються британські та американські мовні школи Bell International, OISE, St. Giles International, Rennert Bilingual, NESE. Основне завдання – навчити студента спочатку говорити та легко сприймати усне мовлення, а вже потім писати. Підхід орієнтований у першу чергу на тих, хто бажає за невеликий термін адаптуватися в мовному середовищі [2].



Саме комунікативний підхід покладено в основу навчально-методичних комплексів, розроблених групами фахівців-методистів, носіїв англійської мови, з урахуванням новітніх досліджень методики навчання, педагогіки, психології та інших суміжних наук. Сучасні навчально-методичні комплекси з англійської мови складаються з:

- підручника (Student'sBook або CourseBook) та робочого зошита з аудіофайлами для студента (WorkbookwithAudio);
- комплектів CD та DVD;
- книги для викладача з детально розробленими методичними рекомендаціями не лише до курсу в цілому, а й до кожного заняття;
- рекомендацій щодо оцінювання виконання студентами кожного виду завдань;
- інтерактивних завдань на картках, що продукують непідготовлене усне чи письмове мовлення;
- комплектів тестів із кожної теми, тестів для поточного контролю (ProgressTests, Mid-YearTests) та підсумкових тестів із курсу, форм для самооцінювання студентів і відстеження особистого прогресу тощо [4].

Завдання-орієнтований підхід (Task-BasedApproach): цей підхід зосереджений на вивченні мови через виконання завдань, які потребують використання цільової мови. Цей підхід наголошує на розвитку навичок вирішення проблем і критичного мислення, і може бути ефективним для розвитку практичних мовних навичок. Замість традиційного навчання мови засобами граматики та лексики, цей підхід спрямований на навчання студентів, як використовувати англійську мову у реальних ситуаціях та завданнях.

На основі аналізу методичної літератури, основними складовими завдання-орієнтованого підходу визначаємо такі:

- а) зорієнтованість на практичних завданнях: замість того, щоб вивчати англійську мову за схемою «граматика – словниковий запас – практика», учні та студенти вчать, як використовувати мову у реальних життєвих ситуаціях, таких як подорожі, зустрічі з друзями та спілкування на роботі;
- б) контекстуалізація: замість того, щоб вивчати слова та фрази ізольовано від контексту, учні та студенти вчать, як використовувати їх у конкретних ситуаціях та звертатися до них у різних контекстах;
- в) використання реальних матеріалів: замість того, щоб використовувати виключно підручники та навчальні матеріали, учні та студенти вчать, як використовувати іноземну мову за допомогою реальних матеріалів, таких як статті, відео та аудіо записи, інтернет-ресурси, тощо;
- г) активна участь у навчальному процесі: замість того, щоб виключно слухати викладача та виконувати завдання з підручника, учні та студенти вчать, як активно взаємодіяти з викладачем та іншими.

Соціокультурний підхід (SocioculturalApproach) до вивчення іноземної мови передбачає наявність міждисциплінарної інтегрованої мовної освіти, а також врахування соціокультурного контексту вивчення мови. Особлива увага повинна звертатися на: соціокультурний світогляд тих, хто вивчає іноземну мову (при відборі навчальних тем і конструюванні навчальних завдань); нерозривний зв'язок формування іншомовної соціокультурної компетенції з розвитком загальної соціокультурної компетенції індивіда, сформованої як стосовно своєї рідної культури, так і світової; врахування при відборі навчальних тем фактора доступності та позитивного емоційного ставлення до проблеми, яка розглядається [1, с. 131]. Цей підхід спрямований на формування міжкультурної компетентності особи, яка вивчає мову іншої країни. Міжкультурна компетентність є відносно недавнім підходом викладання іноземних мов, який можна розглянути більш детально, в Україні. Однак це також має питання більш широкого значення, як показано в Білій книзі Ради Європи про міжкультурний діалог. Україна є мікросвітом Європи та інших багатомовних і багатокультурних суспільств і стикається з однаковими потенційними проблемами розуміння та спілкування між різними етнічними, релігійними та іншими групами. Міжкультурну компетентність та діалог культур потрібно розвивати в навчальних закладах усіх рівнів [5, с. 425-426].

Сучасні підходи у вивченні іноземних мов характеризуються більш інноваційними й ефективними методиками. Вони дозволяють здійснювати процес навчання більш інтерактивним та ефективним. Вважаємо, що особливості застосування таких підходів полягають у наступних принципах:

1. Інтерактивність. Сучасні підходи до вивчення іноземних мов спрямовані на підвищення рівня інтерактивності між учителем та учнем (студентом), а також між учнями (студентами) самими. Це можливо завдяки використанню новітніх інтерактивних технологій, які зараз все більше з'являються в закладах освіти, як от інтерактивні дошки, електронні підручники та програми для відеозв'язку.
2. Контекстуальне вивчення. Сучасні методики вивчення іноземних мов базуються на використанні реальних контекстів та ситуацій, що дозволяє учням чи студентам отримувати практичний досвід, необхідний для спілкування з носіями мови.
3. Особистісно-орієнтоване навчання. Сучасні підходи до вивчення іноземних мов орієнтовані на індивідуальні потреби та інтереси учнів чи студентів. З цією метою використовуються персоналізовані методики та програми, що дозволяють кожному студенту навчатися відповідно до свого рівня знань та індивідуальних потреб.

4. Індивідуалізація. Сучасні методи навчання зосереджені на індивідуальних потребах учнів та студентів. Використання комп'ютерних програм і мультимедійних засобів дозволяє студентам працювати з матеріалами на своєму власному темпі та рівні зручності.

5. Фокус на комунікативних навичках. Сучасні підходи до вивчення іноземних мов зосереджені на набутті комунікативних навичок, таких як говоріння, читання та письмо. Навчальні програми ставлять мету забезпечити тим хто вивчає мову можливість використовувати іноземну мову в реальних життєвих ситуаціях.

6. Використання інтерактивних медіазасобів. Сучасні методики вивчення іноземних мов базуються на використанні різноманітних інтерактивних медіа, таких як відео та аудіо матеріали, ігри та симулятори, що забезпечують максимально ефективно та захоплюючу форму навчання.

7. Використання технологій. Сучасні методи навчання поєднують використання різноманітних технологій, таких як комп'ютерні програми, мультимедійні засоби та відеоконференції. Ці технології допомагають студентам отримувати доступ до різноманітних ресурсів та збільшувати ефективність свого навчання.

8. Культурна компетенція. Сучасні підходи до вивчення іноземних мов можуть спрямовуватися на ознайомлення зі світовою культурою та звичаями, використовуючи у процесі вивчення мови інформацію про історію, опис культурних пам'яток, особливості звичаїв тієї чи іншої країни.

**Висновки.** Отже, існує безліч підходів у вивченні іноземних мов, які мають свої особливості застосування та підходять для певних груп осіб (учнів чи студентів), які навчаються. Проте

з метою ефективного набуття знань і враховуючи особливості мов, що вивчаються, не всі підходи до опанування іноземних мов є типовими для застосування в будь-якій навчальній ситуації. Загалом, найбільш ефективний підхід до вивчення іноземної мови буде залежати від індивідуальних стилів навчання та цілей. Реалізація зазначених підходів має свої особливості, які відображаються у різних аспектах організації освітнього процесу з вивчення іноземної мови.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Канюк О.Л. Сучасні підходи до іншомовної освіти майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 1(38). С. 130–133.

2. Основні підходи до вивчення іноземної мови за кордоном. URL: <http://ukped.com/inozemna-mova/3123-osnovni-pidkhody-do-vyvchennia-inozemnoi-movy-za-kordonom.html>.

3. Підходи до вивчення іноземних мов: діахронічний аспект. URL: <https://ukped.com/statii/skarbnichka/780-pidkhody-do-vyvchennya-inozemnykh-mov-diakhronichnyy-aspekt.html>.

4. Полікарпова Ю.О. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні. *Народна освіта: Електронне наукове фахове видання*. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4870](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4870).

5. Харковський Є. М. Організація іншомовної освіти в Україні: стан проблеми та шляхи вирішення. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2021. № 11. С. 421–426.

6. Цепко Т.А. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21, Т. 3. С. 39–43.

7. McGraw I., Yoshimoto S. Speech-enabled card games for incidental vocabulary acquisition in a foreign language. *Speech Communication*. 2009. 51(10), P. 1006–1023.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

### ORGANIZATION AND THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE FORMATION OF SOCIAL AND LEGAL COMPETENCE OF THE FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

*У статті представлено мету, логіку, етапи, змістове наповнення, а також результати педагогічного експерименту щодо формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України.*

*Констатовано, що дослідно-експериментальна перевірка ефективності технології формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України є основним етапом нашого дослідження, яке проводилося в три етапи.*

*Зазначено, що програма дослідження передбачала проведення попереднього діагностування рівнів соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України при традиційних формах та методах її формування, що використовуються у вищих військових навчальних закладах. На наступному етапі експерименту здійснювався підбір методів, форм, умов і засобів організації освітнього процесу у Національній академії Національної гвардії України, що сприяють найбільш оптимальній траєкторії підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності.*

*Констатовано, що під час організації експерименту ґрунтовному підбору підлягав особовий склад контрольної і експериментальної груп курсантів Національної академії Національної гвардії України.*

*Вказано, що при проектуванні діяльнісних факторів відбувалась активна стимуляція і мобілізація курсантів на опанування програми щодо формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України, реалізувалась розроблена нами дидактична технологія.*

*Зазначено, що мета експерименту досягалася за рахунок наукової зміни організаційно-педагогічних факторів, впровадження розробленої дидактичної технології та педагогічних умов, реалізації відповідних методів і прийомів формування соціально-правової компетентності, ефективної організації самостійної підготовки за допомогою комплексу навчальних матеріалів «Соціально-правова компетентність», використання можливостей інтерактивного та онлайн навчання. Для оцінювання курсантів використовувалися заздалегідь підготовлені тести трьох рівнів складності.*

*Наведено результати контрольного вимірювання показників контрольної та експериментальної груп.*

*Підсумовано, що результати контрольного вимірювання за більшістю показників експериментальної групи значно випередили результати діагностичних зрізів контрольної групи.*

*Доведено, що процес формування соціально-правової компетентності курсантів експериментальних груп відбувся успішно, а авторська педагогічна технологія довела свою ефективність на практиці.*

**Ключові слова:** майбутні офіцери Національної гвардії України, вищий військовий навчальний заклад, соціально-правова компетентність, педагогічний експеримент.

*The article presented the purpose, logic, stages, content, and the results of the pedagogical experiment on the formation of social and legal competence of the future officers of the National Guard of Ukraine.*

*It was figured out that the researching and experimental testing of the effectiveness of the technology of formation of social and legal competence of the future officers of the National Guard of Ukraine was the main stage of the study, which was conducted in three stages.*

*It was noted that the research program included the preliminary diagnosis of the levels of social and legal competence of the future officers of the National Guard of Ukraine using traditional forms and methods of its formation, which were used in the higher military educational establishments. At the next stage of the experiment there was carried out the selection of the methods, forms, conditions, and means of the educational process at the National Academy of the National Guard of Ukraine organization, which served as a hand of help for the most optimal trajectory of training the future officers for their further professional activity.*

*It was pointed out that during the organization of the experiment, personnel of the controlled group as well as the experimental group, which consisted of the cadets of the National Academy of the National Guard of Ukraine, was subjected to the thorough selection.*

*It was stated that in the process of developing the active factors there occurred an active stimulation and mobilization of the cadets directed to the mastering the program on the formation of social and legal competence of the future officers of the National Guard of Ukraine and there was realized the developed didactic technology.*

*In the article it was highlighted that the purpose of the experiment was achieved through the scientific changes of organizational and pedagogical factors, the introduction of the developed didactic technology and pedagogical conditions, the implementation of relevant methods and techniques of formation of social and legal competence, effective organization of the time for self-preparation with the help of a set of studying materials "Social and Legal Competence", as well as through the use of the possibilities of interactive and online learning. To evaluate the cadets there were used the prepared tests with three levels of difficulties.*

*Moreover, there were provided the results of the control measurement of indicators of controlled group and experimental one.*

*It was summarized that the results of the control measurement presented that the experimental group was significantly ahead of the results of*

УДК 371.38  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.24>

**Данильченко О.А.**,  
ст. викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін  
Національної академії Національної гвардії України

*the diagnostic sections of the controlled group in accordance with the biggest quantity of indicators.*

*In the article it was distinguished that the process of formation of social and legal competence of the cadets of the experimental groups was suc-*

*cessful, and the author's pedagogical technology practically proved its effectiveness.*

**Key words:** *the future officers of the National Guard of Ukraine, higher military educational establishments, social and legal competence, pedagogical experiment.*

### **Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Повномасштабне вторгнення російської федерації на територію нашої держави поставило питання збереження державного суверенітету та територіальної цілісності нашої Вітчизни. Збройні Сили України та інші військові формування стали на захист нашої Батьківщини і продовжують виконувати завдання щодо відсічі збройної агресії російської федерації.

Військова освіта є сьогодні однією з важливих складників загальнодержавної системи освіти України. Вона має сприяти відтворенню кадрового потенціалу Збройних Сил України та інших військових формувань, забезпечувати високу якість підготовки військових фахівців відповідно до сучасних вимог, робити свій внесок у зміцнення обороноздатності держави [1, с. 66].

Відтак детального вивчення з боку науковців вимагає підготовка майбутніх офіцерських кадрів для військових формувань України.

Особливої актуальності ця проблема набуває для Національної гвардії України (НГУ), так як особливий склад цього військового формування виконує завдання як щодо здійснення оборони держави, так і навіть під час дії правового режиму воєнного стану щоденно продовжує виконувати завдання всередині держави.

Потребою сьогодення є ефективний пошук нових методик навчання майбутніх офіцерських кадрів та розроблення і впровадження у навчальний процес ефективних педагогічних технологій формування у них необхідних компетентностей.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ ще не стала об'єктом детального вивчення з боку науковців.

На попередньому етапі нашого дослідження нами було констатовано, що рівень стану сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ на сьогодні не зовсім відповідає вимогам сьогодення.

У зв'язку з цим гостро постало питання підвищення рівня сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ, які в умовах воєнної загрози нашій держави будуть відповідати за навчання та виховання підлеглих, управляти їх діями у різних умовах обстановки, керувати згуртуванням військових колективів та працювати над створенням доброзичливої атмосфери у цих колективах, здійснювати комплекс заходів щодо

національно-патріотичного виховання підлеглих, їх правової просвіти та формування у них правосвідомості.

Нами було констатовано, що соціально-правова компетентність майбутнього офіцера НГУ щодо виконання функцій з охорони громадського порядку (ОГП) включає такі структурні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, ціннісно-смысловий та рефлексивний.

Було зазначено, що на нашу думку, визначення сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ здійснюється за критеріями, які відображають сутність її компонентів. Також були визначені показники та рівні її сформованості за кожним критерієм.

Було розроблено педагогічну технологію, яка спрямована на досягнення високої професійної майстерності майбутніх офіцерів НГУ та враховує основні вимоги, які сьогодні стоять перед офіцерським складом НГУ під час їх управлінської діяльності: високий рівень педагогічної майстерності з метою якісного проведення занять з підлеглими, знання нормативно-правової бази, яка регламентує діяльність НГУ, та вміння вірно застосовувати її у практичній діяльності, готовність до вирішення різноманітних конфліктних ситуацій у військових колективах та з цивільним населенням під час виконання службово-бойових завдань, якісне проведення заходів, спрямованих на патріотичне виховання та профілактику правопорушень тощо.

**Мета статті** – презентація результатів дослідження щодо експериментальної перевірки педагогічної технології формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідно-експериментальна перевірка ефективності технології формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ є основним етапом нашого дослідження, яке проводилося в три етапи.

Перший етап – вивчення історичної, філософської, спеціальної, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; аналіз особливостей діяльності офіцерів НГУ, що виконують завдання з ОГП; вивчення досвіду їх службової діяльності й визначення основних функцій, від яких залежить успішність виконання СБЗ.

Другий етап – визначення проблем формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України під час їх навчання в НА НГУ, обґрунтування основних



її компонентів; обґрунтування методики дослідження; діагностування стану сформованості такої компетентності у майбутніх офіцерів НГУ, опитування та бесіди з випускниками; систематизація й узагальнення результатів, отриманих у процесі теоретичного аналізу та дослідної роботи; обґрунтування технології формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів; обґрунтування та розробка моделі формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів у процесі підготовки в НА НГУ; розробка навчально-методичних матеріалів для проведення занять за розробленою технологією, її реалізація та експериментальна перевірка.

Третій етап – математична обробка отриманих експериментальних даних; формулювання висновків дослідження; визначення напрямів впровадження основних положень дисертації у навчально-виховний процес ВВНЗ.

Програма дослідження передбачала проведення попереднього діагностування рівнів соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України при традиційних формах та методах її формування, що використовуються у ВВНЗ; з'ясування основних проблем і перспектив розвитку; визначення та обґрунтування етапів формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів, експериментальну перевірку технології формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів, впровадження отриманих результатів у практику їх підготовки у ВВНЗ та визначення напрямів подальшого дослідження [2, 3, 4].

На наступному етапі експерименту здійснювався підбір методів, форм, умов і засобів організації освітнього процесу у НА НГУ, що сприяють найбільш оптимальній траєкторії підготовці майбутніх офіцерів до професійної діяльності. З цієї метою було: обґрунтовано загальну ціль, зміст та етапи дослідно-експериментальної роботи, що відбиває завдання формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів; проаналізовано логіку підготовки майбутніх офіцерів, ОПП та навчальний план підготовки військовослужбовців, що несуть службу з ОГП; розглянуто предметні блоки соціальних, психолого-педагогічних та правових дисциплін як складових елементів навчального плану, що цілісно охоплюють увесь зміст підготовки курсантів до професійної діяльності через формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів; побудовано модель формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів під час навчання у НА НГУ; визначено частини та теми програм кожної навчальної дисципліни в межах психолого-педагогічних та правових дисциплін, що формують соціально-правову компетентність майбутніх офіцерів; розроблено організаційно-методичне забезпечення

навчального процесу за експериментальною технологією, що дозволяє адекватно реалізовувати зміст соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ на кожному етапі дослідно-експериментальної роботи; розроблено критерії оцінювання сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів, тестові методики для проведення контрольних зрізів, що надають об'єктивні якісні й кількісні показники рівня сформованості досліджуваного явища.

Перед початком експерименту курсантам ЕГ (28 чол.) на установчому зібранні було доведено цілі, етапи, завдання, програму експерименту, проведено їх мотивування для забезпечення активної участі та розуміння важливості запланованих заходів щодо формування їх соціально-правової компетентності.

Формування соціально-правової компетентності під час експериментальної організації навчального процесу відбувалося шляхом:

- формування соціально-значущих та особистісних мотивів майбутньої службово-бойової діяльності, перспектив кар'єрного зростання в обраній спеціальності;
- збудження пізнавального інтересу до явища соціально-правової компетентності та його застосування у професійній діяльності;
- опанування знаннями про основні категорії, поняття та положення бойової, спеціальної, професійно-психологічної підготовки в частинах НГУ та роль соціально-правової компетентності в успішній службово-бойовій діяльності офіцерів у формуваннях НГУ (під час проведення лекційних та семінарських занять, самостійного опрацювання літератури);
- вивчення сутності, змісту, структури, методів та форм прояву соціально-правової компетентності офіцерів НГУ під час їх службово-бойової діяльності;
- вирішення ситуаційних завдань щодо прояву соціально-правової компетентності офіцерів НГУ під час їх службово-бойової діяльності: відпрацювання в парах стандартних типових ситуацій; відпрацювання в парах дій та ситуацій в напружених умовах (інтерактивні методи навчання, тренування емоційно-вольової стійкості);
- тренування на практичних заняттях дисциплін двох видів завдань: спеціальних проблемних та різнорівневих комплексних завдань;
- організація самостійної підготовки, під час якої курсанти мали змогу використовувати комплект навчальних матеріалів «Соціально-правова компетентність»;
- проведення самоаналізу сформованості власної соціально-правової компетентності офіцерів НГУ згідно щоденнику самооцінювання;
- самовдосконалення власної соціально-правової компетентності офіцерів НГУ під час

позааудиторної діяльності, консультацій з НПП, методичних зборів та семінарів у НА НГУ тощо.

Мета експерименту досягалася за рахунок наукової зміни організаційно-педагогічних факторів, впровадження розробленої дидактичної технології та педагогічних умов, реалізації відповідних методів і прийомів формування соціально-правової компетентності, ефективної організації самостійної підготовки за допомогою комплексу навчальних матеріалів «Соціально-правова компетентність», використання можливостей інтерактивного та онлайн навчання. Для оцінювання курсантів використовувалися заздалегідь підготовлені тести трьох рівнів складності. Обсяг навантаження курсантів ЕГ та КГ зберігався однаковий.

Крім того, проводилося оцінювання сформованості рівня соціально-правової компетентності під час підсумкової рольової гри з дисципліни «Правознавство», коли було застосовано ігрові методи та метод аналізу конкретних ситуацій.

Для перевірки ефективності запропонованої технології було проведено порівняння результатів експертної оцінки рівнів сформованості професійної взаємодії курсантів КГ та ЕГ.

Також, схвальні відгуки курсантів про методику проведення занять показали, що така організація і проведення занять були для них цікавими, розвивалися основні компоненти соціально-правової компетентності, активно залучалися пізнавальні процеси, формувалися навички комунікації, соціальні здібності тощо.

Для підтвердження ефективності розробленої педагогічної технології було застосовано кількісні показники. Експериментальна перевірка ефективності її застосування здійснювалася за традиційною схемою шляхом порівняння контрольних даних в ЕГ і КГ. Для виконання цього завдання було використано статистичні методи обробки експериментальних даних.

В процесі вибору статистичних критеріїв нами враховувалися такі вимоги: простота критерія, широкий діапазон застосування, можливість застосування на нерівних за обсягом вибірках. Вибір статистичних критеріїв відбувався на основі загальної класифікації завдань дослідження та методів їх розв'язання. Рівень значущості розбіжностей в експерименті був традиційний – 5%.

Для проведення статистичного обґрунтування результатів експертного оцінювання нами було враховано досвід проведення досліджень українськими вченими та застосовано дисперсійний аналіз. Фактором впливу на рівень сформованості соціально-правової компетентності курсантів у процесі їхнього навчання обрано конкретну

педагогічну технологію, що застосовують у ході їх підготовки («Х»), яку нами ґрунтовно описано у 2 розділі дисертації. Під її впливом вивчено відмінність результативної ознаки «У» (рівень сформованості соціально-правової компетентності курсантів під час розв'язання ситуативних проблемних завдань).

У КГ заняття проводились за традиційною схемою організації навчально-виховного процесу у НА НГУ. Порівняльний аналіз у нашому дослідженні проводився за результатами експертної оцінки відповідно до розроблених параметрів

Аналіз результатів контрольного вимірювання довів, що за наведеними показниками ЕГ достатньо впевнено випереджає курсантів КГ: 44% курсантів ЕГ мали високу результативність діяльності порівняно з 31% у КГ, при цьому низьку результативність діяльності у КГ мали 15% курсантів. Отже, за більшістю показників ЕГ значно випередила результати діагностичних зрізів КГ. Це дає підстави зробити висновок, що процес формування соціально-правової компетентності курсантів ЕГ відбувся успішно, а авторська педагогічна технологія довела свою ефективність на практиці.

Основні результати нашого дослідження обговорювались на засіданнях кафедр ЛА НАУ, НА НГУ, міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях тощо.

**Висновки.** У науковій статті розкрито організацію та презентовано результати педагогічного експерименту формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ. Аналіз результатів контрольного вимірювання довів, що за більшістю показників ЕГ значно випередила результати діагностичних зрізів КГ. Доведено, що процес формування соціально-правової компетентності курсантів ЕГ відбувся успішно, а авторська педагогічна технологія довела свою ефективність на практиці.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Харитонова А., Бєлай С. Особливості психологічної адаптації курсантів із різним життєвим досвідом у ВВНЗ. *Збірник наукових праць Національної академії Національної гвардії України*. Том 1, № 68, 2019. С. 65–72.
2. Хоружий Г. Компетентнісні моделі у вищій освіті та бізнесі: зарубіжний досвід. *Вісник КНТЕУ*. 2018. № 1. С. 131–147.
3. Романишин А. Педагогічні умови викладання навчальної дисципліни «Морально-психологічне забезпечення діяльності військовослужбовців» у ВВНЗ. *Вища школа*. 2016. № 7–8 (145). С. 88–96.
4. Яворенко Г. Педагогічні компетенції. *Педагогіка*. 2012. № 4. С. 45–54.

## ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІСТІВ КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

### DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL LANGUAGE COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH TO ECONOMICS STUDENTS

Стаття присвячена актуальній проблемі формування фахової компетентності студентів-економістів під час навчання англійської мови. Показано, що іншомовна фахова компетентність забезпечує конкурентоспроможність спеціаліста на в світовому ринку праці, що є особливо актуальним в 2023 для України. Розглянуті основні методичні засади, які сприяють ефективному процесу формування фахових навичок та вмій у галузі економіки. Показано, що тема формування фахової компетентності в економістів мовними засобами досліджувалась численними науковцями в Україні. Наголошено на інтеграції професійної лексики, використанні інноваційних технологій, диференційованому підході, інтерактивних методах, рольових іграх та використанні аутентичних матеріалів. Визначено, що дані методичні підходи сприяють активізації навчального процесу, покращенню комунікативних навичок студентів та підвищенню їхньої фахової компетентності. Визначено основні методичні засади формуванні мовної фахової компетентності на заняттях англійської мови у ЗВО: інтеграція професійної лексики, використання інноваційних технологій, диференційований підхід та використання інтерактивних методів. Визначено, що інтеграція професійної лексики на заняттях англійської мови відбувається з застосуванням автентичних фахових текстів, матеріалів з підприємницької діяльності, тем, пов'язані з економікою, а також застосуванням вправ, що передбачають використання професійної лексики та її контекстуальне вживання. Описано приклади вправ з курсу англійської мови, які можуть застосовуватись для формування англійської фахової компетентності. Визначено, що власне інтерактивність курсу англійської мови у економічному ЗВО є основою. Результати дослідження можуть бути корисними для викладачів англійської мови та методистів, які працюють зі студентами-економістами.

**Ключові слова:** формування фахової компетентності, студенти-економісти, англійська мова, методичні засади, інтерактивні методи, рольові ігри.

The article is dedicated to the pressing issue of developing professional language competence in economics students during English language instruction. It is emphasized that foreign language proficiency in the field of economics ensures the competitiveness of specialists in the global labor market, which is particularly relevant for Ukraine in 2023. The main methodological principles that contribute to the effective formation of professional skills and abilities in the field of economics are discussed. It is noted that the topic of developing professional competence in economists through language means has been studied by numerous scholars in Ukraine.

The integration of professional vocabulary, the use of innovative technologies, a differentiated approach, interactive methods, role-playing games, and the utilization of authentic materials are emphasized. These methodological approaches are shown to enhance the learning process, improve students' communicative skills, and elevate their professional competence. The main methodological principles for forming language professional competence in English language classes at higher educational institutions are defined: integration of professional vocabulary, utilization of innovative technologies, differentiated approach, and interactive methods. It is determined that the integration of professional vocabulary in English language classes is accomplished through the use of authentic professional texts, materials related to entrepreneurship, and topics associated with economics, as well as exercises that involve the use of professional vocabulary and its contextual usage. Examples of exercises from the English language course that can be applied to develop English language professional competence are described.

It is highlighted that interactivity within the English language course in an economic higher educational institution is fundamental. The results of the research can be valuable for English language instructors and methodologists working with economics students.

**Key words:** professional competence development, economics students, integration of professional vocabulary, innovative technologies.

УДК 378.147.1:811.111'373.4  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.25>

**Деяк Ю.М.,**

ст. викладач кафедри іноземних мов факультету маркетингу Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

**Деяк М.Ю.,**

ст. викладач кафедри іноземних мов факультету маркетингу Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

**Іщенко Т.М.,**

ст. викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

**Постановка проблеми.** У сучасному світі знання англійської мови стає все більш важливим аспектом професійного успіху, особливо для студентів-економістів, адже економічна сфера тісно пов'язана з глобальними ринками, міжнародною торгівлею та міжкультурною комунікацією. Фахова компетентність у володінні англійською мовою відкриває безліч можливостей для економістів, допомагаючи їм ефективно спілкуватись, аналізувати й розуміти економічну інформацію, вести переговори та представляти свої ідеї на міжнародному ринку праці.

Формування фахової компетентності при навчанні англійської мови для студентів-економістів вимагає спеціального підходу з урахуванням особливостей їхньої професійної сфери. Економічна термінологія, міжнародні стандарти та фінансові показники – це лише деякі аспекти, які потребують глибокого вивчення та вдосконалення у контексті англійської мови.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питання фахового навчання та формування фахової компетентності при викладанні предметів гуманітарного циклу, зокрема англійської

мови, вивчалось численними науковцями та педагогами. Так, Решитько А.Д. [6] розглядає формування фахових компетентностей при викладанні англійської мови студентам-не філологам та зазначає, що головною метою такого навчання є формування мовної компетентності з урахуванням фахової, тобто, знання мови без знання фахових характеристик не має користі. Т.Л. Столяренко розглядає всю підготовку майбутніх економістів крізь призму компетентнісного підходу [7], що означає, що формування мовної комунікативної компетентності визначає ефективність взаємодії фахівців у світі. О.П. Биконя (2017) у своїй докторській дисертації зазначає значення самостійної позааудиторної роботи для студентів економічних спеціальностей та акцентує увагу на теоретико-методичних засадах, які сприяють ефективному формуванню фахової компетентності в англійській мові [1]. Методичні особливості формування фахової компетентностями засобами іноземних мов розглядали українські педагоги. Так, В.Д. Борщовецька розглядає проблему вивчення спеціалізованої лексики в галузі економіки. Вона пропонує різні підходи та методи навчання, які допомагають студентам розширити свій словниковий запас та використовувати його в професійному контексті [2]. Ю. Кліпа підкреслює значення компетентнісного підходу у формуванні фахових навичок студентів, та розглядає важливі аспекти навчання, зокрема, розвиток комунікативних, аналітичних та міжкультурних компетенцій [3]. Л.В. Лимар і К.О. Моруга досліджували психологічні аспекти формування мотиваційного компонента психологічної готовності студентів економічних спеціальностей, і прийшли до висновку, що особиста мотивація відіграє провідне значення при формуванні фахової мовної компетентності [4]. У дослідженні А.Л. Штепи акцентується увага на якості викладання англійської мови для студентів, що спеціалізуються в економічних галузях [8], вивчено методи і підходи, які сприяють покращенню якості навчання англійської мови та формуванню фахової компетентності студентів-економістів, та надає цінні вказівки та рекомендації щодо покращення ефективності викладання англійської мови у професійному контексті для майбутніх економістів. Загальний аналіз джерел надає багатоцінний висновок щодо формування фахової компетентності при навчанні студентів-економістів курсу англійської мови. Засвоєння фахової лексики, міжкультурна комунікація та самостійна робота – важливі компоненти цього процесу.

**Мета статті** – на підставі аналізу літературних джерел та досвіду автора визначити основні методичні засади формування фахової компетентності студентів-економістів при вивченні англійської мови.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток фахової компетентності у студентів-економістів під час вивчення курсу англійської мови відіграє важливу роль у підготовці майбутніх фахівців для успішної кар'єри в глобальному економічному середовищі. Фахова компетентність передбачає не тільки володіння мовою, але й здатність ефективно використовувати її в специфічних ситуаціях, пов'язаних з економічними поняттями, теоріями та практиками. Одним із ключових аспектів формування фахової компетентності є вивчення спеціалізованої лексики та термінології, які є необхідними для розуміння і обговорення економічних процесів та явищ. Поміж інших факторів, важливим є розвиток навичок аналізу та критичного мислення при опрацюванні англомовного матеріалу, для аналізу економічних даних, інтерпретації статистики, оцінки ризику та прогнозу подій. Формування фахової компетентності студентів-економістів при навчанні англійської мови потребує використання різноманітних методичних засад, які забезпечують якісне засвоєння мовних знань та вмінь, що стосуються професійної сфери діяльності.

Одним з **головних методів** є інтеграція професійної лексики в навчальний процес. Для досягнення цієї мети використовують автентичні економічні тексти, матеріали з підприємницької діяльності, теми, пов'язані зі економікою. Важливо також активно використовувати вправи та завдання, що передбачають використання професійної лексики та її контекстуальне вживання.

Ще одним **методом формування фахової компетентності** є використання інноваційних технологій та інтерактивних форм навчання, що може включати використання комп'ютерних програм, відео та аудіо матеріалів, мультимедійних презентацій, рольових ігор. Такі методи не тільки сприяють покращенню якості знань, але й сприяють розвитку критичного мислення та самостійності студентів. Інтерактивність навчання забезпечує ефективне формування фахової мовної компетентності економістів.

Крім того, важливо враховувати **індивідуальні особливості** студентів та рівень їхніх лінгвістичних знань і вмінь. Для досягнення мети можна використовувати диференційований підхід, а саме різні рівні складності вправ і завдань, відповідні до рівня підготовки кожного студента.

Не менш важливим є **використання професійно орієнтованих ситуаційних завдань і рольових ігор**, які дозволяють студентам відтворити реальні ситуації, з якими вони можуть зіткнутися у своїй професійній діяльності: ситуації переговорів, презентацій, написання бізнес-листів або розв'язання кейсів. Такий підхід дозволяє студентам розвивати комунікативні навички та набувати досвід роботи в реальних професійних ситуаціях.



Також варто звернути увагу на використання **інтерактивних методів**, які сприяють активній участі студентів у навчальному процесі. Це сприяє розвитку комунікативних навичок, вміння працювати в команді та обмінюватися ідеями. Наведемо деякі приклади застосування інтерактивних технологій: організація Discussion points, scanning professional texts and rendering them, correcting the false statements, correcting the phrases, filling in the blanks, analyzing offered schemes and predicting the market, studying the documents, completing texts with the professional economic terms, retelling the articles, correcting mistakes in the economic articles, etc.

Крім того, варто звернути увагу на **роль інтеркультурної комунікації** в формуванні фахової компетентності. Економічна діяльність все частіше стикається з міжнародними партнерствами та глобальними ринками, тому вміння ефективно спілкуватися з представниками інших культур стає невід'ємною складовою фахової компетентності. Розуміння культурних різниць, адаптація до них і використання міжкультурних стратегій сприяють успішній комунікації та встановленню довірчих стосунків з партнерами з інших країн.

**Висновки.** Формування фахової компетентності студентів-економістів при вивченні англійської мови ґрунтується на таких методичних засадах: інтеграція професійної лексики, використання інноваційних технологій, диференційований підхід, інтерактивні методи.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биконя О. П. *Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей*. Дис-

ертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови. Київський національний лінгвістичний університет Міністерства освіти і науки України. Київ, 2017

2. Борщовецька В.Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики. *Іноземні мови*, 2004, № 1: С. 26-29.

3. Кліпа Ю. Актуалізація компетентнісного підходу у професійній освіті майбутніх економістів-підприємців. *Socio-economic relations in the digital society*. 2018, № 1 (31) :С. 139-146.

4. Лимар Л. В., and Моруга К.О. Психологічні особливості формування мотиваційного компонента психологічної готовності вивчення фахової іноземної мови студентами економічних спеціальностей. *Актуальні проблеми психології*, 2015, 10(27): С. 288-295.

5. Машика Н. В. Інноваційні підходи у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням для майбутніх економістів. *Матеріали щорічної підсумкової конференції професорсько-викладацького складу факультету іноземної філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*, 19-20 лютого 2015 року. Ужгород:, 2015, С. 79-80.

6. Решитько А.Д. Викладання англійської мови студентам немовних спеціальностей на основі компетентнісного підходу. *Сучасна освіта в реаліях та перспективах: соціально-педагогічний аспект: збірник наукових і науково-методичних праць*. Вип. 2. Кривий Ріг: КДПУ, 2019. С. 190-197.

7. Столяренко Т. Л. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх економістів *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* 42 (2014): С. 120-128.

8. Штепа А. Л. Якість викладання англійської мови за професійним спрямуванням студентам економічних спеціальностей. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету:Одеса: Видавничий дім* (2020): С. 107.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

## METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION MEANS OF LEARNING IN PEDAGOGICAL PROCESS

У статті обґрунтовано методологічні засади інтеграції інформаційно-комунікаційних засобів навчання у педагогічні технології, які містять характерні ознаки та функції освітніх технологій, також методологічні принципи їх інтеграції у педагогіку. Характерними ознаками освітніх технологій визначено дидактичне цілеутворення – наявність дидактичних процедур, що містять критерії, показники та інструменти вимірювання результатів діяльності та ефективності процесу навчання; інноваційність, коли технологія передбачає взаємопов'язану діяльність на основі навчального співробітництва, діалогічного спілкування та інтерактивних підходів до навчання; оптимальність, що передбачає ефективну реалізацію людських та технічних можливостей, досягнення запланованих результатів визначені проміжки часу; коригованість як можливість оперативної обробки зв'язку, послідовно орієнтованої на чітко визначені цілі; відтворюваність і гарантованість результатів як елементи освітньої технології передбачають можливість їх відтворення кожним педагогом та гарантувати досягнення запланованих результатів. Основними функціями освітніх технологій, зумовленими їх сутністю та характерними ознаками та здійснюваними в органічній єдності визначено такі: гуманістична, спрямована на створення комфортних психолого-педагогічних умов для розвитку особистості, підготовку до життєдіяльності в інформаційно-технологічному суспільстві; методологічна, що виражає загальну стратегічну реалізацію моделі навчання через систему процедур та операцій; проєктувальна та конструктивна, що дозволяє із значним ступенем ймовірності гарантувати бажані результати. До методологічних принципів ми віднесли принцип цілісності технологій, що передбачає такі закономірності розвитку технологічної системи як інноваційність її структури при гармонійній взаємодії всіх складових її елементів; принцип варіативно-особистісної організації навчання, що передбачає адаптивність технології до особистісних особливостей студентів; принцип фундаменталізації та професійної спрямованості технології, що забезпечує формування та розвиток професійних умінь та професійно значущих якостей фахівця відповідно до перспективних вимог; принцип інформаційної підтримки технологічності навчання, орієнтований на застосування в освітньому процесі педагогічно обґрунтованих засобів інформаційної комп'ютерної техніки.

**Ключові слова:** методологічні засади, інтеграція, інформаційно-комунікаційні засоби, навчання, педагогічні технології.

The article substantiates the methodological principles of the integration of information and communication means of learning into pedagogical technologies, which contain the characteristic features and functions of educational technologies, as well as the methodological principles of their integration into pedagogy. Characteristic features of educational technologies are defined as didactic goal setting – the presence of didactic procedures containing criteria, indicators and tools for measuring the results of activities and the effectiveness of the learning process; innovativeness, when the technology involves interconnected activities based on educational cooperation, dialogic communication and interactive approaches to learning; optimality, which involves the effective implementation of human and technical capabilities, the achievement of planned results within specified time intervals; adjustability as the possibility of operational communication processing, consistently oriented to clearly defined goals; reproducibility and guarantee of results as elements of educational technology provide for the possibility of their reproduction by each teacher and guarantee the achievement of the planned results. The main functions of educational technologies, determined by their essence and characteristic features and carried out in organic unity, are defined as follows: humanistic, aimed at creating comfortable psychological and pedagogical conditions for personality development, preparation for life in an information-technological society; methodological, expressing the general strategic implementation of the learning model through a system of procedures and operations; projective and constructive, which allows with a significant degree of probability to guarantee the desired results. Among the methodological principles, we included the principle of the integrity of technologies, which provides for such patterns of development of the technological system as the innovativeness of its structure with the harmonious interaction of all its constituent elements; the principle of variable and personal organization of technology to the personal characteristics of students; the principle of fundamentalization and professional orientation of technology, which ensures the formation and development of professional skills and professionally significant qualities of a specialist in accordance with prospective requirements; the principle of informational support for the technology of learning, focused on the use of pedagogically justified means of informational computer technology in the educational process.

**Key words:** methodological principles, integration, information and communication tools, training, pedagogical technologies.

УДК 378.147.373  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.26>

**Дутка Г.Я.,**

докт. пед. наук, професор,  
заступник керівника Центру  
забезпечення якості освіти,  
професор кафедри дошкільної  
та початкової освіти  
Львівського національного університету  
імені Івана Франка

**Білик О.С.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

**Яремко Т.І.,**

викладач англійської мови,  
асистент кафедри іноземних мов  
для гуманітарних факультетів  
Львівського національного університету  
імені Івана Франка

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Інформаційно-комунікаційні

технології з їхнім швидким зростанням і величезним впливом на всі сфери людського життя підвищили добробут і полегшила виконання

повсякденних завдань у нашому приватному житті, а також у бізнесі та маркетингу, медицині та охороні здоров'я та освіті. Глобальна пандемія Covid-19 показала важливість Інтернету та інформаційно-комунікаційних технологій для підтримки освіти та зменшення проблем, що виникають через соціальне дистанціювання. Так само освітні системи пришвидшили свої технологічні засоби для запуску та розвитку освітньої діяльності.

Хоча у багатьох дослідженнях вчені вже визнавали необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, на початку пандемії повідомлялося про брак обладнання та знань щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітніх системах. Пандемія підштовхнула освітні системи до інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у педагогіку шляхом полегшення передачі інформації та спілкування. Проте проблема підвищення якості інформації все ще залишається поширеною. Технології революціонізували життя сучасних цифрових суспільств як частину всіх аспектів людського життя. Постійний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій робить їх оптимальне використання складним завданням.

Наше дослідження зосереджене на необхідності двосторонньої інтеграції педагогіки та інформаційно-комунікаційних технологій : хоча потенціал інформаційно-комунікаційних технологій в освітніх системах широко визнаний, практичне використання теорій навчання та педагогічних принципів у розробці цифрових послуг ще далеко від необхідного.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інтеграція інформаційно-комунікаційних засобів навчання у педагогічні технології є логічним розвитком методології інтеграційних процесів у педагогічній науці. Низка досліджень присвячена використанню сучасних інформаційних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя технологій (Я. Вертипорох [10]), розвитку хмарних технологій як засіб модернізації освітнього середовища вищого навчального закладу (В. Биков та М. Шишкіна [1]), дослідженню системних особливостей навчального процесу в умовах широкого використання інформаційних технологій навчання (Ю. Жук [3]) та ін.

Використання інформаційних технологій з фахових дисциплін в системі освіти вищої школи висвітлено у наукових працях В. Коваленко [4], а формування інформатичної компетентності майбутніх бакалаврів освіти на засадах диференційованого підходу у роботах О. Король [6].

Формування проектно-творчої компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки досліджувала А. Нікуліна [7]. Детальна характеристика понятійного тезаурусу інформаційно-цифрової компетентності

майбутнього педагогічного працівника висвітлено в працях О. Самборської [8]. В. Стома проаналізувала розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки [9]. К. Хвагн, К. Лай та С. Ванг досліджували мобільні технології в контексті стратегій їх розвитку в освіті [11], а К. Редекер аналізує європейські рамки цифрових технологій в сфері освіти [12].

Методологічні основи інтеграційних процесів у професійній освіті викладено в наукових працях Ю. Козловського [5], а інтегративне навчання як один з перспективних напрямів розвитку сучасної вищої освіти презентує А. Токарева [10] та ін.

Ці та багато інших досліджень визначають технологічні, поведінкові, соціальні та мотиваційні фактори для просування дизайну, орієнтованого на користувача, для підвищення якості контенту, тоді як педагогічним факторам приділяється недостатня увага.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання):** обґрунтувати методологічні характеристики, функції та принципи інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у педагогіку через структуру технологічного педагогічного змісту.

**Виклад основного матеріалу.** Інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій у педагогіку необхідно здійснювати на ґрунтовних наукових методологічних засадах задля підвищення якості їхнього використання для викладання та навчання. Навчання має бути зв'язаним, автентичним і відповідати життю, інтересам і захопленням студентів. Ключовим моментом щодо інтеграції є те, що всі ці контексти пов'язані один з одним, інакше існує небезпека втратити суть пізнавального досвіду під час ізольованого викладання предметів. Більшість викладачів при опитуванні зазначили, що проблеми реального світу не приходять акуратно упакованими в навчальні сфери, і що більшість досліджень, які відбуваються у позаосвітній сфері, є інтеграційними, а не пов'язаними з традиційними навчальними дисциплінами. Крім того, освіта зараз стикається з проблемами, які неможливо вирішити без залучення інформаційно-комунікаційних технологій.

Інтеграція навчального плану дозволяє студентам легше контролювати теми, процеси та напрямки власного навчання, не будучи обмеженими дисциплінарними межами однієї навчальної області. Тому комплексний підхід до навчання дозволив залучити ширше коло студентів. Іншою причиною, наведеною для прийняття інтеграційних підходів, було надання студентам можливостей для розвитку здібностей і навичок навчання 21-го століття, наприклад таких, навчання протягом усього життя.

Освітня технологія пов'язана із системним підходом до освіти та навчання, вона охоплює всі

аспекти та елементи педагогічної системи – від постановки цілей до проектування всього дидактичного процесу та перевірки його ефективності.

Характерними ознаками освітніх технологій визначено дидактичне цілеутворення – наявність дидактичних процедур, що містять критерії, показники та інструменти вимірювання результатів діяльності та ефективності процесу навчання; інноваційність, коли технологія передбачає взаємопов'язану діяльність на основі навчального співробітництва, діалогічного спілкування та інтерактивних підходів до навчання; оптимальність, що передбачає ефективну реалізацію людських та технічних можливостей, досягнення запланованих результатів визначені проміжки часу; коригованість як можливість оперативної обробки зв'язку, послідовно орієнтованої на чітко визначені цілі; відтворюваність і гарантованість результатів як елементи освітньої технології передбачають можливість їх відтворення кожним педагогом та гарантувати досягнення запланованих результатів.

Основними функціями освітніх технологій, зумовленими їх сутністю та характерними ознаками та здійснюваними в органічній єдності визначено такі: гуманістична, спрямована на створення комфортних психолого-педагогічних умов для розвитку особистості, підготовку до життєдіяльності в інформаційно-технологічному суспільстві; методологічна, що виражає загальну стратегічну реалізацію моделі навчання через систему процедур та операцій; проектувальна та конструктивна, що дозволяє із значним ступенем ймовірності гарантувати бажані результати

До методологічних принципів ми віднесли принцип цілісності технологій, що передбачає такі закономірності розвитку технологічної системи як інноваційність її структури при гармонійній взаємодії всіх складових її елементів; принцип варіативно-особистісної організації навчання, що передбачає адаптивність технології до особистісних особливостей студентів; принцип фундаменталізації та професійної спрямованості технології, що забезпечує формування та розвиток професійних умінь та професійно значущих якостей фахівця відповідно до перспективних вимог; принцип інформаційної підтримки технологічності навчання, орієнтований на застосування в освітньому процесі педагогічно обґрунтованих засобів інформаційної комп'ютерної техніки.

У процесі технологічного проектування навчального процесу послідовно розписуються завдання та способи їх вирішення на наступних рівнях: концептуальному (концептуальні підходи); технологічному – у вигляді принципів організації навчального процесу та засобів навчання; нормативному (інструкції навчання) у вигляді певного складу та структури управління; процедурному – здійснення процесу навчання. Технологічний рівень навчання

передбачає розумові дії та дидактичні процедури; визначення завдань згідно з концептуальною моделлю; проектування результативних характеристик, що формуються у процесі навчання; аналіз наявних засобів навчання; перевід педагогічної теорії у стратегію вирішення поставлених завдань; розробку алгоритму управління навчальною діяльністю у вигляді складання навчальних програм; вибір технологічних процедур керування навчальною діяльністю; проектування реагування студентів та змістовного поопераційного складу їх дій; розробку діагностичного апарату, щоб регулювати ефективність та узгодженість дій навчального та студентів; передбачення гнучкості технологічної системи.

Освітня технологія як процес розвивається в часі, а взаємодія її учасників спрямована на досягнення поставлених цілей і призводить до заздалегідь запланованої зміни стану, перетворення властивостей та якостей об'єктів. Системні якості освітніх технологій виступають також у єдності наукового, процесуально-дійового та формально-описового аспектів. Варіативність та гнучкість технології ґрунтується на зміні послідовності, порядку, циклічності елементів алгоритму залежно від умов здійснення технології. Цілі та управління розглядаються як системотворчі фактори освітніх технологій. Діагностичність виявляється у сформульованих цілях, у можливості отримання інформації про перебіг процесу та контролю його окремих етапів, можливості моніторингу результатів.

Прогнозованість результатів є узагальненою якістю будь-якої технології, а відтворюваність передбачає можливість застосування (перенесення, повторення, відтворення) освітньої технології в інших умовах та іншими суб'єктами. Сучасну гіпертекстову навчальну систему відрізняється зручним середовищем навчання, в якому легко знаходити потрібну інформацію, повертатися до вже пройденого матеріалу тощо.

Технологічна інтеграція є перспективною для підвищення значущості використання пристрою чи інструменту для залучення студентів як найкращої практики викладання.

Концепція технологічної інтеграції привернула увагу викладачів твердженням про те, що використання інформаційно-комунікаційних технологій не означає просто використання комп'ютера як доповнення або інструменту для викладання та навчання. Відповідно, багато дослідників розробили концепцію технологічної інтеграції, яка визначається як інтеграція технологічних можливостей у навчання для освітніх цілей і розширила її за допомогою теорій, структур і моделей. За останні два десятиліття багато вчених представили різні підходи до інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у викладання.



Деякі з останніх моделей технологічної інтеграції включають заміну, розширення, модифікацію та перевизначення (SAMR), рівень інновацій у навчанні (LOTI), матрицю технологічної інтеграції (TIM), структуру Triple E (розширення, покращення та залучення) та знання технологічного педагогічного змісту (TPACK). Кожна модель показала свій потенціал у конкретних умовах. Коли обговорюється концепція інтеграції технології, переважно розглядається лише інтеграція технології в навчання, напр. в рамках Technological Pedagogic Content Knowledge (TPACK), однієї з найпопулярніших моделей інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчання.

Технологічно-педагогічний зміст – це перетин технології, педагогіки та контенту, який надає спеціальні знання про технології, щоб полегшити вивчення складних концепцій. Ці знання вимагають глибокого розуміння представлення концепцій за допомогою технологічних і педагогічних прийомів. TPACK широко відомий вченим і адміністраторам і обговорюється в численних дослідженнях. Тим не менш, використання фреймворку TPACK для інтеграції педагогіки в технології для розробки цифрових послуг є новою парадигмою. Здається очевидним, що педагогічні принципи знаходять місце лише тоді, коли мета пов'язана з проектуванням освітнього середовища.

Ми представляємо інтеграцію педагогіки в технології як нову парадигму, орієнтовану на користувача у загальному контексті. Відповідно, створюємо та впроваджуємо модель технологічного педагогічного контенту як практичне розширення технологічного педагогічного змісту, зосереджуючись більше на інтеграції педагогіки в технології, ніж на інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у викладання та навчання.

**Висновки.** Методологічні засади інтеграції інформаційно-комунікаційних засобів навчання у педагогічні технології містять характерні ознаки та функції освітніх технологій, також методологічні принципи їх інтеграції у педагогіку. Характерними ознаками освітніх технологій визначено дидактичне цілеутворення; інноваційність; оптимальність, коригованість; відтворюваність і гарантованість результатів. Основними функціями освітніх технологій, зумовленими їх сутністю та характерними ознаками та здійснюваними в органічній єдності визначено такі як гуманістична; методологічна; проєктувальна та конструктивна. До методологічних принципів ми віднесли принцип цілісності технологій, варіативно-особистісної організації навчання, фундаменталізації та професійної спрямованості технології, інформаційної підтримки технологічності навчання.

**До подальших напрямів** відносимо дослідження концептуальних підходів та засад до інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в педагогічну теорію та практику.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В., Шишкіна М. Хмарні технології як імператив модернізації освітньо-наукового середовища вищого навчального закладу. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 4. С. 55–70.
2. Вертипорох Д. Я. Використання сучасних інформаційних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 1. С. 82–86.
3. Жук Ю. О. Системні особливості навчально-виховного процесу в умовах широкого використання інформаційних технологій навчання. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка*. 2002. № 46. С. 19–21.
4. Коваленко В. Використання інформаційних технологій з фахових дисциплін в системі освіти вищої школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. № 1(50). С. 170–176.
5. Козловський Ю. М. Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методики. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2018.
6. Король О. М. Формування інформатичної компетентності майбутніх бакалаврів освіти на засадах диференційованого підходу : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2019.
7. Нікуліна А. В. Формування проєктно-творчої компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки : дис. канд. пед. наук. Харків, 2016. 284 с.
8. Самборська О. Д. Понятійний тезаурус інформаційно-цифрової компетентності майбутнього педагогічного працівника початкової освіти. *Інформаційні технології в освіті*: зб. наук. праць. Херсон: Херсон. держ. ун-т, 2019. Вип. 38, № 1. С. 85–95.
9. Стома В. М. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д. філософ : 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). Суми, 2021.
10. Токарева А. В. Інтегративне навчання як один з перспективних напрямів розвитку сучасної вищої освіти. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. *Педагогічні науки*, 2014. № 2(8). С. 184–187.
11. Hwang C. J., Lai C. L., Wang S.Y. Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*. 2015. Vol. 2. P. 449–473.
12. Redecker C. European framework for the digital competence of educators. *Cience for Policy: report by the Joint research centre (JRC), the European Commission's science and knowledge service*. Y. Punie (Eds.). Luxembourg: Publications Ofce of the European Union, 2017. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> [Accessed 22 May 2023].

СУТЬ І СТРУКТУРА ЗДАТНОСТІ ДО КОМАНДНОЇ РОБОТИ  
У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВTHE ESSENCE AND STRUCTURE OF TEAMWORK ABILITY  
IN FUTURE TEACHERS

Статтю присвячено дослідженню суті здатності до командної роботи майбутніх педагогічних працівників як складного соціального феномену, сформованість якого підвищує ефективність взаємодії з колегами та батьками здобувачів, уможливорює ефективну співпрацю з іншими педагогами та спеціалістами у галузі освіти, забезпечує конструктивну взаємодію та розуміння між всіма учасниками освітнього процесу. За результатами дослідження здатність до командної роботи майбутніх педагогічних працівників визначено як інтегровану якість особистості, яка включає сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей щодо формування та розвитку команд, діагностування проблем та вироблення рішень, спрямованих на підвищення ефективності роботи команд, які утворюють педагоги, здобувачі, батьки та інші учасники освітнього процесу. Виокремлено структуру здатності до командної роботи майбутніх педагогічних працівників, яку утворюють такі компоненти: мотиваційний (інтерес до командної роботи, вмотивованість на спільну професійну діяльність, прагнення до саморозвитку), когнітивний (знання теоретичних основ командування), діяльнісний (вміння формувати професійні команди, розподіляти ролі серед учасників команди, налагоджувати ефективну командну комунікацію, управляти конфліктами в команді), особистісний (якості, що уможливають ефективну командну роботу: колективна відповідальність, активність, ініціативність, креативність, гнучкість, гармонізація спільної мети з особистими цілями, ситуаційне лідерство (лідерство під завдання), конструктивна взаємодія, урівноваженість, готовність до змін). Встановлено, що підвищенню ефективності формування означеної здатності сприяє використання у професійній підготовці фахівців методу проєктів, проблемного навчання, рольових ігор, тренінгів, що забезпечують моделювання командної роботи, імітацію ситуацій комунікативної взаємодії, розвиток командних навичок.

**Ключові слова:** здатність, командна робота, структура, педагогічні працівники, професійна підготовка.

The article is devoted to the study of the essence of the teamwork ability of future teachers as a complex social phenomenon. Its formation increases the effectiveness of interaction with colleagues and parents of applicants, enables effective cooperation with other teachers and specialists in the field of education, ensures constructive interaction and understanding between all participants of the educational process. According to the results of the research, the ability to work in a team of future pedagogical workers is defined as an integrated personality quality, which includes a set of knowledge, abilities, skills and personal qualities related to the formation and development of teams, diagnosing problems and developing solutions aimed at increasing the effectiveness of the work of teams formed by teachers, applicants, parents and other participants in the educational process. The structure of teamwork ability of future teaching staff is highlighted. It consists of the following components: motivational (interest in teamwork, motivation for joint professional activities, desire for self-development), cognitive (knowledge of the theoretical foundations of team building), operational (ability to form professional teams, distribute roles among team members, establish effective team communication, manage conflicts in the team), personal (qualities that enable effective teamwork: collective responsibility, activity, initiative, creativity, flexibility, harmonization of a common goal with personal goals, situational leadership (task leadership), constructive interaction, balance, readiness for change) It has been established that the use of the project method, problem-based learning, role-playing games, and trainings that provide simulation of teamwork, simulation of situations of communicative interaction, development of team skills in the professional training of specialists contributes to increasing the effectiveness of the formation of the specified ability.

**Key words:** ability, teamwork, structure, teaching staff, professional training.

УДК 37.013.73  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.27>

**Ковальська В.С.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, методики  
та менеджменту освіти  
Української інженерно-педагогічної  
академії

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** У сучасних умовах, коли швидкі зміни в суспільстві та технологіях вимагають від педагогічних працівників нових підходів до навчання та виховання, командна робота стає необхідною складовою їхньої професійної діяльності. Педагогічний процес потребує ефективної комунікації та взаємодії між його учасниками, такими як педагоги, здобувачі, батьки та адміністрація. Командна робота може допомогти педагогам ефективно вирішувати різноманітні завдання, ділитися знаннями та досвідом, створювати нові ідеї та підходи до навчання.

Здатність до командної роботи допомагає майбутнім педагогам розвивати навички лідерства, співпраці та взаємодії, що є важливим для їх професійного зростання та успіху в кар'єрі. Командна робота також сприяє розвитку соціальної компетентності, яка є важливою для педагогів, оскільки вони повинні працювати з різними соціальними групами.

Однак, на практиці психологічний акцент часто зміщується з результатів діяльності на міжособистісну конкуренцію, що призводить до прихованої та явної конфронтації. А це, в свою чергу, формує напругу всередині колективу, негативно впливає на

особистість. Тому сьогодні серед вимог сучасного професійного середовища до особистості педагогічних працівників зростає роль професійної взаємодії, а ще більше командної взаємодії як явища, що у педагогічній діяльності визначає швидкість досягнення результатів, їх якість та ефективність загалом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема здатності до командної роботи у педагогічних працівників є предметом досліджень багатьох науковців у галузі педагогіки та психології. Такій проблематиці присвячені наукові праці О. Єремової, Л. Карамушки, А. Карякіна, А. Малишевої, А. Міщенко, О. Романовського, О. Сорочан.

Здатність до командної роботи у педагогічних працівників є темою, яка привертає увагу дослідників з усього світу. Цю проблему досліджували Нейл Річардсон, Чарльз Манц, Александр Берк, Мередіт Белл, Барбара Блейк. Ці та інші науковці продовжують досліджувати проблему здатності до командної роботи у педагогічних працівників та впливу цієї здатності на якість навчання.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на достатню кількість наукових напрацювань у цій галузі, низка питань залишається невирішеними, серед яких визначення суті «здатності до командної роботи у педагогічних працівників», уточнення її структурних складових, встановлення умов, за яких формування означеної здатності здійснювалося би максимально ефективно у закладах вищої освіти.

**Метою статті** є визначення суті й структури здатності до командної роботи у педагогічних працівників й виокремлення теоретичних передумов її формування у процесі професійної підготовки фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Здатність до командної роботи є важливою навичкою для будь-якої професії, включаючи й педагогічну. У роботі зі здобувачами, педагоги постійно працюють у групі з колегами, адміністраторами, батьками, психологами та іншими фахівцями. Здатність до командної роботи допомагає педагогам успішно працювати в таких командних середовищах.

Особливо важливою є здатність до командної роботи в сучасному освітньому середовищі, де заклади освіти постійно стикаються з новими викликами та завданнями. Наприклад, навчальні програми постійно змінюються, технології навчання та оцінювання розвиваються, а роль педагогів у вихованні здобувачів у динаміці також змінюється.

Здатність до командної роботи допомагає педагогам ефективно працювати з іншими вчителями та спеціалістами, щоб забезпечити якість навчання та виховання здобувачів. Крім того, командна робота забезпечує можливість обміну

ідеями та досвідом між педагогами, що допомагає підвищити їхню професійну компетентність. Тому останнім часом підвищується увага науковців до формування здатності до командної роботи, зокрема й у педагогічних працівників.

Існує багато думок видатних вчених щодо розкриття значення дефініції «команда». Наприклад, на думку відомого фахівця в галузі управління персоналом Великобританії Майкла Армстронга: «Команда – це невелике число людей зі взаємодоповнюючими навичками, людей, які зібрані для спільного вирішення завдань з метою підвищення продуктивності відповідно до підходів, за допомогою яких вони підтримують взаємну відповідальність» [9].

У своїх працях І. Салас, Р. Бєро і Д. Танака [10] командою називають невелику кількість людей, які поділяють цілі, цінності та різноманітні підходи до реалізації спільної діяльності і взаємовизначальну приналежність особисту та партнерів до цієї групи. Вони роблять наголос на взаємодоповненні, взаємодопомозі членів команди, які беруть на себе відповідальність за кінцеві результати, здатні виконувати будь-які внутрішньогрупові ролі.

Відповідно до аналізу наукових позицій [2, 4, 6], команда – група індивідів, які розподіляють між собою робочі операції і відповідальність за отримання конкретних результатів, що мають спільні цілі, взаємодоповнюючі навички та вміння, високий рівень взаємозалежності і розділяють відповідальність за досягнення кінцевих результатів.

На основі аналізу проведеного дослідження [2, 3, 5, 6, 7, 9, 10] до сутнісних характеристик команди, та факторів, що впливають на її успіх, ми відносимо:

- наявність чітко сформульованої соціально-значущої мети, усвідомленої та беззастережної, яка приймається всіма членами команди;
- спільне вироблення алгоритму досягнення мети та прийняття своєї ролі в цьому алгоритмі;
- автономність діяльності як свобода дій у прийнятті рішень на основі інноваційного та творчого підходу до вирішення проблеми;
- взаємна відповідальність за результати спільної діяльності.

У свою чергу, здатність до командної роботи майбутніх педагогічних працівників визначено як інтегровану якість особистості, яка включає сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей щодо формування та розвитку команд, діагностування проблем та вироблення рішень, спрямованих на підвищення ефективності роботи команд, які утворюють педагоги, здобувачі, батьки та інші учасники освітнього процесу.

Для розуміння ключового поняття нашого дослідження мають значення погляди науковців, які досліджували структуру здатності до командної роботи у педагогічних працівників. Так, О. Белкін

[1] наводить наступну структуру здатності до командної роботи: знання та розуміння вимог і принципів командної роботи; навички комунікації та спілкування в команді; вміння співпрацювати та працювати в колективі; володіння навичками розв'язання конфліктів; вміння приймати рішення та діяти в нестандартних ситуаціях; здатність до самоорганізації та саморегуляції в роботі команди; позитивне ставлення до командної роботи та уміння мотивувати себе та інших до досягнення спільних цілей.

О. Чернікова [8] в якості компонентів здатності до командної роботи визначає соціальні якості особистості (взаємодія з іншими учасниками команди, взаєморозуміння, толерантність, взаємовиручка); когнітивні якості (здатність до сприйняття, аналізу та оцінки інформації, вміння працювати з джерелами інформації, розвиток критичного мислення); комунікативні якості (володіння мовними засобами, вміння ефективно спілкуватися з іншими, вміння слухати інших); мотиваційні якості (бажання досягнення результату, ініціативність, відповідальність, розвиток творчих здібностей); організаційні якості (здатність планувати свою роботу, ефективно використовувати ресурси, здатність до прийняття рішень в нестандартних ситуаціях).

Подальший аналіз наукових праць (Т. Бендас, В. Гладкова, О. Єрмоленко, В. Лугова, В. Локшин, П. Хаїтов, О. Хмизова, Дж. Равен, А. Шлайфер) уможливив дійти висновку, що структурними компонентами здатності до командної роботи майбутніх педагогічних працівників є мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний (рис. 1).

Набуття зазначених знань, навичок, умінь та якостей здійснюється протягом певного періоду часу, і провідна роль у цьому процесі відводиться саме закладам вищої освіти, які мають створити відповідне середовище для формування здатності до командної роботи майбутніх педагогічних працівників.

Аналіз першоджерел дозволив встановити [3, 4, 8], що для ефективного формування здатності до командної роботи у професійній підготовці педагогічних працівників можна використовувати різноманітні методи і технології. Основні з них:

1. Метод проєктів. Цей метод дозволяє створювати проєкти, які вимагають взаємодії та співпраці між учасниками групи, тобто розвиває здатність до командної роботи. Учасники проєкту мають можливість використовувати свої знання та навички для досягнення спільної мети. Крім того, в процесі



Рис. 1. Структура здатності до командної роботи майбутніх педагогічних працівників



роботи над проектом здобувачі навчаються аналізувати інформацію, розробляти план дій, дотримуватися термінів, вирішувати проблеми та набувають інші важливі навички, необхідні для командної роботи.

2. Рольові ігри. Цей метод дозволяє учасникам відчувати себе в різних ролях, що допомагає розвивати емпатію, розуміння та повагу до інших учасників команди. Учасники мають можливість навчатися співпрацювати та вирішувати проблеми в команді.

3. Тренінги. Цей метод дозволяє учасникам відчувати себе в команді, де вони мають можливість навчитися співпрацювати, слухати один одного та приймати спільні рішення. Учасники також навчаються розв'язувати конфлікти та працювати зі стресом.

4. Метод проблемного навчання. Цей метод дозволяє учасникам самостійно вирішувати проблеми та задачі, що стимулює їхню творчість та вміння працювати в команді.

5. «Мозкова атака». Ця технологія дозволяє учасникам вільно висловлювати свої ідеї та пропозиції, що сприяє розвитку комунікативних навичок та здатності працювати в команді.

Таким чином, проведена робота дозволила сформулювати наступні **висновки**. Здатність до командної роботи майбутніх педагогічних працівників – це професійно-особистісне динамічне утворення, що формується під час професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Важливе значення для професійної діяльності педагогів становить ефективна професійна взаємодія зі всіма суб'єктами освітнього процесу на командних засадах. Тому сьогодні активізується увага науковців до проблеми формування здатності до командної роботи у фахівців педагогічної галузі.

У дослідженні уточнено поняття здатності до командної роботи майбутніх педагогічних

працівників та її структуру у єдності мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, особистісного компонентів. Визначено, що підвищенню ефективності організації процесу формування досліджуваної здатності сприяє використання у професійній підготовці методу проектів, проблемного навчання, рольових ігор, тренінгів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Белкін О. А. Структура та складові здатності до командної роботи майбутніх учителів початкових класів. *Проблеми сучасного педагогічного процесу*. 2016. Т. 49. С. 34-39.
2. Бурцева С.О. Командна робота як частина корпоративної культури у зарубіжних компаніях. *Бізнес освіта в економіці знань*. 2015. № 1 (1). С. 14-15.
3. Гансуар К., Неретіна Є.А., Корокошко Ю.В. Досвід проєктно-орієнтованого навчання та організації командної роботи студентів ВНЗ. *Інтеграція освіти*. 2015. Т. 19. № 2 (79). С. 22-30.
4. Карамушка Л.М. Технологія формування управління командою освітньої організації. Біла Церква : КОІПОПК, 2008. 64 с.
5. Малишева А.Д. Здатність працювати у команді як загальнокультурна компетенція студентів вузу. *Сучасні проблеми науки та освіти*. 2017. № 2. С. 151.
6. Меньшова В.М. Формування професійної команди: посібник. К.:СІБАГС, 2004. 116 с.
7. Фаткін Л., Морозова К. Командоутворення в організації як фактор ефективності спільної діяльності. *Проблеми теорії та практики управління*. 2001. № 1. З. 15-19.
8. Чернікова О. О. Структура здатності до командної роботи майбутніх учителів іноземних мов в умовах професійної підготовки. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. Т. 1. С. 56-64.
9. Armstrong, M. *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. Kogan Page Publishers, 2012. 710 p.
10. Salas E., Bero P., Tanaka J. Toward a Taxonomy of Team Performance Functions. *Measuring Team Performance*. 2000. P. 9-26.

ОСОБЛИВОСТІ КЛАСИФІКАЦІЇ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ  
В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУCLASSIFICATION OF LEARNING PRINCIPLES IN THE CONTEXT  
OF THE INTEGRATIVE APPROACH AND THEIR FEATURES

У статті розглядаються класичні принципи навчання в контексті застосування інтегративного підходу до формування та реалізації змісту навчання у закладах вищої освіти. Проведений аналіз сутності та цільового призначення принципів навчання дозволяє стверджувати, що застосування інтегративного навчання є важливим чинником в реалізації мети і змісту підвищення якості результативності навчального процесу. Визначено критерії ефективності використання окремих принципів навчання на засадах класичної теорії навчання, а саме: загальна педагогічна значущість принципу; педагогічна значущість принципу для професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти; значущість інтеграції даного принципу з іншими дидактичними принципами. Обґрунтовано класифікацію принципів навчання, яка базується на основі їх інтегративної ролі у формуванні змісту навчання студентів. До першої групи віднесено загальні принципи теорії навчання, які ефективно реалізуються за умови комплексного підходу до всіх складових освітнього процесу. До другої групи віднесено принципи, пов'язані з особливостями конкретних закладів освіти, їх профілем та професійною спрямованістю. До третьої групи належать принципи, пов'язані з визначенням змісту навчання, а до четвертої – принципи, що стосуються конкретних методик формування інтегративних знань. Наведено характеристики принципів з кожної класифікаційної групи і акцентовано увагу на розширених можливостях використання принципів навчання за умови використання інтеграції змісту, методів, форм та засобів навчання. Конкретизовано авторське трактування реалізації схарактеризованих принципів в освітньому процесі шляхом застосування структуризації змісту навчальної дисципліни на засадах інтегративного підходу та організування використання процесу в реалізації його структурних компонентів. Зроблено висновок, що володіння педагогічним інструментарієм трактування і використання дидактичних принципів в контексті інтегративного підходу дозволяє своєчасно вилучати другорядну та застарілу інформацію, запобігає перевантаженню та перенасиченню змісту навчальної дисципліни надмірною кількістю інформації, а також сприяє розробці нових принципів і правил до них.

**Ключові слова:** принципи навчання, освітній процес, інтеграція, інтегративне навчання, структуризування змісту, навчальна дисципліна.

The article examines the classical principles of education in the context of the application of an integrative approach to the formation and implementation of the content of education in institutions of higher education. The conducted analysis of the essence and purpose of the principles of education allows us to assert that the use of integrative education is an important factor in the implementation of the goal and content of improving the quality of the effectiveness of the educational process. The criteria for the effectiveness of the use of certain teaching principles based on the classical theory of teaching are determined, namely: the general pedagogical significance of the principle; pedagogical significance of the principle for professional training of students in higher education institutions; the significance of the integration of this principle with other didactic principles. The classification of learning principles, which is based on their integrative role in shaping the content of students' learning, is substantiated. The first group includes the general principles of the theory of learning, which are effectively implemented under the condition of an integrated approach to all components of the educational process. The second group includes principles related to the specifics of specific educational institutions, their profile and professional focus. The third group includes principles related to determining the content of education, and the fourth includes principles related to specific methods for the formation of integrative knowledge. The characteristics of the principles from each classification group are given and attention is focused on the expanded possibilities of using the principles of learning, provided that the integration of content, methods, forms and means of learning is used. The author's interpretation of the implementation of the characterized principles in the educational process is concretized by applying the structuring of the content of the educational discipline on the basis of the integrative approach and organizing the educational process in the implementation of its structural components. It is concluded that the possession of pedagogical tools for the interpretation and use of didactic principles in the context of an integrative approach allows timely removal of secondary and outdated information, prevents overloading and oversaturation of the content of the educational discipline with an excessive amount of information, and also contributes to the development of new principles and rules for them.

**Key words:** learning principles, educational process, integration, integrative learning, content structuring, educational discipline.

УДК 377.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.28>

**Козловська І.М.,**

докт. пед. наук,  
провідний науковий співробітник  
Міжнародного інституту освіти, культури  
та зв'язків з діаспорою Національного  
університету «Львівська політехніка»

**Дольнікова Л.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки  
та інноваційної освіти  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

**Гульченко С.Г.,**

викладач англійської мови  
Педагогічного фахового коледжу  
Львівського національного університету  
імені Івана Франка

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Педагогіка базується на законах і закономірностях, принципах та правилах, методах та засобах навчання. В ході становлення і розвитку педагогіки як науки велика

увага вченими приділялась питанню виокремлення і обґрунтування дидактичним принципам. Принципи навчання як вимога до ефективного організування освітнього процесу є конкретними дидактичними категоріями, які під впливом наукового та інформаційного прогресу, накопичення

і узагальнення дидактичного досвіду педагогічної взаємодії можуть і повинні постійно оновлюватися.

Класична педагогіка багато уваги приділяє принципам навчання, їх сутності, завданням, розробці правил до кожного принципу тощо. Проте в науковій літературі не зустрічаємо аналізу важливості інтеграції конкретного принципу навчання з іншими для реалізації дидактичної, розвивальної та виховної мети освітнього процесу саме в сучасних умовах глобальної інформатизації та діджиталізації процесу навчання. Це питання перебуває в активних дослідженнях оскільки проблема пояснення і обґрунтування законів педагогічного процесу залишається відкритою. Саме в контексті останніх змін щодо принципів, методів навчання на сучасному етапі виникає необхідність схарактеризувати принципи дидактики в контексті їх взаємозв'язку та інтеграції, що засвідчує актуальність даної статті.

**Аналіз останніх досліджень.** В історії педагогіки спостерігаємо глибоко аргументовані підходи до трактування принципів навчання в енциклопедичних працях. Значну увагу приділяють цим дослідженням і сучасні науковці. І. Кравченко виокремлює основні принципи та зміст навчання у закладах освіти, розроблені Ушинським К. Д. [7].

В основі наукових досліджень Ю. Бойчука та Л. Рибалка лежать освітні орієнтири розвитку євроінтеграційних процесів у вищій педагогічній школі [3]. В. Антонюк активно аналізує у своїх працях інтеграцію вищої освіти України в європейський освітній простір для розвитку людського капіталу [1]. Варто виокремити також праці щодо сучасних стратегій освіти в умовах євроінтеграції [9]. Вплив процесу євроінтеграції на підготовку молоді в системі вищої освіти України розглядає С. Вавренюк [4]. Не менш важливі праці Н. Божко Н. щодо інтегративного підходу до навчання в контексті реформування системи освіти України [2].

Інноваційні принципи педагогічної методології як розвиток інтеграційних процесів у професійній освіті досліджено Ю. Козловським [6], а теоретичні та практичні аспекти інтеграції у освіті описує Т. Заскїна [5]. Інтегрований підхід в освітньому процесі розглядає у своїх наукових дослідженнях О. Просїна О. [8].

Значний вплив на освіту загалом і розвиток теорії навчання спричиняє інтенсивний розвиток інформаційних та цифрових технологій, що відображено, зокрема, у роботах І. Ключковської та Л. Тютюн [11], де аналізується інтегративний підхід до використання у єдності інформаційно-комунікативних та традиційних технологій. Близькими за тематикою є роботи Б. Бандани [10], К. Ванга [12] та ін.

Різноманітні, часто суперечливі, класифікації принципів навчання наведено практично у всіх підручниках з педагогіки. Однак, жодна з цих

класифікацій не надає належної уваги питанню інтеграції та взаємодії принципів навчання. Це пояснюється тим, що ще до кінця не відкриті об'єктивні закони педагогічного процесу, а на порядок денний виходять нові явища і принципи побудови освітнього процесу, серед яких інтеграція займає чільне місце.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Таким чином, важливим і актуальним завданням є вивчення можливостей інтеграції принципів навчання на основі їх науково обґрунтованої класифікації. Гіпотеза нашого дослідження полягає у припущенні, що логічна та послідовна інтеграція принципів навчання у навчальному процесі здатна суттєво позитивно сплунути на результативність навчання. Спроба обґрунтування цієї гіпотези зроблена у пропонованій статті.

**Мета статті.** На основі авторської класифікації принципів навчання обґрунтувати доцільність інтегративного підходу до їх використання у освітньому процесі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У класичній теорії навчання найбільш загально-визнаними вважаються такі дидактичні принципи: науковості, наочності, доступності, свідомості і активності, систематичності і послідовності, міцності засвоєння, особистісного підходу, зв'язку теорії з практикою.

Розглянемо їх і відзначимо деякі правила, що забезпечують реалізацію цих принципів контексті інтеграційних процесів і явищ у педагогічному процесі.

Інтеграція в сучасному глобалізаційному інформаційному суспільстві виходить на порядок денний, бо передбачає впровадження різних форм і видів інтегрованого навчання на основі різних змістових структур: інтегрованих курсів, модулів, предметних циклів. Інтегроване навчання базується на змісті різних предметних комплексів знань з використанням інтегративних форм і методів.

Сьогодні існує певна невизначеність у встановленні співвідношення між термінами "інтегроване навчання", "інтегративне навчання", "інтеграційне навчання", а також у трактуванні сутності цих педагогічних категорій.

На нашу думку, найбільш вдалим є термін "інтегративне навчання". Якщо термін "інтегроване навчання" визначає навчання як зовнішньо інтегроване, то інтегративне навчання – як таке, що користується інтегративними засобами, а тоді в інтегрованому навчанні спостерігаємо як зовнішній, так і внутрішній аспекти інтеграції, а її зміст і процедури, реалізуються в контексті всього освітнього процесу.

Ми трактуємо поняття інтегративного навчання як поступову інтеграцію фактів і методів викладання одного предмета (модуля, теми або

проблеми) в сукупність знань іншого предмета (модуля, теми або проблеми). Ступінь інтеграції навчального процесу визначається дидактичними і загальними цілями закладу освіти та конкретних змістових завдань.

Питання інтегративного навчання спирається на конкретизацію чинників інтеграції. Чинниками інтеграції знань у вищій професійній школі є загальні та специфічні принципи професійної педагогіки (політехнізму, системності, науковості, доступності, професійної спрямованості, ґрунтовності, гуманізації тощо) [6].

Ми у нашому дослідженні виокремили принципи навчання на основі трьох критеріїв:

- загальна педагогічна значущість принципів;
- педагогічна значущість для професійної освіти;
- значущість інтеграції.

Відповідно до цілей цього дослідження, для зручності ці принципи були розділені нами на чотири групи.

*Перша група містить загальні принципи теорії навчання.* Принципи гуманізму (пріоритет загальнолюдських цінностей, вільного розвитку особистості, здоров'я) можуть бути ефективно реалізовані лише за умови комплексного підходу до всіх складових освітнього процесу. Принципи історизму (відтворення конкретних напрямів науки, людської практики та розвитку діяльності вчених) ґрунтуються на інтегрованому зв'язку історичних наук з іншими науками, зокрема природничими та технічними; принципи, що відповідають віку та рівню підготовки учнів. Принцип рефлексивності (вчитель має розглядати себе, свої знання, цінності та здібності як суттєві чинники ефективності своїх педагогічних дій) передбачає, що особистість вчителя має враховуватися при прогнозуванні результатів засвоєння сформованої сукупності результатів навчання. Принципи цілеспрямованості і мотивації навчання реалізуються повніше, коли цілі і мотиви інтегровані в узгоджену систему, підпорядковану цілям конкретного типу закладу освіти.

Принцип наочності є одним з ключових етапів аналітичного та інтегрованого навчання. Використовуючи його позитивні риси, варто також пам'ятати, що зловживання цим принципом може знизити рівень навчання. У контексті дидактичної інтеграції розширений потенціал принципу наочності полягає у взаємоузгодженому використанні наочності загального навчально-пізнавального процесу в кожному предметі або інтегрованому курсі.

Принцип самостійності і творчого розвитку особистості при інтегрованому підході до навчання значно розширює потенціал розумового розвитку, оскільки використання інтегративних зв'язків і взаємне використання знань і вмінь з різних

предметів значно розширює його можливості. Цей принцип передбачає обмеження залежності здобувачів освіти від педагога і спрямований на розвиток індивідуальних компетенцій та здібностей. Водночас він тісно пов'язаний з диференціацією знань і навичок, проблемним навчанням і розвитком здатності приймати самостійні рішення та перевіряти результати;

Принцип ефективності навчання (взаємозв'язок між цілями і результатами навчання) є одним із найновіших, найскладніших і багатофакторних принципів дидактики. Педагогічні дії повинні здійснюватися так, щоб заплановані результати досягалися з мінімальними зусиллями і в найкоротші терміни. У цьому випадку комплексний підхід є невід'ємною складовою дидактичних принципів, поза їх артикуляцією, доповненням і конкретизацією. Особливо це стосується освітнього процесу у закладах освіти, де кінцевим результатом навчання є не лише система загальних і фахових компетентностей, а й складна динамічна система спеціалізованих знань, умінь і навичок, що ґрунтуються на аналогії із загальноосвітніми. Нами встановлено, що існує тісний взаємозв'язок між принципами інтеграції та засадами розвивального навчання, зокрема проблемного навчання.

Принцип природовідповідності пов'язаний з інтегративним способом мислення, який є вираженням єдності та взаємодії і забезпечує найбільш природний спосіб навчання.

*До другої групи ми відносимо принципи, пов'язані з особливостями закладів освіти, їх професійною спрямованістю.* Практично всі дидактичні принципи, прямо чи опосередковано пов'язані з особливостями освітнього процесу в закладах освіти, посилюються і модифікуються в інтегративному аспекті. Перша підгрупа цих принципів використовується практично у всіх типах освітніх закладів (наприклад, принцип зв'язку теорії з практикою, принцип політехнізму). Друга підгрупа реалізується в контексті професійної освіти (наприклад, принцип професійного навчання). Принципи цілісності та спеціалізації професійної освіти відображають об'єднання інтегративного та диференційованого підходів, тоді як принципи стійкості та варіативності освіти вимагають визначення алгоритмів побудови стійкого ядра та варіативної оболонки, особливо у змісті освіти.

Існує ще низка принципів, які не тільки пов'язані з інтеграцією, але й безпосередньо базуються на інтегративних зв'язках (принцип єдності загальної, політехнічної, трудової і професійної освіти, принцип професійної спрямованості освіти) і частково визначаються нею (принцип професійної доцільності, принцип пріоритету загальних знань над професійними знаннями принцип пріоритету загальних знань над спеціальними). Принцип зв'язку з життям, тобто спосіб, за допомогою якого



перевіряється ефективність набутих знань і навичок, а освіта підкріплюється реальною практикою, ґрунтується на досвіді роботи студентів як додаток до загальноосвітніх можливостей.

*До третьої групи* належать принципи, пов'язані з визначенням змісту навчання. Принцип науковості означає, що знання і вміння, які засвоюються, повинні відповідати останнім досягненням наукового, соціального і культурного прогресу і відображати сильні інтегративні тенденції в сучасному суспільстві, особливо в науці і виробництві. Принцип послідовності, тобто планування змісту за висхідною схемою, передбачає, що кожне нове знання спирається на попереднє і впливає з нього. Така система є вже не плоскою, а тривимірною. Цей принцип можна трактувати як принцип зв'язку нового зі старим і старого з новим. На основі цього принципу і як його продовження реалізується принцип наступності освіти, що забезпечує логічний перехід на всіх рівнях освіти (як по вертикалі, так і по горизонталі).

Принцип поступовості введення поділяє навчальний матеріал на частини. Інтегративні засоби (що утворюють цілісну систему, але зберігають індивідуальні особливості інтегрованих компонентів) повинні використовуватися для структурування як змісту в межах частин, так і самих частин у загальну систему знань і вмінь (навчальні курси, навчальні цикли, навчальні процеси), відповідно до завдань конкретного типу закладу освіти.

Принцип обмеження надає відносно повну єдність (сміслову і логічну) кожній виділеній частині змісту матеріалу. Інтегративний та модульний підходи повинні використовуватися одночасно; принцип акцентування передбачає виділення найбільш важливих аспектів навчального матеріалу; принцип кумулятивності стверджує, що світоглядні уявлення принципово не змінюються в процесі навчання, а лише розширюються, поглиблюються та уточнюються і дає можливість сформувати базову сукупність знань, яка розвивається у двох напрямках: загальному та спеціалізованому; принцип суттєвості може бути критерієм відбору мінімуму знань і вмінь для базової системи.

*До четвертої групи* належать принципи, пов'язані з формуванням різних компонентів знань. Принципи системності та систематичності стосуються формування загальної системи предметних знань, якими можуть бути, наприклад, знання в межах певного предметного циклу, наприклад, природничо-наукового або математичного. Однак, виходячи з ідеї інтеграції та цілісності знань учнів, хотілося б розглянути це питання ширше, в контексті формування цілісної системи знань учнів в рамках всього освітнього процесу. Інтеграція знань, умінь і навичок студентів у поєднанні з принципами систематичності та системності знань (очевидно, виходячи з можливості

та специфіки окремих інтегративних зв'язків між навчальними предметами) має значно більші можливості для покращення загальноосвітньої та професійної підготовки студентів, ніж удосконалення кожного з цих принципів зокрема.

Таким чином, тлумачення сутності принципу системності в контексті інтегративних ідей полягає в поширенні його на весь освітній процес і передбачає перехід від окремих методологічних інтерпретацій (при збереженні специфіки окремих методів) до суто дидактичного тлумачення. У контексті розробки змісту освіти принцип системності означає розгляд засвоєних знань і сформованих умінь як системи, побудову всіх навчальних курсів і всього навчального матеріалу як систем, що входять в єдину систему один з одним і з людською культурою. У контексті професійної освіти система знань є більш складною, а політехнічні та виробничі знання в системі загальної середньої освіти набувають статусу самостійних, а іноді й визначальних компонентів.

Принцип усвідомленості та ґрунтовності знань базується на психологічних припущеннях, одним з аспектів яких є те, що усвідомленість та ґрунтовність знань залежить від ступеня їх інтеграції. У більшості випадків, хороша інтеграція знань призводить до підвищення їхньої ґрунтовності та усвідомленості.

Принципи доступності знань і поступового наростання складності залежать від структури навчального плану або програми, способу викладу наукових знань у підручниках, порядку введення та оптимальної кількості наукових понять і термінів для засвоєння. Хоча це один з найдавніших принципів, його актуальність не зменшується з часом. В результаті свого розвитку у світі нових досягнень психології принцип доступності у навчанні посів одне з найважливіших місць у педагогіці, в тому числі й професійній освіті; з принципом доступності тісно пов'язане інтегративне мислення. По-перше, складний матеріал з одного предмета може бути пояснений більш доступними засобами з іншого предмета. По-друге, інтеграція знань, умінь і навичок в освітньому процесі загалом є більш логічною і прийнятною, ніж фрагментарне засвоєння предметних знань.

Міждисциплінарна інтерпретація принципу доступності в освіті розширює його можливості та акумулює засоби окремих методик, однією з яких є структурування змісту у процесі інтеграції знань.

На основі вищезазначеного, нами сформульовано *узагальнені принципи структурування змісту навчального матеріалу в процесі інтеграції знань*:

1. Принцип проблемності: формування всіх підсистем матеріального змісту (різного обсягу та ступеня інтеграції) на основі проблемного принципу структурування сучасної науки.

2. Принцип системності: орієнтація на формування цілісної системи загальних і фахових компетенцій інтегративними засобами.

3. Принцип фундаменталізації: орієнтація на фундаментальні знання, що лежать в основі загальнотехнічних і спеціальних знань при формуванні змісту освіти.

4. Принцип варіативності: орієнтація на формування системи загальнотехнічних і спеціальних знань через інтеграцію окремих підсистем (різного обсягу і ступеня інтеграції); можливість розробки варіативних навчальних курсів і методик, виходячи з вимог конкретних професій і освітніх закладів.

5. Принцип наступності: забезпечення інтеграції знань не тільки на даному етапі навчання, а й між різними рівнями освітньої та професійної підготовки.

6. Принцип цілеспрямованості: обґрунтування конкретної (загальної або спеціалізованої) мети включення знань кожної підсистеми до змісту освіти з урахуванням віку та рівня підготовки учнів.

7. Принцип ефективності: використання комплексного підходу з метою досягнення очікуваних результатів навчання з мінімальними зусиллями та мінімальним навчальним часом.

Загалом, принцип структурування знань у процесі інтеграції визначає змістові компоненти інтегрованої дидактичної системи. Вищезазначене дає можливість проаналізувати кількісні та якісні параметри знань у контексті інтеграції знань та встановити загальну модель інтеграції знань здобувачів професійної освіти. Можна виокремити різні елементи одного і того ж змісту.

Важливу роль в інтеграції знань відіграє трансформація елементів знань, які змінюють форму, зберігаючи при цьому свій зміст, залежно від їх ролі в змісті навчання. При розробці підходів до інтеграції знань використовується поняття бази знань. Це інформаційна система, що містить замкнутий (неадитивний) обсяг інформації про тему; структурований таким чином, що кожен елемент містить посилання з його загальної множини на інші логічно пов'язані з ним елементи. Це дозволяє реконфігурувати інформацію будь-яким чином. Такі підсистеми, на наш погляд, є доречними в динамічній системі професійної освіти і навчання.

Для того, щоб повноцінно використовувати наукові знання, необхідно встановити певні критерії їх достовірності, зокрема інваріантності, тобто вираження в знаннях об'єктивних законів і збереження істотних зв'язків. Це інваріантність по відношенню до місця і часу перевірки законів та їх логічно можливих інтерпретацій. Визнання функцій знань (онтології, орієнтації та оцінки) відіграє важливу роль в їх інтеграції. Відносини між елементами знань є основою для їх інтеграції.

Інтеграція знань визначається цілями навчання, які визначають спосіб їх структурування.

Виходячи з цього, можна уточнити деякі критерії відбору змісту навчання в контексті інтеграції знань: цілісний розгляд завдання формування творчої, самостійно мислячої особистості можливий лише на основі інтегрованого підходу до структурування змісту освіти; наукова та практична значущість навчальних матеріалів має бути відображена в єдиному ключі; доступність навчального матеріалу забезпечується в деяких випадках тим, що знання, які є складними в контексті одного предмета, є більш доступними в контексті іншого предмета; стиснення і ущільнення змісту навчальних матеріалів, своєчасне і раціональне архівування другорядних і застарілих знань найбільш ефективно забезпечується комплексними методами; недостатня методологічна та матеріальна база в одній предметній галузі може бути компенсована за рахунок компетентності в іншій предметній галузі; важливість окремого елемента знань зростає, коли зміст навчання розглядається як єдине ціле, у всіх взаємозв'язках елементів знань; групування і розподіл навчального матеріалу не повинно здійснюватися шляхом узгодження знань, конвертованих з науки і виробництва; навпаки, в навчальний процес повинна проектуватися цілісна система теоретичних і практичних знань.

**Висновки.** Таким чином, володіння педагогічним інструментарієм трактування і використання дидактичних принципів в контексті інтегративного підходу дозволяє своєчасно вилучати другорядну та застарілу інформацію, запобігає перевантаженню та перенасиченню змісту навчальної дисципліни надмірною кількістю інформації, а також сприяє розробці нових принципів і правил до них. Можна стверджувати, що застосування інтегративного навчання є важливим чинником в реалізації мети і змісту підвищення якості результативності навчального процесу. Обґрунтована авторська класифікація принципів навчання базується на основі їх інтегративної ролі у формуванні змісту навчання студентів, наведено характеристики принципів з кожної класифікаційної групи і акцентовано увагу на розширених можливостях використання принципів навчання за умови використання інтеграції змісту, методів, форм та засобів навчання.

**До подальших наукових розвідок** відносимо розробку та теоретичне обґрунтування критеріїв уникнення надмірного руйнування системи предметних знань, а також професійних критеріїв встановлення ступеня інтеграції (відповідно до профілю закладу освіти та змістового наповнення навчального матеріалу).

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонюк В. Інтеграція вищої освіти України в європейський освітній простір для розвитку люд-

ського капіталу. *Журнал європейської економіки*. 2021. Т. 20. № 3 (78). С. 573–595.

2. Божко Н. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України. *Молодь і ринок*. 2018. № 7. С. 84–89.

3. Бойчук Ю., Рибалко Л. Розвиток євроінтеграційних процесів у вищій педагогічній школі: освітні орієнтири. *Новий колегіум: науковий інформаційний журнал проблеми вищої освіти*. 2023. № 1–2. С. 3–7.

4. Вавренюк С. А. Вплив процесу євроінтеграції на підготовку молоді в системі вищої освіти України. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. № 24. С. 75–78.

5. Засєкіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.

6. Козловський Ю. М. Інноваційні принципи педагогічної методології як розвиток інтеграційних процесів у професійній освіті. *Педагогічний альманах*. 2017. Випуск 33. С. 117–122.

7. Кравченко І. Ушинський К. Д. Про основні принципи та зміст навчання у закладах освіти. *Педагогічні науки*. 2022. № 79.

8. Просіна О. В. Інтеграція в НУШ. Інтегрований підхід в освітньому процесі. тематичний випуск журналу «Методист». 2018. № 2 (74). С. 68–71.

9. Сучасні стратегії освіти в умовах євроінтеграції : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 10-11 вересня 2020 р. Тернопіль: ТНПУ, 2020. 288 с.

10. Bandhana, B. (2012). Integration of Information and Communication Technologies in Enhancing Teaching and Learning. *Contemporary educational technology*, 3(2), 130–140.

11. Klyuchkovskaya, I. M., Tyutyun, L. A., & Khabyuk, A. Ia. (2019). Integrative approach to the use of information, communicative and traditional technology of learning in the context of continuing education. *Хуманитарни Балкански изследвания*, Т. 3, 3(5), 18–22.

12. Wang, Q. Y., & Woo, H. L. (2009). Systematic planning for ICT integration in topic learning. *Educational Technology and Society*, 10(1), 148–156.

## КРИТЕРІЇ ТА МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

### CRITERIA AND METHODOLOGY FOR DIAGNOSING THE SKILLS OF SELF-ORGANIZATION IN FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHIC DISCIPLINES

У статті розкрито питання розробки організаційно-методичних засад дослідно-експериментальної роботи з перевірки сформованості умінь навчальної самоорганізації майбутніх викладачів хореографічних дисциплін у закладах вищої освіти (ЗВО). На основі вивчення сучасної наукової літератури з проблем удосконалення професійної освіти фахівців хореографічно-педагогічного профілю, використання ідей самоорганізації у вищій педагогічній освіті, аналізу особливостей видів, форм і методів підготовки бакалаврів хореографії розроблено авторське визначення поняття «уміння навчальної самоорганізації студентів-хореографів» та розкрито його сутнісні характеристики; висвітлено зміст критеріїв та їх показників; описано особливості організації та впровадження методики діагностувального експерименту у дистанційних формах та за допомогою інтернет-технологій. Розроблено критерії та показники сформованості умінь навчальної самоорганізації студентів-хореографів: планувальний критерій (міра особистісної спрямованості студентів на досягнення високих результатів власної освіти; здатність до автономного визначення цілей освіти, самостійного планування та розподілу видів діяльності у часі; ступінь навчальної мотивації); регулятивний критерій (розвиненість волевої сфери; здатність самостійно обирати або створювати форми, способи і засоби оптимального навчання; ступінь активності щодо самоуправління, самореалізації та самоконтролю своєї професійної освіти; ретроспективний критерій (розвиненість особистісної рефлексії як здатності пізнавати себе; рівень спроможності реалізовувати самоспостереження та самоаналіз власної навчальної діяльності; здатність усвідомлювати результати власного навчання та робити висновки щодо його покращення). Розкрито зміст діагностувальної методики, яку складають: методика вивчення мотивів навчальної діяльності, онлайн-опитувальних особистісної та професійної зрілості, методика визначення причин, що перешкоджають навчанню, електронний щоденник занять з виконавських дисциплін, метод самоаналізу та самооцінки власних особистісних якостей, метод підбору інформації для хореографічних занять.

логії, навчальний процес, критерії сформованості, методика.

The article reveals the issue of developing organizational and methodological foundations of experimental work to verify the formation of skills of educational self-organization of future teachers of choreographic disciplines in higher education institutions (HEIs). Based on the study of modern scientific literature on the problems of improving the professional education of specialists in choreographic and pedagogical profile, the use of ideas of self-organization in higher pedagogical education, analysis of the features of types, forms and methods of training bachelors of choreography, the author's own definition of the concept of "ability of educational self-organization of students-choreographers" is developed and its essential characteristics are disclosed, the content of criteria and their indicators is highlighted, features are described online organization and implementation of diagnostic experiment methods in remote forms and using Internet technologies. Criteria and indicators of formation of skills of educational self-organization of students-choreographers are developed: planning criterion (a measure of personal orientation of students to achieve high results of their own education; ability to autonomously determine the goals of education, independent planning and distribution of activities over time; degree of educational motivation); regulatory criterion (development of the volitional sphere; the ability to independently choose or create forms, methods and means of optimal training; the degree of activity regarding self-management, self-realization and self-control of their professional education; retrospective criterion (development of personal reflection as the ability to know oneself; level of ability to implement self-observation and introspection of their own learning activities; ability to realize the results of their own learning and do conclusions on its improvement). The content of the diagnostic methodology is disclosed, which consists of: a methodology for studying the motives of educational activity, online surveys of personal and professional maturity, a methodology for determining the reasons that impede learning, an electronic diary of classes in performing disciplines, a method of introspection and self-assessment of one's own personal qualities, a method of selecting information for choreographic classes.

**Key words:** higher education institution (HEI), choreographic and pedagogical education, future specialists, bachelors of choreography, self-organization, ability of educational self-organization, self-realization, modern information technologies, educational process, criteria of formation, diagnostic experiment, methodology.

УДК 378.091.3:37.091.12.011.3-051]:793.3  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.29>

**Короткевич К.Є.,**

аспірант кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира  
Винниченка

**Ключові слова:** заклад вищої освіти (ЗВО), хореографічно-педагогічна освіта, майбутні фахівці, бакалаври хореографії, самоорганізація, уміння навчальної самоорганізації, самореалізація, сучасні інформаційні техно-

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Проблема підвищення рівня персональної участі студентів у здобутті

професійної освіти сьогодні гостро стоїть перед сучасним європейським суспільством та освітньою галуззю і обумовлюється потребою у вихованні фахівців, здатних до активної самостійної



діяльності та розвитку, організації власної освіти у різних формах і видах навчального процесу, відповідального та свідомого вирішення професійних, соціальних та інших завдань. Реалізація такого роду особистісної активності стає можливою на основі розвиненої навчальної самоорганізації та керування власною освітою на засадах самостійно визначених цілей, способів і засобів діяльності.

Достатньо розвинену навчальну самоорганізацію суб'єктів вищої професійно-педагогічної освіти характеризують такі показники: демонстрація мобільності, самостійності та наполегливості у навчанні; здатність одноосібно визначати цілі і завдання власної освіти; спрямованість на самовизначення, саморегуляцію та самоуправління своєю діяльністю; націленість на творчий саморозвиток, самореалізацію, професійне удосконалення та оволодіння сучасними педагогічними та інформаційними технологіями.

Хореографічно-педагогічна освіта майбутніх бакалаврів є комплексним та структурним феноменом, що об'єднує цикли загальної, професійної та вибіркової частини підготовки, охоплює науково-теоретичний, творчо-педагогічний, художньо-виконавський, практично-методичний напрямки зазначеної підготовки, націлює не тільки на формування системних і глибоких знань, актуальних практичних умінь та навичок, інформаційної освіченості, а й розвиток таких важливих особистісних і професійних якостей, як самостійність, відповідальність, ініціативність, здатність до самоорганізації, самореалізації та самоконтролю власної навчальної діяльності. Поняття умінь навчальної самоорганізації студентів-хореографів ми пов'язуємо зі здатністю виявляти умотивовану та цільову спрямованість в організації власної освіти на основі оптимального вибору актуального змісту та засобів (технологій, методів) навчання для досягнення найбільш високих результатів особистісного і професійного розвитку та самореалізації.

Визначення сутнісних характеристик умінь навчальної самоорганізації майбутніх викладачів хореографічних дисциплін певною мірою базується на засадах професійної підготовки і враховує специфіку навчальної та майбутньої фахової діяльності, складовими якої виступають: науково-теоретична, пошуково-дослідна, практично-викладацька, пластично-рухова, фізично-тренувальна, музично-слухова, концертно-виконавська, інформаційно-освітня та ін. Багатовекторність професійної підготовки бакалаврів хореографії обумовлює потребу в обґрунтуванні теоретичних засад дослідження умінь навчальної самоорганізації та розробці експериментальних аспектів педагогічної роботи. Успішність такої діяльності залежить, зокрема, від правильного визначення критеріїв, їх показників та методики перевірки вихідного стану

сформованості умінь навчальної самоорганізації у студентів-хореографів бакалаврату.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значення самоорганізації в системі професійної, у тому числі педагогічної, освіти сьогодні підкреслюється у численних наукових працях, в яких автори висвітлюють різноманітні аспекти цього явища. Так, феноменологічні основи самоорганізації досліджуються в роботах В. Андрущенка, Л. Калініної, Т. Новаченко, В. Кременя, Г. Хакена та ін.; психологічні теорії самоорганізації особистості розглядаються О. Балашовим, О. Брусенко-Кузнєцовим, Ж. Вірною, Л. Журавською, М. Савчин та ін.; роль умінь навчальної самоорганізації у професійній підготовці майбутніх фахівців висвітлюється у працях Я. Бойко, Н. Дуднік, Є. Кулика, О. Малихіна, Н. Мирончук, В. Наумчука, О. Тесленкова, С. Хатунцевої та ін.; деякі питання розвитку самоорганізаційних якостей майбутніх педагогів мистецького, зокрема хореографічного профілю вивчаються Т. Благовою, К. Короткевич, О. Комаровською, О. Пархоменком, О. Плахотнюком, Хань Юйцень, Яо Ямін та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на активний науковий інтерес до проблеми діагностики та формування умінь навчальної самоорганізації у суб'єктів вищої професійно-педагогічної освіти, на сьогоднішній момент вона є недостатньо дослідженою в галузі підготовки бакалаврів хореографії у педагогічних ЗВО. Зокрема, більш докладного висвітлення потребують питання розробки організаційно-методичних засад дослідно-експериментальної роботи на всіх етапах педагогічного дослідження умінь навчальної самоорганізації у бакалаврів хореографії.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є розробка критеріїв та їх показників (критеріального апарату) і висвітлення змісту методики перевірки вихідного стану сформованості умінь навчальної самоорганізації майбутніх викладачів хореографічних дисциплін у процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Вивчення психологічних і педагогічних явищ та процесів, розвитку їх станів та взаємозв'язків на експериментальному рівні неможливе без розробки критеріального апарату та діагностувальної методики дослідження. «Термін «діагностика» утворено від двох грецьких коренів («дія» та «гнозис») і тлумачиться як «розпізнавальне пізнання». Для його реалізації застосовуються науково обґрунтовані критерії художнього розвитку особистості, що дають змогу простежити динаміку педагогічного процесу, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему подальшої роботи в цьому

напрямку», – зазначено у дослідженні О. Рудницької [4, с. с. 280].

Підкреслимо, що в педагогіці поки що не існує ідеальних еталонів вимірювання якісних і кількісних характеристик того чи іншого явища, процесу. Організація дослідно-експериментальної роботи завжди починається з розробки критеріального апарату дослідження, без якого неможлива достовірна перевірка вихідних даних щодо стану розвитку досліджуваного явища. Розробка критеріїв та показників для визначення рівня сформованості умінь навчальної самоорганізації майбутніх викладачів хореографічних дисциплін повинна враховувати специфіку їх навчальної діяльності, особливості психічного розвитку, умови організації та проведення занять з фахових дисциплін тощо.

Відзначимо, що навчальний план підготовки хореографів у педагогічних закладах освіти передбачає вивчення студентами дисциплін загального, професійного та вибіркового циклу. Професійний цикл, зокрема, включає: Практикуми з хореографічної підготовки (постановка концертних номерів, теорія і методика викладання класичного, народно-сценічного, сучасного, українського народно-сценічного танцю), лекційні курси: Хореографічна культура України, Історія мистецтва, Зразки ансамблевої хореографії та ін. Освітня діяльність студентів-хореографів переважно реалізується у таких видах: навчально-теоретична та навчально-виконавська; формах: аудиторна, дистанційна, змішана, індивідуальна, групова, колективна. Важливе значення в сучасній організації та самоорганізації навчальної діяльності студентів-хореографів мають інформаційні технології освіти.

**Уміння навчальної самоорганізації студентів-хореографів** ми трактуємо як здатність до спрямовано-вольових та умотивованих дій щодо вибору оптимальних способів і засобів раціональної організації процесу навчання, а також самостійної реалізації функцій управління, регуляції та контролю за його перебігом та результатами.

З урахуванням змістовного наповнення поняття умінь навчальної самоорганізації майбутніх викладачів хореографічних дисциплін, специфіки змісту і спрямованості їх професійної підготовки ми визначили **критерії та показники** сформованості означених умінь, якими виступили: *планувальний, регулятивний та ретроспективний*. *Планувальний* критерій розкривають показники: міра особистісної спрямованості студентів на досягнення високих результатів власної освіти; здатність до автономного визначення цілей освіти, самостійного планування та розподілу видів діяльності у часі; ступінь навчальної мотивації. *Регулятивний* критерій відображають розвиненість вольової сфери; здатність самостійно обирати або створювати форми, способи і засоби оптимального навчання; ступінь активності щодо

самоуправління, самореалізації та самоконтролю своєї професійної освіти. *Ретроспективний* критерій розкривають показники: розвиненість особистісної рефлексії як здатності пізнавати себе; рівень спроможності реалізовувати самоспостереження та самоаналіз власної навчальної діяльності; здатність усвідомлювати результати власного навчання та робити висновки щодо його покращення.

З метою перевірки у студентів рівня їх самостійності та мотиваційної спрямованості щодо визначення освітніх цілей, планування власної навчальної діяльності ми розробили методику із застосуванням інформаційних технологій організації навчання. *Методика вивчення мотивів навчальної діяльності* реалізується таким чином: студентам на електронну пошту надсилається зміст методики та інструкції, в яких міститься перелік мотивів навчальної діяльності (всього 16). Респондентам необхідно вибрати будь-які 5, що особисто для них є найбільш значущими, важливими. У завданні зазначені такі мотиви навчальної діяльності: 1) отримати диплом; 2) виступати на концертних майданчиках; 3) отримувати стипендію; 4) вчитися у престижному ЗВО; 5) бути найкращим серед однокурсників; 6) під час навчання знайти можливість влаштуватися на роботу; 7) не підводити викладачів; 8) бути прикладом серед студентів; 9) отримати похвалу від батьків; 10) реалізувати себе в галузі хореографічного мистецтва; 11) після закінчення ЗВО знайти високооплачувану роботу; 12) бути танцівником – це круто; 13) набути фахових знань, вмінь та навичок; 14) стати відомим балетмейстером, постановником; 15) стати лідером серед однокурсників; 16) досягти успіху в житті та професії. Відповіді аналізуються та визначаються як пріоритети вибору професії майбутніми хореографами. Даним методом дозволяє з'ясувати, які мотиви навчальної діяльності студентів превалюють: пізнавальні, професійні, досягнення цілей, соціальні, статусні чи меркантильно-матеріальні.

*Онлайн-опитувальник особистісної та професійної зрілості*. Опитувальник призначений для визначення рівня сформованості важливих особистісних якостей та їх ролі у формуванні професійної свідомості та відзнаки зрілої людини. Психологи В. Кутіщенко та С. Ставицька відзначають: «Особистісна зрілість характеризується процесом внутрішньоособистісної трансформації, джерелом якої є потреба особистості у самоактуалізації та набутті ідентичності. Результатом трансформації, змістом особистісної зрілості є відповідальна побудова людиною власної концепції життя...» [2, с. 312]. Пропонується список якостей зрілої особистості з розкриттям сутнісних характеристик: синергетичність; автономність; контактність; креативність; децентрація; толерантність;

відповідальність; емпатійність; самостійність. Завдання опитування: стимулювати студентів розмірковувати над смислом даних позицій, їх значенням для становлення майбутнього професіонала в галузі хореографії.

З метою перевірки рівня психічної самоорганізованості (зосередженості, уважності, наполегливості, концентрації уваги) студентів у сприйманні нового навчального матеріалу пропонуємо *метод на визначення причин, що перешкоджають навчанню*. Теоретична підготовка студентів включає низку лекційних курсів, зокрема з історії хореографічного мистецтва. Зміст даного курсу є достатньо складним для сприймання, оскільки містить чималу кількість історичних фактів, назв, дат, прізвищ тощо. Пропоноване завдання складається з двох частин: 1) викладач перевіряє ступінь активності слухового сприймання студентів, викладаючи лекційний матеріал у синхронному режимі проведення онлайн-занять (матеріал містить нову актуальну інформацію, яка подається у доволі швидкому темпі), згодом просить у письмовому вигляді позначити головні позиції почутого, як то: проблема або тема; орієнтовний план; основні поняття; стислі тези; висновки; 2) у процесі обговорення результатів роботи піднімаються питання труднощів і перешкод в опануванні нового навчального матеріалу: дидактичних (складний зміст і великий обсяг лекції, наукова мова з її термінологією, відсутність навичок самостійної роботи та ін.); психологічних (невміння налаштувати себе на серйозну та вдумливу навчальну діяльність, нездатність реалізовувати управління та регуляцію навчальних дій – швидке нотування, постійний слуховий контроль, активність та концентрація уваги, користування засобами стенографії тощо); професійних (розбіжності між очікуваним та реальним змістом освіти, труднощі у підтримуванні темпу та якості навчальної роботи, сумніви щодо доцільності та необхідності вивчення предметів, нездатність бачити перспективи подальшого навчання та майбутньої професійної діяльності).

З метою діагностики умінь самоорганізації у навчально-виконавській діяльності, моніторингу регулярних занять в умовах самопідготовки можна запропонувати студентам ведення протягом місяця *Електронного щоденника занять з виконавських дисциплін*. Цей документ з повинен містити пропоновані позиції і включати індивідуальні нотатки, позначки і коментарі, за якими можна визначити рівень самоорганізації, дисциплінованості та відповідальності студентів у реалізації самостійних занять з виконавських хореографічних дисциплін. Студентам варто зазначити у щоденнику:

- план самостійних занять по тижнях і днях,
- розпорядок тренувальної і творчої роботи,
- графік робочої зони та зони відпочинку,

- розподіл діяльності за видами і прийомами самостійної праці, часом, відведеним на певні завдання, вправи тощо,

- конкретний теоретичний і практичний зміст самопідготовки (отримані знання, набуті або вдосконалені виконавські навички, опрацьовані хореографічні елементи та комбінації тощо),

- стислий аналіз та висновки щодо самостійних практичних занять,

- режим харчування (за бажанням),

- зміст додатково проведеної самоосвітньої, просвітницької, дозвіллевої діяльності (за бажанням) та ін.

Аналіз щоденників самопідготовки дозволяє зрозуміти, наскільки дисциплінованими, відповідальними, активними та спрямованими є студенти під час самостійних занять, як результативно за якістю та часовими і фізичними витратами реалізується їх навчальна діяльність, наскільки обізнаними і самостійними є студенти в організації інтерактивних, дистанційних видів навчальної праці.

Для перевірки здатності студентів усвідомлювати результати власного навчання, здійснювати постійний зворотній зв'язок і самоспостереження за своїми діями, станами і почуттями, робити самоаналіз виконаної роботи варто використати *метод самоаналізу та самооцінки власних особистісних якостей* під час самонавчання хореографії на основі ранжування.

«Для цього на бланку перераховуються 20 різних якостей особистості. У лівій колонці («ідеал») опитуваний здійснює ранжування від 1 до 20 балів («я») учень проектує ці якості відносно себе. Між бажаним і наявним рівнем кожної якості визначається різниця («d»), яку треба брати у квадраті («d<sup>2</sup>»). Далі розраховується сума квадратів за формулою («r = 1 – 0.00075Σd<sup>2</sup>») визначається коефіцієнт кореляції. Чим ближче коефіцієнт до (від 0,7 до 1,0), тим вища самооцінка, і навпаки. Про адекватну самодіагностику свідчить коефіцієнт від 0,4 до 0,6» [5, с. 64]. В таблиці пропонується перелік таких особистісних якостей: сміливість, захопленість, наполегливість, інертність, активність, нервозність, терплячість, сумлінність, пасивність, ентузіазм, обережність, рішучість, енергійність, впертість, життєрадісність, скромність, оптимізм, старанність, відповідальність, безтурботність. Заповнюється таблиця, як і попередні документи, в електронній формі, надсилається на корпоративну пошту викладача.

Для перевірки вмінь студентів самостійно опановувати нові інформаційні технології, розвитку їх здатності шукати потрібну інформацію, підвищувати рівень власної самоосвіти шляхом відвідання інтернет-форумів, конференцій, відкритих занять і майстер-класів, реалізації соціально-професійних функцій на онлайн-платформах тощо пропонуємо *метод підбору інформації*

для хореографічних занять на основі досвіду вивчення освітніх інтернет-платформ, зокрема українського походження (Documentary Heaven (100 документальних фільмів з різної тематики); Coursera (онлайн-освіта у співпраці з університетами та коледжами світу); Ed Era (проект доступного навчання); Stack Exchange (платформа питань і відповідей з різних галузей знань); The Khan Academy (безкоштовні лекції з різних наук); Education Portal (безкоштовні освітні курси); Think Tutoria (комп'ютерні навчальні програми з підручниками у популярному викладі) та ін.

**Висновки** із цього дослідження і подальші **перспективи в цьому напрямку**. Таким чином, у матеріалах даної статті ми представили розроблені критерії та їх показники і стисло описали орієнтовний організаційно-методичний зміст дослідно-експериментальної роботи з перевірки сформованості умінь навчальної самоорганізації студентів-хореографів, зокрема на основі використання інтернет-ресурсів та інформаційних технологій. Перспективним є подальше поглиблене вивчення проблеми педагогічної (навчальної) самоорганізації в галузі професійної підготовки

майбутніх фахівців у галузі хореографічно-педагогічної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрощук Л. М., Куценко С. В. Теоретичні та методичні засади формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О, 2015. 165 с.
2. Кутіщенко В. П., Ставицька С. О. Психологія розвитку та вікова психологія: Практикум: Навч. посіб. К.: Каравела, 2009. 448 с.
3. Паньків Л.І. Особливості використання сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка*. Вип.19 (175). Чернігів : НУЧК, 2023. С. 14-19. URL:<https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/9/22>
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
5. Рунтова А. Формування умінь самоорганізації навчальної діяльності у підлітків на заняттях з українського народно-сценічного танцю: Магістерська робота. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 102 с.



## АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

### ANALYSIS OF FEATURES OF MODERN LEARNING TECHNOLOGIES

У статті розглядаються особливості основних сучасних технологій навчання. По-перше, було висвітлено особливості технології соціально-емоційного навчання, сутність якої полягає у створенні благодатної соціально-емоційної обстановки для здобувача освіти, де той зможе навчитись контролювати свої емоції в різних робочих та побутових ситуаціях, використовувати власні риси характеру та особистості для вирішення проблем та питань. Було проаналізовано цілі використання технології соціально-емоційного навчання, структурні особливості та результати експериментів з її запровадження в американських закладах освіти. У статті висвітлено особливості технології домашнього навчання, сутність якого полягає в тому, що роль викладачів закладів освіти перекладається на самих батьків, або, в разі недостатньої кваліфікації, на репетиторів. Авторами також було проаналізовано варіативність місць для домашнього навчання, статистика використання даної моделі у США, її переваги та недоліки. Детально розглянуто мобільне навчання, висвітлено причини його широкого розповсюдження та залежність від економічної ситуації та стану технічного розвитку комунікаційних технологій у регіоні. Було додатково продемонстровано статистику використання мобільних пристроїв за частотою та призначенням. Надано аналіз навчання на основі проєктів як форми навчального процесу, яка вже стала достатньо популярною в багатьох країнах світу. Було змалювано можливості, які вона надає здобувачам освіти, та навички, які можуть бути здобуті під час навчання за умови чіткої організації навчального процесу в закладі освіти: можливість стикатися з ситуаціями реального світу, змодельованими у формах проєктів, можливість навчитись ставити правильні питання, обирати найбільш продуктивні шляхи збору необхідної інформації, проводити досліді, моделювання, соціологічні опитування щодо фактичної ситуації та аналізувати отримані дані, а також можливість покращити навички налагодження зв'язків та роботи в команді.

**Ключові слова:** соціально-емоційне навчання, домашнє навчання, мобільне навчання, навчання на основі проєктів.

The article examines the features of the main modern learning technologies. The features of the social-emotional learning technology have been highlighted. Its essence is to create a fertile social-emotional environment for students, where they can learn to control their emotions in various work and everyday situations, use their own character and personality traits to solve problems and issues. The purpose of using social-emotional learning technology, structural features and results of experiments on its introduction at American educational institutions have been analyzed. The article also highlights the peculiarities of the technology of home education. The essence of home schooling is that the role of teachers in educational institutions is transferred to the parents themselves, or, in case of insufficient qualifications, to tutors. The variability of places for home education, the statistics of the use of this model in the USA, its advantages and disadvantages have been also analyzed. Mobile learning has been considered, the reasons for its wide distribution and dependence on the economic situation and the state of technical development of communication technologies in the region are highlighted. The statistics of the use of mobile devices by frequency and purpose have been additionally demonstrated. Project-based learning has been considered as the technology which has already become quite popular in many countries of the world. The opportunities that it provides to the students of education and the skills that can be acquired during training, provided that the educational process at the educational institution is clearly organized, have been depicted. These include the opportunity to encounter real-world situations simulated in the form of projects, the opportunity to learn how to ask the right questions, choose the most productive ways to collect the necessary information, conduct experiments, simulations, sociological surveys about the actual situation, and analyze the data obtained, it can also include the opportunity to improve communication and teamwork skills.

**Key words:** social-emotional learning, home learning, mobile learning, project-based learning.

УДК 378.025  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.30>

**Кулешов С.О.,**  
викладач кафедри іноземних мов  
Таврійського державного  
агротехнологічного університету  
імені Дмитра Моторного

Використання сучасних технологій навчання для організації освітнього процесу в сучасних умовах, зокрема під час пандемії, природних катаклізмів, військових дій або низької доступності освіти є нагальною проблемою освіти сьогодення. Ця проблема може бути вирішена тільки за умови активного та продуманого використання сучасних навчальних та інформаційно-комунікаційних технологій. Виклики сучасного світу вимагають використання інновацій для перенесення частково або повністю навчання у віртуальне середовище. Також важливим є питання залучення до навчання здобувачів освіти, бо без особистого інтересу та

мотивації якість освіти не зможе досягти якісного рівня.

Для аналізу нами було обрано, на нашу думку, одні з найпопулярніших навчальних технологій нашого часу. До них ми віднесли соціально-емоційне навчання, домашнє навчання, мобільне навчання, проєктне навчання. У кожній технології є свої переваги та недоліки, які мають враховуватися під час використання в навчальному процесі.

Соціально-емоційне навчання (SEL, англ. social emotional learning). Суть цієї технології полягає у створенні благодатної соціально-емоційної обстановки для здобувача освіти, де той зможе

навчитись ладнати зі своїми емоціями в різних робочих та життєвих ситуаціях, використовувати власні емоції та особистісний потенціал для вирішення поставлених перед ним завдань. Звідси можна виділити три мети використання технології SEL в освітньому процесі:

- надання натхнення та мотивації для навчання завдяки емоціям;
- розвиток емоційного та особистісного потенціалу здобувача освіти;
- створення необхідного емоційного середовища задля підвищення самовпевненості здобувача освіти у своїх силах та знаннях, та змозі себе проявити якнайкраще.

Відповідно до SEL-програми соціально-емоційне навчання впроваджується у навчальний план, а однією з головних завдань викладачів стає організація занять таким чином, щоб вони стали більш особистими для здобувачів освіти. Іншими словами: проблеми учнів мають вирішуватися діалогом та емпатією, а не дисциплінарними стягненнями та строгим тоном спілкування. Це, в свою чергу, буде підвищувати соціальну взаємодію здобувачів освіти, спонукати до здорових стосунків та прийняття більш обґрунтованих рішень.

Технологія SEL-навчання почала формуватися приблизно в 60-ті роки двадцятого століття в США, у 1968 році дитячий психіатр Джеймс Комер створив програму Comer School Development для двох найгірших за успішністю шкіл міста Нью-Хейвен. До виконання програми також залучилися й батьки, шкільні психологи та медпрацівники. На думку Комера, відносини між школою та сім'єю лежать в основі успіху або його відсутності у бідних дітей [1]. В результаті експерименту до 80-х років успішність в школах стала вище за середню, а питання поганої поведінки та систематичних пропусків було зведено до мінімуму. Успішність програми обумовила інтерес спеціалістів з проєкту W. T. Grant Consortium. Ними була розроблена структура впровадження соціально-емоційного навчання та основні компетенції [2]. У 1994 році було створено організацію CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning, Співробітництво для просування соціального та емоційного навчання), яка офіційно представляє SEL-технологію сьогодні. У 90-х роках XX століття завдяки дослідженням американського психолога Деніела Гоулмана концепція SEL набула великої популярності. В своїх роботах Гоулман досліджував причини того, чому люди з середнім IQ частіше досягали більших успіхів, ніж люди з високим.

На сьогоднішній день SEL-технологія не є досить повноцінною, бо має відкритими багато питань відносно свого функціонування. Наприклад, питання вимірювання результатів, емоційної відкритості, рівнозначності поняття соціально-емоційного середовища для світобачення різними

людьми, питання прогресивних або традиційних цінностей, питання роботи з підлітками тощо. Вирішення даних проблем дозволить більш конкретно окреслити можливості SEL-технологій, виділити найвідповідніші випадки їх запровадження, структуру очікуваних результатів та їх оцінювання.

Домашнє навчання. Суть домашнього навчання полягає в тому, що роль викладачів з закладів освіти беруть на себе самі батьки, або в разі недостатньої кваліфікації, можуть запрошувати репетиторів за домашньою адресою. Також заняття можуть проходити не тільки за адресою проживання, але й в музеях, тематичних парках або туристичних подорожах. Також слід зазначити, що здобування освіти за моделлю домашнього навчання може проводитись у групі з декількох здобувачів в разі кооперації їх батьків.

В разі обрання для здобувача освіти такої форми навчання батьки або опікуни беруть на себе всю відповідальність за навчальний процес. За останні декілька років кількість здобувачів освіти за формою домашнього навчання зросла в декілька разів. Особливо це було помітно під час пандемії Covid-19. За даними опитування організації The US Census Bureau's Household Pulse у період з весни 2019–2020 навчального року до осені 2020–2021 навчального року на домашньому навчанні перебувало близько 5 мільйонів здобувачів освіти [3]. Як будь-яка модель, домашнє навчання має свої переваги та недоліки.

До основних переваг можна віднести [4]: гнучкість і свобода, індивідуалізація навчання, безпека, емоційне зміцнення відносин.

Гнучкість і свобода – є можливість створювати унікальну навчальну програму, розклад і визначити методи навчання, які підходять конкретним здобувачам освіти. В звичайних класах вчитель може вивчати наступну тему, коли всі учні зрозуміли теперішню, але за моделлю домашнього навчання увесь навчальний процес зорієнтовано на швидкості опанування учбового матеріалу конкретним здобувачем освіти.

Індивідуалізація навчання. Враховуючи той факт, що кожна людина має свій рівень інтелекту та розумові здібності, може бути більш схильна до якихось наук та менш схильна до інших, має власні вподобання щодо джерел отримання інформації (візуальне, звукове, читання тощо), домашнє навчання дозволяє зорієнтувати навчальний процес в межах особливостей сприйняття конкретного індивіду.

Безпека або безпечне середовище навчання. Мабуть одна з найголовніших переваг домашнього навчання. Такі явища, як булінг, сором за помилки, нерішучість, невпевненість або сором'язливість у своїх діях є досить поширеним явищем в закладах освіти, та можуть дуже негативно впливати не тільки на успішність навчання,

але й на психологічний стан здобувача освіти. Домашнє навчання нейтралізує ці негативні явища на період навчання.

Емоційне зміцнення відносин. Коли батьки відповідально підходять до обов'язків викладачів під час домашнього навчання, це позитивно впливає на емоційні зв'язки в родинному колі. Здобувачі освіти більш вільно себе почувають, сміліше ставлять питання та більш вільно відповідають.

Тепер слід розглянути недоліки домашнього навчання. До найбільш вагомих віднесемо ускладнену соціалізацію, зміну сприймання домашнього або сімейного життя, відсутність спеціалізованого устаткування та надмірну кількість часу разом або надмірну взаємодію. Розглянемо усі недоліки більш детально.

Ускладнена соціалізація. Загально відомо, що нормальне спілкування з іншими людьми добре впливає на соціальні навички, психічне та фізичне здоров'я. Завдяки спілкуванню також проходить обмін досвідом з однолітками – людьми приблизно з однаковим рівнем інтелектуального та фізичного розвитку, що робить процес розвитку значно продуктивнішим. В разі домашнього навчання здобувач освіти має значно менше можливостей на налагодження соціальних відносин з однолітками та людьми взагалі. Це призводить до того, що здобувач не вчиться встановлювати нові знайомства, підтримувати спілкування, налагоджувати зв'язки, а його психологічний розвиток сповільнюється, що несе негативний вплив на формування особистості.

Зміна сприймання домашнього або сімейного життя для багатьох членів родини. Батьки стають вчителями та організаторами навчального процесу, що, в свою чергу, позбавляє деякого часу, який би вони використали на роботу та особисті потреби. Також домашнє навчання призводить до додаткових матеріальних витрат на підручники, навчальне устаткування тощо. Якщо родина не має великого матеріального достатку, то такі тенденції можуть призвести до погіршення матеріального стану всієї родини. Також для батьків-одинаків такий тип освіти може спричинити більший тиск як в моральному, так й в матеріальному сенсі.

Відсутність спеціалізованого устаткування та навичок. Заклади освіти є спеціалізованими установами, які укомплектовані необхідними устаткуванням, матеріалами та спеціально підготовленим персоналом для роботи з ними. Батьки можуть просто не мати необхідних навичок для виконання деякої роботи або дослідів чи експериментів, а у випадку занять з фізики чи хімії, навіть якщо наявні необхідні матеріали та устаткування, така діяльність може буде небезпечною для здоров'я та життя.

Надмірна кількість часу разом або надмірна взаємодія. Постійне знаходження під наглядом

вдома може спричинити неприємні відчуття постійного контролю. Також й батьки можуть не завжди спокійно сприймати невдачі або нерозуміння своїх так званих студентів [4].

Домашнє навчання має переваги, які можуть бути корисними у процесі здобування освіти, та недоліки, що стають перешкодою для системного впровадження. Тому дана форма навчання навіть за умови підвищеного попиту на неї в умовах пандемії та інших катаклізмів все одно викликає багато сумнівів та сперечань на свій рахунок.

Мобільне навчання. Мобільні телефони, планшети та інші переносні пристрої зв'язку стали невід'ємною частиною життя сучасної людини, тому їх залучення до навчального процесу є вимогою сучасності. Мобільне навчання, також відоме як m-learning, базується на використанні портативних пристроїв, таких як смартфони, планшети та ноутбуки, де можуть використовуватися будь-які освітні технології, що дають змогу навчатися на ходу.

В свою чергу, масовість використання мобільного навчання значною мірою залежить від розповсюдженості та доступності самих портативних пристроїв у конкретних регіонах чи країнах. Наприклад, для жителів Європи мобільний телефон є максимально доступний, тоді як у південно-африканських країнах володіння таким пристроєм носить одиничний характер. Таку залежність можна вважати головним недоліком мобільного навчання, особливо для слаборозвинених країн та дуже віддалених регіонів. За підрахунками організації Stock Apps станом на липень 2021 року, 5,27 мільярда осіб, що приблизно 66,9% населення світу, мали мобільні телефони.

За даними порталу Growthengineering: 89% користувачів смартфонів завантажують програми, 50% з яких використовуються для навчання; 52% здобувачів освіти, які використовують m-learning, використовують його в ліжку після пробудження та 46% у ліжку перед сном, 64% респондентів вважають доступ до навчання на робочому місці з мобільного пристрою дуже корисним [5].

Розглянемо основні, на нашу думку, переваги мобільного навчання. До них можна віднести:

- інтерактивність: найважливіша частина для освітньо-спрямованих проєктів, бо взаємодія з навчальним матеріалом значно збільшує продуктивність навчального процесу;
- цілодобова доступність: тільки користувач вирішує коли та скільки часу він може або бажає приділяти навчальному процесу;
- широка підтримка пристроїв: сучасні освітні проєкти для мобільного навчання розробляються з урахуванням технічних можливостей великої кількості різних переносних пристроїв – бачення матеріалу, дружелюбність до користувача та надійна робота повинні супроводжувати на всіх можливих

пристроях, не роблячи критичним питання використовувати смартфон, ноутбук, планшет тощо.

Навчання на основі проєктів. Навчання із залученням технології проєктів вже масово увійшло в освітні системи багатьох розвинених країн світу. У випадку правильного адміністрування освітніх проєктів здобувачі отримують чудову можливість закріпити отримані знання та навички на практиці. Також ця технологія спонукає до необхідності працювати в команді, розвиває вміння налагоджувати зв'язки, вміння нестандартно мислити для більш продуктивного виконання поставлених завдань. Правильне адміністрування грає важливу роль, бо в межах однієї команди усі здобувачі освіти мусять робити вагомий внесок, щоб почувати себе рівними в команді й важливими для неї, не соромитись пропонувати нові ідеї, мати змогу відстоювати свою точку зору.

Однією з переваг проєктного навчання є можливість стикатися з ситуаціями реального світу, змодельованими у формах проєктів. Для вирішення проблем здобувачі освіти повинні ставити правильні запитання, обирати найбільш продуктивні шляхи збору необхідної інформації, проводити дослідження, моделювання, соціологічні опитування щодо фактичної ситуації та аналізувати отримані дані. Тому проєктна діяльність має великі вікові рамки для використання, починаючи від дітей молодших класів в школах та закінчуючи студентами старших курсів закладів вищої та професійної освіти та аспірантів.

Іншою перевагою є те, що в разі складного проєкту сучасні методи пошуку та збору потрібної інформації існує потреба доброго володіння засобами інформаційно-комп'ютерних технологій та спеціалізованого устаткування. Презентації результатів в сучасних закладах освіти більше не складаються з декількох слайдів та таблиць даних, бо завдяки технологіям студенти можуть демонструвати 3D та VR презентації, які значно краще візуалізують їхні результати та процес розробки як у аудиторіях, так і за їх межами. Також засоби сучасного зв'язку надають можливість спілкуватися зі слухачами з інших міст та країн [6]. Залежно від галузі знань, теми дослідження та форми подання результатів, здобувачам освіти можуть знадобитися навички 3D-моделювання, фото і відео монтажу, програмування, проєктування, конструювання, малювання тощо. Опанування нових технологій та навичок для здобувачів освіти, в свою чергу, надає змогу не тільки розширити свій світогляд, але й здобути можливість

вирішувати поставлені завдання нестандартними шляхами, використовуючи навички з суміжних або інших галузей знань.

Загалом, можливості технології проєктного навчання досить широкі та мають високу популярність в закладах освіти, де в освітній процес включають високу частку практичних занять, тренувань, дослідів та спеціально генерованих ситуацій, які є максимально наближені до реальності. Ось чому тренд проєктного навчання є потужним методом навчання, який широко використовується як у реальних, так і у віртуальних класах. В свою чергу проведення проєктів ставить високу планку відповідальності перед викладачами за створення високоякісного контенту, організації здобувачів освіти, підбору теми дослідження та відповідного апаратного та програмного забезпечення.

**Висновки.** Галузь освіти довгий час залишалася незмінною, відповідаючи традиційним принципам організації навчального процесу. Але з початком пандемії COVID-19 навчальний процес був вимушено переведений з аудиторій закладів освіти до місць проживання здобувачів освіти. Таке масштабне перетворення освітньої галузі значною мірою стало можливим завдяки інноваційним тенденціям в освітніх технологіях, які надали можливості для задоволення постійно зростаючих нових освітніх потреб. В умовах масштабної ізоляції або стихійних лих сучасні технічні рішення надають змогу продовжувати заняття, орієнтуючись на універсальності навчання з урахуванням персональних інтересів та здібностей здобувача освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Comer School Development Program. URL: <https://education.uw.edu/cme/comer> (дата звернення: 08.05.2023).
2. Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. URL: <https://aspe.hhs.gov/reports/> (дата звернення: 08.05.2023).
3. Homeschooling sees rise in numbers. URL: <https://www.concordmonitor.com/> (дата звернення: 12.05.2023).
4. Homeschooling Advantages and Disadvantages. URL: <https://atomisystems.com/elearning/> (дата звернення: 12.05.2023).
5. Statistics That Prove Mobile Learning is Essential! URL: <https://www.growthengineering.co.uk/> (дата звернення: 15.05.2023).
6. Project-Based Learning. URL: <https://www.educatorsusa.org/our-programs/professional-development/> (дата звернення: 15.05.2023).



## ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИКОНАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ

### PROJECT ACTIVITY OF A SPECIALIST OF SOCIO-ECONOMIC PROFILE IN PERFORMING PROFESSIONAL TASKS

Статтю присвячено діяльності фахівців соціономічного профілю під час вирішення проєктних завдань. У роботі представлено аналіз змісту проєктної діяльності, її структуру, методи та етапи виконання. Проведено аналіз посадових інструкцій фахівців соціономічного профілю, визначено основні проєктні професійні завдання. Подано характеристики професійної діяльності та спеціальних методів у вирішення проєктних професійних завдань фахівців соціономічного профілю.

Запропоновано авторське уточнення поняття «проєктна діяльність фахівця соціономічного профілю», що схарактеризоване як специфічна професійна робота особи та певної проєктної команди, яка спрямована на розв'язання соціально значущої проблеми і здійснюється шляхом цілеспрямованого, планованого та поетапного розроблення спеціального проєкту, що у подальшому впроваджується у соціальну сферу.

Розроблено узагальнену структуру організації проєктної діяльності фахівця соціономічного профілю. Охарактеризовано процеси поетапного виконання проєктної діяльності через здійснення фахівцем досліджень, розроблення та впровадження проєкту. Запропоновано характеристику процесів моніторингу, прогнозування, планування, підготовки проєкту, його реалізації, супроводу та координування.

Встановлено перелік необхідних знань, умінь, навчочок та здатностей фахівця соціономічного профілю для вирішення проєктних завдань у професійній діяльності. Визначено основні результати навчання, що мають бути сформовані у студента під час його навчання за спеціальністю. Запропоновано напрями подальшої роботи щодо розроблення системи навчальних завдань для формування проєктної компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

**Ключові слова:** проєктна діяльність, проєктна компетентність, зміст проєктної діяльності, проєктні завдання, фахівець соціономічного профілю, проєкт.

The article is devoted to the study of the content of professional activity of socio-economic specialists in solving project problems. The paper presents an analysis of the project activity content, its structure, methods and stages of implementation. The job descriptions of socio-economic specialists have been analyzed, and the main project professional tasks have been identified. The characteristics of professional activity and special methods in solving project-based professional tasks have been presented. The author's own clarification of the concept of "project activity of a socio-economic specialist" has been proposed.

The author's own clarification of the concept of "project activity of a socio-economic specialist" has been proposed, which is characterized as a specific professional work of a person and a certain project team, which is aimed at solving a socially significant problem and is carried out through the targeted, planned and phased development of a special project, which is subsequently implemented in the social sphere.

A generalized structure for organizing the project activity of a socio-economic specialist has been developed. The author has characterized the processes of the project activities phased implementation through the specialist's research, development, and implementation of the project. A description of the processes of monitoring, forecasting, planning, preparation of the project, its implementation, support and coordination has been proposed professional activity of socio-economic specialists.

The list of necessary knowledge, skills and abilities of a socio-economic specialist to solve project-based tasks in professional activities has been established. The main learning outcomes that should be formed in the student during his/her training in the specialty have been defined. Directions of further work on developing a system of educational tasks to form project competence of future specialists in socio-economic profile has been proposed.

**Key words:** project activity, project competence, content of project activity, project-based tasks, specialist in socio-economic profile, project.

УДК 005.8:316-057.86

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.31>

**Нагорна К.В.,**

аспірантка кафедри педагогіки  
Національного університету біоресурсів  
і природокористування України

**Буцик І.М.,**

докт. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки  
Національного університету біоресурсів  
і природокористування України

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Ефективність економіки кожної держави залежить від успішної організації виробничих процесів, внутрішніх суспільних зв'язків та міжнародних торговельних відносин. За таких умов визначальним фактором в організації соціальних стосунків в країні є ефективна професійна діяльність фахівців соціономічного профілю в усіх наявних установах, ланках та рівнях. Основними професійними завданнями таких фахівців є вирішення нагальних державних проблем, пов'язаних із соціальними стосунками, з обов'язковою опорою на наявні зміни в суспільстві, на можливі виклики часу та підготовлені прогнози. Тому в сучасному стані

світової та державної економіки пріоритетними завданнями вищої освіти в Україні є організація якісної професійної підготовки фахівців соціономічного профілю, в основі якої формування високого рівня здатності та готовності до ефективного виконання професійних завдань.

Варто вказати, що стрімкий суспільний розвиток та міжнародна інтеграція зумовила сучасну модернізацію професійної підготовки фахівців соціономічного профілю й в Україні у напрямі виконання підписаних міжнародних угод з Європейським союзом. У зв'язку з цим одним із основних завдань сучасної професійної підготовки таких фахівців стало формування у них здатності

до ефективного вирішення соціальних проблем на основі моделювання та розроблення соціальних проєктів, впровадження, їх перевірки та удосконалення. Тому, з огляду на вказане актуальною постає проблема підготовки фахівців соціономічного профілю саме до здійснення проєктної професійної діяльності.

#### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Сучасна багатогранність професійної діяльності фахівців різних спеціальностей соціономічного профілю в державі вимагає ретельного аналізу їх посадових обов'язків, завдань та функцій з метою виокремлення у їх змісті напрямів та специфіки професійної проєктної діяльності. Проєктна діяльність вимагає від фахівця специфічної роботи, що характеризується аналізом ситуації, встановленням проблеми, знаходженням шляхів вирішення, моделюванням та розробкою проєкту. Саме така діяльність ґрунтується на попередньо набутій системі спеціальних знань, умінь та здатностей. У нинішніх наукових дослідженнях висвітлено різні аспекти підготовки фахівців соціономічного профілю, зокрема: зміст і значення проєктної діяльності (А. Вдовиченко, А. Касперський, О. Коберник, В. Сидоренко, А. Терещук, Л. Хоменко), теоретичні засади проєктної діяльності (В. Гузеєва, О. Коберник, Н. Матяш, О. Пехота, Є. Полат, В. Радіонова, В. Слободченкова, С. Сисоєв, І. Шендрик), формування проєктної компетентності фахівців (К. Петровська, М. Гулаков, Н. Іванова, О. Купенко), формування професійної культури проєктної діяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей (Т. Васильєва, І. Нікішин, О. Пронін), розвитку емоційного інтелекту (І. Васильківський, О. Чіркін), формування мотивації (Т. Брессо), формування конфліктологічної культури фахівців-соціономістів (Т. Браніцька), підготовка до проєктної професійної діяльності у процесі підготовки фахівців соціономічного профілю (О. Зосименко, С. Ізбаш, М. Пелагейченко).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проведений аналіз сучасних наукових праць дозволив встановити, що на сьогодні не є дослідженою проблема формування проєктної компетентності фахівців соціономічного профілю, зокрема й не досліджені питання змісту та структури їх проєктної професійної діяльності. Вказане дозволило спрямувати наше подальше дослідження у напрямі виділення завдань проєктної діяльності, встановлення специфічних особливостей їх виконання та розробки методики формування проєктної компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю у закладах вищої освіти.

**Мета статті** – виділити з комплексу професійних завдань фахівців соціономічного профілю завдання проєктної діяльності, встановити специфічні особливості їх виконання та на цій основі

розробити систему навчальних завдань для формування проєктної компетентності майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно із поставленим вище завданням проєктну діяльність ми розглядаємо лише у межах виконання професійних посадових обов'язків, завдань та функцій фахівців соціономічного профілю. Нині до них відносять фахівців за такими посадами: соціальний педагог, психолог, фахівець із соціальної роботи, соціальний менеджер, журналіст, юрист консультант, соціолог, вихователь. Варто наголосити, що кожен представник соціономічних професій, займаючи певну посаду, виконує низку спеціальних професійних завдань, серед яких і проєктні.

На сьогодні проєктну діяльність розглядають як цілеспрямовану конструктивну продуктивну діяльність, спрямовану на розв'язання життєво значущої проблеми шляхом розробки певного продукту (проєкту) [2, с. 16-21]. Спираючись на наукові погляди (J. Johnson, В. Ассаул, Л. Хоружа, А. Флінер, С.Б. Кримський, Л.С. Василевська, О.М. Коберник) вважаємо, що проєктна діяльність фахівця соціономічного профілю – це специфічна робота, яка передбачає розв'язання соціально значущих проблем, в процесі здійснення проєкту. Дослідженнями встановлено, що проєктування характеризується вмотивованою продуктивною та творчою діяльністю фахівця і певної команди, яка спрямована на цілеспрямоване розроблення спеціального продукту (проєкту), що у подальшому впроваджується у життя для вирішення соціальних проблем. Результатом проєктної діяльності стають створені різноманітні види проєктної продукції, а саме: нормативні та директивні документи; рекламно-інформаційні матеріали; сценарні та літературно-публіцистичні твори та відеофільми; методичні рекомендації та настанови; науково-популярні та наукові статті; спеціалізовані засоби та предмети.

Проведена робота у напрямі вивчення організації професійної та проєктної діяльності фахівця соціономічного профілю дозволила встановити специфічні особливості виконання проєктних завдань. На основі проведеного аналізу наукових праць (Н.В. Борисова, Т.В. Качеровська, О.Е. Коваленко, О.М. Пехота, Г.М. Романова, С.О. Сисоєва) було встановлено, що професійна проєктна діяльність фахівця соціономічного профілю є специфічною поетапною діяльністю, що складається із низки цілеспрямованих дій та операцій у напрямі виконання конкретних професійних завдань, що здійснюється на основі набутої здатності для застосування спеціалізованих засобів, методів і методик.

З метою встановлення складників проєктної компетентності фахівців соціономічного профілю

було проведено аналіз їх посадових інструкцій, що дозволив визначити основні проєктні професійні завдання (табл. 1), серед яких завдання, що вимагають роботи з прогнозування, розроблення, проєктування, планування, підготовки, впровадження, координування, супроводження, організації та контролю.

У результаті проведеної роботи було встановлено, що фахівець соціономічного профілю під час виконання проєктних завдань поетапно виконує певні дії із застосуванням спеціальних методів:

– під час прогнозування розвитку особистості за результатами досліджень щодо посилення негативних та позитивних змін соціальної ситуації – *спостереження, збір даних, аналіз, синтез, узагальнення, прогнозування, розробка проєкту прогнозу, представлення проєкту*;

– під час розроблення проєкту системи соціальної допомоги особистості в її самовдосконаленні та саморозвитку з подальшим його координуванням – *збір даних, аналіз, синтез, узагальнення, прогнозування, розробка проєкту та його представлення*;

– під час складання проєктів планів і програм соціального розвитку з опорою на психологічні фактори впливу на особистість – *спостереження, збір даних, аналіз, синтез, узагальнення, прогнозування, розробка проєкту та його представлення*;

– під час розроблення індивідуальних планів для роботи з конкретним випадком із визначення форм та методів допомоги – *збір даних, аналіз, синтез, узагальнення, прогнозування, моделювання, розробка планів, їх представлення*;

– під час планування та проведення заходів з протидії порушень у соціальній сфері – *збір*

*даних, аналіз, синтез, узагальнення, прогнозування, розробка проєкту та його представлення*;

– під час планування, проєктування, координації та моніторингу проведеної соціальної роботи та надання соціальних послуг – *збір даних, аналіз, синтез, узагальнення, прогнозування, розробка проєкту та його представлення, впровадження проєкту, спостереження, збір даних, аналіз, синтез, узагальнення, корегування*;

– під час впровадження та супроводу проєктів на покращення якості життя – *впровадження проєкту, спостереження, збір даних, аналіз, синтез, узагальнення, корегування*;

– під час підготовки проєктів нормативних актів з покращення соціальної сфери – *спостереження, збір даних, аналіз, синтез, узагальнення, прогнозування, розробка проєкту*;

– під час складання проєктів програм економічного та соціального розвитку – *збір даних, спостереження, опитування, аналіз, синтез, узагальнення, прогнозування, розробка проєкту*;

– під час планування, організації та проведення освітньо-виховної роботи – *збір даних, аналіз, синтез, узагальнення, прогнозування, розробка проєкту, впровадження проєкту*.

Отже, на основі проведеного дослідження було встановлено, що фахівець для виконання проєктних завдань має сформулювати необхідні знання, уміння та навички, у першу чергу, для виконання таких дій: збір даних, аналіз, синтез, узагальнення, прогнозування, розробка проєкту, його представлення та впровадження. У такій професійній роботі чітко простежується певна закономірна послідовність проєкдної діяльності фахівця. Крім того, згідно низки наукових поглядів (І. Єрмаков, С. Шевцова) [1, с. 5-18; 3, с. 36-43] виконання

Таблиця 1

**Узагальнені результати аналізу професійної діяльності фахівців соціономічного профілю щодо визначення основних професійних проєктних завдань**

№	Посада	Документ	Основні проєктні професійні завдання
1.	Соціальний педагог	[4]	– <u>прогнозує</u> на основі спостережень та досліджень посилення негативних та позитивних змін соціальної ситуації, що впливає на розвиток особистості; – розробляє <u>проєкти</u> та координує систему соціальної допомоги особистості в її самовдосконаленні та саморозвитку.
2.	Психолог	[5]	– <u>складає проєкти</u> планів і програм соціального розвитку, зважаючи на психологічні фактори, що впливають на особистість.
3.	Фахівець із соціальної роботи	[6]	– <u>розробляє</u> індивідуальні плани для роботи з конкретним випадком та визначає форми та методи допомоги; – <u>планує та реалізує заходи</u> протидії порушень у соціальній сфері.
4.	Соціальний менеджер	[7]	– <u>планування, проєктування, координація, моніторинг здійснення</u> соціальної роботи, надання соціальних послуг.
5.	Журналіст	[8]	– <u>впроваджує</u> та супроводжує проєкти, спрямовані на покращення якості життя.
6.	Юрист консультант	[9]	– <u>підготовка</u> проєктів нормативних актів, що сприяють покращенню соціальної сфери.
7.	Соціолог	[10]	– <u>складає проєкти</u> програм економічного та соціального розвитку.
8.	Вихователь	[11]	– <u>планує</u> , організовує та проводить освітньо-виховну роботу.

фахівцем проєктних професійних завдань здійснюється на основі сформованості у нього низки інших необхідних для цього знань, умінь, навичок та здатностей, а саме:

- ефективно планувати свої дії та дії робочої команди;
- шукати та передбачати можливі наслідки та результати;
- знаходити необхідну інформацію, її аналізувати, синтезувати, узагальнювати та використовувати;
- самостійно і колегіально приймати власне і командне рішення;
- налагоджувати соціальні контакти у роботі;
- ефективно розподіляти обов'язки;
- ефективно взаємодіяти в команді;
- керувати командною роботою;
- оцінювати результати роботи.

На основі проведеного аналізу наукових праць та нормативних документів було розроблено узагальнену структуру організації проєктної діяльності фахівця соціономічного профілю (рис. 1). Встановлено, що професійна проєктна діяльність передбачає виконання двох видів роботи – організації власної проєктної діяльності і організації діяльності інших осіб. Така діяльність спрямована на цілеспрямоване поетапне виконання досліджень у відповідному напрямі, розроблення та впровадження проєкту. Кожен із вказаних етапів складається із низки дій, що відбуваються на основі застосування відповідних методів, методик та засобів.

Першим етапом проєктної діяльності фахівця соціономічного профілю є проведення необхідних досліджень, які у подальшій роботі стають основним підґрунтям для розробки проєкта. Дослідження відбувається за допомогою моніторингу та прогнозування. Моніторинг передбачає здійснення фахівцем систематичного та перманентного спостереження за станом, подіями, умовами, змінами та наслідками, що відбуваються у соціумі, з метою подальшого реагування на них, виявлення наявних проблем та знаходження шляхів їх вирішення у нових запропонованих проєктах. Прогнозування передбачає формулювання фахівцем певних прогнозів (передбачень) та перспектив, що здійснюються на основі проведеного моніторингу (спостереження, збір необхідних даних, аналіз, синтез та узагальнення).

Другим етапом проєктної діяльності є процес розроблення проєкту, що передбачає планування, підготовку проєкту та складання сценаріїв. Під час планування фахівець чітко визначає мету та завдання проєкту, основні складові (умови, методи, методика, технології, форми, суб'єкти та засоби), що будуть покладено в основу вирішення наявної проблеми, виділяє шляхи впровадження проєкту в суспільство та досягнення визначених цілей. На цьому кроці роботи розробник пропонує концепцію проєкту, моделює його структуру, визначає учасників виконання, проєктує його зміст, календарні плани, бюджетні витрати та кошторис. Під час підготовки проєкту фахівець також може розробляти спеціальні сценарії, як певні

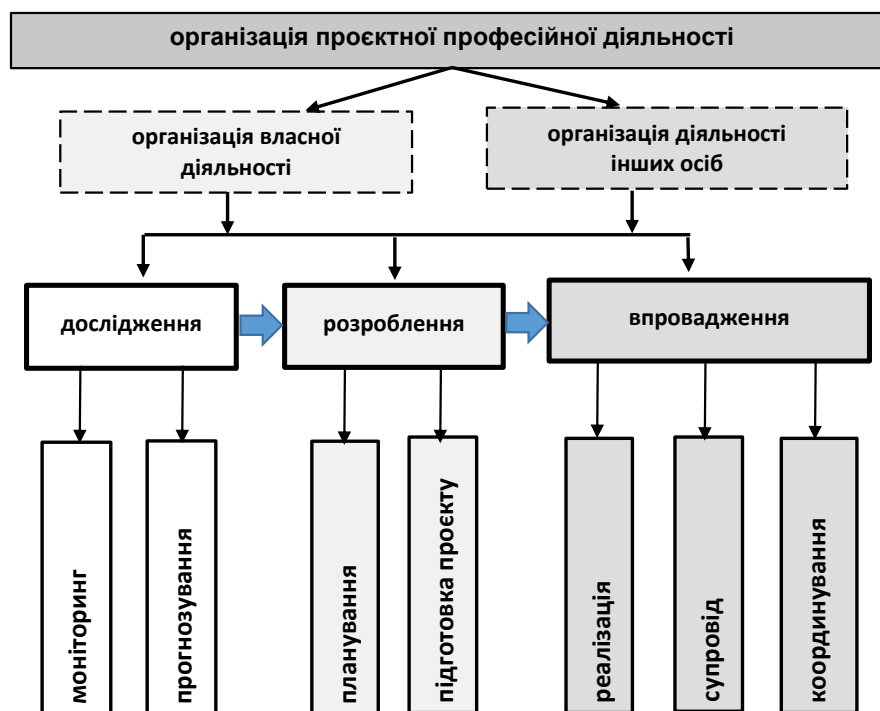


Рис. 1. Узагальнена структура організації проєктної діяльності фахівця соціономічного профілю



плани-описи змісту та структури завдань та чіткі рекомендації з послідовними діями тих чи інших виконавців у вирішенні соціальної проблеми під час реалізації проєкту, його супроводу, контролю та координування.

Заключним етапом проєктної професійної діяльності є впровадження проєкту у життя, що відбувається через його реалізацію з паралельним супроводом та координуванням. Реалізація проєкту – це цілеспрямована спеціальна робота у напрямі забезпеченні його функціонування у відповідних умовах, що ґрунтується на системному застосуванні спеціалізованих засобів, методик та форм. Впровадження проєкту

вимагає спеціального його супровіду, що відбувається через постійний контроль за результатами втілення, підтримки життєдіяльності та аналізу результатів. Координування проєкту – це робота у напрямі удосконалення певних його елементів з метою належного їх функціонування, удосконалення самого процесу впровадження, що дає змогу покращити процес реалізації зокрема, і його ефективності взагалі. Саме через оптимальне поєднання процесів реалізації, супроводу та координування соціального проєкту досягається основна запланована фахівцем мета – вирішення конкретної соціальної проблеми у суспільстві.

Таблиця 2

**Узагальнена характеристика організації проєктної професійної діяльності фахівців соціономічного профілю**

Етапи	Професійні завдання	Необхідні здатності та результати навчання
Дослідження	Моніторинг	<ul style="list-style-type: none"> <li>– постановка мети та завдань дослідження;</li> <li>– пошук та збір необхідних даних;</li> <li>– аналіз, синтез, спостереження, узагальнення;</li> <li>– конструювання власної та командної діяльності;</li> <li>– налагодження соціальних контактів;</li> <li>– ефективна командна взаємодія під час моніторингу;</li> <li>– оцінювання результатів та рефлексія.</li> </ul>
	Прогнозування	<ul style="list-style-type: none"> <li>– постановка мети та завдань прогнозу;</li> <li>– аналіз, синтез, спостереження, узагальнення;</li> <li>– конструювання власної та командної діяльності;</li> <li>– налагодження соціальних контактів;</li> <li>– ефективна командна взаємодія під час прогнозування;</li> <li>– формулювання можливих наслідків та результатів;</li> <li>– оцінювання результатів та рефлексія.</li> </ul>
Розроблення	Планування	<ul style="list-style-type: none"> <li>– постановка мети та завдань проєкту, визначення основних складових і необхідних умов впровадження;</li> <li>– пошук та збір необхідних даних;</li> <li>– конструювання власної та командної діяльності;</li> <li>– налагодження соціальних контактів;</li> <li>– ефективна командна взаємодія під час планування;</li> <li>– розробка плану;</li> <li>– оцінювання результатів планування та рефлексія.</li> </ul>
	Підготовка проєкту	<ul style="list-style-type: none"> <li>– пошук та збір необхідних даних;</li> <li>– конструювання власної та командної діяльності;</li> <li>– налагодження соціальних контактів;</li> <li>– ефективна командна взаємодія під час підготовки;</li> <li>– розробка проєкту (сценарію);</li> <li>– оцінювання результатів розробки та рефлексія.</li> </ul>
Впровадження	Реалізація	<ul style="list-style-type: none"> <li>– забезпечення необхідних умов реалізації проєкту;</li> <li>– організація власної та командної діяльності;</li> <li>– налагодження контактів та ефективне їх використання;</li> <li>– ефективна командна взаємодія під час реалізації;</li> <li>– оцінювання результатів роботи та рефлексія.</li> </ul>
	Супровід	<ul style="list-style-type: none"> <li>– контроль за забезпеченням необхідних умов реалізації;</li> <li>– контроль за організацією власної та командної роботи;</li> <li>– налагодження контактів та ефективне їх використання;</li> <li>– контроль за ефективною командною взаємодією;</li> <li>– оцінювання результатів роботи та рефлексія;</li> <li>– аналіз та оцінювання результатів впровадження.</li> </ul>
	Координування	<ul style="list-style-type: none"> <li>– контроль за процесом удосконалення;</li> <li>– контроль за організацією власної та командної роботи;</li> <li>– налагодження контактів та ефективне їх використання;</li> <li>– контроль за ефективною командною взаємодією;</li> <li>– оцінювання результатів роботи та рефлексія;</li> <li>– аналіз та оцінювання результатів удосконалення.</li> </ul>

На основі проведеного аналізу проєктної діяльності фахівця соціономічного профілю, його професійних проєктних завдань, методів, методик їх виконання та необхідних для цього здатностей нами було визначено основні результати навчання, що мають бути сформовані у студента під час його навчання за спеціальністю (табл. 2).

**Висновки.** На підставі отриманих результатів досліджень підтверджено, що фахівець соціономічного профілю здійснює проєктну діяльність під час виконання професійних завдань, яка спрямована на розв'язання соціальної проблеми шляхом цілеспрямованого, планованого та поетапного розроблення спеціального продукту (проєкту), що впроваджується у соціальну сферу. На основі проведеного аналізу комплексу професійних завдань фахівців соціономічного профілю було виокремлено спеціалізовані завдання у межах проєктної діяльності та виділено їх специфічні особливості виконання, що засновані на організації власної роботи та роботи спеціальної команди під час здійснення моніторингу, прогнозування, планування, підготовки проєкту, його реалізації, супроводу та координування. Під час проведеної роботи визначено основні результати навчання фахівця соціономічного профілю, що мають бути сформовані у студента у період його навчання за спеціальністю. На основі цього було поставлено завдання розробити систему навчальних завдань для формування проєктної компетентності майбутніх фахівців. До таких завдань мають увійти завдання на дослідження, розробку і впровадження проєктів.

Спираючись на отримані результати досліджень, вважаємо пріоритетним напрямом подальшої роботи є вивчення проблеми оптимального застосування системи навчальних завдань на проєктування у професійній підготовці фахівців соціономічного профілю у закладах вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Єрмаков І.Г. Компетентнісний потенціал проєктної діяльності. *Проектна діяльність у школі*. Київ. Шкільний світ, 2006. С. 5–18.
2. Лук'янова Л. Технологія організації проєктної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 16–21.
3. Шевцова С. М. Проєктна діяльність і духовність майбутніх педагогічних кадрів: проблеми взаємозв'язку. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2009. Вип. 39. С. 36–43.
4. Посадова інструкція: соціальний педагог: веб-сайт. URL: [http://gi.edu.ua/images/document/socialna\\_pidtr/social\\_nez/pos\\_instruction.pdf](http://gi.edu.ua/images/document/socialna_pidtr/social_nez/pos_instruction.pdf). (дата звернення: 20.02.2023).
5. Посадова інструкція практичного психолога (зразок): веб-сайт. URL: <https://vseosvita.ua/library/posadova-instrukcia-prakticnogo-psihologa-432007.html>. (дата звернення: 20.02.2023).
6. Посадова інструкція: фахівець із соціальної роботи: веб-сайт. URL: [https://www.borovik.com/index\\_instruction.php?Gins=iqci&lang\\_i](https://www.borovik.com/index_instruction.php?Gins=iqci&lang_i). (дата звернення: 20.02.2023).
7. Навчальний посібник для реалізації ініціативи на місцевому рівні в Україні. ЮНІСЕФ. Травень. 2019. URL: [https://www.unicef.org/ukraine/media/9751/file\\_6.pdf](https://www.unicef.org/ukraine/media/9751/file_6.pdf). (дата звернення: 21.02.2023).
8. Посадова інструкція: журналіст: веб-сайт. URL: [https://jobs.ua/job\\_description/view/46](https://jobs.ua/job_description/view/46). (дата звернення: 21.02.2023).
9. Посадова інструкція: юрист консультант: веб-сайт. URL: [https://jobs.ua/rus/job\\_description/view/1107](https://jobs.ua/rus/job_description/view/1107). (дата звернення: 21.02.2023).
10. Посадова інструкція практичного соціолога (зразок): веб-сайт. URL: <https://www.yurrus.com.ua/posadova-instruktsiya-sotsioloha-zrazok>. (дата звернення: 20.02.2023).
11. Посадова інструкція: вихователя: веб-сайт. URL: <https://vseosvita.ua/library/posadova-instruktsiya-vykhovatelja-zakladu-doshkilnoi-osvity-571509.html>. (дата звернення: 20.02.2023).

## ВІДПОВІДНІСТЬ АВТЕНТИЧНОГО АНГЛОМОВНОГО ПІДРУЧНИКА «АРХІТЕКТУРА» СУЧАСНИМ ПЕДАГОГІЧНИМ ВИМОГАМ

### CONFORMITY OF AUTHENTIC ENGLISH-SPEAKING TEXTBOOK “ARCHITECTURE” TO CONTEMPORARY PEDAGOGICAL REQUIREMENTS

*Мета:* аналіз відповідності автентичного англomовного підручника «Архітектура» видавництва «Експрес Паблішінг» сучасним педагогічним вимогам у вищій школі. Увага приділяється відповідності змісту навчальної книги її меті, доцільності використання вищезазначеного підручника на практичних заняттях з англійської мови у вищих навчальних закладах. *Методи:* за допомогою загальнонаукових методів дослідження (анкетування, метод рейтингу) автор робить наголос на методичному аспекті навчальної книги. Автор досліджує послідовність лексичного й граматичного матеріалу, логічність вправ й завдань. Розглядаючи п'ятнадцять вимог сучасної української педагогіки до іномовних підручників для вищої школи, автор акцентує увагу на важливості використання вищезазначеного підручника в цілому. Беручи до уваги матрицю забезпечення програмних результатів навчання відповідними компонентами освітньо-професійної програми, автор на чисельних прикладах доводить валідність підручника. Вона проявляється у формулюванні задач з вирішення проблемних ситуацій у професійній та/або академічній діяльності, використанні сучасних інформаційних технологій при проектуванні, будівництві та експлуатації об'єктів професійної діяльності. Основними факторами є здатність спілкуватися іноземною (англійською) мовою, мати навички використання інформаційних і комунікаційних технологій, вчитися й оволодівати сучасними знаннями, застосовувати у професійній діяльності досягнення науки, інноваційні та комп'ютерні технології, сучасні машини, обладнання, матеріали і конструкції, здійснювати інженерні вишукування, розрахунки та проектування об'єктів професійної діяльності, впроваджувати інноваційні технології, сучасні машини та обладнання при будівництві, експлуатації та реконструкції об'єктів професійної діяльності, розраховувати техніко-економічні показники запроєктованих і функціонуючих об'єктів професійної діяльності.

*Результати:* стаття підкреслює важливість функцій підручника, можливість його використання для викладачів англійської мови й для здобувачів вищої освіти.

*Висновки:* вищезгадана стаття фокусується на відповідності книги програмним загальним і фаховим компетентностям й програмним результатам навчання у вищій школі.

**Ключові слова:** автентичний англomовний підручник, викладач, здобувач вищої

освіти, вищій навчальний заклад, програмні загальні й фахові компетентності, програмні результати навчання.

*Aim:* analyze of conformity of authentic English-speaking textbook “Architecture” of publishing house “Express Publishing” to contemporary pedagogical demands at higher school. Attention is paid to conformity of content of teaching book to its aim, purposefulness of usage of the mentioned textbook at practical sessions of English language at higher educational institutions.

*Methods:* the author emphasizes methodical aspect of teaching book with the help of general scientific methods of research (questionnaire, rating method). The author researches succession of lexical and grammar material, consistency of tasks and exercises. Observing fifteen demands of contemporary Ukrainian pedagogy to foreign speaking textbooks for higher school, the author accented attention to the importance of usage of the mentioned textbook as a whole. Taking into consideration the matrix of ensuring of program learning outcomes to proper components of educational and professional program, using numerous examples, the author proves the validity of the textbook. It manifests itself in the formulation of tasks for solving problem situations in professional and/or academic activities, the use of modern information technologies in the design, construction and operation of objects of professional activity. The main factors are the ability to communicate in a foreign (English) language, have skills in using information and communication technologies, learn and master modern knowledge, apply scientific achievements, innovative and computer technologies, modern machines, equipment, materials and structures in professional activities, carry out engineering surveys, calculations and design of objects of professional activity, introduce innovative technologies, modern machines and equipment in the construction, operation and reconstruction of objects of professional activity, calculate the technical and economic indicators of designed and functioning objects of professional activity.

*Results:* the article underlines importance of functions of textbook, opportunity of its usage for lecturers of English language and searchers of higher education.

*Conclusions:* the mentioned article is focused on conformity of a book to program general and professional competencies and program results of teaching at higher school.

**Key words:** authentic English textbook, lecturer, searcher of higher education, program general and professional competencies, program results of teaching.

УДК 811.111 (075.8)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.32>

**Несін Ю.М.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу й іноземних мов Херсонського державного аграрно-економічного університету

**Постановка проблеми.** Кожен справжній підручник, як навчальна книга, повинен містити основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до мети навчання, визначеної програмою й вимогами дидактики. На нашу переконливу думку, аналіз автентичних англomовних

підручників дуже корисний, бо він є мотивуючим фактором для викладачів, які працюють зі здобувачами вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасна українська педагогіка має здобутки теоретичного й практичного характеру. Висвітленню

автентичних англомовних і вітчизняних підручників присвятили роботи низка науковців України, серед яких ми можемо зазначити таких авторів як Н. В. Андрійчук, Т. В. Гора, В. А. Дмитренко, О. Ю. Кузнецова, А. М. Самойленко, І. А. Ткаля, С. О. Царьова, Л. О. Чулкова та ін.

Подібну проблему вирішують англомовні науковці Х. Аллен, У. Кеппел, С. Макуін, М. Рейллі, Р. Річі, С. Сієбай, А. Сілвер, П. Холл. Вищезазначені автори й авторки США, Великої Британії, Канади, Австралії та інших англомовних країн небезпідставно пишуться здобутками, водночас критикуючи застарілі підходи до написання підручників.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Через те, що огляд автентичних англомовних підручників не дуже розповсюджений на шпальтах наукової літератури, ми спробуємо висвітлити це шляхом аналізу відповідності навчальної книги сучасним педагогічним вимогам.

**Мета статті.** Виходячи з вищезазначеного, мета нашої статті – здійснення всебічного аналізу автентичного англомовного підручника «Архітектура» видавництва «Експрес Паблішінг» як ефективного засобу комунікації, що відповідає сьогоденним викликам.

**Виклад основного матеріалу.** Автентичний англомовний підручник «Архітектура» видавництва «Експрес Паблішінг» з'явився в результаті креативного співробітництва англомовних освітян. Підручник є продовженням серії «Сходи до кар'єри». Автори навчальної книги Дж. Дулі, В. Еванс і Д. Кук вперше надрукували її у 2013 році. Навчальна книга декілька разів перевидавалася (востаннє у 2023 році) й розрахована на здобувачів вищої освіти – майбутніх архітекторів і будівельників, вона має теоретичне та практичне спрямування. Вищезазначений підручник рекомендовано Міністерством освіти і науки України, він йде в контексті з загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, оскільки його кінцева мета – оволодіння англійською мовою, враховуючи діяльнісно-орієнтований підхід [3]. Навчальна книга складається з трьох книг, кожна з них містить зміст, п'ятнадцять розділів зі словником наприкінці.

Зміст «Архітектури» повністю відповідає нормативним положенням, враховує вікові особливості й попередню підготовку здобувачів вищої освіти. Загальна характеристика викладу навчального матеріалу тексти та вправи свідчать про науковий підхід до написання підручника. Головний плюс його авторів – у високій інформаційній насиченості, в спрямованості навчального матеріалу на формування науково-теоретичного мислення, мотивації навчання, розширення світоглядних позицій. Виклад матеріалу простий, логічний, доречний, скоординований та збалансований. Заслугоує

на нашу прискіпливу увагу і окрему подяку оптимальність розподілу матеріалу відповідно нормам навчального часу та розмаїття корисної інформації, яка знадобиться майбутнім архітекторам та будівельникам. Великим бонусом є відповідність книги методичним принципам наступності, циклічності, логічної послідовності; підручник органічно поєднується з іншими виданнями, доповнює та розширює їх. Якість та доцільність ілюстративного матеріалу (таблиці, малюнки, фотознімки, колажі, графіки) допомагають легше засвоїти навчальний матеріал тим, хто навчається за цим підручником; адже за допомогою візуалізації краще засвоюється навчальний матеріал.

Ми погоджуємося з низкою вітчизняних дослідників-науковців, а саме з Н. П. Волковою, І. М. Дичківською, М. М. Фіцулою, які стверджують, що справжній підручник є джерелом знань, що відповідає меті навчання, визначеною програмою і вимогами дидактики і готовність педагога до інноваційної професійної діяльності простежується саме засобом користування цим підручником [1], [2], [4]. Навчальна книга «Архітектура» повністю відповідає найвибагливішим вимогам сучасної педагогіки.

Розглянемо вимоги сучасної української педагогіки до іншомовних підручників для вищої школи. Їх існує щонайменше п'ятнадцять:

- відповідність вимогам навчальної програми;
- чіткість структурування навчального матеріалу у змісті;
- технічні засоби полегшення користування підручником;
- наукова коректність змісту, повнота розкриття основних положень, використання сучасної загальноприйнятої наукової термінології;
- практична спрямованість навчального матеріалу, зв'язок його з життям;
- можливості підручника для забезпечення диференційованого підходу до навчання;
- відповідність змістового наповнення віковим особливостям здобувачів вищої освіти;
- мова викладу навчального матеріалу підручника;
- іншомовне (англомовне) наповнення змісту підручника;
- мотивація навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, розвиток інтересу до навчального предмета засобами, запропонованими в підручнику;
- дидактична доцільність системи завдань, поданих у підручнику;
- можливості підручника для здійснення здобувачами вищої освіти самостійної навчальної діяльності;
- логіка розміщення та використання ілюстративного матеріалу як самостійного або додаткового джерела інформації;



- компактність підручника;
- ергономічні показники підручника.

Яку б вимогу ми не обрали, кожна з них відзеркалюється, знаходить своє підтвердження на шпальтах автентичного англomовного підручника «Архітектура». Особисто ми відзначаємо й той факт, що на третьому році використання вищезазначеної навчальної книги її автори – В. Еванс, Дж. Дулі й Дж. Кук отримали нагороду – топазовий медальйон за відмінні результати (показники) в архітектурній освіті (2015 рік). Абревіатуру нагороди (AIA) можна побачити на титульній сторінці книги. Ця поважна міжнародна премія є свідомством того, що англomовні автори рухаються у правильному напрямку, їхні зусилля оцінені належним чином [5].

Підручник лондонського видавництва «Експрес Паблішінг» вписується в сучасні вимоги української вищої школи. Ми пропонуємо розглянути таблицю для майбутніх архітекторів і будівельників, де зробимо відповідні пояснення: абревіатура ПЗК означає програмні загальні компетентності, ПФК – програмні фахові компетентності, ПРН – програмні результати навчання, номери взяті з матриці забезпечення програмних результатів навчання

(ПРН) відповідними компонентами освітньо- професійної програми.

Будь-яка програмна загальна або програмна фахова компетентність, а також програмні результати навчання (можливо, тільки за винятком ПЗК 01) знаходять своє відображення в навчальній книзі. Приклади: ПЗК 05: здатність спілкуватися іноземною мовою – вправа 1, сторінка 4. ПФК 09: здатність здійснювати інженерні вишукування, розрахунки та проектування об'єктів професійної діяльності – вправа 9, сторінка 5. ПРН 01: формулювати задачі з вирішення проблемних ситуацій у професійній та/або академічній діяльності – вправа 2, сторінка 8. Всі ці приклади взято з першої книги підручника [6].

Провівши анкетування серед ста викладачів іноземної (англійської) мови в місті Херсоні, шістьдесят чотири освітянина обрали саме вищезазначений підручник, що свідчить про високий рейтинг англійського видавництва «Експрес Паблішінг», хоча достойну конкуренцію йому складають видавництва «Оксфорд Юніверсіті Пресс» і «Кембрідж Юніверсіті Пресс».

**Висновки.** Підводячи підсумки, зазначимо, що результати проведеного нами дослідження

Таблиця 1

**Відповідність ПЗК і ПРН**

Програмні загальні і фахові компетентності	Програмні результати навчання
ПЗК 01. Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини й громадянина України.	ПРН 01. Формулювати задачі з вирішення проблемних ситуацій у професійній та/або академічній діяльності.
ПЗК 02. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.	ПРН 10. Використовувати сучасні інформаційні технології при проектуванні, будівництві та експлуатації об'єктів професійної діяльності.
ПЗК 05. Здатність спілкуватися іноземною мовою.	
ПЗК 06. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.	
ПЗК 07. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.	
ПФК 02. Здатність застосовувати у професійній діяльності досягнення науки, інноваційні та комп'ютерні технології, сучасні машини, обладнання, матеріали і конструкції.	
ПФК 09. Здатність здійснювати інженерні вишукування, розрахунки та проектування об'єктів професійної діяльності.	
ПФК 13. Здатність впроваджувати інноваційні технології, сучасні машини та обладнання при будівництві, експлуатації та реконструкції об'єктів професійної діяльності.	
ПФК 19. Здатність розраховувати техніко-економічні показники запроєктованих і функціонуючих об'єктів професійної діяльності.	

дозволяють впевнено говорити про вагому роль автентичного англomовного підручника «Архітектура» як засобу навчання. У сучасному освітньому процесі він спонукає викладача на творчу діяльність і не є тільки механічним засобом передачі інформації. Сучасний підручник при правильному використанні сприяє формуванню знань, вмінь, навичок молоді, загальному розвитку особистості.

Наші подальші дослідження ми вбачаємо в пошуку й аналізі інших сучасних автентичних англomовних підручників, посібників, граматичних довідників, які створені для здобувачів вищої освіти, що вивчають англійську мову. Не будемо ми також цуратись і навчальних книг, які добре зарекомендували себе протягом багатьох років.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. 3-тє вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 616 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт 2003. 273 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка: Вид. 2-ге, випр., доп. Київ : Академвидав, 2007. 560 с.
5. Eisenman P. English for architects / P. Eisenman. Textbook. Oxford University Press, 2020. 30 p.
6. Evans V. Architecture / V. Evans, J. Dooley, D. Cook. Textbook. Career Paths. Express Publishing, 2022. 121 p.

## ПРОФЕСІЙНІ СТАНДАРТИ І КВАЛІФІКАЦІЇ В ІТ-ОСВІТІ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

### PROFESSIONAL STANDARDS AND QUALIFICATIONS IN IT EDUCATION IN GREAT BRITAIN

Стаття присвячена огляду та аналізу освітніх професійних стандартів і кваліфікацій в галузі інформаційно-комунікаційних технологій у Великобританії. З погляду якості і фундаментальності освіти британська модель ІТ-підготовки вважається світовим лідером, що передбачає насамперед втілення та дотримання на національному рівні відповідних академічних стандартів.

У статті визначені особливості стандартизації британської освітньої підготовки і кваліфікації майбутніх ІТ-фахівців. З'ясовано, що академічні стандарти забезпечуються Агенцією забезпечення якості вищої освіти, яка розробляє єдиний Стандарт якості вищої освіти Великобританії відповідно до національних кваліфікаційних стандартів з широкого кола професій. Складовими Стандартом якості виступають Рамка кваліфікацій вищої освіти органів Великобританії, на основі якої присуджують ступені – основний документ для визначення напрямків розвитку британської освітньої системи, а також Предметний стандарт або еталон, який містить вимоги щодо змісту освітніх професійних програм за напрямками підготовки у певній предметній галузі знань. Зокрема, у якості освітнього стандарту для програм підготовки ІТ-інженерів виступає Предметний стандарт у галузі комп'ютерних технологій. Також встановлено, що міжнародним стандартом типових навчальних ІТ-програм підготовки, діючих зокрема у Великій Британії, виступають комп'ютерні стандарти куррикулумів. Це перелік документів, які містять кваліфікаційні вимоги до ІТ-фахівців та рекомендації щодо проектування профільних ІТ-програм.

Була визначена сутність таких базових понять, пов'язаних з основними об'єктами дослідження, як «освітній стандарт», «освітні кваліфікації», «національна рамка кваліфікацій».

У якості джерел для дослідження були використані матеріали діючих нормативних документів, які репрезентують і стандартизують функціонування освітньої ІТ-галузі у Великобританії, як-от: Стандарт якості вищої освіти Великобританії, формальними складовими якого виступають Рамка кваліфікацій вищої освіти органів Великобританії, на основі якої присуджують ступені та Предметний стандарт у галузі комп'ютерних технологій, які розробляються під егідою Агенції забезпечення якості вищої освіти, а також Комп'ютерні стандарти куррикулумів 2020: Парадигми глобальної комп'ютерної освіти. Аналіз цих документів свідчить про те, що стандартизація як освітньої, так і професійної діяльності є дієвим інструментом функціонування національної системи підготовки висококваліфікованих фахівців у Великій Британії, зокрема і у передовій галузі ІТ-технологій.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, ІТ-галузь, ІТ-освіта, ІТ-фахівці, професійні стандарти, освітні стандарти,

кваліфікація, рамка кваліфікацій, компетентність, Великобританія.

The article is devoted to the review and analysis of education professional standards and qualifications in the field of information and communication technology in Great Britain. In terms of quality and fundamentality of education, the British model of IT training is considered to be a world leader that involves first of all the implementation and observance of relevant education standards at the national level. The article defines British education training standardization peculiarities and qualifications of future IT specialists. It has been found out that academic standards are ensured by the Quality Assurance Agency for Higher Education which develops a unified UK Quality Code for Higher Education according to national qualification standards for a wide range of professions. The components of The Quality Code are The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies – the main document for determining of directions for the development of the British education system, as well as Subject Benchmark Statements which contain requirements for the content of professional education programs in training areas in a definite subject field of knowledge. In particular, The Subject Benchmark Statement for Computing acts as an education standard for training programs for IT engineers in the field of computer technology. It has also been established that computing curricula are the international standard for typical education IT training programs, operating in particular in Great Britain. This is a list of documents that contain qualification requirements for IT specialists and recommendations for designing profile IT programs.

The essence of such basic concepts related to the main objects of this research as "education standard", "education qualifications", "national qualifications framework" was determined.

As sources for the research, the materials of current regulatory documents which represent and standardize the functioning of the education IT industry in Great Britain were used. They are UK Quality Code for Higher Education, whose formal components are The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies and The Subject Benchmark Statement for Computing which are developed under the auspices of the Quality Assurance Agency for Higher Education, as well as Computing Curricula 2020 – CC 2020: Paradigms for Global Computing Education. The analysis of these documents shows that the standardization of both education and professional activities is an effective instrument for the functioning of the national system of training highly qualified specialists in Great Britain, in particular in the advanced field of IT technology.

**Key words:** information and communication technology, IT industry, IT education, IT specialist, occupational standards, education standards, qualification, qualifications framework, competence, Great Britain.

УДК 378.4.018:004-057.4(410)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.33>

**Носирєва О.В.,**  
ст. викладач кафедри мовної підготовки  
Харківського національного  
університету радіоелектроніки

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Освітня галузь інформаційних та комп'ютерних технологій, або ІТ-освіта, останнім часом зазнає значної динаміки змін. Ці зміни пов'язані зі стрімкістю сучасного світового розвитку інформаційних технологій, що обумовлюють інноваційний характер галузі та накладають вимоги, які потребують постійного оновлення змісту та актуальності навчання, ефективної та якісної підготовки здобувачів освіти, швидкої трансформації і вдосконалення освітнього процесу. Як відомо, британська модель підготовки комп'ютерних фахівців виступає прикладом позитивного досвіду щодо гармонізації і цілісності освітніх і професійних стандартів в ІТ-галузі. У статті розглянуто особливості стандартизації освітньої підготовки фахівців і кваліфікації в освітній галузі знань «Інформаційні і комунікаційні технології» у Великобританії. У якості об'єкту та аналізу дослідження виступають чинні нормативні документи (освітні стандарти і рамки кваліфікацій, стандарти куррикулумів), які визначають основи функціонування освітньої діяльності у галузі ІТ в країні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Вивчення питання освітніх професійних стандартів і кваліфікацій в галузі інформаційно-комунікаційних технологій у Великобританії потребує насамперед безпосереднього звернення до першоджерел інформації, а саме до матеріалів чинних нормативних документів, які дають практичне уявлення щодо функціонування освітньої галузі у країні. Такими офіційними матеріалами виступають: Стандарт якості вищої освіти (визначає фундаментальні принципи щодо якості вищої освіти), Рамка кваліфікацій вищої освіти органів Великобританії, на основі якої присуджують ступені (виступає основним орієнтиром для академічних стандартів у вищій освіті), а також Предметний стандарт у галузі комп'ютерних технологій та Комп'ютерні стандарти куррикулумів 2020: Парадигми глобальної комп'ютерної освіти. Вони містяться на відповідних британських ресурсах, зокрема британської національної незалежної Агенції забезпечення якості вищої освіти.

**Мета статті.** Мета і основні завдання публікації – дослідити і проаналізувати професійні стандарти і кваліфікації в освітній галузі інформаційних і комунікаційних технологій у Великій Британії. У статті продемонстровано, як норми освітнього стандарту, які функціонують у тісній взаємодії з професійними стандартами, та повне узгодження кваліфікаційних вимог до майбутніх ІТ-фахівців, дозволяють ефективно впливати на якість їхньої академічної підготовки та професійну реалізацію.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні зміни інформаційної інфраструктури у всіх сферах економічної діяльності визначають гостру необхідність у підготовці висококваліфікованих фахівців

у професійній сфері і галузі інформаційно-комунікаційних технологій, яка натепер є сферою економічного зростання багатьох країн світу. Проблема якості підготовки фахівців у цій галузі в окремих країнах, визнаним лідером серед яких виступає Великобританія, вирішується шляхом балансу, координації і тісної взаємодії професійної та освітньої сфер діяльності. Така рівновага між можливостями системи вищої професійної освіти і вимогами ринку праці утримується за допомогою сучасних механізмів координації (стандарти, система кваліфікацій, тощо) щодо формування загальних підходів до функціонування цього процесу.

Наукові та викладацькі професійні спільноти провідних країн світу, як відомо, координують питання навчання в університетах за допомогою освітніх професійних стандартів, які є дієвим механізмом управління якістю вищої освіти.

Одним з напрямків розвитку Болонського процесу у Європі, а також у Великобританії як одного із учасників цього процесу, є формування загальних підходів до забезпечення і оцінювання стандартів якості вищої освіти. Освітній професійний стандарт як ефективний інструмент управління якістю і доступністю освіти, спрямований на проєктування освітньої діяльності людини – суб'єкта освіти. Він виступає форматом вимог до змісту та результатів діяльності закладів вищої освіти і наукових установ та є обов'язковими під час реалізації основних освітніх програм, спрямованих на навчання здобувачів освіти за кожним рівнем вищої освіти – бакалаври і магістри в межах кожної окремої спеціальності, відповідно до мети освіти, сформульованої у форматі компетенцій [2]. До проєктування освітніх програм застосовується так званий компетентнісний підхід – підхід, заснований на визначенні результатів навчання. Результати навчання відповідають вимогам освітнього стандарту та є відображенням відповідного освітнього рівня кваліфікації суб'єкта освітньої діяльності. Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до вимог Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (наукових установ). Отже, за допомогою освітніх стандартів визначається зміст освітньої діяльності, який формується на засадах компетентнісного підходу, вимог Національної рамки кваліфікацій, а також вимог, що висувають роботодавці. Відповідно до цих стандартів заклади вищої освіти будують освітній процес. Об'єктами стандартизації професійної освіти Великобританії виступають такі компоненти освітньої діяльності, як-от: навчальні плани, робота освітнього закладу в рамках державної програми, екзаменаційні вимоги та рівні кваліфікації.



У сучасному розумінні поняття «кваліфікація» (від лат. «втілення певної якості») є багатозначним. Так, у професійному контексті воно означає ступінь придатності, рівень підготовки особи, що уможлиблює її продуктивну діяльність у певній професії. У порівнянні з професійними кваліфікаціями, які надаються переважно роботодавцями або спільно з ними на основі професійних стандартів, які діють у сфері праці, академічні або освітні кваліфікації надаються в сфері освіти з урахуванням професійних стандартів за результатами виконання професійних освітніх програм та орієнтовані на вихід випускника на ринок праці, здійснення ним відповідної професійної діяльності [2; 4].

Зусилля європейських університетів у контексті кваліфікацій вищої освіти концентруються на стандартизації чітко сформульованих очікуваних результатів навчання. Результатами навчання як основного об'єкту стандартизації є очікувані та вимірювані конкретні досягнення студентів і випускників, набуті у процесі навчання, сформовані мовою знань, здатностей та умінь, тобто описи того, що повинен продемонструвати студент або випускник після завершення всієї або частини освітньої програми (окремих освітніх компонентів) [1; 2]. Особлива увага в цьому аспекті приділяється критеріям контролю та оцінюванню кінцевих навчальних результатів, які виступають у якості необхідного доповнення результатів навчання і є описами того, що повинен зробити студент чи випускник для підтвердження досягнення будь-якого кінцевого результату.

Результати навчання дозволяють формувати кваліфікації та структурувати їх у вигляді так званих «рамки кваліфікацій», які є обов'язковим компонентом системи кваліфікації, до складу якої належать професійні та освітні стандарти. Рамка кваліфікацій являє собою цілісний структурований опис кваліфікаційних рівнів освіти, через який можуть бути систематизовані та співвіднесені між собою в узгоджений спосіб усі кваліфікації. Рамки кваліфікацій визначають результати навчання, виражені в термінах компетентностей для кваліфікацій певних рівнів [2]. Розрізняють загальноєвропейські (Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя, Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти), національні та галузеві рамки кваліфікацій.

На національному рівні у багатьох країнах діють Національні рамки кваліфікацій, що являють собою формальні структури, які приймаються країнами для визначення власних систем кваліфікацій. Як правило, вони визначають ієрархію кваліфікаційних рівнів в порядку зростання та загальні вимоги до кваліфікацій, які присвоюються на кожному з цих рівнів. Вони є інструментом як для забезпечення порогових (мінімальних)

академічних стандартів на національному рівні, так і для проведення дійсних порівняльних кваліфікацій на міжнародному рівні, що сприяє мобільності студентів та необмеженим академічним можливостям [3].

Британські національні рамки кваліфікацій, що сягають аналогічних документів міжнародного рівня, виступають одним із основних документів, який визначає вектори розвитку системи освіти у Великобританії. Рамка кваліфікацій являє собою сучасну багатовимірну модель безперервної освіти, і розглядається як ефективний механізм організації взаємодії між освітою і реальним сектором економіки. Вона дозволяє формувати чіткі, прозорі цілі навчання, нормувати строки досягнення результатів, інституалізувати формальні та неформальні результати навчання, вибудовувати напрямок безперервного професійного росту за допомогою системи освіти. Призначення будь-якої національної рамки кваліфікацій, і британської безпосередньо, – забезпечувати випереджальний розвиток системи вищої освіти, у тому числі й вищої ІТ-освіти, відповідно до вимог ринку праці і відтворенню кадрового потенціалу країни.

Натепер у Великій Британії на національному рівні діє Рамка кваліфікацій вищої освіти органів Великобританії, на основі якої присуджують ступені (The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies – FHEQ) [11]. Вона є основним орієнтиром для академічних стандартів у вищій освіті країни та формальним компонентом Стандарту якості вищої освіти (Quality Code), який формулює фундаментальні принципи щодо якості вищої освіти у Великобританії. Рамка кваліфікацій вищої освіти виступає нормативним документом у британській системі освіти, що встановлює різні рівні кваліфікацій вищої освіти та вимоги до кожного з них та нормує цілі і результати навчання на кожному з його етапів. Рамка складається з п'яти кваліфікаційних рівнів, та надає можливість за певний проміжок часу отримати, в залежності від рівня, одне з трьох освітніх досягнень – загальну, професійну чи академічну кваліфікацію.

Отже, основними завданнями стандартизації вищої освіти в умовах формування європейського освітнього простору є: використання результатів навчання як основного об'єкта стандартизації, застосування рамок кваліфікацій у якості механізмів інформаційного обміну між ринком праці і закладами вищої освіти, розширення системності освітніх стандартів за допомогою національних рамок кваліфікацій.

Передбачається, що якість підготовки фахівців у закладах вищої освіти забезпечується двома основними складовими – досконалістю інструментів управління якістю вищої освіти та якістю змісту освітніх програм, які повинні піддаватися оцінюванню та акредитації як з боку держави, так

і з боку роботодавців та авторитетних міжнародних організацій.

Система вищої освіти Великої Британії, яка має багато спільного з американською, уособлює модель освіти, яка визнана у межах Болонського процесу еталонною. Британські освітні стандарти формуються та підтримуються її фахівцями під егідою національної незалежної Агенції забезпечення якості вищої освіти (Quality Assurance Agency for Higher Education – QAA) [8], яка розробляє єдиний Кодекс (стандарт) якості вищої освіти Великої Британії (UK Quality Code for Higher Education), що є ключовим орієнтиром щодо надання закладам освіти інструкцій з еталонних обов'язкових очікувань та методів відносно якості і стандартів навчання із застосуванням фундаментальних принципів освіти. Він повністю базується на національній структурі кваліфікацій, що надаються відповідно до діючих нормативних документів британської Інженерної ради (Engineering Council UK – ECUK) – професійної асоціації, регулюючої інженерну діяльність у країні. Стандарт якості є для всіх закладів вищої освіти відправною точкою для створення та підтримки академічних стандартів своїх власних освітніх програм, які розробляються відповідно до національних кваліфікаційних стандартів з широкого кола професій. Тобто, ці рекомендації не є «жорсткими» приписами щодо основного змісту навчальних освітніх програм з підготовки фахівців, вони дозволяють закладам освіти розвивати спеціалізацію та надавати змісту специфічного професійного спрямування. Це означає, що зміст однієї й тієї ж дисципліни може відрізнитися в різних закладах освіти, проте існує загальна система зовнішнього рейтингового оцінювання якості викладання основних (обов'язкових) дисциплін [12].

Різноманітність назв, які навчальні заклади дають своїм навчальним курсам, пов'язаних, наприклад, із комп'ютерною освітою, відображають обсяг галузі інформаційних технологій, яка розширюється також і за рахунок міждисциплінарних зв'язків, перетинаючись з такими дисциплінами, як інженерія, фізика, математика, психологія, дизайн, лінгвістика тощо. Багато закладів вищої освіти пропонують спільні програми, що відповідає широкому колу студентських інтересів і прагнень у вивченні різних аспектів предмета. Такі нові дисципліни, як комп'ютерна етика, криміналістика, мультимедіа, розробка ігор, медична інформатика та багато інших представляють варіативний спектр діяльності, що охоплює як теоретичну, так і практичну складову цих навчальних дисциплін [5].

Щодо особливостей системи вищої освіти Великої Британії, слід зазначити, що в країні відсутній єдиний так званий «Закон про вищу освіту», і формально британські заклади вищої освіти

є незалежними, саморегульованими організаціями, визнаними державою. Вони самі приймають рішення стосовно змісту освіти, яка визначається потребами роботодавців, мають необмежені повноваження щодо присвоєння своїх власних ступенів та інших кваліфікацій, за що несуть повну відповідальність. Більш того, не Агенція забезпечення якості вищої освіти (QAA), а самі заклади освіти акредитують власні освітні програми. Агенція сприяє розробці, узгодженню та публікації дисциплінарних стандартів за напрямками підготовки. Її діяльність спрямована саме на забезпечення наявності в закладах вищої освіти ефективних процесів підтримки на належному рівні прописаних цими закладами академічних стандартів, не регулюючи і не оцінюючи їх. Разом з тим, Агенція має великий вплив на університети, оскільки періодично проводить аудит їх діяльності, з подальшою публікацією результатів, і від оцінки цієї діяльності залежить фінансування університетів з бюджету держави. Відповідно до вимог законодавства, оцінюванню підлягають як якість самих освітніх установ, так і якість освіти, яку вони реалізують. Перед усім, у такий спосіб контролюється, наскільки ефективно освітні заклади самі керують якістю освіти і стандартами за допомогою власної політики і процедур гарантії якості. Такі перевірки, які організовує Агенція забезпечення якості вищої освіти, є необхідною умовою отримання державного фінансування, а також є способом забезпечення достовірності інформації щодо якості і стандартів, яка надається закладами освіти [8].

Важливою складовою стандартів Агенції якості вищої освіти є вимоги до освітніх програм, зокрема, що стосується необхідності формування професійних навичок, які сприяють успішному працевлаштуванню випускників у майбутньому. Як свідчить аналіз міжнародного досвіду, професійні стандарти розглядаються як один з інструментів, який дозволяє забезпечити стійку взаємодію сфери праці і сфери освіти. Формат взаємодії для розробки професійних і освітніх стандартів у Великобританії здійснюється за допомогою Галузевих кваліфікаційних рад, Агенції забезпечення якості вищої освіти та організацій, що присуджують кваліфікації. Врахування вимог професійних стандартів та перспективних потреб роботодавців при формуванні освітніх програм дозволяє наділити процес навчання властивостями цілісності, комплексності та орієнтованості на практичну складову, забезпечити затребуваність випускників на ринку праці.

Вимоги щодо змісту освітніх професійних програм за напрямками підготовки у певній предметній галузі знань Агенція якості вищої освіти розробляє у вигляді Предметного або дисциплінарного стандарту або еталону (QAA Subject Benchmark Statements) [9], який є складовою Стандарту

якості. Предметний стандарт або еталон – це основоположний документ для розробки програми підготовки у певній предметній галузі знань освітнього напрямку і певній академічній дисципліні навчального курсу, який також формулює очікувані досягнення та успіхи студентів згідно з тими стандартами та загальними характеристиками, які необхідні для надання відповідної професійної кваліфікації, що входить до національної системи Інженерної ради.

Зокрема, для програм підготовки IT-інженерів роль освітнього стандарту у Великобританії виконує Предметний стандарт у галузі комп'ютерних технологій (QAA Subject Benchmark Statement for Computing) [10]. Він окреслює національні стандарти післяшкільного навчання для навчальних програм з інформаційних та комп'ютерних технологій і визначає сукупність знань, обсяги інформації в галузі інформаційних технологій та відображає загальні тенденції в комп'ютерній галузі. У Великій Британії існує досить широкий спектр освітніх програм IT-профілю, які узгоджуються практично з усіма науково-прикладними напрямками інформаційно-комунікаційних технологій і співвідносяться із сучасною структурою ринку інформаційних технологій.

Міжнародні стандарти програм підготовки бакалаврів і магістрів у освітній галузі інформаційних технологій або комп'ютерингу (Computing) розробляються та видаються у вигляді так званих «комп'ютерних куррикулумів» (Computing Curricula) або комп'ютерних стандартів куррикулумів. Наразі у комп'ютерній освіті діє стандарт, що має назву Computing Curricula 2020 – CC 2020: Paradigms for Global Computing Education [6], який являє собою модель типових навчальних IT-програм, які є парадигмою для глобальної комп'ютерної освіти в умовах значної динаміки розвитку комп'ютерних технологій. Вказаний документ охоплює бакалаврські програми з комп'ютерної інженерії, комп'ютерних наук, кібербезпеки, інформаційних систем, інформаційних технологій, розробки програмного забезпечення з наукою про дані.

Комп'ютерні стандарти куррикулумів діють у Великій Британії та США, і являють собою рекомендаційний перелік документів, які містять концептуальні орієнтири функціонування й розвитку вищої IT-освіти в цих країнах, як цілісної системи. Вони розроблені за сприяння авторитетних британських та американських професійних та наукових комп'ютерних товариств, зокрема Асоціації обчислювальної техніки (Association for Computing Machinery – ACM), Комп'ютерного товариства (The Institute of Electrical and Electronics Engineers Computer Society – IEEE-CS) та інших організацій, і презентують результати аналізу та узгодження ідей і досвіду, накопиченого широким колом авторитетних IT-фахівців. Комп'ютерні стандарти

куррикулумів містять кваліфікаційні вимоги до IT-фахівців та рекомендації щодо проектування профільних IT-програм. По суті вони є рамковими структурами академічних кваліфікацій, в основі яких лежать процеси проектування, специфікації та актуалізації структурованих обсягів знань, зважених результатами навчання як основного об'єкта стандартизації [6].

Проблема якості підготовки фахівців у галузі техніки і технологій є центральною та безпосередньо пов'язана зі змістом освіти та технологією реалізації освітніх програм. Університети світу постійно працюють над вдосконаленням освітніх програм та навчальних планів, зміст яких повинен відповідати стандартам IT-професій, що дозволить вирішити проблему дисфункціональності у взаємодії між IT-освітою та ринком праці в IT-галузі. Проблемно-орієнтовані методи і проектно-організовані технології навчання в інженерній IT-освіті Великобританії дозволяють забезпечити оновлення змісту, який заснований на комплексі компетенцій, що охоплюють фундаментальні і технічні знання, вміння аналізувати і вирішувати проблеми з використанням міждисциплінарного підходу, володіння методами проектного менеджменту, готовність до комунікації та роботи в команді [7]. Таким чином, освітні стандарти формуються з урахуванням аналізу суспільних та особистісних потреб, характеру професійної діяльності фахівців і відображають: фундаментальні знання, комплексність підготовки, тісний взаємозв'язок з наукою, спроможність конструктивно та швидко реагувати на зміни в технології та у виробництві.

**Висновок.** Отже, у Великобританії як освітні, так і професійні стандарти є елементами національної системи кваліфікацій, які представлені у вигляді комплексу взаємопов'язаних документів. Вони узгоджені, зкорельовані та оперують однаковою системою кваліфікаційних вимог, сформульованих у єдиних термінах компетенцій і включають необхідні знання, навички, розуміння (уявлення) та вміння. Основою узгодження є ефективна співпраця професійного співтовариства і структур управління освітою, а також суспільних контролюючих організацій. Такий результат взаємодії між професійною освітою та ринком праці сприяє поліпшенню якості підготовки фахівців та їх конкурентоспроможності як на національному, так і на міжнародному ринку праці.

Кардинальні зміни, які відбулися в галузі інформаційних і комунікаційних технологій протягом останнього десятиліття, призвели до нового розуміння ролі інформаційних технологій як наукової і освітньої галузі, що зумовило необхідність консолідації зусиль світового співтовариства у формуванні цілісного гармонізованого підходу до підготовки кадрів найвищої кваліфікації для цієї галузі.

## БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про вищу освіту». Розділ III: Стандарти освітньої діяльності та вищої освіти URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nrk/Zakonodavche-zabezpechennya-formuvannya-NSK/iz-zakonu-ukraini-pro-vishchu-osvitu.docx>
2. Захарченко В.М., Міусов М.В., Парменова Д.Г. Рамки кваліфікацій у Європейському освітньому просторі. Навчально-методичний посібник. Одеса: НУ «ОМА», 2017. 88 с.
3. Матеріали про Національну рамку кваліфікацій та її рівні на сайті Міністерства освіти і науки України URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/visim-kvalifikacijnih-rivniv-zamist-odinadcyati-uryad-prijnyav-nacionalnu-ramku-kvalifikacij>
4. Морозова Т.Ю. Теоретико-методологічні засади вищої інформаційно-технологічної освіти в Україні: автореф. дис. ... доктора педаг. наук. Київ, 2011. 25 с.
5. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice. Third edition. Edited by H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall. UK: Routledge, 2009. 525 p.
6. Computing Curricula (CC2020). Paradigms for Global Computing Education: A Computing Curricula Series Report (December 2020) URL: <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/cc2020.pdf>
7. Northeastern University. Graduate Programs: 3 Types of Computer Science Skills Every CS Professional Needs URL: <https://www.northeastern.edu/blog/computer-science-skills>
8. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). About us URL: <https://www.qaa.ac.uk/about-us>
9. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). Subject Benchmark Statements URL: <https://www.qaa.ac.uk/quality-code/subject-benchmark-statements>
10. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). Subject Benchmark Statement: Computing (March 2022) URL: <https://www.qaa.ac.uk/quality-code/subject-benchmark-statements/computing>
11. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). UK Quality Code for Higher Education. Part A: Setting and Maintaining Academic Standards. The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies (October 2014) URL: [https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/qualifications-frameworks.pdf?sfvrsn=170af781\\_18](https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/qualifications-frameworks.pdf?sfvrsn=170af781_18)
12. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). Quality Code: Advice and Guidance URL: <https://www.qaa.ac.uk/quality-code>



## ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

### FORMATION OF AESTHETIC THINKING OF FUTURE DOCTORS

*У статті розглянуто сутність формування естетичного мислення майбутніх лікарів. Встановлено, що цей процес багатограний та різноплановий.*

*Обґрунтовано, що естетичне мислення не тільки формує моральний облік представників медичної галузі, але і створює ту необхідну морально-психологічну атмосферу, яка стимулює високоморальні вчинки, регулює поведінку лікарів, примушує їх діяти за законами краси.*

*Доведено, що високий рівень художньо-естетичного мислення фахівця зумовлює в нього прагнення до привнесення оригінального, естетичного начала у свою професійну працю, здійснення її за законами краси.*

*З'ясовано, що необхідність формування естетичного мислення студентів медичних ЗВО обумовлена рядом причин: акцентуванням уваги на соціальному змісті й естетичних аспектах майбутньої діяльності, їх необхідності для досягнення гармонійних відносин між лікарем та пацієнтом; формуванням високих моральних ідеалів.*

*Доведено, що реалізація етапно-концентричної побудови процесу формування естетичного мислення майбутніх лікарів полягає в складності та багатогранності процесу його формування.*

*Таким чином, специфіка підготовки майбутніх лікарів полягає у тому, що подання всіх предметів здійснюється у вигляді послідовного викладу основних питань. Визначено й теоретично обґрунтовано особливу роль самостійної та позааудиторної роботи студентів.*

*У статті проаналізовано модель формування естетичного смаку майбутніх лікарів, де педагогічний процес умовно розподілено на три етапи, детально описано кожен з етапів.*

*Нами визначено організаційно-педагогічні умови формування естетичного смаку у студентів ЗВО МОЗ України.*

*Вважаємо, що дотримання зазначених умов має забезпечити ефективне оволодіння необхідними для фахової діяльності вміннями та якостями; сформованість професійно-естетичного тезаурусу; вміння знаходити прекрасне та отримувати задоволення від своєї фахової діяльності; вміння втілювати на практиці здобуті знання.*

**Ключові слова:** естетичний смак, естетичне мислення, фахова підготовка, лікарі, заклад вищої освіти МОЗ України.

*The article discusses the essence of the formation of aesthetic thinking of future doctors. It has been established that this process is multifaceted and diverse.*

*It was substantiated that aesthetic thinking not only forms the moral account of representatives of the medical field, but also creates the necessary moral and psychological atmosphere that stimulates highly moral actions, regulates the behavior of doctors, forces them to act according to the laws of beauty.*

*It has been proved that the high level of artistic and aesthetic thinking of a specialist causes him to bring an original, aesthetic principle to his professional work, to implement it according to the laws of beauty.*

*It was found out that the need to form the aesthetic thinking of students of medical higher education institutions is due to a number of reasons: emphasizing the social content and aesthetic aspects of future activities, their necessity to achieve harmonious relations between the doctor and the patient; formation of high moral ideals.*

*It has been proved that the implementation of the stage-concentric construction of the process of forming the aesthetic thinking of future doctors depends on the complexity and multifaceted nature of the process of its formation.*

*Thus, the specificity of the training of future doctors is conducted in the form of a sequential presentation of the main subjects. The special role of students' independent and extracurricular work is determined and theoretically substantiated.*

*The article analyzes the model of the formation of the aesthetic taste of future doctors, where the pedagogical process is conventionally divided into three stages, each stage is described in detail.*

*It was determined the organizational and pedagogical conditions for the formation of aesthetic taste among students of the Ministry of Health of Ukraine.*

*We believe that compliance with the specified conditions should ensure effective mastery of the skills and qualities necessary for professional activity; the formation of the professional and aesthetic thesaurus; the ability to find beauty and get satisfaction from one's professional activity; the ability to put the acquired knowledge into practice.*

**Key words:** aesthetic taste, aesthetic thinking, professional training, doctors, institution of higher education of the Ministry of Health of Ukraine.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.34>

**Орел-Халік Ю.В.,**

канд. пед. наук,

доцент кафедри іноземних мов

Запорізького державного медико-

фармацевтичного університету

Проблема формування художньо-естетичного мислення майбутніх лікарів у процесі фахової підготовки багатогранна та різнопланова. Піднесення рівня художньо-естетичного мислення сучасного фахівця стає сьогодні важливим і перспективним напрямом його професійної підготовки.

Проблемі художньо-естетичного мислення особистості присвячено низку наукових праць. Зокрема, про необхідність залучення спеціалістів різних галузей до мистецтва та художньо-творчої діяльності йдеться у працях І. Зязюна [1],

Н. Калашник [2]. Обґрунтуванню ролі мистецької освіти як засобу художньо-естетичного розвитку особистості присвячено дослідження І. Бех [6], Г. Локарева [4], Н. Миропольської [5] та ін.

**Мета статті** – проаналізувати сучасний підхід та етапи формування естетичного мислення майбутніх лікарів у процесі фахової підготовки в ЗВО МОЗ України.

Опрацювання наукових джерел та узагальнення існуючих підходів до визначення сутності художньо-естетичного мислення фахівця

дозволило розглядати його як зумовлене впливом мистецтва зростання рівня художньої та естетичної культури професіонала, сформованості його естетичного смаку та художніх здібностей, естетичного досвіду та естетичного ставлення до оточуючого світу, процесу та результатів своєї професійної діяльності.

Високий рівень художньо-естетичного мислення фахівця, що виявляється в його відчутті задоволення від процесу та результатів художньо-естетичної діяльності, зумовлює в нього, у свою чергу, прагнення до привнесення оригінального, естетичного начала у свою професійну працю, здійснення її за законами краси.

На нашу думку, художньо-естетичне мислення студентів у системі фахової освіти сприяє гармонізації особистості майбутнього лікаря, розвитку його духовності; наповненню гуманістичним змістом його професійних знань; формуванню в нього професійно значущих естетичних якостей і художніх здібностей; підвищенню рівня його загальноестетичної та професійної культури, вироблення не споживацького, а активного творчого ставлення до професійної діяльності, здатності самостійно знаходити прекрасне в житті.

У процесі професійної підготовки здійснюється інтеграція художнього, естетичного й фахового компонентів з метою розв'язання дидактичних завдань конкретного навчального предмета, теми, заняття.

У структурі художньо-естетичного мислення присутня як емоційно-чуттєва, так і інтелектуально-раціональна складова. Аналіз змісту художніх творів сприяє розвитку вмінь аналізувати, логічно узагальнювати та робити висновки. У процесі організації художньо-естетичної діяльності майбутніх лікарів необхідно врахувати специфіку їх професійної діяльності.

Необхідно акцентувати увагу студентів на потенційних можливостях художніх творів, що передбачає активізацію чуттєвого сприйняття інформації майбутніми лікарями. У його свідомості відбувається оцінка й аналіз, інтерпретація об'єктів сприйняття, формування висновків для відповідного реагування й подальшої професійної діяльності.

Таким чином, художньо-естетичне мислення майбутніх лікарів сприятиме естетичній спрямованості діяльності за фахом, яка забезпечується розкриттям естетичного аспекту явищ; акцентуванням уваги на соціальному змісті й естетичних аспектах майбутньої діяльності, їх необхідності для досягнення гармонійних відносин між лікарем та пацієнтом; формуванням високих моральних ідеалів.

Необхідність реалізації в навчально-виховному процесі етапно-концентричної побудови процесу формування естетичного смаку майбутніх лікарів

полягає в складності та багатогранності процесу формування естетичного смаку взагалі, а у представників медичної галузі, зокрема.

Специфіка підготовки майбутніх лікарів у закладі вищої освіти виявляється передусім у тому, що подання всіх предметів (як фахових, так і гуманітарних) здійснюється у вигляді послідовного викладу основних питань (навчання малими порціями програмного матеріалу, а не шляхом його ланцюгово-спіралеподібного подання). Причому особлива роль в організації навчального процесу відводиться самостійній, позааудиторній роботі студентів, яка більшою мірою сприяє індивідуалізації навчання з урахуванням інтересів і потреб студента. Особливого значення зазначені процеси набули за роки пандемії Covid-19 та під час повномасштабного вторгнення РФ на територію України. Отже, самостійність є необхідною умовою навчання, для здійснення якого потрібні відповідні прийоми, форми та методи.

Великого значення в наш час набуває навчання, яке стає засобом не лише фахової, а й морально-естетичної підготовки майбутніх лікарів. У зв'язку із цим студенти вчать самостійно розв'язувати проблеми, досягати результату й аналізувати перспективи. Студенти, які опанують умінням застосовувати отримані знання у власній практичній діяльності, знаходити рішення в будь-яких професійних і життєвих ситуаціях, зможуть після закінчення закладу вищої освіти ефективно працювати за фахом навіть в умовах постійних змін.

Формування естетичного смаку майбутніх лікарів повинно здійснюватися за етапно-концентричним принципом. Концентризм (від лат. *concentrum* – який має загальний центр) – педагогічний принцип навчання, що передбачає необхідність повертатися до раніше вивченого матеріалу для засвоєння складних понять з висвітленням їх новими науково-теоретичними положеннями. Сутність цього підходу полягає в повторному вивченні окремих розділів і тем змістової лінії як на одній, так і на різних рівнях навчання з розширенням змісту й поглибленням рівня його викладу.

При цьому формування естетичного смаку майбутніх лікарів здійснюється засобом поступового включення й поглиблення художньо-естетичних та фахових знань, впливу викладача, орієнтації студентів, поступової їх активізації.

Нами доведено, що естетичний смак лікаря складається з чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, чуттєво-емоційного та досвідно-діяльнісного. Всі вищезазначені компоненти взаємопов'язані між собою. Вони не існують і не формуються відокремлено один від одного, бо формування естетичного смаку здійснюється у змістовній цілісності, поєднанні та взаємодії всіх його компонентів. Водночас відбувається умовний розподіл на етапи

в рамках організації педагогічного процесу. Згідно з моделлю формування естетичного смаку майбутніх лікарів педагогічний процес умовно розподілено на три етапи.

Перший етап (підготовчий) триває протягом першого курсу. На цьому етапі домінує розвиток ціннісних та мотиваційних аспектів. Завдання підготовчого етапу – формування мотиву до виконання професійної діяльності з орієнтацією на естетичний смак.

Студенти першого курсу вивчають базові дисципліни «Ділова українська мова»; «Іноземна мова»; «Культурологія» та ін. Зміст практичних занять із цих дисциплін передбачає формування у студентів естетичного смаку через міжпредметні зв'язки та фахове спрямування гуманітарних дисциплін. Студенти повинні залучатися до позааудиторних занять, спрямованих на формування естетичної культури, яка є невід'ємним складником професіоналізму працівника медичної сфери. Таким чином, забезпечується взаємодія наукового та художньо-естетичного підходів до фахової підготовки лікарів, що сприяє активізації художньо-естетичного мислення майбутніх медиків та збагаченню їх власного естетичного досвіду.

На цьому етапі необхідно виробити ставлення до естетичної складової професійної діяльності майбутніх лікарів. Формування естетичного смаку майбутніх лікарів має забезпечувати розв'язання таких основних завдань:

- засвоєння студентами художньо-естетичних знань та вмінь, які самостійно здобуті в ході активної пізнавальної діяльності;
- розвиток здібностей студентів мислити та діяти за законами краси;
- бачити «красу» у своїй практичній діяльності.

На зазначеному етапі викладач психологічно налаштовує студентів на етапність формування естетичного смаку, отже, на необхідність продовження навчання, яке, таким чином, повинно стати внутрішньою потребою майбутнього лікаря.

Другий етап (базовий) триває протягом другого курсу та передбачає формування естетичних та фахових знань. Завдання базового етапу – формування професійно-естетичного тезаурусу.

На цьому етапі, згідно з навчальним планом, студенти вивчають такі дисципліни, як «Філософія»; «Іноземна мова за професійним спрямуванням»; «Естетика»; «Медична деонтологія» та велику кількість фахових дисциплін. Одночасно необхідно поширити коло позааудиторних занять, активно застосовувати інтерактивні методи навчання, спрямовані на формування естетичного смаку майбутніх лікарів: засідання клубу *Lingua*, круглі столи, розмовні клуби, студенти приймають активну участь у конференціях, олімпіадах та конкурсах.

На цьому етапі засвоєння основ естетики має системний характер і будується за схемою концентричних кіл, що вміщують один одне.

Відбувається гармонійне поєднання традиційних форм і методів навчання з нетрадиційними, що активізує процес формування естетичного смаку завдяки взаємодії наукового та художньо-естетичного підходів до фахової підготовки лікарів.

Саме на другому етапі відбувається активний інтелектуальний розвиток майбутніх лікарів завдяки розвитку естетичного смаку (*когнітивно-інтелектуальний компонент*), що сприяє оволодінню засобами навчальної діяльності, уміннями самостійно організувати свою роботу (*досвідно-діяльнісний компонент*), знаходити задоволення від виконання своїх професійних обов'язків (*чуттєво-емоційний компонент*), бажання діяти за законами краси (*мотиваційно-ціннісний компонент*), шукати раціональні прийоми виконання професійних завдань та переносити їх в умови й обставини, безпосередньо не передбачені навчанням, але важливі для майбутньої професійної діяльності.

Здобуті на перших двох етапах знання підлягають теоретичному узагальненню. Засвоєння знань відбувається за етапно-концентричною моделлю та має еволюційний характер.

Третій етап (усвідомлено-реалізаційний) охоплює третій та четвертий курси. На цьому етапі відбувається співвіднесення здобутих знань з їх практичною реалізацією. Завдання усвідомлено-реалізаційного етапу полягають в усвідомленні значущості естетичного смаку і його практичній реалізації у фаховій діяльності.

Згідно з моделлю, на третьому та четвертому курсах студентам викладаються фахові дисципліни та спецкурс «Естетика лікарняної справи». Проходження виробничої практики в районних та міських лікарнях також сприяє позитивним зрушенням у формуванні естетичного смаку майбутніх лікарів, впливає на систему ціннісних орієнтацій студентів, зокрема, включення до неї сприйняття людини як найвищої цінності.

При цьому у студентів формується:

- повага до людини як унікальної особистості;
- сприйняття цінності кожної особистості;
- уміння спілкуватися з різними людьми;
- бажання надавати допомогу людині в ході виконання професійних обов'язків, і за внутрішнім покликанням;
- уміння створювати й підтримувати паритетні міжособистісні відносини, проникнуті взаємоповагою;
- здатність до співчуття в різних професійних ситуаціях;
- уміння подолати свої антипатії, упередження та стереотипи заради спасіння життя людини;

– почуття задоволення й насолоди від дотримання загальнолюдських морально-естетичних норм при здійсненні професійної діяльності;

– готовність нести відповідальність за свої фахові дії;

– професійно значущі особистісні якості: толерантність, ввічливість, тактовність, дисциплінованість, стриманість [4, с. 179].

Знання, здобуті на попередніх етапах навчання, узагальнюються та поглиблюються завдяки спецкурсу «Естетика лікарняної справи».

Таким чином, на третьому етапі відбувається становлення естетичного смаку майбутнього лікаря, що передбачає формування у студентів закладів вищої медичної освіти естетично спрямованої фахової компетентності (*компетентність фахівця* – здатність та готовність виконувати на високому рівні свою професійну діяльність) [1, с. 39]. Ми пов'язуємо естетично спрямовану фахову компетентність з досягненням успіху в професійній діяльності.

Необхідно зазначити, що кожен етап мав свою процесуальну спрямованість. Конкретні вправи й завдання з формування естетичного смаку майбутніх лікарів у процесі фахової підготовки розроблено та опробовано.

Всі вищеперелічені організаційно-педагогічні умови сприяють формуванню естетичного смаку майбутніх лікарів у процесі фахової підготовки. Як бачимо, вони тісно пов'язані між собою та доповнюють одна одну. Їх комплексне застосування сприятиме підвищенню успішності навчання й фахової підготовки студентів закладів вищої медичної освіти, що передбачає й зворотний вплив – коригування та вдосконалення

естетичного смаку через практичну діяльність, безпосередньо пов'язану з обраним фахом. Усвідомлення студентами закладів вищої освіти необхідності процесу формування естетичного смаку, бажання до самовдосконалення з позиції естетики є важливими передумовами подальшого підвищення їхньої професійної майстерності.

Вважаємо, що дотримання зазначених організаційно-педагогічних умов має забезпечити ефективне формування естетичного смаку у студентів ЗВО МЗС України, що передбачає сформованість мотивів до оволодіння необхідними для фахової діяльності вміннями та якостями; сформованість професійно-естетичного тезаурусу; вміння знаходити прекрасне та отримувати задоволення від своєї фахової діяльності; вміння втілювати на практиці здобуті знання.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зязюн І. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті. Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти : зб. наук. пр. Львів : Сполом, 2002. Вип. 8. 384 с.
2. Калашник Н. Г. Густосологія. Теорія і практика формування естетичних смаків : навч. посіб. Запоріжжя : Поліграф, 2004. 268 с.
3. Левчук Л.Т., Панченко В. І., Кучерюк Д. Ю. Естетика. Київ: Вища шк., 2005. 431 с.
4. Локарева Г. В. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування: теорія та практика : монографія. Запоріжжя : ЗНУ, 2007. 376 с.
5. Миропольська Н. Художня культура світу: навч. посібник. Київ, 2001. 191 с.
6. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посібник / А. М. Алексюк, І. Д. Бех, Т. Ф. Демків та ін.; за ред. Г. С. Сазоненко. Київ, 2000. 560 с.



## ПРИНЦИП СПАДКОЄМНОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

### THE INHERITANCE PRINCIPLE OF CONTINUING EDUCATION IN THE FORMATION OF A TEACHER'S DIGITAL COMPETENCE

У статті висвітлено взаємопов'язані тенденції спадкоємності та ґрунтовності в освіті, які відіграють важливу роль у розвитку концептуальних підходів до неперервної освіти загалом. Виявлено, що на сьогодні теорія спадкоємності цифрової компетентності вчителя перебуває на етапі узагальнення практичного досвіду та наукових досліджень її окремих аспектів. Встановлено, що спадкоємність покращує якість навчання на новому освітньому рівні, відображаючи закріплення раніше набутих компетентностей і встановлення нових зв'язків. Забезпечення спадкоємності як засобу формування сукупності компетентностей протягом усього періоду навчання має органічно доповнюватися взаємодіючими сукупностями компетентностей на кожному етапі навчання. Обґрунтовано базові положеннями розвитку теорії спадкоємності цифрової компетентності вчителя в контексті неперервної освіти, зокрема: забезпечення внутрішньої єдності, неперервності навчання цифрових технологій та поступове включення в навчальний матеріал елементів компетентностей з предмету, які викладає вчитель; урахування специфіки предметної цифрової діяльності вчителя; узгодження спадкоємності протягом усього періоду вивчення, коли формується ядро загальних компетентностей; нарощування варіативної оболонки цифрової компетентності вчителя, що визначається цілями конкретного типу навчального закладу та предметною спеціальністю вчителя. Доведено, що ідея неперервної освіти виражає необхідність спадкоємності загальної та професійно спрямованої цифрової освіти, забезпечуючи логічну наступність складових цифрової компетентності, яка складається з професійних та надпрофесійних компетентностей, а також інноваційних методів педагогічної діяльності. Показано, що поєднання принципів спадкоємності та неперервності є сприятливими передумовами для структуривання та розвитку цифрових компетентностей у процесі підготовки та перелідоготовки вчителя. Обґрунтовано доцільність розроблення моделі інтеграції міждисциплінарних цифрових, педагогічних та предметних компетентностей вчителя, яка забезпечується в процесі цілеспрямованого формування ключових елементів цифрової освіти.

**Ключові слова:** принцип, спадкоємність, наступність, неперервна освіта, цифрова

компетентність, педагогічна компетентність, предметна компетентність, вчитель.

The article highlights the interconnected trends of continuity and thoroughness in education, which play an important role in the development of conceptual approaches to continuing education in general. It is revealed that today the theory of continuity of a teacher's digital competence is at the stage of generalization of practical experience and scientific research of its individual aspects. It is established that continuity improves the quality of learning at a new educational level, reflecting the consolidation of previously acquired competencies and the establishment of new connections. Ensuring continuity as a means of forming a set of competencies throughout the entire period of training is organically complemented by interacting sets of competencies at each stage of the training. It is substantiated by the basic provisions of the theory of the continuity of the teacher's digital competence in the context of continuous education, in particular: ensuring internal unity, the continuity of learning digital technologies and the gradual inclusion in the educational material of elements of competences in the subject taught by the teacher; taking into account the specifics of the subject the teacher's digital activity; coordination of continuity during the entire period of the study, when the core of common competencies is formed; increasing the variable basis of the teacher's digital competence, which is determined by the goals of a specific type of educational institution and the teacher's subject specialty. It is proven that the idea of continuous education expresses the need for the continuity of both general and digital education, ensuring the logical sequence of the components of digital competence, which consists of professional and extra-professional competences and innovative methods of pedagogical activity. It is shown that the combination of the principles of continuity and inheritance are favorable prerequisites for the structuring and development of digital competencies in the process of teacher training and retraining. It is substantiated that the expediency of developing a model of integration of the teacher's interdisciplinary digital, pedagogical and subject competences, which is ensured in the process of purposeful formation of key elements of digital education.

**Key words:** principle, continuity, continuous education, digital competence, pedagogical competence, subject competence, teacher.

УДК 378.046.4:371.13  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.35>

**Ратушний В.Р.,**  
аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** На сучасному етапі необхідність переосмислення та перебудови освіти загалом і розробки нових підходів у дидактиці зокрема, передбачає аналіз перспективних напрямів у педагогічній науці. Однією з найактуальніших проблем є розвиток ідей неперервної освіти.

Взаємопов'язані тенденції неперервності та рівності відіграють важливу роль у розвитку концептуальних підходів до неперервної освіти. У системі неперервної освіти процес спадкоємності повинен не тільки відповідати базовим вимогам дидактики, а й бути скоординованим за рівнями освіти. Особливо це стосується інформатичних дисциплін, зокрема цифрових технологій. Тому,

в першу чергу, є потреба в розробках, пов'язаних з спадкоємністю неперервної освіти у всіх її аспектах: змістовому, процесуальному та матеріально-технічному.

На сьогодні теорія спадкоємності цифрової компетентності перебуває на етапі узагальнення практичного досвіду від спадкоємних зв'язків до спадкоємності компетентностей та наукових досліджень окремих аспектів спадкоємності. Тому розвиток теоретичних засад спадкоємності в освіті є складною і неоднозначною, однак надзвичайно актуальною проблемою.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

На сучасному етапі науковим розробкам у сфері післядипломної цифрової та неперервної освіти присвячено значну кількість досліджень. Серед них такі документи як Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і освіти з прав людини [9] та цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи як безпечне середовище для учнів та вчителів [10].

Науковці досліджують цифрову компетентність як одну із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів (Г. Генсерук [1]). Комплексний підхід до формування поняттєвого апарату цифрової компетентності педагога [7] та філософсько-світоглядні аспекти формування цифрової компетентності педагога [8] висвітлені у роботах О. Стечкевича.

Значну увагу цифровій освіті вчителя приділяють зарубіжні науковці, зокрема це цифрова компетентність вчителя як глобальна проблема педагогічної освіти (Ф. Саена [12]).

Не менш значущою для досліджень є і проблема неперервної освіти вчителя. Принципи становлення систем неперервної освіти як глобальну тенденцію досліджувала О. Матвієнко [3], а педагогічну концепцію організації неперервності освіти майбутніх фахівців С. Калаур [2].

Аналізувалися теорія і методика професійної підготовки педагогів в умовах неперервності освіти (В. Поліщук [4]), підвищення кваліфікації фахівців як складова неперервної професійної освіти (Л. Сігаєва [6]), формування системи неперервної підготовки дизайнера в контексті інтегративних тенденцій (В. Прусак [5]), методологічні аспекти освіти впродовж життя (R. Dave; A. Storley [11]) та ін.

Водночас, питання спадкоємності загальної та професійно спрямованої цифрової освіти вчителя не було предметом спеціального дослідження.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є обґрунтування теоретичних положень розвитку принципу спадкоємності цифрової компетентності вчителя в контексті неперервної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна сутність концепції спадкоємності, як системотвірного чинника неперервної освіти, полягає в тому,

що між цілями, змістом, методами, засобами і формами організації навчання на послідовних етапах цифрової неперервної освіти, кожний новий етап спирається на попередній досвід, забезпечуючи їх взаємозв'язок. Такий підхід полегшує адаптацію особистості до нових умов навчання.

На нашу думку, у зв'язку з дискретним характером процесу підготовки та перепідготовки у сфері цифрової освіти, основною метою спадкоємності є забезпечення планомірного переходу між окремими ланками та компонентами процесу неперервної освіти, що гарантує системність компетентностей і, в кінцевому підсумку, підвищує якість підготовки вчителя.

На практиці, однак, це не завжди підкріплюється відповідною організацією навчальних планів, змістом навчальних програм та використанням активних методів навчання. Перш за все, для опанування кожного рівня освіти її зміст передбачає не тільки необхідну сукупність опису відповідних компетентностей, а й низку допоміжних засобів для побудови і розвитку цієї сукупності.

Якщо вчитель опановує заплановані загальні компетентності на рівні конкретного ступеня освіти, то результати навчання повинні перейти на наступний рівень освіти, створюючи певний архів застарілих знань, який заважає мобільно рухатися вперед. Зі збільшенням кількості ступенів освіти, здобутих конкретним вчителем, ці архівні знання накопичуються і ускладнюють процес його цифрового та професійного розвитку.

Тому першочергового дослідження потребують теоретичні та практичні проблеми свідомого вилучення застарілої та ущільнення другорядної інформації при переході з одного освітнього рівня на інший. Власне це і *основним завданням реалізації принципу спадкоємності неперервної освіти*.

Складність систем як цифрової, так і неперервної освіти передбачає їхню дискретність, внутрішню диференціацію, відносну самостійність і компонентну стійкість. Диференціація та самодостатність компонентів неперервної освіти є умовою виконання кожним компонентом певної функції як частини цілого. Розривність створює передумови, що дозволяють поповнення, заміну та обмін окремих компонентів системи, забезпечуючи можливість переходу в нову якість. Зв'язки між компонентами або елементами змісту однієї дисципліни – це такі ж закони, ідеї, поняття і категорії, як в інших дисциплінах. Тому підтвердження закономірностей однієї дисципліни фактами і явищами іншої передбачає уточнення, доведення, чи використання змісту іншої дисципліни.

Водночас, якщо виникають труднощі при переході від одного етапу розвитку компетентностей до іншого, то це свідчить про розрив неперервності: для ліквідації такого розриву потрібні додаткові етапи. З іншого боку, принцип неперервності на

одному рівні освіти відображає майбутні вимоги наступного етапу, дозволяючи розглядати кожен ступінь освіти як перехідну ланку від попереднього до наступного, вищого рівня.

Спадкоємність покращує доступність навчання на новому освітньому ступені, відображаючи розуміння матеріалу, що вивчається на новому, вищому рівні, закріплення раніше набутих компетентностей і встановлення нових зв'язків. Це висхідна спіраль і поступальний розвиток освітнього процесу, проекція якого розглядається в сучасній педагогіці як поетапна побудова цифрової підготовки вчителя в системі неперервної освіти.

Майбутня теорія спадкоємності неперервної освіти, зокрема цифрової, повинна будуватися з урахуванням різних факторів і їх взаємозв'язків. При цьому необхідно асимілювати не тільки загальнонаукові, логічні, психологічні та методичні принципи навчання, а й досвід попередніх досліджень. Водночас теоретичні напрацювання щодо змісту і форм реалізації спадкоємних зв'язків в освіті та дослідження проблеми цифрової спрямованості навчання ніколи не можуть бути перетворені на положення теорії спадкоємності цифрової компетентності шляхом звичайної екстраполяції.

Поєднання компетентностей вчителів у єдину систему вимагає перегляду змісту сучасної цифрової освіти у взаємодії з професійно-педагогічною освітою сучасного вчителя. Загалом, нинішній стан освіти, починаючи від загальнонаукових розробок і закінчуючи узагальненням практичного досвіду вчителів, не відповідає умовам цілісності, оскільки домінуюча парадигма мислення пов'язана з фрагментарністю цифрового знання. Водночас вчителям важливо вміти відокремлювати головне від другорядного, тобто визначати той мінімум цифрової підготовки, який дозволяє їм не тільки накопичувати нові знання у своїй професійній діяльності, а й творчо розвивати їх у потрібному напрямку.

Для того, щоб і часова, і ступенева (неперервна) складові цифрової освіти працювали одночасно, бажано використовувати інтегративні засоби, які сприяють систематизації наукових понять, оцінюванню компетентностей, орієнтації на перспективні напрями розвитку науки тощо. Створення такої міждисциплінарної системи цифрових компетентностей (яка може дещо відрізнитися залежно від конкретного типу навчального закладу) дасть змогу розглядати всю систему освіти, в тому числі цифрової, як єдине ціле.

Таким чином, освоєння вчителями цифрових технологій на сучасному етапі передбачає суттєві зміни у професійній підготовці. Це пов'язано, насамперед, з реорганізацією курсів цифрових технологій та розвитком нових підходів до навчання. При цьому необхідно забезпечити спадкоємність і взаємодію між усіма рівнями освіти.

На основі викладеного вище, нами обґрунтовано *теоретичні положення розвитку спадкоємності неперервної цифрової компетентності вчителя*:

- забезпечення внутрішньої єдності, неперервності навчання цифрових технологій та поступове включення в навчальний матеріал елементів компетентностей з предмету, які викладає вчитель;
- окрім забезпечення ґрунтовності вивчення курсу цифрових технологій, необхідно враховувати специфіку предметної цифрової діяльності вчителя;
- узгодження спадкоємності неперервної цифрової освіти протягом усього періоду навчання, яв у закладі вищої освіти, та і в системі підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителя;
- сформульований у програмних документах зміст цифрової освіти фіксується у компетентностях і реалізується за допомогою дидактичних засобів, набуваючи таким чином нової якості в процесі навчання;
- передбачається варіативна частина цифрової неперервної освіти, що визначається цілями конкретного типу закладу та предметною специальністю вчителя.

Такий підхід в поєднанні з ідеєю навчання протягом усього життя дозволяє вирішити низку проблем у формуванні цифрової компетентності вчителя в системі неперервної освіти.

*Ідея спадкоємності неперервної цифрової освіти виражає необхідність інтеграції загальної та цифрової освіти, забезпечення неперервності, логічної наступності цифрових компетентностей та їх ієрархії.* Це стає основною ідеєю у формуванні змісту освіти і сьогодні розглядається як система, що складається з *професійних та надпрофесійних* компетентностей, а також інноваційних методів педагогічної діяльності, які готують вчителів до повноцінної професійно-педагогічної цифрової діяльності.

На наш погляд, *спадкоємність змісту навчання та неперервність компетентностей* є природним проявом процесу їх розвитку. У науці ці питання давно викликають великий інтерес, але їх дослідженню у педагогічних науках поки що приділяється мало уваги.

На нашу думку, *інтеграційне поєднання принципів спадкоємності та неперервності освіти* є сприятливими передумовами для розвитку цифрових компетентностей у процесі підготовки та підвищення кваліфікації вчителя. Підвищення професійних вимог до цифрової компетентності сучасного вчителя забезпечується оновленням теоретичних дидактичних положень та апробацією низки інновацій у сучасній педагогіці. Про ступінь готовності вчителів до цифрової діяльності свідчать не так показники оволодіння багатогранними педагогічними вміннями,

як здатність ефективно застосовувати ці уміння в педагогічній практиці.

Насамкінець, важливим аспектом професіоналізму сучасного вчителя є володіння системою міждисциплінарних *цифрових, педагогічних та предметних компетентностей*, що забезпечується цілеспрямованим формуванням ключових елементів та установок, які дають змогу вчителю розпізнавати нові професійні знання, а також реконструювати чи переглядати знання, набуті в процесі післядипломної освіти.

**Висновки.** У ході дослідження встановлено, що теорія спадкоємності цифрової компетентності вчителя в системі неперервної освіти перебуває на етапі узагальнення практичного досвіду та наукових досліджень її окремих аспектів. Спадкоємність неперервної освіти покращує якість навчання на новому освітньому рівні, відображаючи закріплення раніше набутих компетентностей і встановлення нових зв'язків. Обґрунтовано базові положеннями розвитку теорії спадкоємності цифрової компетентності вчителя в контексті неперервної освіти, зокрема: забезпечення внутрішньої єдності, неперервності навчання цифрових технологій та поступове включення в навчальний матеріал елементів компетентностей з предмету, які викладає вчитель; урахування специфіки предметної цифрової діяльності вчителя; узгодження спадкоємності протягом усього періоду вивчення, коли формується ядро загальних компетентностей; нарощування варіативної оболонки цифрової компетентності вчителя, що визначається цілями конкретного типу навчального закладу та предметною спеціальністю вчителя.

Зроблено висновки, що ідея неперервної освіти виражає необхідність спадкоємності загальної та цифрової освіти, забезпечуючи логічну наступність складових цифрової компетентності, яка складається з професійних та надпрофесійних компетентностей та інноваційних методів педагогічної діяльності. Поєднання принципів спадкоємності та неперервності є сприятливими передумовами для структурування та розвитку цифрових компетентностей у процесі підготовки та перепідготовки вчителя.

**До подальших напрямів дослідження** відносимо розроблення моделі інтеграції міждисциплінарних цифрових, педагогічних та предметних компетентностей вчителя, яка забезпечується в процесі цілеспрямованого формування ключових елементів цифрової освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Генсерук Г. Р. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Open education e-environment of modern University*. 2019. No 6. С. 8–14.
2. Калаур С. М. Педагогічна концепція організації неперервності освіти майбутніх фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2015. Вип. 36. С. 71–74.
3. Матвієнко О. Принципи становлення систем неперервної освіти як глобальна тенденція. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 5. С. 326–330.
4. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервності освіти: монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 426 с.
5. Прусак В. Ф. Формування системи неперервної екологічної підготовки дизайнера в контексті інтегративних тенденцій. *Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць*. Вип. 747. Педагогіка та психологія. Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2015. С. 115–122.
6. Сігаєва Л. Є. Підвищення кваліфікації фахівців як складова неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2000. С. 319–36.
7. Стечкевич О. О. Комплексний підхід до формування поняттєвого апарату цифрової компетентності педагога. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 55, Т. 3. С. 122–127.
8. Стечкевич О. О. Філософсько-світоглядні аспекти формування цифрової компетентності педагога. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 53, Т. 2. С. 129–134.
9. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і освіти з прав людини. *Компас: посіб. з освіти з прав людини за участю молоді / за ред. П. Брандер*. 2-е вид., перегл. Київ: Право, 2020. С. 47–48.
10. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: (Безпечне середовище для учнів та вчителів: виклики та практичні рішення) : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 3 березня 2022 р.) / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2022. 106 с.
11. Dave R. H., Cropley, A. J. Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects / R. H. Dave (ed.). Oxford: Pergamon Press, 1976. 389 p.
12. Caena F. Teachers' digital competence for global teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 2022 V. 45, 4: 21-st century teacher education: teacher competences in a digital era. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2135855>



## ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ЗВО: УКРАЇНСЬКИЙ ВИМІР

### ON THE QUESTION OF THE ORGANIZATION OF EDUCATION IN HIGH SCHOOLS: THE UKRAINIAN DIMENSION

Статтю присвячено питанню організації навчання в закладах вищої освіти України. Пандемія коронавірусу та війна в Україні стали причиною тривалого періоду реалізації навчального процесу із залученням технологій дистанційної комунікації. Така стратегія реалізації провадження освіти дозволила продовжувати процес підготовки фахівців. Водночас тривалість комунікації за допомогою різних платформ унаочнила низку проблем. Серед них можна згадати зниження інтересу студентів до навчання, зменшення результативності тощо. Проблематичним стало утримання уваги та концентрації здобувачів. Усе це обумовлює потребу перегляду форм реалізації навчального процесу. Вважається доцільним впроваджувати офлайн навчання, особливо під час викладання фахових дисциплін. Робота в аудиторії невеликих груп студентів дасть змогу ефективніше проводити такі форми спільної комунікації, як дискусії, дебати. Опанування практичних навичок, які виробляються під час ансамблевої гри або гри в оркестрі музикантів-виконавців, так само мають результат лише в аудиторному форматі. Однак необхідно зберігати можливість користуватися спеціалізованими платформами, що зберігатимуть завдання для самостійної роботи та практичних занять. Так само доцільно додавати короткі відео, які будуть містити основні тези лекцій. Зміни потрібні, як на формальному, так і на змістовному рівні, щоб здобувачі освіти могли обирати будь-які вибіркові дисципліни, у тому числі й ті, що обов'язкові для інших спеціальностей. Результати опитувань студентів виявляють значну зацікавленість здобувачів сфери природничих наук у опануванні гуманітарних дисциплін, серед яких «Історія мистецтва», «Історія музика», «Естетика». Їхнє опанування, у тому числі завдяки формуванню міжфакультетських дисциплін, сприятиме виробленню soft skills, розвитку творчого начала та інтегруванню здобувачів освіти.

**Ключові слова:** навчання, дистанційна форма, комунікація, аудиторна робота, soft skills, вибіркові дисципліни.

The article is devoted to the issue of the organization of education in higher education institutions of Ukraine. The coronavirus pandemic and the war in Ukraine caused a long period of implementation of the educational process with the involvement of remote communication technologies. Such a strategy for the implementation of education allowed us to continue the process of training specialists. At the same time, the duration of communication using different platforms illustrated a number of problems. Among them, we can mention a decrease in students' interest in learning, a decrease in productivity, etc. Keeping the attention and concentration of the acquirers became problematic. All this determines the need to review the forms of implementation of the educational process. It is considered appropriate to implement offline learning, especially when teaching professional disciplines. Working in the classroom of small groups of students will allow more effective forms of joint communication, such as discussions and debates. The acquisition of practical skills, which are developed during ensemble playing or playing in an orchestra of performing musicians, also have a result only in the classroom format. However, it is necessary to maintain the ability to use specialized platforms that will store tasks for self-study and practical classes. It is also advisable to add short videos that will contain the main theses of the lectures. Changes are needed both at the formal and substantive level, so that students can choose any optional subjects, including those that are mandatory for other majors. The results of student surveys reveal a significant interest of natural sciences students in mastering humanitarian disciplines, including «History of Art», «History of Music», «Aesthetics». Their mastery, including formation of interfaculty disciplines, will contribute to the development of soft skills, the development of creativity and the integration of education seekers.

**Key words:** education, remote form, communication, classroom work, soft skills, optional disciplines.

УДК 787.61: 376.3  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.36>

**Сологуб В.Д.,**  
канд. пед. наук,  
доцент за наказом кафедри музичного та хореографічного мистецтва Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури й мистецтва»

**Постановка проблеми.** Підготовка здобувачів освіти є процесом, який потребує постійного моніторингу щодо доцільності використання тих чи інших форм та методів навчання під час реалізації навчальних програм. Дослідження цього питання особливо актуальне з огляду на те, що впродовж останніх років зазнав чималих трансформацій формат навчання в українському освітньому просторі. Низка викликів, які постали у зв'язку з коронавірусом, а потім і повномасштабною війною, виявили появу проблемних аспектів, що потребують вирішення тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Соціокультурний контекст виховання

в Стародавній Греції висвітлювався в посібнику П. Гусак, Л. Гусмак та Л. Мартіросян [1]. Особливості вибіркового освітніх компонентів у формуванні soft skills розкриваються в колективній публікації Н. Денисенко, Н. Борбич, С. Марчук, І. Чемерис [2] та в статті О. Друганова [3]. У цих роботах розкривається роль soft skills у вихованні здобувачів освіти. Мультимодальні аспекти викладання у сфері сучасної дистанційної освіти представлено в роботі С. Лебедевої та М. Лебедева [4]. Розробки вітчизняних авторів демонструють результати практичних напрацювань, які висвітлюють напрямки трансформації навчального процесу. Проте ті зміни, що відбулись

упродовж останнього року, потребують перегляду вже опрацьованих форм роботи.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Питання реалізації освітнього процесу в українському просторі під час повномасштабної війни досі не ставало предметом спеціалізованих розвідок.

**Мета статті** – окреслити аспекти організації та реалізації навчання у ЗВО, що є актуальними для сучасного українського освітнього простору.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна система освіти наразі потребує змін. Трансформації мають стосуватись як змісту навчання, так і опрацювання різних форм реалізації освітнього процесу. Чималі випробування, які випали на долю української освіти, унаочнили потребу виробляти нові шляхи досягнення результатів. Зокрема, це стосується питання організації навчання. Пандемія коронавірусу, а згодом і повномасштабна війна в Україні, змінили умови, у яких здійснюється освітній процес. Впровадження онлайн-навчання стало можливістю не припиняти навчальний процес та продовжувати його фактично в тих умовах, про які раніше не було й мови. Це організація комунікації між студентами та викладачами за допомогою різних платформ, що надали можливість спілкуватись у режимі реального часу, завантажувати різноманітний контент навчального характеру – відео, аудіо, плани лекцій, завдання для самостійної роботи, допоміжні матеріали. Також було імplementовано використання застосунків та ресурсів, які надали можливість здійснювати контроль знань за допомогою тестування. Враховуючи ту кількість студентів та викладачів, які були змушені залишити свої домівки та переїхати в інші регіони України чи виїхати за кордон, онлайн формат виявився єдиною можливістю задля реалізації освітнього процесу в багатьох українських ЗВО. До того ж навіть ті, хто залишились у своїх містах, були змушені залучатись до асинхронної взаємодії з викладачами через брак електропостачання, доступу до мережі інтернет, потребою переміщатись до укриттів та сховищ, через ракетні обстріли.

Попри всі ті позитивні аспекти, які унаочнилися завдяки застосуванню онлайн ресурсів, наразі актуалізувалася проблема зниження студентської активності під час занять. Доволі тривалий час роботи із залученням технологій дистанційного навчання виявили питання втоми від подібного типу комунікації. Проблематичним стало утримання уваги студентів та можливості ефективно організувати свій час. «Рівень залучення здобувачів освіти може знижуватись у зв'язку з тим, що в цій ситуації важче зберігати вмотивованість та зосередженість, здійснювати таймменеджмент. Не всі студенти мають навички самоорганізації. Академічна прокрастинація є досить поширеним явищем у студентському середовищі» [4, с. 203].

Відповідно, потрібно напрацювати нові алгоритми, що мали б гнучкий характер та давали змогу поєднувати аудиторну роботу та форми роботи, які можуть контролюватися дистанційно. Подібне комбінування матиме результативність, якщо буде впроваджено чітку логіку в розподілі форм активностей, які можуть здійснюватися онлайн та тих, що потребують безпосередньої взаємодії викладача та здобувача освіти.

Потреба впроваджувати офлайн навчання насамперед повинна стосуватись семінарських та практичних занять. Аудиторна робота в невеликих групах дає змогу краще впроваджувати форми спільної комунікації, які сприятимуть легшій реалізації дискусійних форм, дебатів тощо. Такі методи опанування навчального матеріалу створюють умови для того, аби краще опрацьовувати не лише теорію, а і опановувати форми аргументації отриманих знань. Для здобувачів, які вивчають дисципліни практичного характеру, аудиторна робота необхідна при проведенні занять гри в ансамблі, оркестрі, хорі тощо. Так, наприклад, саме під час роботи в ансамблі виробляються навички дотримання балансу динаміки, особливостей звуковидобування тощо. Так само й заняття з фаху для студентів творчих спеціальностей мають проходити в офлайн форматі, адже у такий спосіб простіше та результативніше може відбуватися моніторинг проблемних ситуацій, які потребують уваги. Якщо йдеться про музикантів-виконавців, то контролювати потрібно цілий комплекс показників, які впливають на виконавський процес. Це дотримання інтонаційної та ритмічної відповідності нотному тексту, увагу до агогіки, формуванню драматургії твору. Якщо ці засоби формування музичного цілого можна простежити й передивляючись запис твору, то їхнє виправлення та вчасне коригування неоліків простіше робити під час безпосередньої взаємодії педагога та здобувача освіти. Необхідно враховувати, що найдрібніші й начебто неістотні помилки можуть впливати на загальний результат, як-от використання неправильної аплікатури, що впливатиме на ритмічну точність, відповідність темпу, здатність підготувати підхід до кульмінації та потім знизити рівень емоційної напруженості у такий спосіб, аби це було природним. Цілком логічно, що всі офлайн заняття мають проходити із дотриманням безпекових заходів, лише в тих регіонах, де це виявляється можливим.

Низка форм можуть залишатись у форматі онлайн. Необхідно формувати віртуальні бібліотеки, які будуть містити завдання для самостійної роботи та практичних (семінарських) занять. Можливість ознайомитись із ними має бути доступною в будь-який час. Доцільно залишити можливість завантажувати завдання для самостійної роботи, які й так проводяться у вільний від аудиторного навантаження час. Наявність низки ресурсів,

на які можливе додавання виконаних робіт, дає змогу мінімізувати той фактор, що студент не буде спроможним зробити це через певні технічні проблеми. Через брак електропостачання відбувалося відключення серверів, які підтримували ресурси платформ, які є базовими для ЗВО, що спричиняло відсутність можливості використати їх належним чином.

Онлайн форм комунікації мусять зберігатись і у випадку проведення різноманітних заходів, які передбачають участь представників різних ЗВО, творчих інституцій (закордонних та українських) тощо. Зустрічі наживо мають поєднуватись із комунікацією через Zoom, Google Meet, Skype чи трансляцією на YouTube каналі. У такий спосіб до конференцій, відкритих занять, майстер-класів чи концертів можуть приєднатися учасники, що фізично будуть не спроможними здійснити це в офлайн режимі.

Останнім часом почало обговорюватися питання доцільності запису лекцій та завантаження їх на спеціалізованих платформах, що зменшить потребу в аудиторних заняттях задля прослуховування теоретичного матеріалу. Цю форму роботи, на думку автора статті, варто проводити аудиторно, або, принаймні із залученням технологій синхронної дистанційної взаємодії. Кожен набір здобувачів освіти має різний рівень знань, тому викладач мусить коригувати зміст дисципліни, акцентуючи увагу на тих позиціях, темах, які мало зрозумілі студентам. Робота в синхронному режимі дає змогу поставити питання, змінювати монологічний виклад на діалогічний, якщо така форма буде більш результативною. Якщо ж основний матеріал лекцій записати та надати до нього доступ здобувачам освіти, то може виникнути ситуація, коли вони взагалі не будуть ознайомлюватися зі змістом курсу, або не будуть отримувати фідбеку від лектора. До того ж прослуховування тривалої лекції може спричинити втоми в студентів. Тому можливе впровадження практики запису відео із короткими основними тезами лекційного матеріалу, подібно до тих, які використовуються на платформах для онлайн навчання (Coursera, Prometheus, ВШО, Всеосвіта). Але вони мають не замінювати проведення лекцій, а бути лаконічним конспектом, який буде зручним та корисним студентам, які орієнтовані на аудіовізуальний канал сприйняття. «Мультимодальність у процесі дистанційного навчання дозволяє максимально зберегти переваги аудиторних занять та доповнити їх сучасними методами інтерактивної комунікації, моделями самостійної роботи, урізноманітнити способи зворотного зв'язку. Такий підхід допомагає створювати продуктивний контекст підготовки до здобуття професійних знань, умінь та навичок поза учбовим закладом» [4, с. 204].

Доцільним буде здійснення коригування змісту навчальних програм. Сучасна система освіти передбачає наявність не лише масиву обов'язкових дисциплін, які становлять основу фахової підготовки спеціалістів із відповідними компетенціями, а й також вибіркового. Як показує досвід опитувань сучасних здобувачів освіти в Україні, подібна система є вкрай доцільною. Щоправда, перелік дисциплін вибіркового блоку, як правило, також спрямований на формування навичок, потрібних для професійної реалізації. Це є логічним рішенням, яке допомагає сконцентрувати увагу здобувачів на тій галузі, які вони вбачають у якості сфери свого подальшого працевлаштування. Проте є й інший бік цього питання. Нерідко здобувачі технічних спеціальностей фактично позбавлені можливості обрати дисципліни гуманітарного спрямування. Але, як не парадоксально, саме вони можуть бути більш зацікавленими у вивченні таких дисциплін, як «Історія музичного мистецтва», «Історія музичного виконавства», які розширюють світогляд та розвивають сферу чуттєвого сприйняття. До того ж, як відомо з історії розвитку культури, взаємодія логічного та емоційного начал є доволі результативним.

Наприклад, виховання юнацтва в Стародавній Греції та Римі було побудовано на системному розвитку всіх аспектів життя, що давало змогу формувати гармонійно розвинену людину. Тобто освітній процес охоплював опанування мистецтв, розвиток риторики, фізичної підготовки. Обґрунтування дієвості такого підходу висвітлювалось у працях тогочасних мислителів. Як показує практика, вони й були цими універсальними особистостями, які аналізували однаково легко особливості розвитку музичного мистецтва, і закони побудови Всесвіту. «Юнаки демонстрували своє гімнастичне, орхестичне й музичне мистецтво. Вони танцювали, співали хорали, влаштовували гімнастичні змагання. Таким чином, гімнастика й різні види мистецтв необхідно також розглядати як засоби і форми виховання та навчання» [1, с. 88].

Висвітлення питань, які стосуються таких дисциплін, як «Естетика», «Історія мистецтва» із залученням ілюстративного матеріалу, дає змогу не лише розширити загальний світогляд, а й покращити логічне мислення, здатність розуміти глибинні аспекти, закладені в людському життєсвіті. Вибіркові дисципліни розвивають soft skills. «Завдяки новизні змісту і способів діяльності, а також ефективній взаємодії, що базується на діалозі і створює творчу атмосферу, авторські курси, як наголошують дослідники, стимулюють розвиток у здобувачів інтересу до самоосвіти, навички самоосвітньої діяльності тощо» [3, с. 26]. До того ж впровадження подібних вибіркового дисциплін може сприяти інтеграції представників студентства різного фахового спрямування.

Посилення взаємодії між здобувачами освіти під час прослуховування міжфакультетських дисциплін збільшує результативність опанування матеріалу. Серед soft skills згадують наступні: «аналітичне мислення і інноваційність; активне навчання і стратегії навчання; комплексне розв'язання проблем; креативність, оригінальність та ініціативність; життєздатність, стресостійкість і гнучкість; формування нових ідей, для того щоб вигідно презентувати себе та витримувати конкуренцію з іншими кандидатами на робочі місця в умовах глобалізації» [2, с. 46]. Усі ці характеристики якнайкраще розвивати під час практичних занять. Різні фахові компетенції, які набувають здобувачі освіти, виховують нерідко діаметрально протилежні вміння та навички, проте під час спільної роботи в аудиторії здійснюватиметься обмін, не лише думками, а і специфічними методологічними принципами. Це, безперечно, є корисним та таким, що буде розгортати простір для подальшої співпраці.

**Висновки.** Процес навчання здобувачів освіти потребує внесення змін. Вони мають стосуватись і змістовного, і формального рівня. Вкрай необхідним є впровадження форм аудиторної роботи, які мають стосуватись, насамперед, практичних занять. Також офлайн комунікація потрібна під час опанування фахових дисциплін, особливо коли йдеться про представників творчих професій.

Перехід до аудиторного навчання має поєднуватися з імплементацією форм дистанційної комунікації. Спеціалізовані платформи мають містити не лише завдання для самостійної роботи, методичні матеріали, а також надавати можливість завантажувати готові роботи. Увага має приділятися спроможності здобувачів освіти обирати дисципліни, які не належать до блоку обов'язкових. Формування міжфакультетських дисциплін сприятиме виробленню soft skills, розвитку творчого начала та інтегруванню здобувачів освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гусак П., Гусак Л. Мартіросян Л. Виховання в Стародавній Греції: соціокультурний контекст: навч. посіб. для вищих пед. навч. закладів. Луцьк: Вежа-Друк, 2016. 200 с.
2. Денисенко Н. Г., Борбич Н. В., Марчук С. С., Чемерис І. В. Роль вибіркового освітніх компонентів у формуванні soft skills майбутніх учителів нової української школи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2022. Вип. 3. С. 42–50.
3. Друганова О. Роль дисциплін вільного вибору у формуванні в здобувачів вищої освіти «soft skills». *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2021. Вип. 48. С. 23–29. doi: 10.26565/2074–8167–2021–48–03.
4. Лебедева С.Л., Лебедев М.К. Мультиmodalні аспекти викладання у сфері сучасної дистанційної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Вип. 56. Т. 2. С. 201–205.



## ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

## FORMING THE REFLEXIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS IN THE COTTON SCHOOL IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

*Проблематика статті пов'язана з актуальним для педагогічної теорії та практики питанням формування рефлексивної компетентності майбутніх вчителів початкової школи в процесі проходження педагогічної практики. Визначено, що однією із складових професійної компетентності майбутнього педагога є рефлексивна компетентність. Розкрито сутність поняття «рефлексивна компетентність» та «рефлексивна культура» з акцентуванням уваги на те, що з погляду рівнів освіченості «рефлексивну компетентність» можна розглядати як компонент «рефлексивної культури». Рефлексивна компетентність сприяє цілеспрямованості майбутнього вчителя у збагаченні знань, умінь, навичок та здатності досягати вагомих результатів у професійній діяльності.*

*Виокремлено педагогічну практику як невід'ємний складник, що найкраще сприяє формуванню рефлексивної компетентності у студентів закладу вищої освіти. Під час проходження педагогічної практики студент бачить себе у професійній ситуації, має можливість оцінити власні дії, побачити ставлення учнів до себе як вчителя, оцінити свою готовність до професійної діяльності, проаналізувати свої особисті якості як майбутнього вчителя та знання, отримані у ході вивчення теоретичних дисциплін. Також, виділено умови при дотриманні яких педагогічна практика даватиме студенту можливість рефлексувати і оцінювати себе як майбутнього вчителя.*

*Наголошено на важливості реалізації структурних компонентів рефлексивної компетентності та критеріях її сформованості під час проходження майбутніми вчителями педагогічної практики.*

*Виявлено низький рівень сформованості рефлексивної компетентності у студентів 1 курсу навчання та позитивну динаміку у студентів наступних курсів, які під час проходження практики підвищують рівень рефлексивної компетентності.*

*Використано комплекс методичних прийомів та форм навчання за допомогою яких здійснюється формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя під час практики.*

*Наголошено на важливості подальшого дослідження пошуку нових ефективних підходів та механізмів формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.*

**Ключові слова:** рефлексія, компетентність, рефлексивна компетентність, реф-

*лексивна культура, педагогічна практика, формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя.*

*The problem of the article is related to the issue of formation of reflective competence of future primary school teachers in the process of pedagogical practice, which is relevant for pedagogical theory and practice. It was determined that one of the components of the professional competence of the future teacher is reflective competence. The essence of the concept of "reflective competence" and "reflective culture" is revealed, with an emphasis on the fact that from the point of view of education levels, "reflective competence" can be considered as a component of "reflective culture". Reflective competence contributes to the purposefulness of the future teacher in enriching knowledge, abilities, skills and the ability to achieve significant results in professional activity.*

*Pedagogical practice is singled out as an integral component that best contributes to the formation of reflective competence among students of a higher education institution. During pedagogical practice, the student sees himself in a professional situation, has the opportunity to evaluate his own actions, see the attitude of students towards him as a teacher, evaluate his readiness for professional activity, analyze his personal qualities as a future teacher and the knowledge gained during the study of theoretical disciplines. Also, the conditions under which the pedagogical practice will give the student the opportunity to reflect and evaluate himself as a future teacher are highlighted.*

*Future teachers place emphasis on the importance of implementing the structural components of reflective competence and the criteria for its formation during pedagogical practice.*

*A low level of formation of reflective competence among students of the 1st course of study and a positive dynamic among students of subsequent courses, who during practice, increase the level of reflective competence, were revealed.*

*A complex of methodical techniques and forms of learning, with the help of which the reflective competence of the future teacher is formed during practice, has been nurtured.*

*The importance of further research into the search for new effective approaches and mechanisms for the formation of reflective competence of the future primary school teacher is emphasized.*

**Key words:** reflection, competence, reflective competence, reflective culture, pedagogical practice, shaping the reflective competence of a future teacher.

УДК 378.14:371.133

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.37>

**Федірчик Т.Д.,**

докт. пед. наук, професор,  
декан факультету педагогіки, психології  
та соціальної роботи  
Чернівецького національного  
університету імені Юрія Федьковича

**Білоус О.В.,**

асистент кафедри педагогіки  
та методики початкової освіти  
Чернівецького національного  
університету імені Юрія Федьковича

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Особливої актуальності в сучасних умовах модернізації освіти набувають високі вимоги до професійної компетентності вчителя початкової школи та проблеми підвищення ефективності освітнього

процесу. Однією із складових професійної компетентності майбутнього вчителя є рефлексивна компетентність. Формування та розвиток рефлексивної компетентності в процесі професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи

до потреб суспільства вимагає не тільки стати творчим, здатним нести особисту відповідальність за результати своєї професійної діяльності, за своє фізичне, психічне та соціальне здоров'я, а й бути готовим до професійної самореалізації та самопідготовки як професіонала. Вирішення цього завдання дозволяє сформувати, розкрити та реалізувати здатність студента до прогнозування, проектування, реалізації та аналізу своєї професійної діяльності.

Рефлексивна компетентність в сучасних дослідженнях розуміється як самоаналіз педагогом своєї професійної діяльності, поведінки, особистого та професійного досвіду, розглядається в контексті інтелектуальних і комунікативних процесів, а отже, характеризується поєднанням знань, дій і досвіду. Вони характеризуються специфічними ознаками, які дозволяють розкрити окремі сторони рефлексивної діяльності майбутнього вчителя, і водночас є взаємопов'язаними та взаємообумовленими. Процес становлення вчителя професіонала багатогранний, складний та трудомісткий. Майбутні педагоги в процесі навчання у закладі вищої освіти отримують унікальну можливість виконувати функцію вчителя. Виходячи на педагогічну практику, студент фактично ще майбутній вчитель, на період практики стає справжнім педагогом. І хоча практика перебуває під патронажем методистів, проте студент-практикант вічна-віч працює з дітьми в режимі реального часу та реальної навчальної ситуації. В цей момент великої уваги потребує уміння студентом аналізувати свої знання, уміння і навички та на основі аналізу вдосконалювати їх. Саме тому сьогодні на часі пошуки найефективніших шляхів оптимізації фундаментальної освіти та наближення її до практичної педагогічної діяльності учителів початкової школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні засади розвитку рефлексії особистості досліджували О. Кулик, М. Савчин. Питаннями реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців займалися науковці Л. Гончаренко та А. Зубко. Зміст та структуру рефлексивної компетентності вивчали такі відомі вчені як І. Зязюн, Н. Мойсеюк, К. Нор. Дослідження проблеми формування рефлексивної компетентності у майбутніх вчителів початкових класів займалися Л. Кіяшко, Ю. Бабаян та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проблема педагогічної рефлексії, питання, пов'язані з розвитком рефлексивної компетентності у майбутніх учителів початкової школи під час проходження педагогічної практики на сьогоднішній час залишаються дослідженими недостатньо. Тому, на наш погляд, доцільно приділити більше уваги дослідженню даної проблеми.

**Мета статті.** Завданням дослідження є розкрити можливості формування рефлексивної компетентності в студентів під час проходження педагогічної практики.

**Виклад основного матеріалу.** Для розкриття сутності рефлексивної компетентності, спершу з'ясуємо зміст поняття «рефлексія». Педагогічний словник тлумачить поняття «рефлексія» (від пізньолатин. reflexio) як повернення назад, роздуми, самоспостереження. В філософії поняття «рефлексія» означає процес роздумів особистості про власну свідомість. Рефлексія – це не тільки знання чи розуміння самого себе, а також розуміння того як сприймають твої особистісні характеристики, емоційні реакції, пізнавальні уявлення інші [9].

Сучасні дослідники Г. Дегтяр, М. Марусинець досліджуючи педагогічну рефлексію, трактують її як самоаналіз педагогом своєї професійної діяльності.

Українські вчені С. Бондар, І.М. Головань, О. Овчарук, І. Родигіна приділяли увагу дослідженням поняття компетентності як сукупності знань і умінь аналізувати свою професійну діяльність та на основі аналізу передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [3, с. 23-30].

Родигіна І.В. підкреслює особливість компетентності як педагогічного явища: «компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині» [12].

Однак у сучасній науково-педагогічній літературі немає єдиного підходу до трактування поняття «компетентність». Фахівець, що вважається професійно компетентним повинен володіти комплексом відповідних практичних навичок, а також знаннями та уміннями, які він постійно оновлює аналізуючи свої можливості.

Рефлексивну компетентність вчителя у педагогічній діяльності досліджували А. Деркач, О. Поліщук. Рефлексивну компетентність майбутніх педагогів В. Желанова трактує як метакомпетентність, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка представлена сукупністю, адекватних рефлексивній діяльності, компонентів [4, с. 17].

Вітчизняні вчені Ю. Бабаян та К. Нор пояснюють рефлексивну компетентність як професійну якість, яку необхідно формувати у майбутніх вчителів початкових класів.

Рефлексивна компетентність являється основою для формування професійної компетентності майбутнього вчителя та сприяє його цілеспрямованості у збагаченні знань, умінь, навичок та здатності досягати вагомих результатів у професійній діяльності [2].

Разом з поняттям «рефлексивної компетентності» у педагогіці використовують поняття «рефлексивна культура». Дослідники розглядають рефлексивну культуру, як системоутворюючий чинник професіоналізму, що вміщує комплекс здібностей та способів самопізнання, які реалізуються через спеціальні дії, спрямовані на виявлення проблемних ситуацій, що виникають у педагогічному процесі, та досягнення якісних змін за допомогою їх переосмислення. З погляду рівнів освіченості «рефлексивну компетентність» можна розглядати як компонент «рефлексивної культури» де культура, виступає найвищим рівнем прояву освіченості та компетентності [5].

Отже, рефлексивна компетентність вчителя – це інтегративна професійна якість, яка характеризується здатністю результативно здійснювати рефлексивну самоорганізацію, умінням аналізувати свою роботу, умінням бачити та виправляти помилки [7].

Науковці дійшли висновку, що найкраще сприяє формуванню рефлексивної компетентності у студентів закладу вищої освіти педагогічна практика.

Педагогічна практика – це поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів і їх практичної діяльності у закладі середньої освіти. Педагогічна практика передбачає усвідомлення студентом всього навчального процесу та інструментів, які вчителі використовують для його здійснення. Під час проходження педагогічної практики майбутній вчитель початкової школи бачить себе у професійній ситуації, має можливість оцінити власні дії, ставлення учнів до себе як вчителя, прислухатися до порад педагогів, наставників та методистів [10].

Під час практики студент має можливість: оцінити свою готовність до професійної діяльності; проаналізувати та осмислити свої особисті якості як майбутнього вчителя; осмислити знання, отримані у ході вивчення теоретичних дисциплін; отримати нове знання шляхом переосмислення власного досвіду та досвіду працюючих з практикантами педагогів. У процесі рефлексивного аналізу своєї діяльності студент осмислює ефективні способи вирішення професійних завдань, усвідомлює труднощі, що виникають у роботі, знаходить грамотні шляхи їх подолання

Педагогічна практика у закладі вищої освіти дає студенту можливість рефлексувати і оцінювати себе як майбутнього вчителя, але оцінка цієї діяльності буде об'єктивною лише при дотриманні певних умов, а саме:

- усвідомлення важливості та складності педагогічної практики під час якої майбутній вчитель формує свої професійні вміння;
- теоретичне опанування основ самооцінювання своєї діяльності;
- знання про процес рефлексії загалом та професійної педагогічної рефлексії зокрема;

- вміння застосовувати отримані теоретичні знання на практиці;

- уміння здійснювати порівняльний аналіз результатів досягнутого;

- готовність до пошуку та реалізація нових раціональних форм, методів і засобів навчальної діяльності, що створюють можливість для рефлексивної самореалізації [6, с. 161].

У процесі проходження педагогічної практики майбутній вчитель здійснює рефлексію чотирьох типів: особистісну, інтелектуальну, комунікативну і кооперативну.

Основним механізмом розвитку особистісної рефлексії стає переосмислення та перебудова змісту своєї свідомості, діяльності та поведінки. Інтелектуальна (когнітивна) рефлексія дозволяє студенту зрозуміти сильні сторони своєї діяльності та виявити слабкі сторони. Необхідною дією інтелектуального та особистісного типу рефлексії стають самоконтроль на етапі виконання завдань педагогічної практики та самооцінка після її завершення.

Комунікативна рефлексія дає можливість студенту усвідомити внутрішній світ учнів та причини їх вчинків (пізнання людини людиною). В свою чергу організація колективної взаємодії та знання рольової структури є об'єктом кооперативної рефлексії [1, с. 36].

Формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів під час педагогічної практики неможливе без реалізації її структурних компонентів:

- мотиваційно-ціннісний компонент – інтегрує мотиви, ціннісне відношення до рефлексивних знань, умінь; усвідомлення важливості рефлексивної діяльності; потреби в самоаналізі, самопізнанні, саморозвитку; сприйняттям та пізнанням інших і з розумінням того, як він сприймається ними;

- когнітивний компонент – містить систему рефлексивних знань, знань педагогічної рефлексії, сутності рефлексивної діяльності, рефлексивної компетенції як важливої професійної якості;

- операційно-діяльнісний компонент – використання прийомів актуалізації рефлексії та аналізу, готовність і здатність продукувати різноманітні ідеї з нетрадиційної педагогічної ситуації;

- рефлексивно-особистісний компонент включає наявність особистісного рефлексивного досвіду, рефлексивне позиціонування стосовно своїх знань, умінь, способів рефлексії, що дозволяє ефективно вирішувати нетипові завдання професійної діяльності [4, с. 18-19].

Особливу увагу необхідно приділити формуванню критеріїв рефлексивної компетентності під час проходження педагогічної практики студентів. Відповідно до структури рефлексивної компетентності визначено наступні критерії її сформованості:

стимулююче-аксіологічний, знаннєвий, праксеологічний.

Стимулювально-аксіологічний критерій відповідає мотиваційно-ціннісному компоненту рефлексивної компетентності. Показниками даного критерію буде розуміння студентом потреби в самопізнанні та самоусвідомленні; розуміння сутності власного мислення; уміння сприймати інших; усвідомлення взаємодії у спільній діяльності з учнями; стійке ставлення до рефлексивної діяльності; інтернаціональність; динамічність; розуміння вагомості педагогічної рефлексії та ціннісне ставлення до неї.

Не менш важливим вважається критерій знань, який відповідає когнітивному компоненту рефлексивної компетентності. Показниками даного критерію є: знання майбутнім педагогом власного мислення; знання про особистість учня та його поведінку; знання про організацію, координацію та корекцію спільної роботи учнів у групі; знання про особливості рефлексивної компетентності.

Праксеологічний критерій відповідає операційному компоненту рефлексивної компетентності. Показниками праксеологічного критерію є ряд умінь якими повинен володіти майбутній вчитель, а саме: уміння зіставляти свої дії з ситуаціями які виникають під час взаємодії з учнями; уміння відрізнити власні проблеми від проблем учнів; уміння реалізувати етапи рефлексії під час професійної підготовки; уміння адекватно оцінювати себе як майбутнього вчителя професіонала; уміння дивитися на себе зі сторони та розуміти ставлення учнів відносно себе [4].

З метою вивчення розуміння майбутніми педагогами сутності рефлексії та її значення

у педагогічній діяльності, а також рівня сформованості рефлексивної компетентності в них, нами було проведено констатувальне дослідження на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. У дослідженні взяли участь 98 студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» 1–4 курсів. Нами було розроблено авторську анкету, що містила два блоки запитань відкритого та закритого типу.

Перший блок анкети спрямований на визначення самооцінки опитуваних щодо розуміння ними сутності рефлексії та її значення у педагогічній діяльності. Отже, достатньо компетентними вважають себе 24% студентів, 57% – частково, 9% – вважають себе взагалі некомпетентними, а 10% – важко відповісти на це запитання.

Володіючи знаннями про компоненти та критерії рефлексивної компетентності, майбутні вчителі під час проходження практики мають можливість побачити власний рівень сформованості рефлексивної компетентності та проблеми над якими ще потрібно працювати.

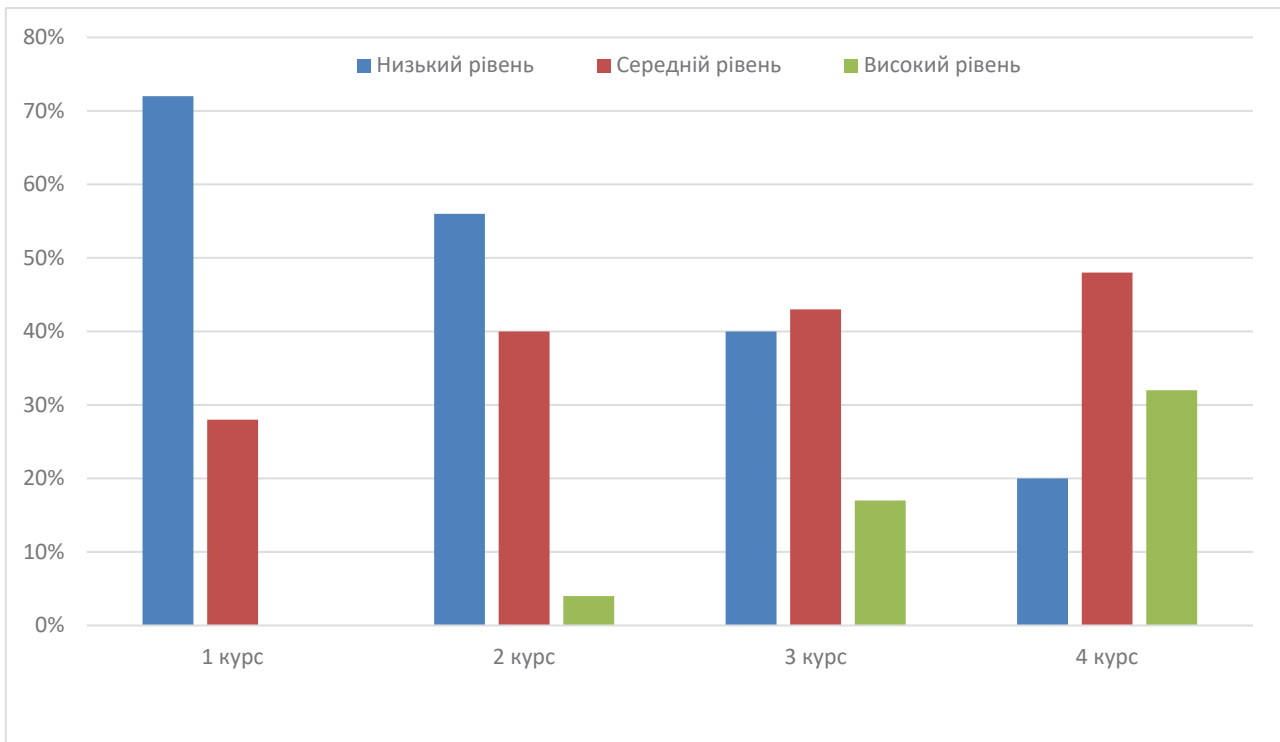
Запитання другого блоку дали змогу з'ясувати рівень сформованості рефлексивної компетентності майбутніх педагогів.

Порівнюючи показники визначення рівня рефлексивності студентів з 1-го по 4-й курс, ми спостерігаємо динаміку за шкалою, що відповідає низькому рівню розвитку рефлексивної компетентності: 72% студентів, які навчаються на 1-му курсі, та 20% студентів, які навчаються на 4-му курсі, що дозволяє нам говорити про позитивну динаміку у студентів, які під час проходження практики підвищують рівень рефлексивної компетентності.



Рис. 1. Розуміння майбутніми педагогами сутності рефлексії та її значення у педагогічній діяльності





**Рис. 2. Рівень сформованості рефлексивної компетентності майбутніх педагогів**

Також є відмінність у показаннях за шкалою, що відповідає середньому рівню розвитку рефлексивної компетентності: 28% студентів 1-го курсу та 48% студентів 4-го курсу, що також свідчить про позитивну динаміку.

Суттєвою є відмінність у результатах за шкалою, що відповідає високому рівню розвитку рефлексивності: 0% студентів 1-го курсу та 32% студентів 4-го курсу.

З огляду на результати дослідження ми можемо стверджувати, що рівень рефлексивної компетентності у студентів 4-го курсу навчання вищий, ніж у студентів попередніх курсів.

Хотілося б відмітити необхідність формування рефлексивної компетентності у студентів починаючи з 1-го курсу навчання. Для вирішення цієї задачі необхідно забезпечити рефлексивне освітнє середовище. Ключовим аспектом у формуванні рефлексивної компетентності виступають спеціально організовані умови навчання, що сприяють здатності студента займати аналітичну позицію щодо себе та свого практичного досвіду. У закладі вищої освіти для розвитку рефлексивних навичок у студентів-практикантів застосовується ряд навчальних стратегій, одна з яких полягає в поєднанні вже знайомих студентам прийомів та методик, виконанні різних вправ, що спонукають їх до самоаналізу та осмислення своїх

дій, особистісних та професійних якостей. Багато таких тренінгових вправ з розвитку рефлексивної компетентності включаються до навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін та застосовуються на практичних заняттях, на яких студенти можуть побувати у ролі вчителя під час програвання різних педагогічних. Потім відбувається обговорення представленого та аналіз позитивних та негативних моментів презентації, пропонуються варіанти вдосконалення невдалих аспектів. Залучення студента до рефлексивного аналізу під час навчання має відбуватися не стихійно, а бути результатом правильно організованого навчання та передувати успішній рефлексивній діяльності під час практики.

Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя під час проходження педагогічної практики здійснюється за допомогою комплексу методичних прийомів та форм навчання: методики побудови діалогів; методик спрямованих на формування критичного мислення; методик спрямованих на вміння вирішувати проблемні ситуації; рефлексивних відео-тренінгів; рефлексивних та інноваційних семінарів; програм для ведення спостереження за своїми діями, фіксування подій професійного життя у щоденнику, запис проведеного вчителем уроку на відео [7, с. 138].

Особливу значущість для студентів-практикантів під час практичної підготовки становить спостереження. Майбутні вчителі мають можливість спостерігати та аналізувати роботу досвідченого вчителя, а також спостерігати й аналізувати діяльність один одного. Спостерігаючи за роботою вчителя студенти аналізують доцільність застосування ним різних методів та прийомів навчання, роблять висновки щодо реалізації професійно-методичної діяльності на практиці, а також мають можливість побачити з якими проблемами вони можуть зіштовхнутися. Проаналізувавши отриману інформацію майбутні фахівці можуть побачити власний рівень володіння методичними знаннями та уміннями.

Спостереження і аналіз студентами діяльності один одного є другим видом спостереження, яке відбувається під час підготовки до практики та здійснення ними методичних завдань на практиці. Практичний педагогічний досвід майбутніх фахівців передбачає чималу кількість помилок, тому саме на цьому етапі рефлексивна діяльність відіграє важливе значення для їх професійного розвитку [6, с. 161-162].

Усі перелічені вище прийоми стають предметом подальшого обговорення з методистом практики або групою студентів-практикантів самого процесу та отриманих результатів, а також сприяють подальшому аналізу або самоаналізу.

Кінцевою метою перерахованих вище методичних прийомів, що сприяють формуванню рефлексивної компетентності є розвиток вміння студента бачити себе з боку, аналізувати свої дії, осмислювати своє професійне «Я».

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, педагогічна практика стає найбільш сприятливим середовищем для безперервної рефлексії майбутнього вчителя початкових класів, а саме формуванням його рефлексивної компетентності. Рефлексія стає основою подальшого професійного саморозвитку. Отриманий під час проходження практики досвід впливає на якість подальшого навчання, вимагає постійної динаміки розвитку, створює унікальні умови для саморозвитку та самовдосконалення.

Перспективи подальших досліджень полягають у продовженні діагностики стану сформованості рефлексивної компетентності у майбутніх учителів

початкових класів та потребують пошуку нових ефективних підходів та механізмів її формування.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабаян Ю. О. Теоретичні аспекти проблеми рефлексивної компетентності особистості. 2013. С. 33–37.
2. Бабаян Ю. О. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів: наук.-метод. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. 340 с.
3. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. № 3. С. 23–30.
4. Желанова В.В. Рефлексивна компетентність майбутнього педагога: сутність, структура, логіка рефлексіогенезу. Педагогічна освіта: теорія і практика (33(1)). 2020. С. 17–23.
5. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Гессен. Київ: Богдана, 2003. 520 с.
6. Корсікова К. Г. Рефлексія майбутніх педагогів як компонент успішного проходження педагогічної практики. Збірник наукових праць. Харків. 2018. С. 159–162.
7. Линенко А. Ф., Давил Луїс Сократес Куєва. Рефлексивна компетентність в системі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2012. № 5-6. С. 133–138.
8. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні. Київ. «К.І.С.», 2003. С. 13–41.
9. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. Київ. Педагогічна думка. 2001. 514 с.
10. Підгурська В. Ю. Теоретичний аналіз організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів за рубежом. Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць. Житомир. 2016. С. 169–172.
11. Професійна освіта: Словник: Навч. пос. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Николо. Київ. Вища школа. 2000. 149 с.
12. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків. Вид. група «Основа». 2005. 96 с.
13. Ульянов І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 2. С. 49–51.

## ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСНИЙ ЗМІСТ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ

### FOR THE QUESTION ABOUT THE ESSENTIAL CONTENT OF THE LEGAL COMPETENCE OF A SPECIALIST IN THE MEDICAL FIELD

Стаття присвячена одній із актуальних проблем формування у майбутніх лікарів правової компетентності. У статті розкрито зміст поняття «правова компетентність майбутнього лікаря». Правову компетентність визначено як інтегральну якість особистості, що характеризується здатністю застосовувати правові знання й уміння для вирішення практичних завдань, реалізуючи при цьому такі професійно значущі особистісні якості, як відповідальність, комунікабельність, емпатія, толерантність. Розкрито основні поведінкові характеристики правової компетентності особистості. Представлено дані соціологічних досліджень із оцінки правової грамотності лікарів. Зазначено, що професійну правосвідомість медичних працівників потрібно формувати ще на етапі здобуття медичної освіти.

Окреслено професійно-правові уміння майбутніх лікарів, які дозволяють їм правильно аналізувати професійні ситуації, виділяти їхні юридично значущі властивості, співставляти вказані ситуації з правовими приписами, здійснювати правомірну поведінку: уміння застосовувати норм права в конкретних практичних ситуаціях; уміння реалізувати свої права і свободи у відповідності з правовими нормами; уміння захищати цивільні права лікарів і пацієнтів; уміння надавати юридичну оцінку випадкам неналежного надання допомоги хворому, професійним правопорушенням медичного персоналу.

Зазначено, що ефективним є використання таких методів та форм організації занять: підготовка проєктів правової спрямованості, використання методів комп'ютерного навчання (виконання вправ та тестів), створення проєктів із медико-правової тематики, застосування активних методів навчання (лекція-аналіз конкретних практичних ситуацій, лекція-презентація, створення банку професійно-правових ситуацій, дискусії, ділові та рольові ігри, ментальні карти та інші).

**Ключові слова:** правова компетентність, майбутні лікарі, правові знання, мотивація, професійно-правові ситуації.

The article is devoted to one of the urgent problems of the formation of legal competence among future doctors. The article reveals the meaning of the concept «legal competence of the future doctor». Legal competence is defined as an integral quality of a person, characterized by the ability to apply legal knowledge and skills to solve practical problems, while realizing such professionally significant personal qualities as responsibility, sociability, empathy, tolerance. The main behavioral characteristics of the legal competence of an individual are disclosed. The data of sociological studies on the assessment of legal literacy of doctors are presented. It is noted that the professional legal awareness of medical workers should be formed at the stage of obtaining medical education.

The professional and legal skills of future doctors are outlined, which allow them to correctly analyze professional situations, highlight their legally significant properties, compare the specified situations with legal prescriptions, and perform lawful behavior: the ability to apply legal norms in specific practical situations; the ability to exercise one's rights and freedoms in accordance with legal norms; the ability to protect the civil rights of doctors and patients; the ability to provide a legal assessment of cases of improper assistance to a patient, professional misconduct of medical personnel.

It is noted that the use of the following methods and form of organization of classes is effective: preparation of legal projects, use of computer training methods (execution of exercises and tests), creation of projects on medico-legal subjects, application of active training methods (lecture-analysis of specific practical situations, lecture-presentation, creation of a bank of professional and legal situations, discussions, business and role-playing games, mental maps and others).

**Key words:** legal competence, future doctors, legal knowledge, motivation, professional and legal situations.

УДК 378.147-057.875[34:61]616-051:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.38>

**Хміль І.Ю.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри судової медицини та медичного права  
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Стрижневим завданням охорони здоров'я в Україні є покращення якості медичної допомоги, яка значною мірою залежить як від діяльності лікарів, так і від діяльності середнього медичного персоналу. У свою чергу, сьогодні лікарі повинні мати достатній рівень знань норм чинного в охороні здоров'я законодавства та через розуміння законодавчих та нормативних актів бачити особливості розвитку охорони здоров'я населення та системи охорони здоров'я. Знання правових основ професійної діяльності, прав та обов'язків, як лікаря, так і пацієнта, питань їхньої соціальної та правової

захищеності є дуже важливим у процесі взаємодії «лікар – пацієнт». У цьому контексті особливого значення набувають питання правової компетентності майбутніх лікарів у медичних навчальних закладах України.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженню особливостей формування професійної компетентності фахівців медичної галузі присвячені наукові роботи О. Волосовця, Л. Войтенко, В. Лазоришинця, М. Мруги, О. Науменка, І. Ніженковської, Н. Стучинської, Т. Рєви, М. Філоненко, О. Чалого та ін. Теоретико-методологічні засади формування правових умінь і навичок майбутніх

фахівців розкриваються у працях А. Будас, С. Воеводіної, Т. Волох, Н. Гуменної, І. Запорожан, І. Ковчиної, Є. Мануйлова, Б. Михайличенка, О. Панова, В. Стеценка, І. Сенюти.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Наявність значного інтересу до проблеми формування правової компетентності майбутніх лікарів та відсутність фундаментальних досліджень вказаного напрямку зумовили необхідність організації експериментально-дослідницької діяльності.

**Мета статті** – розкрити сутнісний зміст правової компетентності фахівців медичної галузі.

**Виклад основного матеріалу.** Сформульовано поняття «правова компетентність майбутніх лікарів», яку тлумачимо як особистісну характеристику майбутнього фахівця галузі охорони здоров'я, сформовану завдяки синергії фахової медичної та правової підготовки, яка проявляється у готовності успішно діяти при виконанні професійних обов'язків у правовому полі, дотримуючись моральних, етичних та біоетичних норм.

Правову компетентність майбутніх лікарів з медичного права визначаємо як сукупність набутих майбутніми лікарями знань з медичного права, умінь та навичок встановлювати зв'язки між набутими знаннями та реальною практичною ситуацією, готовністю до професійної діяльності згідно з приписами норм права національного законодавства. Правова компетентність майбутніх лікарів є інтегральною якістю особистості, що характеризується здатністю застосовувати правові знання й уміння для вирішення практичних завдань, реалізуючи при цьому такі професійно значущі особистісні якості, як відповідальність, комунікабельність, емпатія, толерантність [4; 5].

В останні роки особливого значення набули такі актуальні для медицини та лікарів проблеми, як якість надання медичної допомоги, стандарти якості, а у зв'язку з цим – контроль та експертиза якості.

Про дефіцит знань у галузі медичного права говорять проведені соціологічні дослідження з оцінки правової грамотності лікарів. За даними дослідження, 64,7 % лікарів вказали, що недостатньо знають свої права та відповідальність, 79,1 % – права та відповідальність пацієнтів. Лише 32,4 % лікарів регулярно застосовували правові знання у своїй роботі. 67,1 % лікарям важко відповісти на запитання: «Яка медична допомога пацієнту має бути надана безкоштовно?».

Подібні дослідження свідчать про необхідність враховувати під час атестації лікарів та середнього медичного персоналу правових знань у галузі охорони здоров'я. Крім того, професійну правосвідомість медичних працівників потрібно формувати ще на етапі здобуття медичної освіти. У ході вивчення основ медичного права майбутні

лікарі набувають знання про закони у сфері охорони здоров'я, уміння їх інтерпретувати, давати оцінку неправомірній поведінці та передбачати її юридичні наслідки.

Будь-якому фахівцю медичної сфери, а особливо з вищою освітою, необхідно знати закони, які регламентують його професійну діяльність. Наприклад, залежно від спеціальності та посади він повинен знати узаконені межі своїх кваліфікаційних обов'язків; стандарти тих хвороб, із якими він зіштовхується у професійній роботі; закони України, що стосуються його професійної діяльності.

Для того щоб не порушувати встановлені законодавчими актами положення необхідно знати, визнавати та поважати права пацієнта, добре знати свої юридичні права, обов'язки та відповідальність, мати уявлення про можливості правового захисту від необґрунтованих звинувачень. Знання норм чинного у охороні здоров'я законодавства та його дотримання медичними працівниками – запорука ефективного функціонування системи охорони здоров'я. Правова грамотність лікарів – є професійним захистом їх лікарської діяльності.

Правова компетентність майбутніх лікарів з медичного права, перш за все, виявляються у знаннях та здатності тлумачити зміст та норми права, нормативно-правові акти, сферу їх дії; усвідомленні значущості медичного права, його ефективності як засобу регулювання відносин у сфері «медичний працівник – медичний працівник», «медичний працівник – пацієнт», умінні застосовувати у практичній діяльності знання з права, захищати свої суб'єктивні права [4; 5].

Ми поділяємо думку Р. Клунко, що правова підготовка майбутніх фахівців не вичерпується формальними юридичними знаннями, а зорієнтована на розвиток у них зацікавленості й активності у професійно-правовій підготовці, інтеріоризації загальнолюдських цінностей; формуванні переконань у значущості законів і правозастосувальної практики, особистих обов'язків та відповідальності за прийняті рішення й власні вчинки; засвоєнні принципів та правовідносин у суспільстві [2, с. 150]. Як бачимо, вчена наголошує на характеристиці правової компетентності особистості через її ставлення до права як певної системи цінностей суспільства, за допомогою яких відбувається регулювання соціальних правових відносин.

Більш активному засвоєнню дисциплін медичного права сприяє перенесення домінанти під час їх вивчення на процесуальний бік. Прихильники такого підходу [1, с. 56] пропонують більше зосереджувати увагу на реалізації різних правових норм на практиці. Саме від викладача залежить добір і конструювання знаннєвого матеріалу таким чином, щоб спонукати майбутніх фахівців



до пізнання, розширення й збагачення їх правовими знаннями [3; 6].

Ми вважаємо, що знання з права передбачають усвідомлення майбутніми лікарями необхідності здійснювати свою діяльність на основі правових норм і вимог та здатність оцінювати дії суб'єктів права з точки зору їх правомірності. Без знань з права неможливо обрати правильний варіант поведінки, особливо в конфліктних ситуаціях, оскільки вони лежать в основі правової свідомості особистості.

Визначаючи зміст навчального матеріалу з медичного права, який є обов'язковим для засвоєння майбутніми лікарями, потрібно враховувати види професійної діяльності, яку буде виконувати спеціаліст і вимоги до його правової підготовки. Майбутньому лікарю необхідно знати основи свого правового статусу, правового статусу пацієнтів для того, щоб не лише здійснювати професійну діяльність у правовому полі, але й відстоювати свої права та права пацієнта у випадку їх порушення.

У процесі вивчення дисципліни медичного права слід акцентувати увагу студентів на нормативному регулюванні медичної галузі. Розуміння сучасного законодавства у медичній сфері виступає запорукою формування глибоких ґрунтовних знань майбутніх лікарів. У зв'язку з цим, морально-правовий аспект діяльності медичних працівників, дозволяє розглядати міждисциплінарність як ще одну можливість у формуванні правової компетентності майбутніх лікарів з медичного права. Ми вважаємо, що розвинути прагнення студента до оволодіння правовою компетентністю, усвідомити її як цінність у майбутній професійній діяльності можливо, якщо у послідовність опанування дисципліни медичного права умістити правовий матеріал, який має безпосередню приналежність до якісного виконання майбутнім фахівцем професійної діяльності.

Аналіз кваліфікаційних вимог до медичного працівника дозволив виділити професійно-правові уміння майбутніх лікарів, які дозволяють їм правильно аналізувати професійні ситуації, виділяти їх юридично значущі властивості, співставляти вказані ситуації з правовими приписами, здійснювати правомірну поведінку: 1) уміння застосовувати норми права в конкретних практичних ситуаціях; 2) уміння реалізувати свої права і свободи у відповідності з правовими нормами; 3) уміння захищати цивільні права лікарів і пацієнтів; 4) уміння надавати юридичну оцінку випадкам неналежного надання допомоги хворому, професійним правопорушенням медичного персоналу [4; 5].

Із метою формування у майбутніх лікарів ціннісних орієнтацій, мотивів набуття правової компетентності з медичного права у процесі навчання

створювалася творча атмосфера при проведенні занять із використанням інноваційних методик навчання та викладання; використовувалися ділові та рольові ігри, творчі презентації, різні види лекцій, семінарів, тренінгів, написання творів-есе та інше. Ефективним є використання таких методів та форм організації занять: підготовка проєктів правової спрямованості, використання методів комп'ютерного навчання (виконання вправ та тестів), створення проєктів із медико-правової тематики, застосування активних методів навчання (лекція-аналіз конкретних практичних ситуацій, лекція-презентація, створення банку професійно-правових ситуацій, дискусії, ділові та рольові ігри, ментальні карти та інші).

При цьому використання інформаційних та телекомунікаційних технологій дало можливість створити технологічно-освітнє середовище, у якому поряд із традиційними матеріалами та видами роботи використовувалися можливості ресурсів інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) та навчальні матеріали нового покоління.

Ситуаційний метод навчання, бесіди, метод навчальної дискусії, заняття-брифінги з правової тематики, заняття-вікторини на технічну тематику; практичні методи навчання, види діяльності, які включали тестові завдання з самоперевіркою та самоаналізом, а також методи усного та письмового контролю застосовувалися для розвитку умінь і навичок правової компетентності майбутніх лікарів з медичного права.

**Висновки.** Отже, перед медичними працівниками поставлено важливе завдання щодо отримання та вдосконалення знань основних законів у галузі охорони здоров'я громадян, знань та вмінь користуватися джерелами медичного права, вмінь його застосовувати при виконанні професійних та посадових обов'язків. Підвищення рівня правової поінформованості лікарів дозволить звести до мінімуму ризик порушення прав громадян під час надання їм медичної допомоги за умови сумлінного виконання своїх професійних обов'язків, а також захиститися від необґрунтованих звинувачень пацієнтів, що є, відповідно, гарантом захисту їх професійної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дегтярьова Г. С., Василина С. І. Професійно спрямоване викладання предмета «Основи правових знань» в професійно технічних навчальних закладах: метод. посібник. Львів : Старопігіський ПЛ, 2010. 140 с.
2. Клуноко Р. Ю. Формування правової культури майбутнього вчителя як елемент підготовки до професійної діяльності. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 3. С. 148–151.
3. Тернопільська В. І., Бакуліна О. С. Особливості застосування освітніх технологій у формуванні

мобільності студентів. *Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends: Collective monograph*. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2020 p. С. 370–385.

4. Хміль І. Ю. Інтерактивні форми і методи формування предметних компетентностей майбутніх лікарів у процесі вивчення медичного законодавства. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». 2020. Вип. 12. С. 227–239.

5. Хміль І. Ю. Методика формування правової компетентності майбутніх лікарів у процесі навчання медичного правознавства. *Освітній дискурс*. Київ : ТОВ «Науково-інформаційне агентство «Наука-технології-інформація». 2020. Вип. 24(6). С. 68–79.

6. Brovko K., Ternopilska V., Chernukha N., Zagorodnya A., Bakhov I. Research of motives for formation of corporate culture of students in the context of the paradigm of cognitive psychology. *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research*. 2020. Vol. 10. Issue 2. P. 195–202.

## ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА

### INNOVATIVE APPROACHES TO THE FORMATION OF THE FUTURE LAW BACHELORS' PROFESSIONAL COMPETENCE

У статті обґрунтовано інноваційні підходи до формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів права в умовах діджиталізації освіти: компетентнісний (забезпечення формування правових знань, умінь і навичок, набутих під час навчання і необхідних для успішного здійснення правової діяльності); інтегральний (урахування особливостей інтегрованого навчання бакалаврів права з метою забезпечення взаємозв'язку змісту професійної підготовки в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій); технологічний (організація навчання для розкриття когнітивних компетентностей, формування та розвиток правової професійної компетентності бакалаврів права); аксіоматичний (спрямованість підготовки майбутніх бакалаврів права на формування цінностей та здатностей, необхідних для вирішення професійних завдань правового характеру в умовах діджиталізації освіти); гуманістичний (сприяння інтерпретації підготовки майбутніх бакалаврів в контексті завдань гуманізації освіти, правової культури і поведінки, формування правової свідомості та відповідальності); особистісний (виявляти пізнавальні здібності та визначати спрямованість навчального процесу на формування і розвиток професійно важливих якостей правника). Виявлено суперечності між потребою громадянського суспільства і держави в бакалаврах права, здатних до творчого вирішення професійних завдань, самостійної перетворюючої діяльності та використанням вербальних методів навчання, які формують пасивних, конформістськи налаштованих фахівців; необхідністю особистісно орієнтованого характеру правової освіти як основної умови соціокультурного самовизначення особистості й консерватизмом системи професійної юридичної підготовки; потребою в цілеспрямованому системному керівництві цілісним процесом особистісного та професійного становлення бакалавра права у ході діалогу "викладач – студент" та неузгодженістю педагогічних впливів, невмінням розглядати всю систему підготовки фахівця загалом; постійно зростаючим обсягом інформації, необхідністю інтенсифікації навчального процесу і переважанням екстенсивних методів професійної підготовки бакалавра права.

**Ключові слова:** бакалавр права, професійна компетентність, інноваційні підходи, інте-

грація, технологія, діджиталізація освіти, компетентність, гуманізація.

The article substantiates innovative approaches to the formation of professional competence of future bachelors of law in the conditions of digitalization of education: competence (ensuring the formation of legal knowledge, abilities and skills acquired during the training and which are necessary for successful implementation of legal activity); integral (taking into account the peculiarities of the integrated education of bachelors of law in order to ensure the interconnection of the content of professional training in the conditions of the development of information and communication technologies); technological (organization of training to reveal cognitive competences, formation and development of legal professional competence of bachelors of law); axiomatic (the focus of training future bachelors of law on the formation of values and abilities necessary for solving professional tasks of a legal nature in the conditions of digitization of education); humanistic (facilitating the interpretation of the future bachelors' training in the context of the tasks of humanizing education, legal culture and behavior, forming legal awareness and responsibility); personal (to identify cognitive abilities and determine the focus of the educational process on the formation and development of professionally important qualities of a lawyer). Contradictions are revealed between the need of civil society and the state for bachelors of law, who are capable of creative solutions to professional tasks, independent transformative activity and the use of verbal teaching methods that form passive, conformist specialists; the necessity of the personally oriented nature of legal education as the main condition for the socio-cultural self-determination of the individual and the conservatism of the system of professional legal training; the need for purposeful systematic guidance in the holistic process of a law bachelor's personal and professional formation in the course of the "teacher-student" dialogue and the inconsistency of pedagogical influences, the inability to consider the entire system of specialist training in general; the ever-growing amount of information, the need to intensify the educational process and the prevalence of extensive methods of professional training for a bachelor of law.

**Key words:** a bachelor of law, professional competence, innovative approaches, integration, technology, digitalization of education, competence, humanization.

УДК 378.14:34:17.021.1  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.39>

**Чичкевич О.Б.,**  
аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Вирішальним чинником у реалізації розвитку юридичної освіти має стати нова модель культурного і цивілізованого бакалавра права XXI століття. Державний освітній стандарт містить соціально обґрунтовані вимоги до дипломованого фахівця, здатного компетентно

вирішувати складні професійні завдання в нових суспільно-економічних умовах. Випусник-бакалавр права має володіти необхідним фондом актуальних наукових і прикладних знань, спеціальних умінь і навичок, керуватися у своїй професійній поведінці демократичними й гуманістичними цінностями, утверджувати і захищати ідеї правової держави, законність й справедливість,

постійно прагнути до творчого пошуку й саморозвитку.

Це зумовлює необхідність науково обґрунтованих підходів до вирішення суперечностей, що виявляються у процесі професійної підготовки бакалавра права. Найбільш суттєвими є суперечності між: потребою громадянського суспільства і держави в бакалаврах права, здатних до творчого вирішення професійних завдань, самостійної перетворюючої діяльності та використання вербальних методів навчання, які формують пасивних, конформістськи налаштованих фахівців; необхідністю особистісно орієнтованого характеру правової освіти як основної умови соціокультурного самовизначення особистості й консерватизмом системи професійної юридичної підготовки; потребою в цілеспрямованому системному керівництві цілісним процесом особистісного та професійного становлення бакалавра права у ході діалогу «викладач – студент» та неузгодженістю педагогічних впливів, невмінням розглядати всю систему підготовки фахівця загалом; постійно зростаючим обсягом інформації, необхідністю інтенсифікації навчального процесу і переважанню екстенсивних методів професійної підготовки бакалавра права.

Окреслені суперечності визначають проблему розроблення інноваційних підходів до формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів права, що є тематикою пропонованої статті.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У науково-педагогічній літературі значна увага приділяється правовому аспекту фахівців, зокрема формування правової компетентності в сучасних студентів досліджувала Д. Клочкова [4], а правові механізми формування правової свідомості студентів В. Головченко та А. Потьомкін [3]. Не менш значущими є і наукові розробки, що стосуються професійної освіти бакалаврів та магістрів права, а саме: підготовка майбутніх магістрів з правознавства до викладацької діяльності (Є. Безсмолий [1]), теоретико-методологічна основа забезпечення дистанційного навчання студентів-правників (М. Криштанович [7]), формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки (С. Циганій [10]) та ін.

Важливу роль у формуванні фахівця юридичних спеціальностей та його особистості відіграють інтеграційні процеси в професійній освіті (Ю. Козловський [5]), інтегрований підхід до структурування змісту правових знань (В. Смірнова [9]) та ін.

В умовах діджиталізації освіти інноваційні підходи до формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів права набувають нових рис. Інформаційно-комунікаційна компетентність та цифрова культура суттєво впливають на рівень та якість готовності бакалаврів права до професійної

діяльності: у цьому контексті працюють такі вчені як Л. Гаврілова та Я. Топольник [2], М. Криштанович [6], О. Овчарук [8], А. McFarlane [11], N. Selwyn [12] та ін. Водночас, проблему інноваційних підходів до формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів права спеціально не досліджували.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є обґрунтування доцільності застосування інноваційних підходів до формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів в умовах діджиталізації освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток сучасної професійної освіти передбачає якісне оновлення системи підготовки бакалавра права. Суспільно детерміновані цілі професійного розвитку вимагають нової концепції правової освіти, яка передбачає особистісний, теоретичний і практичний аспекти. При цьому особистісна позиція бакалавра права є найбільш значущою.

Ідея особистісно орієнтованої правової освіти лише починає визначатися. Особистісна характеристика моделі фахівця є найбільш складною і важко прогнозується. Вона вимагає методологічного інструментарію, розробка якого має опиратися на синтез отриманих психологічною та педагогічною наукою закономірностей функціонування та розвитку особистості.

Головні складові моделі бакалавра права – професійні знання й уміння, соціально-психологічні й духовно-творчі якості особистості, які визначають здатність працювати в умовах ринкових відносин, досягаючи результатів, адекватних до вимог суспільного і науково-технічного прогресу. Модель фахівця передбачає розвиток творчого потенціалу особистості, виховання сміливості думки, впевненості в своїх силах, здатності генерувати нові ідеї, формування потреби у творчому способі життя.

Це передбачає вироблення таких умінь: здійснювати системний аналіз проблемної ситуації; виявляти суперечності й цілеспрямовано розв'язувати їх, приймаючи нестандартні рішення; генерувати оригінальні ідеї, висувати гіпотези; шукати і зважувати багатоваріантні рішення творчої задачі чи проблеми; свідомо переборювати інерцію власного мислення; вести цілеспрямований пошук науково-прикладної інформації з проблеми, що вирішується, тощо.

Особистісна характеристика моделі фахівця включає світоглядні установки особистості, які орієнтують її на виконання відповідної соціальної функції. Це рівень соціальної зрілості, особиста система цінностей і пріоритетів, ділові якості, морально-етичні переконання тощо. До того ж специфіка юридичного фаху вимагає формування внутрішнього імперативу службового обов'язку, готовності підпорядкувати власні інтереси ідеї справедливості.



Звідси витікають такі вимоги до змісту моделі фахівця: розуміння сутності та соціальної значущості своєї спеціальності; дотримання морально-етичних та правових норм суспільства; сформованість аксіологічних устремлень (ідеалів, цінностей, пріоритетів, мотивацій). Зокрема це усвідомлення аксіологічного характеру права; наявність людських, гуманних вимірів особистості – почуття справедливості, співчуття, милосердя, здатності прийти іншій людині на допомогу тощо; вияв громадянського обов'язку – уміння використовувати і впроваджувати культурно-правові здобутки і загальнолюдські цінності, усвідомлення політико-правової мети нації в сучасному державотворенні України.

Такі підходи сприяють підготовці дійсно широко освічених, творчо й критично мислячих фахівців, здатних до різнобічного, цілісного бачення і самоаналізу складних проблем у житті суспільства, у ставленні до природи, зорієнтованих на пошук нових ефективних рішень негативних проблем.

У змісті вищої правової освіти необхідно вивчати, передусім, навчальні курси, котрі охоплюють цілі пласти культури. Культурологічна освіта повинна відігравати більш значущу роль, ніж зараз. Філософія, культурологія, естетика, психологія і педагогіка можуть значно вплинути на становлення та зміцнення особливого типу свідомості – глибинної, відкритої, самодостатньої, цілісної та системної, спрямованої на розвиток світогляду майбутнього фахівця. Якісного підходу до підвищення суто професійного рівня недостатньо. Спеціальність, спеціалізація не може визначати формування особистості. Надійним і міцним підґрунтям може бути лише просвітництво, котре розширює коло людської думки і її пізнавальних можливостей.

Якісне оновлення правової освіти як ефективний спосіб подальшого саморозвитку професійної компетентності фахівців формує системотворчі складові освітньої моделі. Ключовим є визначення змісту правової освіти як суттєвого засобу вдосконалення особистісно-професійного становлення бакалавра права в у поєднанні з духовною, моральною і юридичною відповідальністю, із загальним рівнем професійної культури.

Варто зауважити, що саме професійна культура бакалавра права – це єдиний засіб, здатний забезпечити використання своїх професійних знань для служіння Закону, а не супроти нього.

Технологія формування змісту освіти має бути гнучкою, системною, враховувати основні фактори, що проявляються у цьому процесі. Його рушійною силою має бути культура особистості з виходом на необхідну сукупність культур: духовної, національної, політичної, моральної, правової, психологічної тощо.

Слід зауважити, що відбір і структурування змісту навчання, його оновлення, а відповідно й розробка державних стандартів освіти, моделі фахівця – проблема багатоаспектна, зокрема філософська, культурологічна, педагогічна, психологічна, законодавча. Її розв'язання потребує державного підходу, який передусім полягає у науковому обґрунтуванні та законодавчому забезпеченні.

Іншим важливим чинником є поняття професійної компетентності як результату правової освіти, який відображає рівень професійної самосвідомості, сформовану систему потреб-здібностей із метою соціокультурного самовизначення та творчої самореалізації у професійних ситуаціях. Культурологічне спрямування правової освіти визначає вплив на правосвідомість майбутнього бакалавра права множини культур, дослідженням і визначенням яких займається культурологія права. Загалом право характеризується багатьма видами (множиною) культур. Проте не сумарна кількість різновидів культур визначає професійну самосвідомість бакалавра права, оскільки це здобутки загальної національної культури.

Поняття професійного саморозвитку визначає процес неперервного розкриття унікальності суб'єкта правової діяльності, який сприяє цілеспрямованому становленню професійної позиції, формуванню творчого потенціалу майбутнього бакалавра права.

Наступним важливим компонентом розробки моделі фахівця є педагогічна технологія – алгоритмічний процес управління неперервним саморозвитком потреб, здібностей, самосвідомості студентів, який здійснюється через систему засобів, що забезпечують досягнення прогнозованого результату.

Наприклад, принцип гуманізації забезпечує орієнтацію на загальнолюдські цінності, стимулювання розвитку суб'єктних якостей, сприяє самовизначенню особистості в духовній культурі – національній і світовій. Гуманістичне спрямування професійної підготовки орієнтує передусім на ціннісно-мотиваційний стрижень особистості, котрий визначає духовний світ професіонала, рівень цілісної професійної культури.

Принцип демократизації гарантує реалізацію прав людини, повагу до її життєвого досвіду, сприяє утвердженню діалогічних засад як підґрунтя відкритості, довіри і співробітництва.

Принцип системності передбачає цілісне вивчення будь-якого явища як багатомірного й поліфункціонального, включення індивіда у різноманітні системи навколишнього світу з метою активного впливу на їх функціонування. У такому сприйманні зливаються воєдино всі враження від оточуючого світу, спираючись на які особа осмислює сенс власного буття й буття інших людей,

кожного явища і кожної речі. Зокрема, правосвідомість бакалавра права може мати вияви лише при глибокому знанні системи правових знань та сформованих правових почуттях (почуття законності, власного обов'язку, милосердя, культура юридичного мислення, правова, нормативна, світоглядна культура тощо).

Культурологічний підхід до підготовки майбутнього бакалавра права як людини культури повинен бути невід'ємною частиною освітнього. Людина культури – це незалежна особистість, здатна до самовизначення у культурному бутті. Саме тому студенти як майбутні фахівці мають бути зорієнтовані на подальший розвиток почуття самоповаги, здатність визначатися у світі духовних цінностей і оточуючому середовищі, приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки, здійснювати самостійний вибір змісту своєї життєдіяльності, стилю поведінки, шляхів свого подальшого розвитку.

Виходячи з вищесказаного, **інноваційними підходами до формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів права в умовах діджиталізації освіти визначено** такі:

- компетентнісний (забезпечення формування правових знань, умінь і навичок, набутих під час навчання і необхідних для успішного здійснення правової діяльності);
- інтегральний (урахування особливостей інтегрованого навчання бакалаврів права з метою забезпечення взаємозв'язку змісту професійної підготовки в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій);
- технологічний (організація навчання для розкриття когнітивних компетентностей, формування та розвитку правової професійної компетентності бакалаврів права);
- аксіоматичний (спрямованість підготовки майбутніх бакалаврів права на формування цінностей та здатностей, необхідних для вирішення професійних завдань правового характеру в умовах діджиталізації освіти);
- гуманістичний (сприяння інтерпретації підготовки майбутніх бакалаврів в контексті завдань гуманізації освіти, правової культури і поведінки, формування правової свідомості та відповідальності);
- особистісний (виявляти пізнавальні здібності та визначати спрямованість навчального процесу на формування і розвиток професійно важливих якостей правника).

**Висновки.** Для особистості бакалавра права основою діяльності виступає прагнення утверджувати ідеали справедливості й законності, зміцнювати правопорядок, сприяти будівництву правової держави України. Саме такі підходи до змісту

правової освіти передбачають необхідність науково обґрунтованих підходів до вирішення суперечностей, що виявляються у процесі професійної підготовки бакалавра права. Обґрунтовано інноваційні підходи до формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів права в умовах діджиталізації освіти: компетентнісний, інтегральний, технологічний, аксіоматичний, гуманістичний; особистісний.

**До подальших напрямів дослідження** відносимо виявлення особливостей формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів в умовах діджиталізації освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безсмолий Є. Б. Підготовка майбутніх магістрів з правознавства до викладацької діяльності : дис. ... к. пед. н : 13.00.04. Київ, 2015. 275 с.
2. Гаврілова Л., Топольник Я. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. № 5. С. 1–14.
3. Головченко В., Потьомкін А. правові механізми формування правової свідомості студентів. *Право України*. 2006. № 4. С. 25–27.
4. Клочкова Д. М. Формування правової компетентності в сучасних студентів. *Освіта Донбасу*. 2011. № 2 (145). С. 86–90.
5. Козловський Ю. М. *Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методика* : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. 420 с.
6. Криштанович М. Ф. Організаційні умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні права у закладі вищої освіти. *Науковий вісник Львівської академії*. 2019. Вип. 5. 496 с.
7. Криштанович М. Ф. Теоретико-методологічна основа забезпечення дистанційного навчання правників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68. Т. 2. С. 48–52.
8. Овчарук О. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. *Формування ІКТ у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору*: посібник Київ: Атіка, 2014. С. 7–16.
9. Смірнова В. О. Інтегрований підхід до структуризації змісту правових знань у професійно-педагогічному коледжі. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2009. 20 с.
10. Циганій С. О. Формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний авіаційний університет. Київ, 2017. 242 с.
11. McFarlane A. Competing visions of a good education in the digital age. *British Journal of Educational Technology*. 2019. V. 50. № 3. PP. 1125–1136.
12. Selwyn N. Making sense of people, education and digital technology: the role of sociological theory. *Oxford Review of Education*. 2012. Vol. 38. PP. 81–96.

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

### INNOVATIVE FORMING TECHNOLOGIES CIVIC COMPETENCE IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

*Актуальність проблем. У статті розкривається змістовий та процесуальні аспекти формування в майбутніх учителів початкової школи громадянської компетентності в процесі вивчення освітнього компонента «Методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі». Особливий акцент зроблено на використанні інтерактивних технологій (квестів, проєктів, Kahoot) в професійній підготовці.*

*Мета статті полягає в обґрунтуванні використання інноваційних технологій у формуванні в майбутніх учителів початкової школи громадянської компетентності в ході вивчення освітнього компонента «Методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі». Реалізації мети спрямо розв'язання низки завдань: 1) уточнити сутність поняття «громадянська компетентність майбутнього вчителя початкової школи»; 2) обґрунтувати алгоритм використання інноваційних технологій у процесі формування в здобувачів вищої освіти громадянської компетентності.*

*Відзначено, що громадянська компетентність майбутніх учителів початкової школи – це здатність здобувачів вищої освіти активно виконувати функції громадянина українського суспільства, їх готовність проявляти громадянськість, як особистісну рису, задля повноцінної особистісної само-реалізації та формування в учнів початкової школи громадянської компетентності.*

*Інноваційними визначаємо технології, які містять сукупність методів та прийомів, педагогічних дій і засобів, які характеризуються новизною, оптимальністю та творчістю. А інноваційні технології формування громадянської компетентності аналізуємо як сукупність інтерактивних, нових, творчих і оптимальних методів та прийомів навчання, які цілеспрямовано використовуються в процесі вивчення «Методики навчання громадянської та історичної галузі» задля формування в студентів громадянської компетентності.*

*Встановлено, що використання в освітньому процесі таких інноваційних технологій як квести, проєктне навчання, ігрові технології (на прикладі дистанційної платформи Kahoot) сприяє поглибленню та систематизації знань програмового матеріалу з методики навчання громадянської та історичної освітньої галузі в майбутніх учителів початкової школи та формуванню у них громадянської компетентності.*

*Запропоновано тематику квестів, проєктів та ігрових технологій у процесі вивчення вказаного освітнього компонента.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні учителі початкової школи, грома-

дянська та історична освітня галузь, громадянська компетентність, інноваційні технології, квест, проєкт, Kahoot.

*Relevance of the problems. The article reveals the substantive and procedural aspects of the formation of civic competence in future elementary school teachers in the process of studying the educational component "Methodology of teaching civic and historical education". Special emphasis is placed on the use of interactive technologies (quests, projects, Kahoot) in professional training.*

*The purpose of the article is to justify the use of innovative technologies in the formation of civic competence in future elementary school teachers during the study of the educational component "Methodology of teaching civic and historical education". The realization of the goal was aimed at solving a number of tasks: 1) to clarify the essence of the concept of "civic competence of the future primary school teacher"; 2) justify the algorithm of using innovative technologies in the process of formation of civic competence among students of higher education.*

*It was noted that the civic competence of future primary school teachers is the ability of higher education graduates to actively perform the functions of a citizen of Ukrainian society, their willingness to show citizenship as a personal trait for full personal self-realization and the formation of civic competence in primary school students.*

*Technologies are defined as innovative, which contain a set of methods and techniques, pedagogical actions and tools, which are characterized by novelty, optimality and creativity. And we analyze innovative technologies for the formation of civic competence as a set of interactive, new, creative and optimal teaching methods and techniques, which are purposefully used in the process of studying "Civic and historical field teaching methods" for the formation of civic competence in students.*

*It has been established that the use of such innovative technologies as quests, project-based learning, and game technologies in the educational process (using the Kahoot remote platform as an example) contributes to the deepening and systematization of the knowledge of the program material on the methodology of teaching civics and historical education in future primary school teachers and the formation of their civic competence.*

*Themes of quests, projects and game technologies in the process of studying the specified educational component are proposed.*

**Key words:** professional training, future primary school teachers, civic and historical educational field, civic competence, innovative technologies, quest, project, Kahoot.

УДК 373.3.016:172]: 001.895  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.40>

**Яструб О.О.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри теорії і методики  
початкової освіти  
Волинського національного  
університету імені Лесі Українки

**Постановка проблеми.** Нові освітні цілі, завдання та зміст початкової освіти, відповідно до основних положень Концепції нової української школи, вимагають переосмислених методичних

підходів до організації освітнього процесу, упродовження інноваційних технологій навчання, що базуються на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки та творчій діяльності вчителя.

Широкомаштабне вторгнення росії в Україну, зміна ціннісних ставлень українців спонукають учителів до розуміння важливості громадянської освіти. Щоб формувати цінності громадянина в молодших школярів, педагог сам має бути громадянсько компетентним, здатним свідомо та чітко розуміти сутність такого складного особистісного феномена як громадянськість.

У Концепції Нової української школи, Державному стандарті початкової освіти, Професійному стандарті вчителя початкової школи, акцентується увага на тому, що громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей. Тому в майбутнього вчителя початкової школи потрібно сформувати громадянську компетентність як здатність діяти відповідально у суспільстві, брати повноцінну участь у громадському та суспільному житті, критично оцінювати основні події національної, європейської та світової історії; розвивати вміння конструктивно співпрацювати, співчувати та діяти в конфліктних ситуаціях задля формування цих здатностей і в учнів початкової школи. А це можливо за умови використання в процесі вивчення освітніх компонентів загалом та «Методики навчання громадянської та історичної освітньої галузі» зокрема інноваційних технологій навчання.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питання громадянської компетентності є полі зору низки сучасних учених І. Беха, І. Коновальчук, С. Марчука, М. Стахів, Т. Ремех, Н. Рудницької, О. Шанскової, Ю. Шпаляренко та ін. Так, М. Стахів досліджує особливості формування громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи засобами художнього слова та наголошує на тому, що серед громадянських умінь можна виокремити комунікативну складову громадянської компетентності, що включає здатність формувати та аргументовано відстоювати власну позицію, поважаючи відмінні думки/позиції, якщо вони не порушують прав та гідності інших осіб і ін. [6, с. 4]. Уже І. Ковальчук, С. Марчук та І. Чемерис зазначають, що громадянську компетентність фахівця формують його громадянська зрілість, громадянська культура та громадянська позиція. Автори наголошують, що в контексті громадянської компетентності вчителі початкової школи мають бути: обізнаними і розуміти нормативно-правову базу, зміст рамки компетентностей Ради Європи, цінності громадянської освіти, сутність громадянської компетентності; ... володіння практичними інструментами та чіткими кроками формування громадянської компетентності в учнів [4, с. 59]. У свою чергу, Ю. Шпаляренко вивчає специфіку формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової

школи у процесі вивчення педагогічних дисциплін, пропонуючи низку вправ, які можуть бути використані викладачами в процесі вивчення освітніх компонентів «Вступ до спеціальності» та «Педагогічна майстерність» [7]. Проте, поза увагою вчених лишилося питання використання інноваційних технологій у формуванні громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні використання інноваційних технологій у формуванні в майбутніх учителів початкової школи громадянської компетентності в ході вивчення освітнього компонента «Методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі». Реалізації мети спрямо розв'язання низки завдань: 1) уточнити сутність поняття «громадянська компетентність майбутнього вчителя початкової школи»; 2) обґрунтувати алгоритм використання інноваційних технологій у процесі формування в здобувачів вищої освіти громадянської компетентності.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Одним із шляхів активізації освітнього процесу в закладах вищої освіти є використання інноваційних освітніх технологій, серед яких важливе місце відводиться пошуковим, ігровим та інформаційно-комунікаційним технологіям.

У процесі аналізу поглядів О. Бартків та Є. Дурманенко інноваційними називаємо технології, які містять сукупність методів та прийомів, педагогічних дій і засобів, які характеризуються новизною, оптимальністю та творчістю. Науковиці, аналізуючи праці О. Дубасенюк, визначають критерії педагогічних інновацій: новизна, для діагностування ступеня модифікованого змісту, абсолютного, локально-абсолютного, умовного досвіду та суб'єктивність рівня новизни; оптимальність – досягнення високих результатів за найменших витрат часу сил, і забезпечує певну стійкість позитивних результатів у діяльності педагога; можливості творчого застосування інновацій у масовому досвіді, тобто придатність апробованого досвіду для широкого впровадження в освітній процес [1, с. 77]. У контексті цього, інноваційні технології формування громадянської компетентності у майбутніх учителів початкової школи визначаємо як сукупність інтерактивних, нових, творчих і оптимальних методів та прийомів навчання, які цілеспрямовано використовуються в процесі вивчення «Методики навчання громадянської та історичної галузі» задля формування в студентів громадянськості, громадянської позиції та громадянської відповідальності як садових громадянської компетентності.

Однією з інноваційних є технологія ігрового проєктування, за якої з метою формування громадянської компетентності пропонуємо здобувачам освіти підготувати груповий ігровий проєкт на тему «Громадянська позиція у творах Лесі Українки».



Застосовуючи елементи квазіпрофесійної діяльності моделюємо зміст використання творів Лесі Українки в школі.

Захоплюючою в освітньому процесі є інноваційна ігрова технологія Kahoot, яку розглядаємо як дистанційну навчальну платформу, що уможливорює інтерактивність у взаємодії суб'єктів освітнього процесу задля систематизації, узагальнення та виявлення стану знань здобувачів освіти з методики навчання громадянської та історичної освітньої галузі. З метою визначення рівнів сформованості громадянської компетентності Kahoot використовуємо по завершенню вивчення другого змістового модуля «Основні методичні засади формування громадянської та історичної освіти в молодших школярів» [9]. Пізнавальна та цікава гра, доброзичлива та невимущена атмосфера дозволяють студентам проявити свої знання, продемонструвати сформованість як професійних (hard skills), так і м'яких (soft skills) компетенцій.

Цікавим та таким, що активізує пізнавальну активність здобувачів освіти є квест (quest) як цілеспрямований пошук, пов'язаний із пригодою чи грою, у ході якого гравці послідовно виконують заздалегідь підготовлені завдання [8]. І. Большакова квестами називає сюжетну командну гру-пригоду за заздалегідь розробленим маршрутом; сюжетну командну гру-пригоду за маршрутом із підказками; сюжетну командну гру-пригоду за маршрутом із підказками та веселими завданнями; сюжетну командну гру-пригоду за маршрутом із підказками та веселими завданнями, яка завершується досягненням ігрової мети [2, с. 7].

У ході вивчення освітнього компоненту використовували такі види квестів: квести мандрівного, туристичного напрямку, у процесі проведення яких для створення різноманітних природних перешкод використовується місцевий рельєф. За сюжетом і хронотопом місцевість набувала певних фантастичних характеристик, передавала уявні особливості якихось далеких материків, країн і т. п. («Упізнай сім чудес України» «Що я знаю про своє місто», «Мій край, моя Волинь»

та ін.); квести оздоровчого характеру, теренкури, які проводяться в природних умовах як піші прогулянки (наприклад, «Стежками озера Світязь» і ін.); квести розвідувального характеру, що базуються на інтересі до подій, які мають у своїй основі сюжет протистояння, прагнення до перемоги, уникнення небезпеки. Ситуації, що виникають в ході імітації розвідувальних дій, військової стратегії і тактики, створюють умови для прояву рухової творчості, спритності, духу лицарства (наприклад, «Козацькі розваги» і ін.); квести пригодницького, екстремального характеру – ігри, які будуються на засадах змагальності і несподіваних випробувань (наприклад, «Світ в твоїх руках» і ін.); квести-пошуки: «Україна та її сусіди» і ін.

Цікавими були й завдання для квестів: переказ – демонстрація розуміння теми на основі подання матеріалів з різних джерел у новому форматі: створення презентації, плаката, оповідання; компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел: створення книги визначних людей своєї місцевості, віртуальної виставки, капсули культури; творче завдання – творча робота в певному жанрі – створення п'єси, вірша, пісні, відеоролика; детектив, головоломка, таємнича історія – висновки на основі суперечливих фактів; досягнення консенсусу – вироблення рішення з гострої проблеми; журналістське розслідування – об'єктивний виклад інформації (поділ думок і фактів); навчально-пошукове дослідження – вивчення явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних онлайн-джерел [8, с. 30-31].

На практичних заняттях використовували різні види квестів, хоча перевагу надавали кільцевому, що передбачав виконання завдань по колу, як замкнену в єдине коло систему, коли учасники/команди стартують із різних точок, і відповідно для кожної з них старт є її фінішем [8] (рис. 1).

Не зважаючи на вид квесту, він реалізується за таким алгоритмом: вступ (містить сюжет квесту, розподіляються ролі); завдання (етапи, питання, рольові завдання); порядок виконання (бонуси, штрафи); оцінка (підсумки, призи, результати).

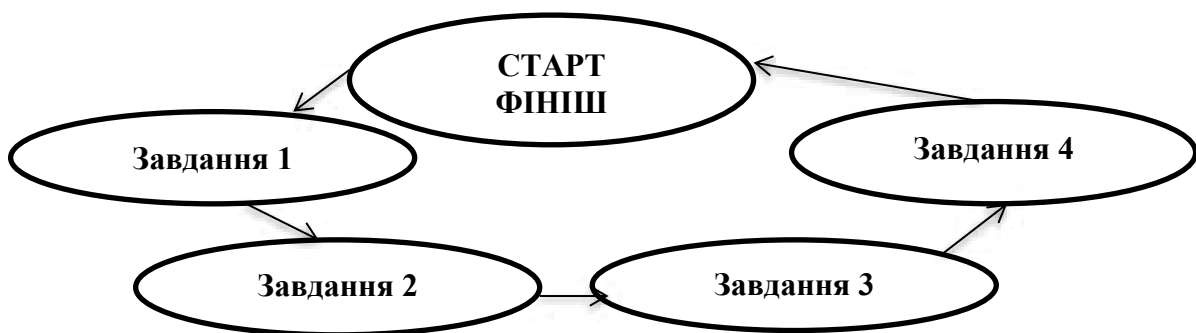


Рис. 1. Схема кільцевого квесту

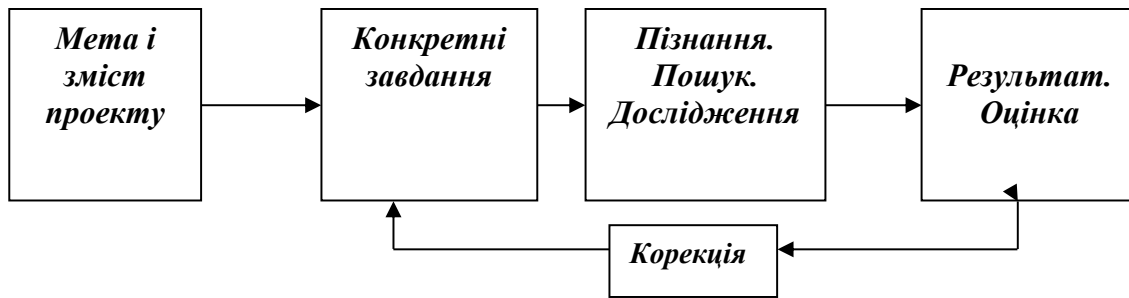


Рис. 2. Алгоритм реалізації проєктної технології

Головна умова будь якого виду квесту – цікавість постановки завдань. З огляду на це, варіанти завдань пропонували різноманітними: цікаві запитання з теми на логіку чи на кмітливість; ребуси, загадки; встановлення залежностей явищ з теми; дослідницькі/ творчі завдання та ін. Варто зазначити, що складність та кількість завдань залежать від рівнів навчальних можливостей здобувачів освіти.

Ініціативу студентів, прагнення до створення чогось нового, уміння презентувати власні досягнення розвиває використання у процесі формування громадянської компетентності методу педагогічних проєктів. Саме проєктна діяльність ставить майбутнього вчителя в умови, коли йому потрібно спланувати власну діяльність, визначити порядок дій, необхідні засоби, проаналізувати наявність знань і умінь, якісно виконати роботу, презентувати її результати та оцінити їх, визначити недоліки та пояснити причини, а також окреслити основні шляхи оптимізації власної роботи діяльності. У процесі виконання різноманітних проєктів студенти дотримувалися алгоритму їх виконання (рис. 2)

З цікавістю здобувачі освіти розробляли та захищали проєкти на теми, які можна розглядати в початковій школі: «Гідна й негідна поведінка», «Правила доброчинності», «Люди – різні, але всі ми – рівні», «Приватний простір і громадські місця» і ін.

Значний змістовий потенціал для формування громадянської компетентності майбутніх учителів мають дискусійні технології. Серед яких пріоритетну роль ми видимо «Дискусії у стилі ток-шоу». Такого виду інноваційні технології сприяють розвитку м'яких навичок здобувачів освіти (уміння висловлювати думку, аргументувати її та доводити її істинність; формують здатності працювати в команді, емоційний інтелект, тайм-менеджмент, проєктний-менеджмент, критичне мислення, сторітелінг та ін.).

Кожна із запропонованих інноваційних технологій передбачає дотримання певного алгоритму дій у процесі її впровадження. Лише керівна роль викладача і ініціативність, творчість

та вмотивованість здобувачів освіти забезпечать ефективність впровадження цієї чи іншої технології в освітній процес.

**Висновки** та перспективи подальших досліджень. Отже, ефективними в процесі формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи є інноваційні технології навчання, створені на основі новизни, оригінальності та творчості. Їх використання забезпечує інтерактивну взаємодію викладача і здобувачів освіти, високу мотивацію та стимулювання до досягнення успіху в професійній підготовці. У процесі викладання освітнього компонента «Методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі» найбільш спрямовані на формування громадянської компетентності студентів виявилися ігрове проєктування, kahoot, різні види квестів, дискусійні та проєктивні технології навчання.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз проблеми. Ґрунтовного дослідження потребують питання пов'язані з моніторингом якості запропонованих інноваційних технологій у процесі формування в майбутніх учителів громадянської компетентності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бартків О.С. Дурманенко Є.А. Інноваційні технології професійної підготовки майбутніх вихователів до інтегрованого навчання. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 52. Том 1. 2022. С. 76-80.
2. Большакова І., Пристінська М., Ареф'єва В. Квести в початковій школі. Київ : Вид. дім «Перше вересня», 2016. 136 с.
3. Кисла О.Ф. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування громадянської компетентності учнів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. 2022, С. 85-90.
4. Ковальчук І., Марчук С., Чемерис І. Формування громадянської компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами сучасної правової культури. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. Випуск 2 (49).С. 57-63.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. К.: 2016. URL : [https:// mon.gov.ua/ storage/app/ media/ zagalna %20](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20)

6. Нос Л. С., Стахів М. О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2021, № 82 (2), С. 166–181.

7. Шпаляренко Ю, Формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*,

2020, № 9 (103). С. 270-280. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/27.pdf>

8. Яструб О.О. Квест як інноваційна технологія формування громадянської компетентності молодших школярів : навч.-метод. рекомендації для вчителів початкової школи. Луцьк : ФОРМ Іванюк В. П., 2022. 106 с.

9. Яструб О.О. Методики навчання громадянської та історичної освітньої галузі : силабус освітнього компонента для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта». Луцьк. 2022. 17 с.

## АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ, ЯКА ПЕРЕБУВАЄ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

## ADAPTATION OF AN INDIVIDUAL WHO IS IN DIFFICULT LIFE CIRCUMSTANCES: SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES

Статтю присвячено одній з актуальних проблем соціально-психологічної адаптації особистості, яка перебуває в складних життєвих обставинах. У статті розкрито зміст поняття «соціально-психологічна адаптація». Соціально-психологічна адаптація особистості, дослідницею визначається як процес включення особистості у взаємодію із соціальним середовищем, що передбачає зорієнтованість до неї, усвідомлення проблем, які виникають в процесі цієї взаємодії та пошук шляхів їх вирішення, вибір найбільш адекватної для неї діяльності в цих умовах з метою досягнення взаємозв'язку між собою (своїми інтересами, потребами, можливостями) та соціальним середовищем. Висвітлено етапи процесу соціально-психологічної адаптації: первинна реакція на зміни, орієнтування, внутрішня перебудова та осмислення, продуктивна взаємодія. З'ясовано, що ефективність соціально-психологічної адаптації особистості, її включення до регулювання проявів адаптаційного потенціалу в таких екстремальних умовах, як наприклад, війна залежить від результативності стратегії адаптації. Зазначається, що в складних життєвих обставинах актуальною відповіддю особистості, способом управління стресом, який розпочинається із прагненням вирішити проблеми є копінг-стратегія. Встановлено, що копінг відноситься до важливих процесів психосоціального пристосування, яке зумовлене здатністю та вмінням організму справлятися з соціальними умовами та умовами навколишнього середовища, мотивацією пристосування Я, а також можливістю чи здатністю підтримувати психічну рівновагу. Наголошено, що в умовах соціального середовища, яке безперервно змінюється, важливого значення набуває здатність людини швидко й результативно реагувати на зовнішні зміни середовища та гнучко регулювати свою активність відповідно до суб'єктивної значущості цих змін, ефективно приймати рішення щодо того, як діяти у ситуації соціальних змін.

**Ключові слова:** психологічний супровід, соціальний супровід, соціально-психологічний супровід, стратегія соціально-психоло-

гічного супроводу, населення, яке потребує підтримки в умовах війни.

The article is devoted to one of the topical issues of socio-psychological adaptation of a person in difficult life circumstances. The article reveals the content of the concept of "socio-psychological adaptation". The researcher defines social and psychological adaptation of a personality as the process of including a personality into interaction with the social environment, which involves orientation towards it, awareness of the problems that arise in the process of this interaction and the search for ways to solve them, the choice of the most adequate activity for her in these conditions in order to achieve the relationship between herself (her interests, needs, opportunities) with the social environment. The stages of the process of socio-psychological adaptation have been highlighted: initial reaction to changes, orientation, internal restructuring and comprehension, productive interaction. It has been found out that the effectiveness of socio-psychological adaptation of an individual, its inclusion in the regulation of manifestations of adaptive potential in such extreme conditions as, for example, war, depends on the effectiveness of the adaptation strategy. It is noted that in difficult life circumstances, the coping strategy is an actual response of an individual, it is a way of managing stress, which begins with the desire to solve problems. It is established that coping refers to important processes of psychosocial adjustment, which is determined by the ability and skill of the body to cope with social and environmental conditions, the motivation of the Self's adjustment, as well as the ability or capacity to maintain mental balance. It is emphasised that in a continuously changing social environment, the ability of a person to respond quickly and effectively to external environmental changes and to flexibly regulate her activity in accordance with the subjective significance of these changes, and to make decisions effectively on how to act in a situation of social change.

**Key words:** psychological support, social support, socio-psychological support, strategy of socio-psychological support, population in need of support in war conditions.

УДК 37.013.42 – 364.048.6  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.41>

**Крупник З.І.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри психології  
та соціальної роботи  
Західноукраїнського національного  
університету

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

За сучасних умов процес глобалізації являє собою найбільш потужний соціально-психологічний чинник, який докорінно змінює соціальну сферу життя українського суспільства, активізує міграційні потоки, збільшує кількість безробітних, знижує рівень і якість життя населення, підвищує ризик особистісних проблем і, як наслідок, стрес

та деформація особистості. Означені зміни посилюють зростання невідповідності між вимогами, які ставляться до суб'єкта з боку соціуму, а також його адаптаційними можливостями, що супроводжується порушенням взаємодії особистості з оточуючим середовищем. Саме активне формування (усвідомлене чи неусвідомлюване) суб'єктом стратегій та способів оволодіння ситуацією на різних



рівнях регуляції поведінки, діяльності є змістом процесу адаптації. У таких умовах виникає необхідність у формуванні нових поглядів на процес соціально-психологічної адаптації особистості, яка перебуває у складних життєвих обставинах та потребує відповідної допомоги та підтримки.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Поняття та проблематику соціально-психологічної адаптації особистості вивчали Е. Берджесс, І. Галецька, К. Демида, Р. Лізард, М. Мід, Н. Міллер, Т. Парсонс, Г. Спенсер, Г. Тард, О. Тімченко, та ін. Результати дослідної діяльності вищезазначених фахівців були основоположними в розробленні концептуальних засад нашого дослідження.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Соціальна, політична та економічна ситуації, що на разі спостерігається в Україні, значний інтерес до проблеми соціально-психологічної адаптації населення, яке потребує допомоги та відсутність фундаментальних досліджень з вказаного напрямку зумовили необхідність організації дослідницької діяльності.

**Мета статті** – теоретико-аналітичне обґрунтування проблеми соціально-психологічної адаптації особистості, яка перебуває в складних життєвих обставинах та потребує допомоги й підтримки в умовах сьогодення.

**Виклад основного матеріалу.** Зміст дефініції адаптації як до об'єктивного навколишнього середовища, так і до суб'єктивного внутрішнього світу особистості охоплює наявні у науковій літературі знання в психології та фізіології, соціології та філософії людини в її цілісності. Однак основні інтереси фахівців у сфері соціології та психології різні. Розкриваючи психологічний та соціальний аспект дослідження адаптації, в першу чергу, необхідно здійснити аналіз його теоретичних засад [7]. З огляду на це, розглянемо основні підходи вчених до визначення цього інтегрального утворення. Зокрема, дослідження сучасних психологів вказують на складність та міждисциплінарний характер проблеми психічної адаптації, що обумовлено необхідністю застосування процедур системного аналізу функціональних, структурних та динамічних аспектів адаптації у їх взаємозв'язку та взаємозалежності в процесі оцінки динаміки адаптаційного циклу, закономірностей, механізмів адаптації, адаптаційних ефектів. Так, адаптація розглядається вченими як складний, діалектичний процес комунікації особистості та середовища, що призводить до оптимальної відповідності їх цілей та цінностей, реалізації внутрішньоособистісного потенціалу у певних умовах життєдіяльності за сприятливого емоційного самопочуття [1; 11].

Проведений порівняльний аналіз існуючих підходів до дефініції психологічної адаптації дозволяє стверджувати, що функцією адаптації є, перш за все, формування певного компромісного

взаємозв'язку між вимогами адаптогенного середовища та адаптаційними можливостями особистості. Відповідно, кваліфікація адаптаційного процесу як більш-менш ефективного передбачає аналіз додаткових критеріїв, таких як можливість збереження психологічного здоров'я, соціальної активності та самореалізації особистості в умовах балансу, який утвердився, в системі особистість-середовище. Окрім цього, важливим показником ефективності психологічної адаптації є, насамперед, досягнення можливості здійснення основних завдань діяльності. При цьому, ефективність психологічної адаптації оцінюється з урахуванням її психофізіологічної та соціально-психологічної вартості (енергетичні та інформаційні витрати особистості) [8].

Особливо імпонує в умовах сьогодення думка В. Харченко, який зазначає, що психологічна адаптація є «процесом встановлення оптимальної відповідності особистості та оточуючого середовища у процесі здійснення характерної для людини діяльності, що дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби та реалізовувати пов'язані з ними найбільш важливі цілі (збереження психічного та фізичного здоров'я), забезпечуючи водночас належність психічної діяльності, її поведінки вимогам середовища» [12].

Ефективність адаптації на будь-якому рівні функціональної системи може бути досягнуто за рахунок її порушення на іншому рівні. За вченим, реалізація процесу психологічної адаптації забезпечується складною багаторівневою функціональною системою, регулювання якої на різних рівнях здійснюється переважно психологічними (соціально-психологічними та психічними) або фізіологічними механізмами [9].

У науковій літературі в системі психічної адаптації виокремлюють три основні рівні або підсистеми (психічний, соціально-психологічний та психофізіологічний), що характеризуються специфічною структурою, закономірностями функціонування, механізмами та основними завданнями. Залежно від рівня прояву реакцій організму розрізняють кілька типів адаптаційних станів: фізіологічна адаптація, за оптимального режиму всіх функціональних систем; напружена адаптація, за умов існування необхідності у перебудові, змінах наявних параметрів діяльності, що супроводжується певною напруженістю в роботі функціональних систем; патологічна адаптація, яка виникає у процесі перевищення резервних можливостей організму та може призвести до повного виснаження його адаптаційних механізмів [5]. Інші вчені, виділяють наступні рівні адаптаційних реакцій: сенсibiliзаційні, що характеризується підвищеною функціональною активністю до впливу факторів оточуючого середовища; оптимальні, що відповідають нормі адаптації; депресивні, що

характеризуються зниженою функціональною активністю на тому чи іншому рівні процесу адаптації [6].

Отже, основною складовою (рівнем) системної відповіді на виникнення важких життєвих умов є інтенсифікація механізмів психологічного захисту, відповідно, адаптаційною метою особистості виступає саморегуляція, оцінка цілей та наявних ресурсів. Адаптаційна діяльність «згортається», переходячи у внутрішній план, що забезпечує тимчасові ресурси для формування адаптаційної стратегії та підтримки оптимального напруження регуляторних систем за її реалізації. За таких умов, інтенсивність функціонування психологічного захисту знижується залежно від стабілізації у системі «суб'єкт – соціальний простір» у вигляді реалізації обраної стратегії (активного впливу, уникнення, неконструктивної активності тощо) [5]. Відповідно, реальний адаптаційний процес включає одночасний та різноспрямований вплив, що містить комплекс як суб'єктивних, так і об'єктивних факторів; визначається особливостями діяльності та соціального середовища, до яких адаптується особистість. Наголосимо також на тому, що напруженість механізмів психологічного захисту та її динаміка в період адаптаційного циклу пов'язані з психофізіологічними ресурсами та ефективністю соціально-психологічної адаптації, тому вони можуть виступати маркерами ефективності адаптаційного процесу, стану адаптаційного потенціалу особистості у кризових ситуаціях.

Водночас, соціологія зосереджує свою увагу на соціальній діяльності, на успіхах чи невдачах у вирішенні завдань, висунутих суспільством (у тому числі завдань адаптації), цікавиться конфліктами, наслідками, долею агресивних форм поведінки, що проявляються у суспільному житті. О. Безпальком розглядає соціальну адаптацію як «процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, інтеграції особистості у соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища» [2]. Натомість І. Галецька визначає соціальну адаптацію як «...історично обумовлений, обмежений у часі і такий, що має активно перетворювальний характер, процес пристосування особистості до умов соціального середовища, що постійно змінюються, впливу цього середовища, а також результат цього процесу» [3]. З огляду на це, соціальна адаптація являє собою безперервний процес, який залежить від багатьох суб'єктивних і об'єктивних факторів, оскільки в навколишньому середовищі відбуваються постійно зміни соціальної дійсності, що вимагають від особистості пошуку нових способів пристосування.

Поняття «соціально-психологічна адаптація» є основоположним в сучасних кризових умовах, оскільки базується на єдності базових аспектів соціальної та психологічної підтримки особистості та застосування відповідних способів пристосування до мінливого навколишнього середовища [7]. Так, під соціально-психологічною адаптацією ми розуміємо процес включення особистості у взаємодію із соціальним середовищем, що передбачає зорієнтованість до неї, усвідомлення проблем, які виникають в процесі цієї взаємодії та пошук шляхів їх вирішення, вибір найбільш адекватної для неї діяльності в цих умовах з метою досягнення взаємозв'язку між собою (своїми інтересами, потребами, можливостями) та соціальним середовищем. Окрім того, найбільш успішна адаптація має місце у тому випадку, коли потреби та потенціал особистості гармонують із потребами соціальних спільнот, до яких вона включена (малих та великих соціальних груп), з певними умовами навколишнього середовища.

З огляду на вищезазначене, проблеми соціально-психологічної адаптації визначаються тим, що особистість, яка опинилася в складній життєвій ситуації, або в нових соціальних умовах, може спостерігати невідповідність звичних для неї форм взаємодії з навколишнім середовищем тим, які необхідні у новому соціальному середовищі. При цьому, як правило, навколишнє сприймається як нове, незнайоме, недиференційоване, незрозуміле. Відповідно, потрібен час для того, щоб особистість адаптувалася до нових змінних умов.

В умовах соціального середовища, яке безперервно змінюється, важливого значення набуває здатність людини швидко й результативно реагувати на зовнішні зміни середовища та гнучко регулювати свою активність відповідно до суб'єктивної значущості цих змін, ефективно приймати рішення щодо того, як діяти у ситуації соціальних змін. Адже у процесі своєї життєдіяльності особистість є безпосередньо включеною у значну кількість соціальних ситуацій та взаємин, які потребують швидкого прийняття відповідних рішень.

Наголосимо, що ефективність соціально-психологічної адаптації особистості, її включення до регулювання проявів адаптаційного потенціалу в таких екстремальних умовах, як наприклад, війна залежить від результативності стратегії адаптації. Саме тому, на нашу думку, особистість приймає активну участь у виборі стратегій адаптації за різних умов життєдіяльності. Так, якщо мотиваційно-цільові детермінанти саморегуляції функціональних станів та діяльності особистості в екстремальних умовах визначають загальну спрямованість адаптації, то формування стратегії адаптації визначається взаємовпливом таких особистісних особливостей, як мотив досягнення успіху чи уникнення невдачі та особистісна

диспозиція, тобто орієнтація на діяльність чи певний стан [12]. Вчені також зазначають, що поєднання стратегій в індивідуальній поведінці визначає стиль адаптації особистості. Адаптивна поведінка передбачає комунікацію взаємодіючих сторін; двосторонні зміни у взаємодіючих об'єктах; активні дії з боку особистості [4; 12].

У науковій літературі виокремлюють п'ять взаємозалежних етапів процесу соціально-психологічної адаптації: 1) первинна реакція на зміни, характеризується слабкою орієнтацією у ситуації; 2) орієнтування, характеризується адекватністю орієнтації у ситуації, надбанням необхідної кількості знань для вирішення проблемної ситуації; 3) внутрішня перебудова та осмислення, полягає у свідомому виборі правильної стратегії поведінки, яка дозволяє створити нову систему взаємодії; 4) діяльність, спрямовані на зміни; 5) продуктивна взаємодія, характеризується станом адаптації особистості, якій властивий стан комфорту, емоційної стабільності та врівноваженості [10].

У зв'язку з пошуками внутрішніх резервів адаптації до агресивних впливів навколишнього середовища, на сьогодні все інтенсивніше вивчаються особливості подолання поведінки, переборювання важких життєвих ситуацій. Ідея копінгу пов'язана з вченням Р. Лазарусом, який визначав механізми подолання як стратегію дій у ситуаціях соціально-психологічної небезпеки. Копінг-стратегія є актуальною відповіддю особистості, способом управління стресом, який розпочинається із прагненням вирішити проблеми. Це прагнення виникає у тому випадку, якщо вимоги активізують адаптивні здібності. Сутність копінгу полягає в будь-якій можливості подолати ситуацію та створити нову, незалежно від того, чи є вона небезпечна й загрозна для життя, чи радісна й сприятлива [14]. Копінг базується не лише на стратегії поведінки, а й містить особистісно-середовищні копінг-ресурси. Так, одним із найбільш значущих середовищних копінг-ресурсів є соціальна підтримка та допомога. До особистісних копінг-ресурсів належать: Я-концепція, позитивна самооцінка, низький нейротизм, інтернальний локус контролю, емпатійний потенціал, мораль, сприйняття соціальної підтримки та інші психологічні конструкти [13]. Отже, копінг відноситься до важливих процесів психосоціального пристосування, яке зумовлене здатністю та вмінням організму справлятися з соціальними умовами та умовами навколишнього середовища, мотивацією пристосування Я, а також можливістю чи здатністю підтримувати психічну рівновагу. З огляду на вищезазначене відбувається структурування загального адаптаційного ефекту, з неупорядкованих, хаотичних поведінкових проявів виділяються ті, які необхідні особистості, яка перебуває в складних життєвих обставинах. Саме завдяки особистісній регуляції, з одного боку,

збільшується кількість варіантів поведінки на рівні групи та суспільства, а з іншого – зростає диференціація та вибірковість адаптаційної поведінки на рівні індивідуальності.

**Висновки.** Представлений матеріал та власний досвід дозволяють стверджувати, що в сучасних кризових умовах все більш яскраво детермінують вимоги та актуалізуються проблеми як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру, пов'язані із соціальною допомогою, підтримкою, особистості, яка перебуває в складних життєвих обставинах, що, в свою чергу, викликає нагальну потребу в ефективній соціально-психологічній адаптації. В основі соціологічного підходу знаходиться соціальна діяльність, успіхи чи невдачі у вирішенні завдань, які висуваються соціумом (у тому числі завдань адаптації), конфліктні ситуації, наслідки, доля агресивних форм поведінки, що проявляються у суспільному житті. Своєю чергою, феномен психологічної адаптації особистості, яка перебуває в складних життєвих обставинах базується на дослідженні того, як існуючий зв'язок людини з оточуючим середовищем визначає її адаптацію, які з реакцій, на які здатна людина, будуть використовуватися у процесі адаптації, які домінуватимуть, і, які будуть ефективними, які психологічні механізми адаптації, її особистісно-психологічні та світоглядні детермінанти та як особистість долає труднощі та проблемами. Психологічна концепція адаптації, хоч і представлена у досить простому вигляді, однак вона ґрунтується на безлічі проблем, релевантних практичним проблемам суспільства, соціально орієнтованим, які мають актуальне теоретичне значення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Багно Ю.М. Адаптація. Сучасний психолого-педагогічний словник / за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я.М., 2016. С. 10.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 134 с.
3. Галецька І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. *Вісник Львівського університету. Сер. «Філософські науки»*. 2003. Вип. 5. С. 433–442.
4. Камбур А.В. Соціальна адаптація особистості. Чернівці: «Золоті литаври», 2012. 252 с.
5. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання: монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 158 с.
6. Кризова психологія: навчальний посібник / за заг. ред. проф. О.В. Тімченка. Харків : НУЦЗУ, 2010. 401 с.
7. Курпник З. Соціально-психологічний супровід населення, яке потребує допомоги в умовах війни. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 55.

8. Ніколаєнко С., Ніколаєнко О. Поняття адаптація в різних напрямках психології. *Світогляд – Філософія – Релігія* : збірник наукових праць. Суми : УАБС НБУ, 2012. Вип. 2. С. 68-77.

9. Панов М.С. Соціально-психологічна адаптація особистості: дослідження феномену. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. № 3(3). С. 255-266.

10. Пріб Г.А., Бегеза Л.Є., Раєвська Я.М. Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців / ветеранів: проблематика вивчення. *Габітус*. 2022. Вип. 35. С. 159-163.

11. Сікора Я. Б. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психолого-педагогічний аналіз. *Нау-*

*ковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип 2(51). С. 135-139.

12. Харченко В. Є. Стратегії соціальної адаптації на рівні економіко-психологічної адаптації особистості. *Український науковий журнал «Освіта регіону. Політологія психологія комунікації»*. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/190>

13. Cramer P. Defense mechanismus and Coping strategies: What's the difference? *American Psychologist*. 2000. Pp. 638–646.

14. Lazarus R. S. *Psychological Stress and the Coping Process*. Front Cover. McGraw-Hill, 1966. 466 p.



## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

### SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF YOUTH SOCIALIZATION IN CRISIS SITUATIONS

Стаття присвячена висвітленню соціально-педагогічних умов соціалізації молоді у кризових ситуаціях. Визначено, що соціалізація молоді починається з першого року життя і завершується часом її громадянської зрілості. Встановлено, що основними етапами соціалізації молоді є дитинство, юність та дорослість. З'ясовано, що у процесі соціалізації розвиваються соціальні якості, знання, вміння та пов'язані з ними навички ефективно брати участь у соціальних відносинах. Виявлено, що процес соціалізації молоді з огляду на соціально-педагогічні умови має бути спрямований на формування особистостей, здатних пристосовуватися до умов, що постійно змінюються, і реалізовувати себе в цих умовах. Визначено, що вирішальним у процесі соціалізації молоді є процес самовиховання. З'ясовано, що важливим фактором успішної соціалізації є навчання молоді стати активним суб'єктом суспільного життя. Виявлено, що вирішальним і позитивним чинником соціалізації студентської молоді в умовах навчання у закладі вищої освіти є наявність сприятливого освітнього середовища, створення можливостей для активної соціально орієнтованої діяльності та формування почуття спільності. Встановлено, що важливим результатом соціалізації молоді є розвиток певної системи особистісних якостей, що визначаються поняттям «соціальна зрілість», яка включає інтелектуальну, трудову, професійну, світоглядну, політичну, моральну та інші аспекти особистісної зрілості. Визначено, що особливу роль на рівні професійної підготовки відіграє соціалізація під час навчання у закладах вищої освіти. З'ясовано, що важливою педагогічною вимогою соціалізації молоді в кризовий період є соціально орієнтоване навчання як засіб успішної соціалізації. Встановлено, що соціалізована молодь повинна бути здатна до певного опору несприятливим умовам життя, агресивному суспільству, бути стійкою до кризових ситуацій.

**Ключові слова:** соціалізація, молодь, кризові ситуації, освіта, суспільство.

The article is devoted to highlighting the socio-pedagogical conditions of youth socialization in crisis situations. It was determined that the socialization of youth begins with the first year of life and ends with the time of its civil maturity. It was determined that the socialization of youth begins with the first year of life and ends with the time of its civil maturity. It has been established that the main stages of socialization of young people are childhood, youth and adulthood. It was found that in the process of socialization, social qualities, knowledge, skills and related skills to effectively participate in social relations are developed. It was revealed that the process of socialization of young people in view of socio-pedagogical conditions should be aimed at the formation of personalities capable of adapting to constantly changing conditions and realizing themselves in these conditions. It was determined that the process of self-education is crucial in the process of socialization of young people. It was found out that an important factor of successful socialization is teaching young people to become an active subject of social life. It was found that the presence of a favorable educational environment, the creation of opportunities for active socially oriented activities and the formation of a sense of community is a decisive and positive factor in the socialization of student youth in the conditions of study at a higher education institution. It was established that an important result of youth socialization is the development of a certain system of personal qualities defined by the concept of "social maturity", which includes intellectual, labor, professional, worldview, political, moral and other aspects of personal maturity. It was determined that a special role at the level of professional training is played by socialization during studies in institutions of higher education. It was found that an important pedagogical requirement for the socialization of youth in the crisis period is socially oriented education as a means of successful socialization. It was established that socialized youth should be able to resist adverse living conditions, an aggressive society, and be resistant to crisis situations.

**Key words:** socialization, youth, crisis situations, education, society.

УДК 37.035

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.42>

**Кузнецова О.А.,**

канд. пед. наук, доцент,  
в.о. завідувача кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки  
Чорноморського національного університету імені Петра Могили

**Самчук Л.С.,**

канд. філос. наук,  
викладач кафедри філософії, соціології та менеджменту соціокультурної діяльності  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

**Нейжпапа Л.С.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної освіти та соціальної роботи  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**Постановка проблеми.** Питання соціалізації молоді набуває особливого значення, оскільки для цього держава формує відповідні чинники впливу, зокрема, такі як школа, належна система охорони здоров'я та соціальні установи, та безпосередньо впливає на культурне та соціальне середовище і обсяг реальних можливостей. За умов організованої молодіжної ініціативи така політика ефективно діє на молоде покоління, що, зі свого боку, виступає важливим чинником соціального оновлення та запровадження нових цінностей та норм.

Період молодіжного життя позначений розвитком сфери впевненості в собі, волі та мотивації. У цьому віці завершується розвиток життєвої сили

особистості, яка допомагає протистояти негативним впливам середовища. Проте здебільшого молоді важко конструктивно розв'язувати проблеми. Головною метою при цьому стає завдання навчити їх розв'язувати проблеми та долати труднощі. На цьому фоні дослідження соціально-педагогічних умов соціалізації молоді є особливо актуальною темою, зокрема, в умовах сьогодення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Окремі питання соціалізації молоді в умовах сьогодення лежать в основі досліджень багатьох науковців. Так, П. Сівчук стверджує, що соціалізація молоді має велике значення з точки зору важливості формування соціальних якостей,

світогляду, ціннісних якостей і пріоритетів. На індивідуальному рівні вирішальними чинниками соціалізації молоді є сім'я, заклади освіти, засоби масової інформації, соціальні мережі тощо. Їх ролі постійно змінюються залежно від соціальної ситуації. Деякі чинники, наприклад сім'я, втрачають виховну роль і, навпаки, різко посилюється вплив соціальних мереж на процес соціалізації молоді. Ці ж чинники впливають на соціалізацію як особистості, так і підлітків як соціальних груп [6, с. 10]. М. Цивін та О. Матвієнко наголошують, що результатом «добровільної» соціалізації молоді в періоди соціально-політичних криз може стати причина негативних суспільно-політичних орієнтацій та девіаційних моделей поведінки [7, с. 213]. С. Савченко пропонує трирівневу модель, яка відбиває нове уявлення про процес соціалізації молоді в умовах кризових явищ, зокрема в умовах гібридної війни, й уявляє поєднання трьох компонентів: 1) засвоєння соціальних норм, досвіду, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки тощо; 2) відтворення поведінки на основі власної діяльності; 3) створення чогось нового в соціальному середовищі (здатність до соціальних інновацій) [5, с. 89]. О. Караман та Я. Юрків стверджують, що вектор соціалізації молоді (просоціальний, асоціальний, антисоціальний, девіантний) залежить від особливостей взаємодії макро-, мезо-, мікрочинників впливу на особистість та психологічних особливостей особистості на певному віковому етапі [3, с. 68].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри значну кількість робіт, присвячених особливостям соціалізації молоді, питання соціально-педагогічних умов такого процесу в контексті кризових ситуацій залишається не вивченим.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті полягає у висвітленні соціально-педагогічних умов соціалізації молоді у кризових ситуаціях.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Галуззю соціальної педагогіки, що вивчає поведінку людей, які фактично чи потенційно є жертвами несприятливих умов соціалізації, є соціально-педагогічна віктимологія (від лат. *victimae* – жертва та грец. *logos* – слово, поняття, учіння). Тому перед сучасною соціально-педагогічною теорією і практикою, зокрема перед соціально-педагогічною віктимологією, постає завдання дослідити та розробити природу та механізми, за допомогою яких особистість під впливом зовнішніх негативних факторів стає жертвою несприятливих умов соціалізації. З огляду на це, соціально-педагогічні методи протидії повинні бути спрямовані на нейтралізацію або мінімізацію наслідків ворожого інформаційно-психологічного впливу та повернення особистості на успішні шляхи соціалізації [2].

Сьогодні швидко змінюються всі соціальні відносини та соціальні системи, вивчення особливостей соціалізації молоді стає актуальним дослідницьким завданням, яке привертає увагу не лише науковців, а й практиків різного рівня. Соціалізація молоді починається з першого року життя і завершується часом її громадянської зрілості. Звичайно, набуті повноваження, права та обов'язки не означають повного завершення процесу соціалізації. Деякі аспекти залишаються у молоді на все життя. Основними етапами соціалізації молоді є дитинство, юність та дорослість.

У процесі соціалізації розвиваються соціальні якості, знання, вміння та пов'язані з ними навички ефективно брати участь у соціальних відносинах. Складні життєві ситуації вимагають від молоді високої стійкості. Стійкість є одним з особистих ресурсів, необхідних для конструктивного вирішення кризових ситуацій і відновлення внутрішньої рівноваги.

Процес соціалізації молоді з огляду на соціально-педагогічні умови має бути спрямований на формування особистостей, здатних пристосовуватися до умов, що постійно змінюються, і реалізовувати себе в цих умовах. Вирішальним у процесі соціалізації молоді є процес самовиховання. Результатом соціалізації є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду.

Соціалізація молоді відбувається через засвоєння загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм і правил, що регулюють поведінку. Суспільство усталене системою, складними механізмами охоплює всі сторони та напрямки педагогічних та організаційних форм процесу соціалізації. У часи відносно спокійного суспільного розвитку цей механізм працює злагоджено й цілеспрямовано.

Важливим фактором успішної соціалізації є навчання молоді стати активним суб'єктом суспільного життя. Фактичне засвоєння індивідом соціального досвіду включає у свою структуру моменти активного пристосування до середовища не тільки в стінах сімейного кола чи закладу освіти, а й насамперед поза ними. Так формуються певні соціальні навички, пов'язані з постійною присутністю молоді в певному соціальному середовищі з певними цінностями, нормами та моделями. Тому у фазі соціалізації слід гармонізувати «базовий світ», набутий через 1-у соціалізацію, і конструювання навколишнього соціального світу через 2-у соціалізацію.

Одним із головних результатів соціалізації молоді є процес, під яким розуміють формування необхідних суспільству якостей особистості в результаті засвоєння молодими людьми відповідних соціальних установок, цінностей, способів мислення та інших характерних для них соціальних якостей. Важливим результатом соціалізації

молоді є розвиток певної системи особистісних якостей, що визначаються поняттям «соціальна зрілість», яка включає інтелектуальну, трудову, професійну, світоглядну, політичну, моральну та інші аспекти особистісної зрілості. При цьому під явищем зрілості розуміється певний етап розвитку процесу чи явища, що характеризується вищим досягненням якісних параметрів.

Студентський вік є сенситивним для засвоєння соціального досвіду і соціально значущої діяльності, оскільки характеризується наявністю внутрішньої потреби особистості співвідносити свої прагнення з інтересами суспільства. Вирішальним і позитивним чинником соціалізації студентської молоді в умовах навчання у закладі вищої освіти є наявність сприятливого освітнього середовища, створення можливостей для активної соціально орієнтованої діяльності та формування почуття спільності.

Так, поза сумнівом, студентська автономія є одним із багатьох засобів соціалізації. Засоби соціалізації визначаються як універсальні засоби, за допомогою яких відбувається процес соціалізації. Участь у студентському самоврядуванні дає можливість молоді активізувати певні механізми соціалізації. Традиційні механізми спонтанної соціалізації передбачають некритичне присвоєння норм і кодексів поведінки в найближчому сімейному оточенні. Визнання усталених норм поведінки, стереотипів соціальних ролей і переконань, закріплених сімейною поведінкою, може як сприяти, так і гальмувати подальший процес соціалізації, створюючи модель, зміст якої далекий від того, що пропонується у закладах вищої освіти. Інституційні механізми, тобто механізми соціалізації під впливом інституційних інститутів, є більш упорядкованими та усвідомленими, ніж традиційні механізми, завдяки їх інтегрованості в освітню систему закладів вищої освіти. У цьому контексті автономія студентів служить підвищенню ефективності соціально-педагогічних впливів [1, с. 83].

В інформаційному суспільстві дослідження питань соціалізації молоді набувають особливого значення. Підлітки, як частина суспільства, відчують на собі всі соціальні та глобальні зміни, завдяки чому соціальний досвід, прийнятий і трансформований під час соціалізації, відтворюється на рівні цінностей і поведінки. Водночас необхідно враховувати, що свідомість, мислення та поведінка, а також міжособистісні та групові стосунки молоді в інформаційному середовищі суттєво та швидко змінюються. У результаті молоді люди визнають свою суб'єктність та інтегруються в суспільство, ставлячи їх у ситуацію, коли соціокультурна та інформаційна динаміка прискорюється [4, с. 129].

Якщо говорити про соціалізацію молодого покоління, то етап професійного навчання та

вступу на роботу є найважливішим етапом. У цій фазі формується впевненість у собі, соціальна свідомість і цінності, які визначають хід особистісного розвитку протягом життя. Ця фаза характеризується великою роллю педагогічного впливу. Суспільство, яке свідомо відмовляється від виконання своєї виховної функції за допомогою громадських інститутів, означає переважання деформованих аспектів соціалізації та адаптації. Особливу роль сьогодні на рівні професійної підготовки відіграє соціалізація під час навчання у закладах вищої освіти. Це пояснюється тим, що соціалізація під впливом таких аспектів характеризується значним педагогічним впливом на особистість.

Важливою педагогічною вимогою соціалізації молоді в кризовий період є соціально орієнтоване навчання як засіб успішної соціалізації, форма педагогічної діяльності, яка включає в освітній план певні педагогічні компоненти. Форми педагогічної або виробничої практики, соціально-виховної роботи повинні бути спрямовані на розвиток і формування соціальної зрілості, відповідальності та активності сучасного студента.

Зрозуміло, що молодь, яка опинилася в складних життєвих ситуаціях, потребує глибокого розуміння суб'єктивної реальності, усвідомлення ситуації та динаміки. Якщо цього не відбувається, молодь може загинути, впасти у відчай, зациклитися на собі, виникнути недовіра і ворожнеча. Небезпека також полягає в тому, що зовні ці люди не дають приводу для занепокоєння, оскільки вони часто зберігають здатність чітко виконувати накази, слідувати встановленим розпорядкам, адекватно реагувати на зауваження та посилювати тенденцію до конформізму.

**Висновки.** Таким чином, результати проведених досліджень дали підстави визначити, що соціалізація є одним із найважливіших чинників розвитку молоді. Соціалізована молодь повинна бути здатна до певного опору несприятливим умовам життя, агресивному суспільству, бути стійкою до кризових ситуацій. Визначено, що важливим фактором успішної соціалізації є навчання молоді стати активним суб'єктом суспільного життя. Окрім того, важливою педагогічною передумовою соціалізації молоді у кризовий період є соціально орієнтоване навчання, яке є педагогічним засобом успішної соціалізації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні соціалізації молоді у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гук О., Чернуха Н. Соціалізація студентської молоді: вектори успіху. *Публічне урядування*. 2017. № 5 (10). С. 75-87.
2. Караман О. Л. Чинники абераційної соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході

України. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2017. № 7 (312). Ч. I. С. 52–67.

3. Караман О. Л., Юрків Я. І. Індивідуально-психологічні чинники абераційної соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України. *Освіта та педагогічна наука*. 2018. № 1. С. 66-75.

4. Прохоренко Т. Г. Соціалізація молоді в інформаційному суспільстві: особливості та ризики. *Вісник НЮУ імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2016. Вип. 2(29). С. 128-134.

5. Савченко С. Особливості процесу соціалізації особистості в умовах гібридної війни в Донбасі. *Освітологія*. 2017. № 6. С. 86-91.

6. Сівчук П. І. Проблеми соціалізації молоді в умовах соціально-політичних трансформацій. *Фундаментальні та прикладні проблеми сучасних технологій: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Тернопіль, 2018. С. 10-11.

7. Цивін М. Н., Матвієнко О. В. Соціалізація молоді у періоди суспільно-політичних криз. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2015. № 1. С. 210-214.



## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СИТУАЦІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

### FEATURES OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN A SITUATION OF UNCERTAINTY

Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку особистості в умовах невизначеності. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні необхідності діагностування особливостей розвитку особистості в ситуації невизначеності, теоретичного обґрунтування та апробації експериментальної програми стосовно дослідження. Вивчення особливостей розвитку особистості в умовах невизначеності базувалося на діагностичному дослідженні особистісних характеристик індивіда, які допоможуть виявити особливості життєдіяльності особистості у нестабільних умовах сучасності. З метою встановлення особистісних характеристик в ситуації невизначеності було визначено особистісний, мотиваційний та змістовний компоненти. Проведений діагностичний експеримент виявляв рівень розвитку особистості в ситуації невизначеності. Було виявлено, що серед опитаних переважає високий рівень стресостійкості, що проявляється у стійкості до стресів та розвинених навичках саморегуляції в умовах невизначеності, більшості учасників експериментальної та контрольної груп характерний високий рівень прояву толерантності до невизначеності. Серед респондентів спостерігається високий рівень впевненості. Більшість опитаної молоді має високий рівень мотивації до успіху, а щодо психологічного благополуччя переважає середній рівень. Загальна більшість опитаних молодих людей має середній рівень знань щодо успішного розвитку в ситуаціях невизначеності. Отримані результати проведеного дослідження стали основою для створення та випробування дослідно-експериментальної програми, яка спрямована на розвиток особистості молодшої людини в умовах невизначеності. З метою підвищення можливостей розвитку особистості в ситуації невизначеності була розроблена експериментальна програма «Перспективи+: навігація в невизначеності: розвиток особистісного потенціалу», яка передбачала: розвиток навичок стресостійкості в умовах невизначеності або емоційного напруження; формування толерантності до невизначеності; підтримку формування впевненості та розвитку адекватної самооцінки; розвиток уміння сприймати власні емоції і почуття, а також регулювати емоційний стан для забезпечення психологічного благополуччя; стимулювання мотивації до успіху шляхом оцінки власних можливостей і талантів та підвищення інформаційної обізнаності для збільшення рівня знань молодих людей про особливості розвитку в умовах невизначеності та нечіткості перспектив.

**Ключові слова:** ситуація невизначеності, самореалізація, стресостійкість, толе-

рантності до невизначеності, інформаційна обізнаність в умовах невизначеності.

The article is devoted to the actual problem of personality development in conditions of uncertainty. The purpose of the study is the theoretical substantiation of the need to diagnose the features of personality development in a situation of uncertainty, theoretical substantiation and approval of the experimental program in relation to the study. The study of the peculiarities of personality development in the conditions of uncertainty was based on the diagnostic study of the individual's personal characteristics, which will help to reveal the peculiarities of the personality's life activity in the unstable conditions of modern times. In order to establish personal characteristics in a situation of uncertainty, personal, motivational and meaningful components were determined. The conducted diagnostic experiment revealed the level of personality development in a situation of uncertainty. It was found that a high level of stress resistance prevails among the interviewees, which is manifested in resistance to stress and developed skills of self-regulation in conditions of uncertainty, most participants of the experimental and control groups are characterized by a high level of manifestation of tolerance to uncertainty. A high level of confidence is observed among the respondents. Most of the interviewed youth have a high level of motivation for success, and the average level prevails in terms of psychological well-being. The general majority of young people interviewed has an average level of knowledge about successful development in situations of uncertainty. The obtained results of the conducted research became the basis for the creation and testing of an experimental program aimed at the development of a young person's personality in conditions of uncertainty. In order to increase the possibilities of personal development in a situation of uncertainty, the experimental program "Perspectives+: navigation in uncertainty: development of personal potential" was developed, which included: development of stress resistance skills in conditions of uncertainty or emotional tension; formation of tolerance to uncertainty; support for the formation of confidence and the development of adequate self-esteem; development of the ability to perceive one's own emotions and feelings, as well as to regulate the emotional state to ensure psychological well-being; stimulating motivation for success by assessing one's own capabilities and talents and increasing information awareness to increase the level of knowledge of young people about the peculiarities of development in conditions of uncertainty and unclear prospects.

**Key words:** situation of uncertainty, self-realization, stress resistance, tolerance to uncertainty, information awareness in conditions of uncertainty.

УДК 378 +37.065  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.43>

**Паскаль О.В.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогічних  
технологій початкової освіти  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науково-теоретичними чи практичними завданнями.** Розвиток

особистості у ситуації невизначеності має важливість для успішного функціонування та само-реалізації в сучасному світі. Вміння адаптуватися,

бути креативним, здатним до саморефлексії мати лідерські якості дає людині можливість ефективно впоратися з викликами та невизначеністю, забезпечуючи її розвиток і досягнення успіху в різних сферах життя.

Для населення нашої країни у 2022 році конфлікт став важливим фактором, що призвело емоційного напруження, тривоги, хвилювання та недостатньої впевненості, що характеризує ситуацію невизначеності. З урахуванням обставин, що мають місце в країні та їх впливу на життя людей, актуальним стає дослідження особливостей розвитку молоді особистості в умовах невизначеності. Важливим завданням є розвиток навичок подолання складних ситуацій, адаптації до життя в умовах підвищеного ризику і формування реалістичних життєвих планів.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Різні аспекти розвитку особистості в ситуації невизначеності привертають значну увагу науковців, що підтверджується широким спектром досліджень. Наприклад, учені І. Кряж, В. Моляко, В. Скребець, Ю. Швалб та інші досліджували вплив умов життя на особистість. Проблема ухвалення рішень в умовах невизначеності була висвітлена в роботах нобелівських лауреатів Д. Канемана та Р. Тейлера. Розгляд проблеми толерантності та інтолерантності до невизначеності був предметом досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема С. Баднера, К. Дурхайма, Ф. Зенасні, П. Клампітта, Д. Маклейна, С. Максименко, Н. Роттера, Д. Фостера, Е. Френкель-Брунsvік та інших. Вивчення толерантності до невизначеності як здатності адаптуватися до нових умов, життєстійкості та особистісного росту було проведено І. Томаржевською, Г. Павленко, І. Ющенком, В. Пічуріним. Тривогу та тривожність досліджували такі вчені, як З. Фрейд, Д. Леонтьєв, Г. Салліван, Ч. Спілбергер, Д. Тейлор. Взаємозв'язок між особистісними характеристиками та поведінкою в ситуації невизначеності був досліджений А. Вяткіним та М. Голубєвим. Характеристики розвитку особистості в ситуації невизначеності, особливо у контексті стресу, вивчали такі науковці, як Р. Лазарус, Г. Сельє, Дж. Грінберг та інші. Вони аналізували роль стресу як фактора емоційної нестабільності та його вплив на функціонування особистості в умовах невизначеності.

В цілому, науковці зосереджуються на різних аспектах розвитку особистості в ситуації невизначеності, враховуючи вплив умов життя, ухвалення рішень, толерантності до невизначеності, адаптації до нових умов, тривоги та стресу. Їх дослідження сприяють розумінню та розробці стратегій, які можуть допомогти особистості розвиватися та пристосовуватися до непередбачуваних ситуацій.

**Формулювання мети статті.** Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні

необхідності діагностування особливостей розвитку особистості в ситуації невизначеності та апробації експериментальної програми розвитку особистості в ситуації невизначеності.

Ми згодні з висловом Р. Лойера, щодо впливу війни на життя особистості. Він, що війна як негативне явище яке охоплює військових та цивільних, має руйнівний ефект для всіх хто перебуває в умовах бойових дій. Тобто, можна сказати що люди поступово втрачають власні моральні і духовні якості, і при цьому ще й дегуманізують оточуючих перебуваючи під впливом досвіду війни [7, с. 534].

Поняття невизначеності розглядається дослідниками М. Адельманом та Т. Альбрехтом як психологічний стан особистості, що супроводжується характерними рисами, які викликають у людини невпевненість у причинах явища та наслідках функціонування. В результаті невизначеності виникає відчуття психологічного дискомфорту, що змушує індивіда звертатися до комунікації з іншими для побудови контакту. Людина, яка вміло адаптується до складних умов, розвиває в собі почуття контролю над ситуацією та вміння управляти та подолати стрес [5].

Згідно з Р. Халлманом, невизначеність розглядається як ситуація двозначності, суперечливості та хаотичності інформації, яку сприймає індивід [6].

Вивчення особливостей розвитку особистості в умовах невизначеності базувалося на діагностичному дослідженні особистісних характеристик індивіда, які допоможуть виявити особливості життєдіяльності особистості у нестабільних умовах сучасності. Отже, з метою встановлення особистісних характеристик в ситуації невизначеності було визначено особистісний, мотиваційний та змістовний компоненти. Особистісний компонент виявляє рівень розвитку особистісних якостей молоді, які сприяють їх успішній життєдіяльності в умовах невизначеності (наприклад, у сучасних умовах війни). Молоді люди повинні мати здатність до соціально активної позиції, виявлення впевненості у собі під час важливих рішень в складних ситуаціях, а також під час взаємодії з іншими людьми та встановлення контактів з ними. Вони повинні бути здатні до збереження високого рівня стресостійкості та толерантності до невизначеності, а також дбати про своє психологічне благополуччя. Мотиваційний компонент відображає рівень розвиненості мотивації молоді до особистісного зростання та досягнення успіху в умовах підвищеної емоційної напруженості та нестабільних перспектив сучасного життя країни. Змістовний компонент визначає рівень сформованості уявлень та знань про шляхи та стратегії успішного розвитку в ситуаціях невизначеності. Молоді люди повинні розуміти взаємозв'язок між емоційним станом і ситуацією в країні, бути

свідомими про важливість збереження психологічного благополуччя.

Загальним висновком є те, що вивчення розвитку особистості підліткового віку в умовах невизначеності має базуватися на діагностичному дослідженні особистісних характеристик та компонентів, які впливають на їхню життєдіяльність. Це дозволить зрозуміти особливості юнаків та дівчат у нестабільних умовах сучасного світу і сприятиме розробці ефективних стратегій та підходів до їхнього особистісного розвитку і психологічного благополуччя.

З метою проведення дослідження розвитку особистості в умовах невизначеності було створено програму емпіричного експерименту, яка включала застосування наступних методик: тест на визначення стресостійкості особистості (Н. Кіршева, Н. Рябчикова); методика «Шкала толерантності в ситуації невизначеності» Д. Мак Лейн (в адаптації О. Луковицької); тест впевненості у собі В.Г. Ромека; шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (адаптація М. Лепешинського); методика Т. Елерса для діагностики мотивації до успіху; анкета «Що ти знаєш про невизначеність?».

Експериментальну вибірку дослідження склали 36 осіб з числа студентів – майбутніх соціальних педагогів Університету Ушинського, які були розподілені на дві групи: експериментальну групу (21 студент) та контрольну групу (21 учасник). Опитування проводилося в груповій формі з дотриманням природних умов життєдіяльності.

В результаті проведеного діагностичного було виявлено наступні результати. Високий рівень проявляється у 43,8% опитаних експериментальної групи та у 54,1% контрольної групи. Середній рівень демонструє 40,4% респондентів експериментальної групи і 36,5% контрольної групи. Низький рівень розвитку особистості в ситуації невизначеності спостерігається у 15,8% і 9,4% опитаних експериментальної і контрольної груп, відповідно.

Підводячи підсумок проведеної експериментально-дослідної роботи, можна зробити такі висновки: було виявлено, що серед опитаних переважає високий рівень стресостійкості, що проявляється у стійкості до стресів та розвинених навичках саморегуляції в умовах невизначеності; більшості учасників експериментальної та контрольної груп характерний високий рівень прояву толерантності до невизначеності; серед респондентів спостерігається високий рівень впевненості; більшість опитаної молоді має високий рівень мотивації до успіху, а щодо психологічного благополуччя переважає середній рівень; загальна більшість опитаних молодих людей має середній рівень знань щодо успішного розвитку в ситуаціях невизначеності.

Отримані результати проведеного дослідження стали основою для створення та апробацію дослідно-експериментальної програми, яка спрямована на розвиток особистості молодшої людини в умовах невизначеності.

Мета розробленої експериментальної програми включала такі завдання: розвиток навичок стресостійкості в умовах невизначеності або емоційного напруження; формування толерантності до невизначеності; підтримку формування впевненості та розвитку адекватної самооцінки; розвиток умінь сприймати власні емоції і почуття, а також регулювати емоційний стан для забезпечення психологічного благополуччя; стимулювання мотивації до успіху шляхом оцінки власних можливостей і талантів та підвищення інформаційної обізнаності для збільшення рівня знань молодих людей про особливості розвитку в умовах невизначеності та нечіткості перспектив.

На формуючому етапі експерименту було проведено тренінг під назвою «Перспективи+: навігація в невизначеності: розвиток особистісного потенціалу», яка була спрямована на підтримку та розвиток молодих людей у ситуаціях невизначеності, набуття навичок та стратегій, необхідних для успішного справляння зі змінами та викликами в сучасному світі. Програма має на меті допомогти учасникам розкрити свій особистісний потенціал, розвинути внутрішню стійкість та гнучкість, покращити умінь приймати рішення та адаптуватися до нових обставин. Зміст програми складався з восьми послідовних тренінгових занять, за наступними темами: «Розуміння невизначеності» передбачало введення до поняття невизначеності та її впливу на особистісний розвиток, аналіз сучасного світу та ідентифікація ключових викликів невизначеності, розвиток усвідомленості та прийняття невизначеності як нормального стану; «Розвиток стійкості в умовах невизначеності» передбачало розвиток розуміння власних емоцій та їх впливу на реагування на невизначеність, навчання техніки саморегуляції та зниження рівня стресу та впровадження практик, спрямованих на збільшення внутрішньої стійкості та оптимізму; «Розвиток гнучкості мислення та адаптивності» сприяло розширенню границь мислення та перспективного бачення, виробленню умінь швидко адаптуватися до нових умов та змін, розвиток творчих стратегій та інноваційного мислення» «Впровадження умінь прийняття рішень» передбачало що майбутні соціальні педагоги аналізують і оцінюють альтернативні варіанти поведінки у ситуаціях невизначеності, розвивають критичне та аналітичне мислення для вироблення обґрунтованих рішень, використовують стратегії прогнозування та управління ризиками; «Планування та реалізація особистісного розвитку» мало на меті створення особистісного розв'язкового плану,

визначення короткострокових та довгострокових цілей у контексті невизначеності, використання стратегій самомотивації та збереження енергії. Прикінцеве заняття передбачало підведення підсумків та планування перспектив на кому була проведена оцінка досягнень та визначення подальших кроків у розвитку особистості, закріплювалися отримані навички та стратегії в реальних ситуаціях невизначеності, вироблявся план подальшого саморозвитку та постійного росту. Кожне заняття програми включало модуль міні-лекції, інтерактивні вправи, рольові ігри, групові дискусії та особисті відпрацювання. Кожен учасник отримує індивідуальні завдання для практичного застосування в реальному житті та можливість отримати зворотній зв'язок та підтримку від тренера або наставника.

Контрольний зріз діагностики рівня розвитку особистісних характеристик особистості в умовах невизначеності показав позитивну тенденцію в експериментальній групі за всіма вимірюваними компонентами (особистісним, мотиваційним та змістовним). Більшість учасників проявляють високий рівень розвитку особистісних характеристик, що допомагає їм ефективно орієнтуватися і приймати рішення в умовах невизначеності. Також варто відзначити, що третина респондентів має середній рівень розвитку, що свідчить про покращення їх особистісного потенціалу.

Отже, програма «Перспективи+: навігація в невизначеності: розвиток особистісного потенціалу» довела ефективність щодо покращення

розвитку особистості в ситуаціях невизначеності, забезпечуючи учасникам необхідні навички і ресурси для ефективного функціонування та досягнення успіху у таких умовах.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Благополуччя особистості vs благополуччя середовища антиномія сучасного способу життя: матеріали науково-практичного круглого столу (21 квітня 2019 року, Київ) / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 58 с.

2. Лушин П. В. Невизначеність і типи ставлення до неї: ситуація психологічної допомоги. Психологічне консультування і психотерапія. 2016. Т. 1, № 5. С. 33–40

3. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник/ за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.

4. Перегончук Н. В. Ситуація невизначеності перехідного періоду розвитку суспільства як психологічна умова формування професійної компетентності майбутнього психолога. «ScienceRise». 2016. № 3/1 (20). С. 41-45.

5. Albrecht T.L., Adelman M.B. Soziale Kommunikationsunterstützung: eine theoretische Perspektive. Newbury Park, Kalifornien: 1987. Pp. 18-39.

6. Hallman R.J. The Necessary and Sufficient Conditions of Creativity. Journal of Humanistic Psychology. 1.3, 1. P. 14-21. 1963

7. Lauer R. H. Social problems and the quality of life. 7-th edition. Boston : Mc Graw-Hill, 1998. 698 p.



## ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

### INCLUSIVE RESOURCE CENTER IN THE SYSTEM OF SOCIAL WORK

Стаття присвячена одній із актуальних проблем соціального супроводу дітей в інклюзивному середовищі, зокрема в інклюзивно-ресурсному центрі, його особливостей, важливості та впливу на самоствердження, соціальну адаптацію дітей з інвалідністю та дітей з особливими освітніми потребами. Виокремлено нагальне питання професійної діяльності фахівців соціальної сфери в умовах інклюзивного середовища. Здійснено теоретичний аналіз останніх наукових досліджень у яких основна увага зосереджена на теоретико-методологічних засадах соціальної роботи, а також на проблемі формування умінь майбутніх соціальних педагогів, формування професійної компетентності фахівців соціальної сфери. Проаналізовано наукові дослідження присвячених питанню становлення інклюзивно-ресурсних центрів, принципам їх функціонування, особливостям професійної діяльності в інклюзивно-ресурсних центрах, а також питанню соціалізації дітей з порушеннями розвитку. Розкрито сутність поняття інклюзивно-ресурсний центр, виокремлено його важливі функції та значний вплив на вирішення багатьох соціальних проблем сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю. Проаналізовано нормативно-правову базу функціонування інклюзивно-ресурсного центру, його завдання та принципи діяльності. На основі аналізу наукової літератури виокремлено основні принципи здійснення соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю; виокремлено основні функції соціального педагога у професійній діяльності в умовах інклюзивного середовища. Наголошено на необхідність створення нових інклюзивно-ресурсних центрів та їх подальший розвиток які надаватимуть відповідну підтримку дітям з особливими освітніми потребами, їх сім'ям, освітнім закладам, які впровадили інклюзивне навчання. Обґрунтовано необхідність включення фахівців соціальної сфери у діяльність інклюзивно-ресурсних центрів.

**Ключові слова:** інклюзивно-ресурсні центри, інклюзивне середовище, професійна діяльність, соціальна робота, фахівці соціальної сфери.

The article is devoted to one of the current problems of social support of children in an inclusive environment, in particular in an inclusive resource center, its features, importance and impact on self-assertion, social adaptation of children with disabilities and children with special educational needs. The urgent issue of the professional activity of specialists in the social sphere in the conditions of an inclusive environment is singled out. A theoretical analysis of the latest scientific research was carried out, in which the main focus is on the theoretical and methodological foundations of social work, as well as on the problem of forming the skills of future social pedagogues, forming the professional competence of specialists in the social sphere. Scientific studies devoted to the issue of the formation of inclusive resource centers, the principles of their functioning, the peculiarities of professional activity in inclusive resource centers, as well as the issue of socialization of children with developmental disorders have been analyzed. The essence of the concept of an inclusive resource center is revealed, its important functions and significant influence on solving many social problems of families raising children with special educational needs and children with disabilities are highlighted. The regulatory and legal basis of the functioning of the inclusive resource center, its tasks and principles of activity have been analyzed. Based on the analysis of the scientific literature, the main principles of social work with families, children and youth are identified; the main functions of a social pedagogue in professional activity in the conditions of an inclusive environment are highlighted. The need to create new inclusive resource centers and their further development that will provide appropriate support to children with special educational needs, their families, and educational institutions that have implemented inclusive education is emphasized. The need to include social sphere specialists in the activities of inclusive resource centers is substantiated.

**Key words:** Inclusive resource centers, inclusive environment, professional activity, social work, specialists in the social sphere.

УДК 376.011.3-051  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.44>

**Сухоцька І.Б.,**  
аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Львівського національного університету імені Івана Франка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Упродовж останніх років в Україні соціальна робота набуває особливої актуальності та проходить процес професіоналізації. Діти з особливими освітніми потребами є важливою категорією клієнтів соціального працівника, яким необхідна всебічна та професійна підтримка й супровід відповідних фахівців у розв'язанні проблем та труднощів. Відтак нагальним постає питання професійної діяльності фахівців соціальної сфери в умовах інклюзивного середовища, фахівців, які сприятимуть успішній соціалізації та самореалізації кожного. Адже реалізація прав дітей з особливими освітніми потребами, їх моральна підтримка,

виховання, навчання, забезпечення необхідних умов їхнього життя залежить неабиякою мірою від професійної діяльності фахівців різного профілю, зокрема фахівців соціальної сфери, які своєю чергою, насамперед сприяють соціальній адаптації.

Інклюзивно-ресурсний центр є тим майданчиком, який може допомогти у вирішенні багатьох проблем (що, зрештою він і робить сьогодні). Проте соціальний аспект залишається поза діяльністю його фахівців, що свідчить про необхідність залучення фахівців соціальної сфери до їх роботи в інклюзивно-ресурсних центрах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні засади соціальної

роботи у своїх наукових працях вивчають: А. Алексюк, Р. Вайнола, І. Доброскок, М. Євтух, І. Зязюн, А. Капська, Л. Коваль, В. Кушнір, Л. Міщик, В. Поліщук, І. Субашкевич, С. Харченко та ін.; проблеми формування умінь майбутніх соціальних педагогів приділяють увагу: В. Багрій, О. Безпалько, Т. Веретенко, Н. Горішна, С. Калаур, В. Корнят, А. Мудрик та ін.; формуванню професійної компетентності фахівця соціальної сфери присвячені дослідження: А. Белінської, В. Бочарової, І. Миговича, Н. Софій, В. Сидорова та ін.; консультування як практична діяльність фахівців соціальної сфери розглядають у наукових працях: І. Богданова, О. Гапончук, Ю. Клочан, Н. Краснова, І. Субашкевич, С. Харченко та інші.

Окремі аспекти функціонування інклюзивного середовища, зокрема питання становлення інклюзивно-ресурсних центрів, принципи їх функціонування, особливості професійної діяльності в інклюзивно-ресурсних центрах, а також соціалізація дітей з порушеннями розвитку впродовж останніх років досліджували: С. Архипова, М. Болкун, І. Гудим, В. Засенко, А. Колупаєва, В. Логвиненко, О. Макарук, А. Мельник, Ю. Найда, В. Новосад, К. Островська, І. Островський, М. Порошенко, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, Т. Сак, Л. Самойленко, Н. Софій, О. Таранченко, О. Федоренко, О. Ферт, В. Шевченко, М. Ярошук та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз наукових джерел свідчить, що сучасні вітчизняні науковці зробили вагомий внесок у розвиток соціальної роботи, та становлення інклюзивного середовища, в тому числі впровадження інклюзивно-ресурсних центрів. Проте поза увагою дослідників залишається надання соціальних послуг дітям з інвалідністю, здійснення окремих напрямів соціальної роботи, спрямовані на професійну діяльність в інклюзивно-ресурсних центрах.

**Мета статті.** Здійснити теоретичний аналіз функціонування інклюзивно-ресурсних центрів; проаналізувати принципи здійснення соціальної роботи фахівцями; обґрунтувати необхідності включення фахівців соціальної сфери у діяльність інклюзивно-ресурсних центрів.

**Виклад основного матеріалу.** В Україні помітно зростає кількість інклюзивно-ресурсних центрів, які спрямовані на підтримку дітей з особливими освітніми потребами щодо соціалізації, виховання, навчання, захисту своїх прав.

Інклюзивно-ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної

оцінки розвитку особи та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу [7].

Основними завданнями діяльності інклюзивно-ресурсного центру, відповідно до постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» є: проведення комплексної оцінки, у тому числі повторної, та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб у разі встановлення у них особливих освітніх потреб; надання рекомендацій закладам освіти щодо розроблення індивідуальної програми розвитку особи; консультування батьків, інших законних представників особи з особливими освітніми потребами щодо особливостей її розвитку; забезпечення участі педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру: у діяльності команди психолого-педагогічного супроводу особи з особливими освітніми потребами; у семінарах, тренінгах, майстер-класах для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, обміну досвідом тощо; залучення (у разі потреби) педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру під час засідань психолого-педагогічного консилиуму у спеціальних закладах загальної середньої освіти; надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових та інших послуг дітям з особливими освітніми потребами: дітям раннього та дошкільного віку, які не відвідують заклади дошкільної освіти; дітям, які здобувають освіту у формі педагогічного патронажу; визначення потреби в асистенті учня та/або супроводі дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі (групі); визначення категорії (типу) особливих освітніх потреб (труднощів), ступеня їх прояву та рівня підтримки особи з особливими освітніми потребами в закладі освіти; надання консультативної, психологічної допомоги батькам, іншим законним представникам осіб з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей та підвищення обізнаності щодо організації їх навчання і виховання; інформування громади про діяльність інклюзивно-ресурсного центру та взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я, закладами (установами) соціального захисту населення, службами у справах дітей, громадськими організаціями тощо; ведення обліку осіб, які звернулися до інклюзивно-ресурсного центру, шляхом формування їх електронного переліку в АС «ІРЦ» за формою, визначеною додатком 1; підготовка звітної центру [7].

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр», виокремлено наступні додаткові завдання, які поставлені перед установою у період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану:

проведення комплексної оцінки, у тому числі повторної, та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб з особливими освітніми потребами, які вимушені змінити своє місце проживання (перебування) та зараховані в інклюзивні класи (групи) закладів освіти та не отримують додаткових психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг за місцем навчання; здобувають освіту з використанням технологій дистанційного навчання, але не отримують корекційно-розвиткових або психолого-педагогічних послуг за місцем навчання внаслідок особливостей психофізичного розвитку; надання інформації батькам (іншим законним представникам) особи з особливими освітніми потребами, які переїхали на тимчасове місце проживання в межах України, про заклади освіти, в яких можна продовжити здобуття освіти та можливість отримання психологічної, соціальної та іншої допомоги [8].

Інклюзивно-ресурсний центр провадить діяльність з урахуванням таких принципів, як повага та сприйняття індивідуальних особливостей дітей, дотримання найкращих інтересів дитини, недопущення дискримінації та порушення прав дитини, конфіденційність, доступність освітніх послуг з раннього віку, міжвідомча співпраця [7].

Відтак ефективність діяльності інклюзивно-ресурсних центрів залежить від багатьох факторів, зокрема кадрового забезпечення. Отож, інклюзивно-ресурсний центр в системі соціальної роботи, вимагає у фахівців соціальної сфери особливих зусиль, професійної компетентності та особистісних якостей.

Відповідно до Закону України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», фахівець із соціальної роботи – особа, яка має відповідну освіту та кваліфікацію, відповідає вимогам, установленим центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері соціального захисту населення [2].

Соціальна робота передбачає оцінювання потреб у соціальних послугах сімей, дітей та молоді, планування, організацію, координацію та надання їм соціальних послуг, державних соціальних допомог, пільг, компенсаційних виплат та іншої соціальної підтримки, а також здійснення моніторингу надання соціальних послуг. Соціальні послуги надаються відповідно до законодавства. До основних соціальних послуг, що надаються при здійсненні соціальної роботи сім'ям, дітям та молоді, належать соціальна профілактика, соціальна реабілітація, соціальний супровід, консультування [2].

Основними принципами здійснення соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю є: додержання і захист прав людини; адресність та індивідуальний підхід; доступність та відкритість; добровільність вибору в отриманні чи відмові від отримання

соціальних послуг; гуманність; комплексність; максимальна ефективність використання бюджетних та позабюджетних коштів суб'єктами соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю; законність; соціальна справедливість; забезпечення конфіденційності суб'єктами соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю, дотримання ними стандартів якості, відповідальності за дотримання етичних і правових норм [2].

За Н. Софій, основними напрямками роботи соціального педагога у професійній діяльності в умовах інклюзивного навчання є: соціально-психологічна діагностика, психолого-педагогічна корекція, соціальне консультування, соціальна реабілітація, психолого-педагогічна підтримка [9].

Беручи до уваги, вище зазначені основні завдання інклюзивно-ресурсного центру, додаткові завдання, які з кожним днем набувають актуальності і є не менш важливі, а також основні напрями роботи соціального педагога в умовах інклюзивного навчання та принципи здійснення соціальної роботи, можемо говорити про доцільність включення фахівців соціальної сфери до професійної діяльності в інклюзивно-ресурсні центри. Адже фахівці соціальної сфери достатньо обізнані у проблемах суспільства сьогодення і є одними із провідних фахівців, які відповідно до своїх обов'язків в змозі надати необхідну інформативну та консультативну допомогу з правових питань, з питань щодо соціальної адаптації потребуючим сім'ям, зокрема батькам чи законним представникам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також з організації життєдіяльності та дозвілля дітей.

А. Колупаєва у своїх наукових дослідженнях розглядає соціальний супровід інклюзивного навчання дітей з особливими потребами як діяльність соціально-психологічної служби навчального закладу, спрямовану на створення комплексу соціально-психологічних, психолого-педагогічних та психотерапевтичних умов, які повинні сприяти соціальній адаптації, реабілітації і самореалізації в соціумі дітей з особливими потребами [4].

Для комплексного розв'язання соціальних проблем дітей з особливими освітніми потребами та їх сімей, є необхідність у консультуванні із фахівцями соціальної роботи. Водночас із медиками, юристами, психологами, спеціальними педагогами, консультативна діяльність фахівців соціальної сфери сприятиме успішному подоланню тих чи інших соціальних проблем та досягненню власних цілей у дітей з особливими освітніми потребами.

Як зазначено у «Положенні про інклюзивно-ресурсний центр», з метою якісного виконання покладених завдань інклюзивно-ресурсний центр зобов'язаний: ...залучати у разі потреби додаткових фахівців, у тому числі..., працівників соціальних служб [8]. Діяльність фахівця соціальної

сфери спрямована на організацію надання психологічних, соціально-педагогічних, юридичних, інформаційних, соціально-економічних, соціально-медичних послуг відповідно до вимог чинного законодавства.

У зв'язку із необхідністю залучення фахівців соціальної сфери до діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, слід говорити про підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища.

Важливим завданням у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної роботи є формування професійних компетентностей, їх рівень розвитку та сформованості визначається як глибокими теоретичними знаннями, так і уміннями й навичками щодо їх застосування, зокрема у новій професійній діяльності.

Відтак, на сьогодні закладам вищої освіти у яких здійснюється професійна підготовка фахівців спеціальності Соціальна робота доцільно було б оновити освітні програми та доповнити їх змістом щодо формування компетентностей, які б дозволили здійснювати професійну соціальну роботу в умовах інклюзивного середовища, зокрема в інклюзивно-ресурсних центрах.

Успішний результат виконання професійних обов'язків фахівців соціальної сфери, як і інших педагогічних фахівців, залежить від якості їх підготовки, професійної компетентності, комунікативних здібностей, особистісних якостей, самоорганізації. Адже на шляху професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища, в тому числі в інклюзивно-ресурсних центрах, соціальним педагогам доводитиметься долати неабиякі виклики, вчасно реагувати на емоційний стан співрозмовника аби запобігати небажаній ситуації, чи то безпосередньо з дітьми з особливими освітніми потребами, чи з їх сім'ями, зберігаючи гуманні стосунки за будь-якої ситуації.

Як зазначає Л. Балакірська, соціальний педагог є партнером у мобілізації соціально-педагогічної і психологічної підтримки дітям з особливими потребами, він також є посередником між членами сім'ї й іншими соціальними інститутами у належному розв'язанні конфліктних ситуацій [1].

Слід наголосити, що в інклюзивному середовищі соціальний працівник, зокрема соціальний педагог є членами команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами на якого покладені наступні важливі функції: соціально-педагогічний патронаж дитини з ООП та її батьків; виявлення соціальних проблем, які потребують негайного вирішення, у разі потреби направлення до відповідних фахівців з метою надання допомоги; вивчення соціальних умов розвитку дитини з ООП; соціалізація дитини з ООП, адаптація її у новому колективі; інформування дитини з ООП та її батьків про мережу

закладів позашкільної освіти, залучення дитини до участі в гуртках, секціях з урахуванням її можливостей; надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП у колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі, подолання особистісних, міжособистісних конфліктів; захист прав дитини з ООП за відповідним дорученням представлення її інтересів у певних органах та службах [6].

Отже, такі партнерські відносини фахівців соціальної сфери із дітьми з особливими освітніми потребами, з їх батьками є запорукою створення належних соціально-психологічних умов щодо ефективного психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Спеціалісти інклюзивно-ресурсного центру роблять комплексну оцінку щодо фізичного, мовленнєвого розвитку дитини, її когнітивної та емоційно-вольової сфер, освітньої діяльності. За потреби фахівці можуть проводити оцінку за рівнем соціальної адаптації чи взаємовідносин з оточуючими. Відповідно до результатів складається висновок на підставі якого формується індивідуальна програма розвитку дитини з особливими освітніми потребами та визначаються напрями, обсяг психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, які надаються фахівцями як інклюзивно-ресурсного центру, так й установами соціального захисту, закладами освіти тощо. Також фахівці центру формулюють рекомендації щодо складання, виконання, коригування індивідуальної програми розвитку; доцільності використання певних форм та методів навчання відповідно до можливостей дитини; створення належних умов для навчання залежно від порушень розвитку дитини, наприклад, доступність приміщень, використання технічних засобів, особливості облаштування навчального місця тощо. Окрім зазначеного, спеціалісти інклюзивно-ресурсного центру взаємодіють з працівниками закладів освіти, надають їм консультації, методичну допомогу, організують інформаційно-просвітницькі заходи та ін. [7].

Попри те, що такі установи як інклюзивно-ресурсні центри є доволі новими, забезпечені сучасним обладнанням, матеріалами, створені сприятливі умови для комфортної діяльності, проте такі умови не завжди є достатніми для досягнення поставленої мети у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Лише спільні зусилля педагогів, батьків чи інших членів родини, соціальних працівників, а також однолітків дадуть успішний результат.

Інклюзивно-ресурсні центри насамперед скеровують свою увагу на підтримку дітей з особливими освітніми потребами у вихованні, навчанні, соціальній адаптації. Водночас надають



підтримку сім'ям, які виховують таких дітей, освітнім закладам, у яких ці діти виховуються чи навчаються, суспільству в цілому. Одним з обов'язків фахівці соціальної сфери у соціальному супроводі є сприяння соціальній адаптації. Отож, проявивши свою професійну компетентність та особистісні якості: відповідальність, справедливість, чесність, толерантність та ін., фахівці соціальної сфери лише зміцнюватимуть взаємодію (центр, діти, батьки, освітній заклад, суспільство), що позитивно впливатиме на розвиток та соціалізації особистості.

**Висновки.** Підсумовуючи вище сказане, слід наголосити, що створення нових інклюзивно-ресурсних центрів та їх подальший розвиток дасть змогу надати відповідну підтримку дітям з особливими освітніми потребами, їх сім'ям, освітнім закладам, які впровадили інклюзивне навчання. Опрацювавши нормативно-правову базу щодо функціонування інклюзивно-ресурсного центру, про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю, також проаналізувавши низку наукових праць присвячених питанню соціального супроводу дітей в інклюзивному середовищі, його вплив на самоствердження та соціальну адаптацію, можемо говорити про важливість включення фахівців соціальної сфери до професійної діяльності в інклюзивно-ресурсних центрах. Водночас залишається багато невивчених питань, наприклад, щодо готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища, зокрема в інклюзивно-ресурсних центрах.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балакірська Л. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. Черкаси. Педагогічна майстерня. 2011. № 6. С. 11–13.
2. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text> (дата звернення: 11.02.2023).
3. Інклюзивний ресурсний центр: досвід проекту / за заг. ред. Н. З. Софій. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». 2015. 76 с.
4. Колупасва А., Таранченко О. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. Київ. 2010. 96 с.
5. Корнят В., Субашкевич І. Необхідність професійної підготовки соціального працівника до роботи в інклюзивній освіті: Матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічний супровід осіб з особливими потребами в інклюзивній та спеціальній освіті». Львів, 2019. С. 39–42.
6. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
7. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: постанова Кабінету Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#n66> (дата звернення: 11.02.2023).
8. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр: постанова Кабінету Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text> (дата звернення: 11.02.2023).
9. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: метод. посіб. / за ред. Н.З. Софій. Київ: Плеяди, 2015. 66 с.

## РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

## ЛЕПБУК ЯК СУЧАСНИЙ ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

## LAPBOOK AS A MODERN INNOVATIVE TOOL FOR VISUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN AN INSTITUTION OF PRESCHOOL EDUCATION

У статті обґрунтовано сутність поняття «візуалізація». Визначено освітні завдання, вирішенню яких сприяє використання візуальних засобів в освітньому процесі в закладі дошкільної освіти. Схарактеризовано особливості (лаконічність і простоту; активізацію навчального матеріалу; швидкість сприйняття; виділення головного) візуальної інформації для дітей дошкільного віку, які дали змогу припустити, що ефективним сучасним інноваційним інструментом візуалізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти є лепбук. Розглянуто сутність терміну «лепбук», зміст та особливості використання лепбуків у роботі з дітьми дошкільного віку. Виокремлено види лепбуків (за призначенням (навчальні, ігрові, привітальні, святкові, автобіографічні (день народження, похід в кіно, відпочинок тощо)); в залежності від форми (стандартна книжка з двома розворотами; папка з 3-5 розворотами; книжка-гармошка; фігурна папка); в залежності від організації матеріалу (стандартні кишеньки; звичайні і фігурні конверти; кишеньки-гармошки; кишеньки-книжки; віконця та дверцята; обертові деталі; деталі що рухаються; картки; теги; стрілки; пазли; розгортки-пелюстки). Означено її розкрито етапи створення лепбука з дітьми дошкільного віку (постановка проблеми, вибір теми; складання плану; створення макета; збір інформації та матеріалу; наповнення лепбука; виготовлення лепбука; використання в освітньому процесі). Розглянуто можливості застосування лепбуків як сучасного інноваційного інструменту візуалізації освітнього процесу в реалізації освітніх напрямів інваріативного складника Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нової редакції («Особистість дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в природному довкіллі», «Гра дитини», «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва»). Запропоновано теми для створення лепбуків до кожного освітнього напрямку.

**Ключові слова:** візуалізація, лепбук, освітній процес, заклад дошкільної освіти.

The article substantiates the essence of the concept of "visualization". The educational tasks, which can be solved using visual aids in the education process of a preschool education institution, have been determined. The features (brevity and simplicity; activation of learning material; speed of perception; selection of the main) of visual information for preschool children were characterized, which made it possible to assume that an effective modern innovative tool for visualizing the educational process in a preschool education institution is a lapbook. The essence of the term "lapbook", the content and features of using lapbooks in working with preschool children are considered. Types of lapbooks are distinguished (by the purpose (educational, game, greeting, holiday, autobiographical (birthday, going to the cinema, vacation, etc.)); by the form (standard book with two pages; folder with 3-5 pages; accordion book; shaped folder); by the organization of the material (standard pockets; ordinary and shaped envelopes; accordion pockets; book pockets; windows and doors; rotating parts; moving parts; cards; tags; arrows; puzzles; petal sweeps). The stages of creating a lapbook with preschool children are defined and revealed (setting a problem, choosing a topic; drawing up a plan; creating a layout; collecting information and material; filling a lapbook; making a lapbook; using it in the educational process). The possibilities of using in the educational process of lapbooks as a modern, innovative tool of visualization are considered. They facilitate realization of such educational directions of the invariable component of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) of the new edition as "Child Personality", "Child in Sensory-Cognitive Space", "Child in the Natural Environment", "Child's Play", "Child in society", "Child's speech", "Child in the world of art". Topics for creating lapbooks for each educational area are offered.

**Key words:** visualization, lapbook, educational process, preschool education institution.

УДК 373.21

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.45>

**Бутенко В.Г.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри дошкільної  
і початкової освіти

Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка

**Кондратюк С.М.,**

канд. пед. наук,  
професор кафедри дошкільної  
і початкової освіти

Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Базовий компонент дошкільної освіти нової редакції [3] висуває нові вимоги до сучасної системи освіти в цілому, і зокрема до організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, де закладається основа для всебічно розвиненої особистості з: пізнавальною мотивацією; здатністю до досягнення оригінальних рішень; умінням прогнозувати та передбачати результати власної діяльності;

розвитком дослідницької творчої активності, що проявляється у виявленні нового, постановці та вирішенні проблем; потенціалом до створення ідеальних еталонів, які відображають високі естетичні, моральні, інтелектуальні стандарти. Тому важливо, щоб у дітей дошкільного віку формувався інтерес до навчання, який базувався б на сенсорному сприйнятті інформації та залучав усі органи чуття до процесу спілкування з навколишнім світом.

Саме тому пропонуємо розглянути використання лепбуків в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, що надає можливість належно візуалізувати освітній матеріал та реалізувати принципи інтерактивного навчання, створюючи комфортні умови для кожної дитини, де вона може відчувати власну успішність й інтелектуальну спроможність, ефективно оволодіти навчальним змістом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** вказує на те, що теоретичні основи візуалізації навчальної інформації відображені в працях таких авторів, як О. Асмолов, Ф. Бартлетт, А. Вербицький, В. Давидов, П. Ерднієв, З. Калмикова та ін.; увагу на евристичний потенціал візуалізації звертають З. Белова, Л. Данилевич, Н. Манько, К. Фрумкін, М. Холодна та ін.; особливості застосування візуалізації в освітньому процесі досліджувалися Г. Брянцевою, С. Герасимовою, Е. Макаровою, Н. Манько, А. Рапуто, С. Селеменевим, Д. Шеховцовою та ін. Аспект ефективності застосування лепбуків в освітньому процесі обґрунтовано в розвідках науковців: С. Бадер, Е. Блохіної, Д. Гатовської, О. Крігер, Т. Лиханової, К. Ляшенко, Н. Мартинової, В. Олійник, Е. Пестової, А. Пляцок та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на здобутки науковців, питання використання лепбуків як сучасного інноваційного інструменту візуалізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти залишається поза увагою.

**Мета статті.** Дослідити можливості використання лепбуків як сучасного інноваційного інструменту візуалізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Наукове обґрунтування означеної проблеми передбачає звернення до сутності поняття «візуалізація» як універсальної категорії. Аналіз наукових джерел [1; 4; 6 та ін.] свідчить про різне розуміння науковцями означеного феномену й тлумачення його як подання навчальної інформації, яка є складною або навіть неможливою для відтворення в реальному житті, з використанням інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення максимальної зручності сприйняття та розуміння [6]; процес уявного перетворення чуттєвих еталонів, підкреслення їх структурних особливостей для вирішення проблемної ситуації, трактування образів як оригіналів [4]; процес унаочнення навчального матеріалу, який вимагає не лише відтворення зорового образу, а й процесу його побудови [1]. Інтегрування сутності вище презентованих понять дає нам можливість розглянути категорію «візуалізація» активним процесом унаочнення навчального матеріалу, що сприяє створенню образу предмета, явища чи специфічно відображених зв'язків у свідомості особистості.

Потреба візуалізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти зумовлена необхідністю врахування когнітивних особливостей сучасного покоління дітей дошкільного віку, а також доцільністю в компактному поданні освітнього матеріалу у форматі, що найкраще сприймається, розуміється, засвоюється та запам'ятовується. Використання візуальних засобів в освітньому процесі в закладі дошкільної освіти має об'єктивну необхідність через їх значний вплив на вирішення цілого ряду освітніх завдань:

- активізація навчальної та пізнавальної діяльності (візуальні засоби стимулюють залучення дітей до процесу навчання, спонукаючи їх бути більш зацікавленими та активними у вивченні матеріалу);

- розвиток критичного й візуального мислення (візуалізація допомагає дітям розвивати здатність критично аналізувати й оцінювати візуальні матеріали, розпізнавати інформацію, визначати її значущість та надійність);

- інтенсифікація навчання (використання візуальних засобів допомагає зробити освітній процес більш наочним, зміцнює сприйняття та розуміння матеріалу, що сприяє ефективнішому навчанню);

- образне представлення знань і навчальних дій (візуалізація допомагає дітям утворювати образи та ментальні моделі, що полегшує їх розуміння й запам'ятовування навчальних концепцій та процедур);

- передача знань та розпізнавання образів (візуальна форма представлення інформації сприяє більш ефективному передаванню знань та розпізнаванню образів дітьми, що покращує комунікацію та сприйняття);

- підвищення візуальної грамотності та культури (використання візуальних засобів допомагає дітям розвивати вміння сприймати, аналізувати та інтерпретувати інформацію, що є важливим компонентом візуальної грамотності, та надає можливість вивчати принципи дизайну, композиції, використання кольору, форми та інших елементів, що сприяє розвитку їхньої візуальної культури).

Спираючись на дослідження О. Гречко [5], особливостями візуальної інформації, яка подається дітям дошкільного віку, можемо визначити: лаконічність і простоту; активізацію навчального матеріалу; швидкість сприйняття; виділення головного. Враховуючи зазначені особливості та загальновідому любов дітей дошкільного віку до яскравих, барвистих картинок, книг з кольоровими ілюстраціями, можемо припустити, що ефективним сучасним інноваційним інструментом візуалізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти є лепбук. Розглянемо детальніше зміст та особливості використання лепбуків у роботі з дітьми дошкільного віку.

Термін «лепбук» (від англ. «lap» – коліно та «book» – книга) вперше вживано Теммі Дабі – матір'ю та письменницею з Вірджинії [2], яка, врахувавши напрацьований досвід Діни Зайк з використання «міні-книг» («foldables» – складених аркушів паперу для легкого та швидкого запам'ятовування будь-якої інформації), запропонувала об'єднати «міні-книжки» в одну унікальну, оригінально оформлену, саморобну інтерактивну папку, яка охоплює різноманітні пізнавальні матеріали з певної теми. Лепбук обов'язково містить різні кишеньки, вставки, рухомі деталі, віконця, міні-книжечки та інші елементи з цікавою інформацією, пов'язаною з темою, яка вивчається. Квінтенція лепбуків полягає у можливості їх створення й оформлення з урахуванням особистих вподобань, що дозволяє не лише структурувати інформацію, активно долучатися до освітнього процесу та проявляти творчі здібності дітей дошкільного віку, а й реалізувати принципи інтерактивного навчання, завдяки чому процес пізнання стає по-справжньому захопливим. При потребі, можна з легкістю повторити вивчене у будь-який зручний момент, відкривши лепбук і переглянувши власноруч створену книжку. Такий метод навчання дозволяє формувати навички самостійного збору, відокремлення та систематизації інформації починаючи з дошкільного віку. Ці вміння є особливо важливими для дітей, що навчаються та розвиваються у сучасному інформаційному суспільстві.

Проаналізувавши погляди дослідників [2; 7 та ін.], нами встановлено, що існують різновиди лепбуків. Наші розвідки дозволяють виокремити такі їх види:

- за призначенням (навчальні, ігрові, привітальні, святкові, автобіографічні (день народження, похід в кіно, відпочинок тощо));

- в залежності від форми (стандартна книжка з двома розворотами; папка з 3-5 розворотами; книжка-гармошка; фігурна папка);

- в залежності від організації матеріалу (стандартні кишеньки; звичайні і фігурні конверти; кишеньки-гармошки; кишеньки-книжки; віконця та дверцята; обертові деталі; деталі що рухаються; картки; теги; стрілки; пазли; розгортки-пелюстки).

Процес створення лепбука називають «lapbooking». Ми поділяємо думку науковців [2; 7 та ін.] щодо головного принципу виготовлення лепбука – впорядкованості матеріалу. Варто підкреслити, що робота з лепбуком передбачає декілька етапів: постановка проблеми, вибір теми; складання плану; створення макета; збір інформації та матеріалу; наповнення лепбука; виготовлення лепбука; використання в освітньому процесі.

Розглянемо можливості застосування лепбуків як сучасного інноваційного інструменту візуалізації освітнього процесу в реалізації освітніх напрямів інваріативного складника Базового компоненту

дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нової редакції [3].

Відтак, у процесі реалізації освітнього напрямку «Особистість дитини», використання лепбуків сприятиме створенню позитивного образу «Я», розвитку особистісної культури дітей, їх активній життєдіяльності; вихованню позитивного ставлення до власної зовнішності; формуванню уявлень про основні фізичні якості, рухові уміння, культурно-гігієнічні, оздоровчі навички та навички безпечної життєдіяльності. Для прикладу наведемо теми лепбуків, які можна пропонувати з метою формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку: «Корисні та шкідливі звички», «Твої емоції», «Здорове харчування», «Культурно-гігієнічні навички», «Дружимо з режимом дня», «Види спорту», «Небезпека всюди», «Моє тіло», «Збережи власне здоров'я» та ін.

Використання лепбуків в освітньому напрямі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» сприятиме формуванню предметно-практичної, технологічної, сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної та дослідницької компетентності дітей дошкільного віку. Зокрема, лепбуки з такою тематикою, як: «Розвиваємо логіку», «Математична ігротека», «Дні тижня», «Склад числа», «Економним я росту», «Кольори», «Вивчаємо цифри», «Дні тижня», «Геометрія усюди» та ін., допоможуть розвивати їх математичну грамотність, просторове мислення, здатність розрізняти математичні поняття; формувати вміння встановлювати залежність між числами натурального ряду, величинами; розвивати навички аналізу, співвідношення, класифікації та групування предметів, вміння обґрунтовувати власну думку та творчо підходити до вирішення проблемних завдань.

Реалізуючи освітній напрям «Дитина в природному довкіллі» лепбук слугуватиме у формуванні природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку. Наприклад, лепбуки на такі теми, як «Космос», «Куці», «Дерева», «Квіти», «Дикі тварини», «Свійські тварини», «Тварини Африки» та ін., сприятимуть оволодінню уявленнями про природу планети Земля та Всесвіту, вихованню емоційно-ціннісного ставлення до природи, формуванню доцільної поведінки в природному довкіллі.

Застосування лепбуків в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, сприятиме формуванню ігрової компетентності дітей дошкільного віку, а отже, реалізації освітнього напрямку «Гра дитини». Зокрема, такі лепбуки, як «В ігри грай – Батьківщину пізнавай», «Спортивні ігри та розваги», «Картотека ігор з ЛЕГО», «Пальчикові ігри», «Наші іграшки», «В м'ячики граємо – весело стрибаємо» та ін., спрямовані на розвиток творчих здібностей, самостійності, ініціативності та організованості дітей в ігровій діяльності, а також на



формування стійкого інтересу до вивчення навколишнього середовища та реалізації себе в ньому. Створення лепбуків забезпечуватиме задоволення ігрових уподобань кожної дитини, сприятиме формуванню дружніх та партнерських взаємин, а також стимулюватиме формуванню ігрових груп за спільними інтересами.

Створення лепбука допоможе у формуванні в дітей дошкільного віку навичок соціально визначеної поведінки, здатності орієнтуватись у світі людських взаємин та готовності співпереживати та співчувати іншим, а отже, сприятиме реалізації освітнього напрямку «Дитина в соціумі». У процесі виготовлення лепбука дитина спілкується з дорослими, в неї розвивається інтерес та здатність розуміти інших, включатися в спільну діяльність з однолітками та дорослими, об'єднувати власні зусилля з метою досягнення спільного результату, оцінювати власні можливості та поважати бажання й інтереси інших. У цьому аспекті нам імпонують такі теми лепбуків як, наприклад, «Наш дитячий садок» («Моя вихователька», «Наша група» тощо), «Професії дорослих» («Наші лікарі», «Золоті руки майстрів» тощо), «Земля і Космос» («Наша планета», «Сонячна система» тощо), «Родина» («Моя дружна сім'я», «Свята у нашій родині» тощо), «Рідний дім» («Таке різне житло», «Дім, в якому я живу» тощо), «Одяг» («Як до нас прийшла сорочка», «Що одягаємо, а що взуємо» тощо), «Мій рідний край» («Моє місто», «Символи моєї держави» тощо) та ін.

Виготовлення лепбука сприятиме оволодінню українською мовою як державною мовою на рівні вільного спілкування з іншими дітьми та дорослими, формуванню культури мовлення та спілкування, вивченню елементарних правил використання мови в різних життєвих ситуаціях, а отже, реалізації освітнього напрямку «Мовлення дитини». Для прикладу наведемо такі теми лепбуків, які доцільно створювати з метою формування мовленнєвої, комунікативної та художньо-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку: «Перші слова», «Розмовляємо», «Привіт, книжечко», «Олівчик у руках», «Оратори», «Поліглот», «Мої улюблені казки» та ін.

Вагомий педагогічний ефект буде мати створення лепбуків для реалізації освітнього напрямку «Дитина у світі мистецтва». Виготовляючи лепбуки на мистецьку тематику («Музичні інструменти», «Мистецькі жанри», «Музичні жанри», «Різновиди тканин», «Подорож світ художників», «Мистецькі матеріали», «Творчість з природними матеріалами», «Колаж із квітів», «Декоративне

мистецтво» та ін.) діти дошкільного віку оволодівають здатністю орієнтуватися в розмаїтті властивостей предметів, розуміти різні способи створення художніх образів, виявляти інтерес до об'єктів, явищ та форм художньо-продуктивної та мистецької діяльності. Також, створюючи лепбуки, діти практично реалізують власний художньо-естетичний потенціал, оскільки вони продумують, щоб кінцевий результат відповідав критеріям естетичності, що сприяє, формуванню мистецько-творчої компетентності.

**Висновки.** Як бачимо, використання лепбука як сучасного інноваційного інструменту візуалізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, забезпечує у дітей дошкільного віку формування цілісної картини світу, пізнавального інтересу та активності; сприяє розвитку обов'язкових компетентностей; допомагає закріплювати та систематизувати вивчений матеріал; дає можливість запобігти рутині й неформально організувати освітній процес, спрямований на всебічний розвиток дітей дошкільного віку.

Перспективами подальших досліджень вважаємо визначення потенціалу створення і використання лепбуків у розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабич О.І., Семеніхіна О.В. До питання про співвідношення понять наочність і візуалізація. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2014. № 2 (3). С. 47–53.
2. Бадер С.О. Лепбук як інноваційний спосіб організації навчальної діяльності в початковій школі. *Академічні візії*. 2021. Вип. 1. С. 3–14.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. 2021. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf)
4. Білошапка Н.М. Візуалізація як провідна ідея сучасного навчального процесу в умовах інформатизації світу. *Наукові записки*. 2017. Вип. 159. С. 167–173.
5. Гречко О.В. Візуалізація як один із прийомів формування ключових і предметних компетентностей на уроках української літератури: метод. посіб. Миргород, 2021. 99 с.
6. Житеньова Н.В. Візуалізація: основні поняття та визначення. 2019. URL: <http://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/189581/189017>
7. Сікора Н.М. Використання лепбука на початковому етапі вивчення англійської мови. *Пошук*. 2023. № 1 (117). С. 40–44.

## ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

### PROFESSIONAL SELF REALIZATION OF THE FUTURE SPECIALIST IN PRESCHOOL EDUCATION

У статті передбачено розкрити особливості професійної самореалізації майбутнього фахівця з дошкільної освіти. Відображено основні функції, які виконує процес самовдосконалення та самореалізації професійної діяльності майбутнього фахівця з дошкільної освіти. Визначено, що безперервність процесу професійного самовдосконалення формує здатність майбутнього фахівця з дошкільної освіти визначати перспективу свого професійного зростання і самореалізації та відчувати у цьому постійну потребу, незалежно від ступеня вдосконалення системи педагогічної діяльності. Виявлено, що основним мотивом самореалізації є не суперечність, а узгодження між внутрішньою сутністю особистості та рішеннями, які вона виконує. Запропоновано визначати самореалізацію як свідоме, за особистою ініціативою, прагнення до самопізнання, самоствердження, самовиявлення, впровадження особистісного та професійного самовизначення та самоздійснення себе як суб'єкта життєдіяльності. З'ясовано, що самореалізація фахівця з дошкільної освіти – це процес, який скерований на усвідомлення, встановлення і прояв індивідуальних і професійних можливостей, реалізації планів, які забезпечують здобуття найвищих результатів у освітній діяльності. Розкрито структурні компоненти професійної самореалізації фахівця з дошкільної освіти, які взаємопов'язані між собою і становлять повний цикл формування особистості. Встановлено, що професійна самореалізація майбутнього фахівця з дошкільної освіти починається з бажання прийняти себе, усвідомлення необхідності професійного саморозвитку, зміни свідомості та мислення. Визначено, що забезпечення повного циклу руху в освіті дозволяє майбутнім фахівцям з дошкільної освіти професійно розвиватися індивідуальним шляхом відповідно до актуальних життєвих стратегій. Встановлено, що професійна самореалізація фахівця з дошкільної освіти пов'язана з його прагненням до професійного вдосконалення.

**Ключові слова:** професійна самореалізація, дошкільна освіта, фахівець з дошкільної освіти, професійна діяльність.

The article aims to reveal the features of professional self-realization of the future preschool education specialist. The main functions performed by the process of self-improvement and self-realization of the professional activity of the future specialist in preschool education are reflected. It was determined that the continuity of the process of professional self-improvement forms the ability of the future specialist in preschool education to determine the perspective of his professional growth and self-realization and to feel a constant need for this, regardless of the degree of improvement of the pedagogical activity system. It was revealed that the main motive of self-realization is not a contradiction, but an agreement between the inner essence of the individual and the decisions he makes. It is proposed to define self-realization as a conscious, personal initiative, striving for self-knowledge, self-affirmation, self-expression, implementation of personal and professional self-determination and self-realization as a subject of life. It was found that the self-realization of a specialist in preschool education is a process that is aimed at awareness, establishment and manifestation of individual and professional capabilities, implementation of plans that ensure the achievement of the highest results in educational activities. The structural components of the professional self-realization of a preschool education specialist are revealed, which are interconnected and constitute a complete cycle of personality formation. It has been established that the professional self-realization of a future preschool education specialist begins with the desire to accept oneself, the awareness of the need for professional self-development, a change in consciousness and thinking. It was determined that ensuring a full cycle of movement in education allows future specialists in preschool education to develop professionally in an individual way in accordance with current life strategies. It was established that the professional self-realization of a preschool education specialist is related to his desire for professional improvement.

**Key words:** professional self-realization, preschool education, preschool education specialist, professional activity.

УДК 371.134  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.46>

**Зданевич Л.В.,**  
докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

**Пісоцька Л.С.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
декан факультету дошкільної освіти та психології  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

**Фроленкова Н.О.,**  
канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

**Постановка проблеми.** У сучасних соціально-економічних умовах досить актуальною є проблема формування у майбутніх фахівців з дошкільної освіти здатності до професійної діяльності, формування вмінь, особистісних і професійних якостей, професійної самореалізації, опанування методикою реалізації індивідуального підходу тощо. Освіта, професійна підготовка та самореалізація життєво важливі для розвитку сучасного суспільства, тому вони вимагають від сучасних фахівців з дошкільної освіти нових знань, вмінь та

навичок. Аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень констатує про підвищену увагу науковців до дослідження проблеми професійної самореалізації майбутніх фахівців з дошкільної освіти з метою підвищення творчого потенціалу, активності та потенціалу майбутніх дошкільників. З огляду на те, проблема професійної самореалізації майбутніх фахівців з дошкільної освіти ще недостатньо досліджена як у теоретичному, так і в методичному аспектах, тому ця тема є актуальною для дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій**

Тематика професійної самореалізації майбутніх фахівців з дошкільної освіти лежить в основі досліджень багатьох науковців, зокрема ґрунтовно це питання вивчали та продовжують вивчати Л. Коваленко, О. Темченко, М. Фіцула, М. Ярославцева, С. Мітіна та інші.

**Метою статті** передбачено розкрити особливості професійної самореалізації майбутнього фахівця з дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Важливим інструментом, від якого залежить ефективність розвитку професійної позиції майбутнього фахівця з дошкільної освіти є постійне самовдосконалення – свідома професійна діяльність фахівця з дошкільної освіти в системі його безперервної педагогічної освіти, яка спрямована на підвищення професійного рівня, професійну самореалізацію, подальший розвиток професійно важливих якостей, підвищення ефективності освітньої діяльності відповідно до інтересів, потреб та можливостей здобувачів освіти, а також до вимог суспільства, особистісного та професійного розвитку людини [2].

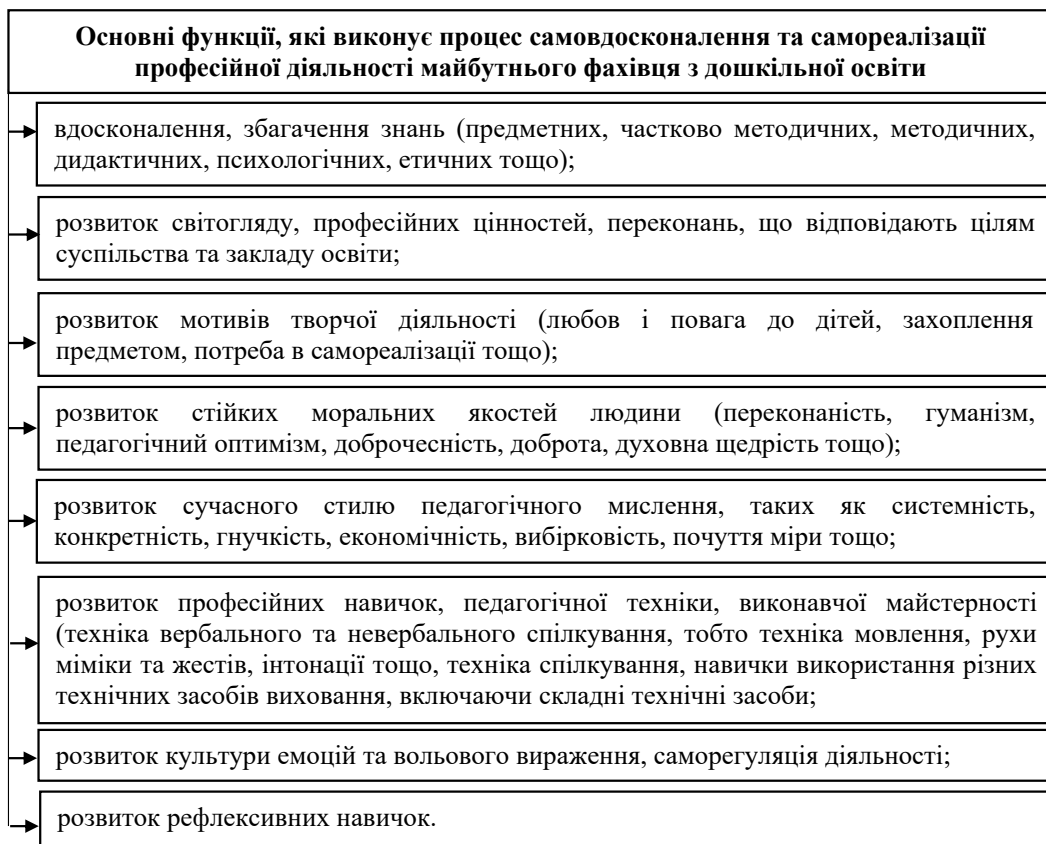
Використання інноваційних методів для професійної самореалізації майбутнього фахівця

з дошкільної освіти сприятиме розвитку у них умінь до пошуку нетипових підходів до вирішення педагогічних завдань, формуванню здатності розробляти нові методи, формати, прийоми, засоби навчання, набуттю умінь втілювати теоретичні настанови в конкретні педагогічні заходи.

На рис. 1. відображені основні функції, які виконує процес самовдосконалення та самореалізації професійної діяльності майбутнього фахівця з дошкільної освіти.

Сформульовані функції самовдосконалення відповідають функції науково-методичної роботи закладу освіти стосовно конкретного фахівця з дошкільної освіти та основних складових і частин професійної позиції. Безперервність процесу професійного самовдосконалення формує здатність майбутнього фахівця з дошкільної освіти визначати перспективу свого професійного зростання і самореалізації та відчувати у цьому постійну потребу, незалежно від ступеня вдосконалення системи педагогічної діяльності.

Особистість майбутнього фахівця з дошкільної освіти можна розглядати з позиції більш тісної взаємодії професійного становлення та самореалізації. Основним мотивом самореалізації є не суперечність, а узгодження між



**Рис. 1.** Основні функції, які виконує процес самовдосконалення та самореалізації професійної діяльності майбутнього фахівця з дошкільної освіти

Джерело: сформовано авторами на основі [6]

внутрішньою сутністю особистості та рішеннями, які вона виконує. Основний спосіб до прояву самореалізації полягає в активній пізнавальній діяльності, яка взаємопов'язана із самопізнанням власного ціннісного змісту, креативним мисленням, розвитком допитливості та інтелекту загалом [4].

Отже, пропонуємо визначати самореалізацію як свідоме, за особистою ініціативою, прагнення до самопізнання, самоствердження, самовиявлення, впровадження особистісного та професійного самовизначення та самоздійснення себе як суб'єкта життєдіяльності.

Самореалізація фахівця з дошкільної освіти найчастіше досліджується вченими як

певний рівень особистісного розвитку за критерієм «успіх – неуспіх». Тому, результатом самореалізації фахівця з дошкільної освіти може стати наявність професійних властивостей, які протегують самоздійсненню індивіда.

Під самореалізацією фахівця з дошкільної освіти доцільно розглядати процес, який скерований на усвідомлення, встановлення і прояв індивідуальних і професійних можливостей, реалізації планів, які забезпечують здобуття найвищих результатів у освітній діяльності. Самореалізація особистості в психолого-педагогічній інтерпретації поєднана із ендогенними та екзогенними чинниками, тобто, вона не відбувається «сама собою», а тому для процесу її реалізації необхідно

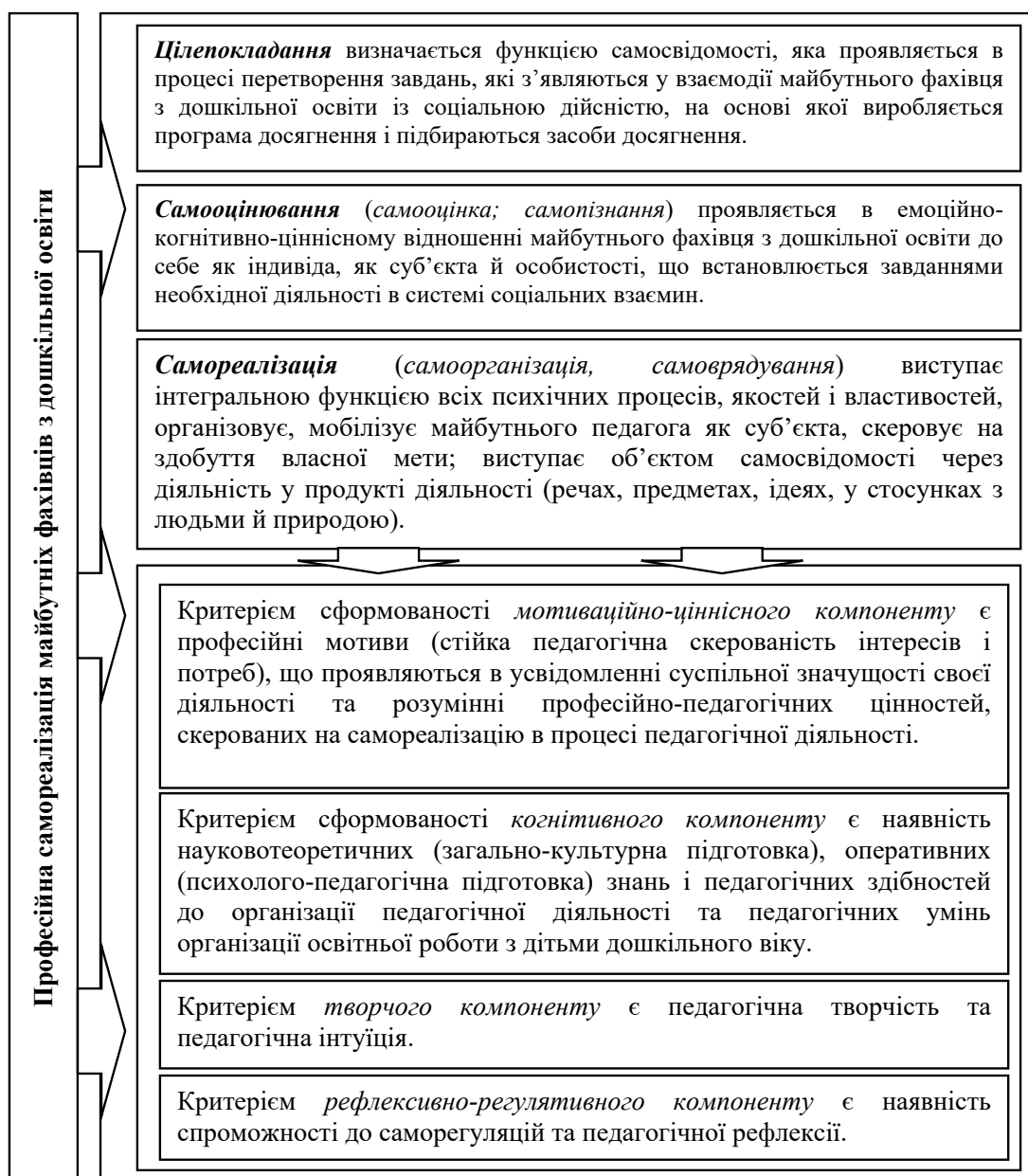


Рис. 2. Структурні компоненти професійної самореалізації майбутніх фахівців з дошкільної освіти

Джерело: сформовано авторами на основі [4]



забезпечувати відповідні умови для самоактуалізації особистості [1].

Таким чином, можемо констатувати факт, що професійна самореалізація фахівця з дошкільної освіти, набуття ним культури для реалізації педагогічної діяльності є безперервним особистісним процесом самопізнання і саморозвитку. Для майбутнього фахівця з дошкільної освіти цією можливістю стає навчання у закладі вищої освіти, де окрім набуття теоретичних знань він має змогу опанувати практичні навички, уміння і набути професійних компетентностей. Тому, основним в цьому аспекті є педагогічна практика, яка в системі професійної підготовки майбутнього фахівця з дошкільної освіти є можливістю для самовизначення у професії й набуття відповідних якостей для формування культури професійної самореалізації [3; 5].

Поняття «професійна самореалізація майбутнього фахівця з дошкільної освіти» є комплексним і охоплює такі елементи як цілепокладання та самооцінювання (рис. 2). Всі структурні компоненти професійної самореалізації фахівця з дошкільної освіти взаємопов'язані між собою і становлять повний цикл формування особистості.

Удосконалення педагогічної практики, забезпечення можливостей для професійної самореалізації фахівця з дошкільної освіти передбачає її організацію в певній логічній послідовності: етап входження й орієнтації в професії, етап професійної ідентифікації та етап самореалізації у професійній діяльності.

Критерієм успішності професійної самореалізації майбутнього фахівця з дошкільної освіти є кар'єрний розвиток, який включає високий рівень компетентності в обраній професії, прагнення до професійного розвитку шляхом підвищення кваліфікації та вдосконалення, а також до складніших досягнень та подальшого розвитку професійних навичок.

**Висновки.** Таким чином, за результатами проведених досліджень визначено, що професійна самореалізація майбутнього фахівця з дошкільної освіти – це процес реалізації потенційних педагогічних можливостей, уміння реалізувати себе як індивідуальність у педагогічному процесі, впровадження в освітній процес ідей, планів, професійних

потреб, розкриття власного педагогічного «Я» в процесі планування, організації й проведення диференційованих видів педагогічної діяльності з дітьми дошкільного віку.

Професійна самореалізація майбутнього фахівця з дошкільної освіти починається з бажання прийняти себе, усвідомлення необхідності професійного саморозвитку, зміни свідомості та мислення. Забезпечення повного циклу руху в освіті дозволяє майбутнім фахівцям з дошкільної освіти професійно розвиватися індивідуальним шляхом відповідно до актуальних життєвих стратегій. Професійна самореалізація фахівця з дошкільної освіти пов'язана з прагненням до професійного вдосконалення, що виявляється в організації процесу дошкільної освіти та створенні належних умов для кожної дитини дошкільного віку.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Коваленко Л. В. Культура професійної самореалізації вчителя як наукова проблема педагогіки вищої школи. *Інноваційна педагогіка*, 2020. № 2 (21). С. 98–101.
2. Темченко О. В. Моделювання як ефективний метод дослідження процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2016. № 1 (298). Частина I. С. 262–267.
3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Академвидав. 2006. 352 с.
4. Ярославцева М. І. Формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Міністерство освіти і науки України ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький. 2015. 24 с.
5. Mitina S. The psychological component in the structure of professional competence of the teacher of the high school. *Aktualni pytannia osvity i nauky*, 2016. S. 301–305.
6. Temchenko O., Volkova N., Lebid O. Development of the professional position of the teacher in the light of the requirements of the New Ukrainian School. Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School: monograph / Edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. Prague, OKTAN PRINT s.r.o., 2020. S. 173–181.

## ТЕХНОЛОГІЯ ДЖЕКІ СІЛБЕРГ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ

## JACKIE SILBERG'S TECHNOLOGY AS AN INNOVATIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

У сучасній дошкільній освіті відбувається період переосмислення традиційних підходів, використання інноваційних технологій розвитку дошкільників, в тому числі – і розвитку їх творчих здібностей, про що зазначається у законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти, сучасних програмах розвитку дошкільників.

Метою статті є теоретично обґрунтувати сутність розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку та визначити рівні розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Розглянуто трактування дослідниками понять «творчість», «дитяча творчість», «творчі здібності». Уточнено сутність поняття «творчі здібності дитини дошкільного віку», під яким розуміємо індивідуальні якості особистості, що зумовлюють успішність реалізації певного виду творчої діяльності дитини. Описано принципи ігрової технології розвитку творчих здібностей дошкільників Джексі Сілберг.

Констатовано, що недостатньо розкритою залишається проблема розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку засобами інноваційної ігрової технології Джексі Сілберг. Представлено перший етап педагогічного дослідження – констатувальний експеримент, сутність якого заключалася у вивченні стану розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку. Визначено компоненти та показники розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку: когнітивний з показниками; діяльнісний з показниками; мотиваційно-вольовий з показниками. Характеризовано рівні розвитку творчих здібностей дошкільників (високий, середній, низький). Запропоновано діагностичні методики для визначення ступеню прояву показників розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку, розроблено систему їх оцінювання.

Представлено результати констатувального експерименту, які підтвердили необхідність розробки дієвої системи формувальної роботи з розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку засобами технології Джексі Сілберг та виявленні її ефективності на контрольному етапі експерименту.

**Ключові слова:** розвиток творчих здібностей, діти середнього дошкільного віку, тех-

нологія Джексі Сілберг, компоненти, показники, рівні розвитку творчих здібностей.

In modern preschool education, there is a period of rethinking of traditional approaches, the use of innovative technologies for the development of preschoolers, including the development of their creative abilities, which is noted in the Law of Ukraine «On Preschool Education», the Basic Component of Preschool Education, and modern programs for the development of preschoolers. The purpose of the article is to theoretically substantiate the essence of the development of creative abilities of children of middle preschool age and to determine the levels of development of creative abilities of children of middle preschool age at the ascertaining stage of experimental research.

The interpretation by researchers of the concepts of «creativity», «children's creativity», «creative abilities» is considered. The essence of the concept of «creative abilities of a child of preschool age» is clarified, by which we mean the individual qualities of a person that determine the success of the implementation of a certain type of creative activity of a child. The principles of game technology for the development of creative abilities of preschoolers by Jackie Silberg are described. It is stated that the problem of developing the creative abilities of children of middle preschool age by means of Jackie Silberg's innovative gaming technology remains insufficiently disclosed. The first stage of pedagogical research is presented – ascertaining experiment, the essence of which was to study the state of development of creative abilities of children of middle preschool age. The components and indicators of the development of creative abilities of children of middle preschool age are determined: cognitive with indicators; activity with indicators; motivational and volitional with indicators. The levels of development of creative abilities of preschoolers are characterized (high, medium, low). Diagnostic methods for determining the degree of manifestation of indicators of the development of creative abilities of children of middle preschool age are proposed, and a system of their evaluation is developed.

The results of the ascertaining experiment are presented, which confirmed the need to develop an effective system of formative work for the development of creative abilities of middle-preschool-aged children using the Jackie Silberg technology and to reveal its effectiveness at the control stage of the experiment.

**Key words:** development of creative skills, children of middle preschool age, Jackie Silberg technology, components, indicators, levels of development of creative skills.

УДК 373.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.47>

**Кудрявцева О.А.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри дошкільної педагогіки  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Заліська К.А.,**

студентка I курсу магістратури  
факультету дошкільної педагогіки  
та психології  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Проблема розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку нині набуває особливого значення. Наразі наша країна потребує громадян освічених, креативних, які можуть творчо

вирішувати поставлені завдання, а також проблеми, що виникають перед ними. Ідея розвитку творчої особистості знаходить відображення в Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 рр., в якій зазначено, що метою даної

стратегії є забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя, в тому числі і творчий розвиток особистості [11]. Розвиток творчих здібностей дошкільників є пріоритетним завданням і дошкільної освіти, що зазначено у Законі України «Про дошкільну освіту» [9], Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні [2] та Освітній програмі для дітей від двох до семи років «Дитина» [6].

У Законі України «Про дошкільну освіту» визначено, що завданнями дошкільної освіти є формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду [9].

Базовий компонент дошкільної освіти передбачає імплементацію інноваційних технологій, удосконалення концептуальних та методичних засад дошкільної освіти, використання засобів всебічного розвитку дітей раннього та дошкільного віку, враховуючи їх здібності, потреби, особливості, задатки та нахили [2].

В Освітній програмі «Дитина» зазначено, що у дітей середнього дошкільного віку потрібно розвивати творчу ініціативу, бажання пропонувати оригінальні ідеї, розвивати спостережливість як базову якість для розвитку творчого потенціалу дитини, вчити обирати різноманітні матеріали для реалізації творчого задуму, заохочувати дітей до художньо-мовленнєвої творчості [6].

Таким чином, розвитку креативності дітей необхідно присвячувати багато уваги саме в період дошкільних років, адже вони дуже важливі для подальшого розвитку та становлення особистості людини. На цьому етапі відбувається стрімкий фізичний і психічний розвиток, ознайомлення дитини з довкіллям, соціалізація, формування цінностей, стосунків з дорослими та однолітками, дитина розкривається як індивідуальність. Саме цей період є сензитивним для розвитку її творчих здібностей та креативності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню різних аспектів розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку присвячені праці: О. Андрощук, Л. Артемова, І. Біла, А. Богущ, Д. Богоявленська, Н. Гавриш, Дж. Гілфорд, О. Гевко, Ю. Грицкова, І. Грузинська, Л. Занкова, Л. Іщенко, А. Козирева, К. Крутій, О. Кононко, Н. Кудикіна, Н. Комарівська, І. Лернер, О. Матюшкіна, І. Новоселецька, Н. Портницька, Т. Піроженко, З. Плохій, Л. Руденко, Т. Поніманська, О. Передерій, О. Савченко, П. Торренс, Г. Тарасенко, Е. Удовенко, Т. Шинкар, Л. Шульга та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Опрацювання наукових джерел дозволило зазначити, що дослідники приділяють багато уваги розвитку креативності дошкільників різними засобами. Але на даний час недостатньо дослідженою є проблема розвитку

творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку засобами інноваційної технології Джекі Сілберг.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати сутність розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку та визначити рівні розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку на констатувальному етапі експериментального дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Доцільно з'ясувати сутність понять «творчість», «дитяча творчість», «творчі здібності».

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що творчість – це діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку [4, с. 1435].

Як вказує Е. Удовенко: «творчість – це та цінність, що надає життю сенс як здатність пізнавати, дивуватися, вміння відшукувати рішення в різноманітних нестандартних ситуаціях, направленість на відкриття новизни та здатності повноцінного усвідомлення особистого досвіду» [13, с. 100].

На думку дослідниці О. Твердовської, творчість – наукова категорія, яка виражає визначальну сутність людської діяльності, полягає у невпинному прогресі й збільшенні різноманітності реальності як наслідку задоволення потреб та інтересів людини [12, с. 222].

І. Біла розглядає творчість як людську діяльність вищого рівня у процесі пізнання і перетворення навколишнього природного та соціального світу, в результаті чого змінюється й сама людина (форми і способи її мислення, особистісні якості): вона стає творчою особистістю [3].

Отже, під поняттям «творчість» у науковому середовищі розуміють активне самовираження, яке може здійснюватися через будь-які форми.

І. Новоселецька зазначає, що дитяча творчість – перша ланка розвитку творчої діяльності, в якій дитина може проявити своє розуміння та ставлення до оточуючого світу й розкрити свій внутрішній світ, уяву, фантазію, інтереси та здібності [7, с. 61].

І. Біла вказує на те, що дитячу творчість слід розуміти як створення дитиною суб'єктивно нового (значущого для неї) продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, створення невідомих раніше деталей, що по-новому характеризують створюваний образ: різних варіантів зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності у новій ситуації; прояв ініціативи в усьому [3, с. 13].

Дитяча творчість – це також процес створення образів з казки, оповідання, гри-драматизації, у малюванні, конструюванні, пошук у ході діяльності способів, шляхів розв'язання завдань [14].

Дитяча творчість значно відрізняється від творчості дорослого, адже дошкільники перебувають у стані творчості як на заняттях, так і в повсякденному житті, створюючи оригінальні продукти своєї діяльності, зокрема малюнки, вироби з глини, пластиліну, паперу, конструкції з будівельного матеріалу, добирають рими до слів, складають вірші.

У контексті дослідження важливим є визначення терміну «творчі здібності дитини дошкільного віку». Однак аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу констатувати, що нині немає єдиного трактування цього поняття.

Ю. Грицкова вважає, що «під творчими здібностями слід розуміти індивідуальні особливості дитини, що визначають успішність виконання нею різного роду творчої діяльності, здатність генерувати нові ідеї, вирішувати нові завдання» [5, с. 107].

На думку О. Андросчук: «Творчі здібності – це властивості, спрямовані на творення нового і оригінального, нестандартне бачення у звичайному нових можливостей його функціонування або включення його як частини у нову систему, можливість продукувати значну кількість ідей» [1, с. 33].

І. Новоселицька зазначає, що «художньо-творчі здібності дітей дошкільного віку – це сукупність множини певних психофізичних властивостей дитини, які у своїй функціональній єдності забезпечують здатність до певної творчої діяльності (образотворчої, літературної, музикальної тощо) засобами художніх образів» [8, с. 172].

Отже, під творчими здібностями дитини дошкільного віку розуміємо індивідуальні якості особистості, які зумовлюють успішність реалізації певного виду творчої діяльності.

На сьогодні існує досить багато різноманітних технологій розвитку дітей раннього та дошкільного віку, більшість з яких базуються на ігровій діяльності. Адже, як показують дослідження А. Руденюк, О. Гуменної, такі ігрові технології сприяють розвитку психічних пізнавальних процесів дошкільників: пам'яті, уваги, мислення, мовлення та уяви, спонукають дитину до творчого пошуку [10, с. 88].

Найбільш оптимальною для розвитку творчих здібностей дошкільників, зокрема дітей середнього дошкільного віку, вважаємо інноваційну ігрову технологію Джекі Сілберг.

Технологія Д. Сілберг припускає додержання наступних принципів гри: дошкільникам потрібно пропонувати ті іграшки, що викликають інтерес; ігри не можна розділяти за гендером; необхідно розвивати уяву та фантазію дітей у процесі гри; запорука вдалої та успішної гри з малюком – задоволення від цього процесу, як у дитини, так і у дорослого (вихователя, батьків).

Для дітей середнього дошкільного віку Джекі Сілберг розробила книгу «300 трьохвилинних розвиваючих ігор». Даний посібник призначений для

роботи з дітьми з 2 до 5 років. Дослідниця виокремлює групи таких ігор: «Ігри про тварин», «Ігри з книжками», «Ігри у ванній», «Рухливі ігри», «Ігри під час очікування», «Перемикаючі ігри», «Інтелектуальні ігри», «Ігри з плюшевими звірятами», «Ігри в будинку», «Казки», «Тихі ігри», «Ігри у воді», «Музикальні ігри», «Ігри на уяву».

Підтримуємо точки зору дослідників, що розвивати творчі здібності потрібно як можна раніше. З метою діагностики рівнів розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку було проведено констатувальний етап педагогічного дослідження на базі закладу дошкільної освіти № 141 міста Одеса Одеської області. У експерименті брали участь 56 дітей середнього дошкільного віку.

На цьому етапі дослідження визначено такі компоненти та показники розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку:

1. Показники когнітивного компоненту: уявлення дитини про способи творчих дій; наявність творчого та нестандартного мислення у дитини; наявність у дитини творчої уяви; наявність допитливості у дитини. 2. Показники діяльнісного компоненту: здатність дитини опановувати нові знання, вміння та навички у творчій діяльності; уміння дитини застосовувати отримані знання, навички в різноманітних ситуаціях у творчій діяльності; уміння дитини продукувати оригінальні ідеї та навички; уміння знаходити оригінальні рішення поставлених завдань. 3. Показники мотиваційно-вольового компоненту: вміння знаходити способи подолання труднощів під час створення творчого виробу; бажання дитини створювати творчий об'єкт; інтерес до творчої діяльності; здатність мобілізувати творчі зусилля для досягнення мети; ініціативність дитини під час творчого процесу.

Було схарактеризовано такі рівні розвитку творчих здібностей у дітей середнього дошкільного віку: високий, середній та низький.

Відносимо до високого рівня розвитку творчих здібностей дітей, у яких сформовано повне уявлення про способи творчих дій; яким притаманне творче та нестандартне мислення; у яких наявна творча уява; діти, яким притаманна допитливість; які здатні опановувати нові знання, вміння та навички у творчій діяльності; які вміють доцільно застосовувати отримані знання, навички в різноманітних ситуаціях у творчій діяльності; вміють продукувати оригінальні ідеї та навички; вміють знаходити оригінальні рішення поставлених завдань; які володіють вміннями знаходити способи подолання труднощів під час створення творчого виробу; в яких присутнє велике бажання створювати творчий об'єкт; які проявляють стійкий інтерес до творчої діяльності; які здатні мобілізувати творчі зусилля для досягнення мети; які проявляють ініціативність під час творчого процесу.



До середнього рівня розвитку творчих здібностей відносимо дітей середнього дошкільного віку, у яких сформоване достатнє уявлення про способи творчих дій; яким притаманне творче мислення, однак нестандартним його назвати не можна; у яких творча уява проявляється у вибіркових ситуаціях; допитливість проявляється вибірково (задають питання тільки іноді); які частково опановують нові знання, вміння та навички у творчій діяльності; які вміють застосовувати певні отримані знання, але навички не вміють використовувати в різноманітних ситуаціях у творчій діяльності; які вміють продукувати оригінальні ідеї та навички вибірково; які вміють знаходити оригінальні рішення поставлених завдань, але з допомогою вихователя; які частково володіють вміннями знаходити способи подолання труднощів під час створення творчого виробу; які погоджуються на пропозицію щодо створення творчого об'єкту; які проявляють поверховий інтерес до творчої діяльності; які здатні частково мобілізувати творчі зусилля для досягнення мети (іноді потрібна несуттєва допомога вихователя); які проявляють ініціативність під час творчого процесу вибірково.

До низького рівня розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку відносимо дітей у яких сформоване часткове уявлення про способи творчих дій; які не вміють творчо та нестандартно мислити; у яких майже відсутня творча уява; допитливість майже не проявляється (їм характерна пасивність); які практично нездатні опановувати нові знання, вміння та навички у творчій діяльності; які майже не вміють застосовувати отримані знання, не вміють застосовувати навички в різноманітних ситуаціях у творчій діяльності; які вміють продукувати стандартні ідеї та навички; які вміють знаходити рішення поставлених завдань, однак оригінальними їх назвати не можна; які майже не володіють вміннями знаходити способи подолання труднощів під час створення творчого виробу (потрібна значна допомога вихователя); в яких практично відсутнє бажання створювати творчий об'єкт; які не проявляють інтересу до творчої діяльності; які майже не здатні мобілізувати творчі зусилля для досягнення мети (навіть при значній допомозі вихователя); які практично не проявляють ініціативність під час творчого процесу.

Для визначення ступеню прояву показників розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку підібрані наступні діагностувальні методики: технологія «Друдли» Р. Прайса; діагностичні завдання для оцінки розвитку творчих здібностей дошкільників (Л. Венгер, Е. Торренс, В. Котирло, С. Кулачківська, З. Мануйленко); методика І. Новоселицької.

Діагностувальна технологія «друдли» Р. Прайса. Мета: оцінити ступінь прояву показників

когнітивного компоненту розвитку творчих здібностей. Матеріал: картки з друдлами. Процедура проведення: дітям пропонується спочатку детально роздивитися друдли, а вже потім самостійно домалювати, що діти вважатимуть за потрібне.

Діагностичні завдання для оцінки розвитку творчих здібностей дошкільників (Л. Венгер, Е. Торренс, В. Котирло, С. Кулачківська, З. Мануйленко). Мета: оцінити ступінь прояву показників мотиваційно-вольового компоненту розвитку творчих здібностей. Завдання 1: з 15 карток потрібно сконструювати чарівну хатинку для гнома. Якщо у дитини будуть труднощі, експериментатор може допомогти (показати етапи будівництва). Якщо малюк впродовж 25 хвилин не зміг виконати правильно завдання, то експериментатор припиняє хід процедури виконання завдання. Завдання 2: зобразити на аркуші паперу сюжет (тематика за бажанням), але спочатку його потрібно розповісти експериментатору. Зображувати можна тільки те, про що нещодавно розповіли. Завдання 3: прослухати розповідь експериментатора, відповісти на поставлені питання. Водій вчинив правильно? Чи міг він зробити по-іншому? За якою причиною водій став шукати власника забутої речі? Які можна було обрати інші способи пошуку?

Діагностувальна методика І. Новоселицької. Мета: оцінити ступінь прояву показників діяльнісного компоненту розвитку творчих здібностей. Матеріал: папір, фарби, олівці, фломастери. Дошкільникам запропоновано спробувати себе в ролі художника та намалювати море. Його можна зображувати в різні пори року, час доби та з різним характером.

Було визначено наступну систему оцінювання показників розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку: 3 бали – показник проявляється у повному обсязі; 2 бали – показник проявляється у достатньому обсязі; 1 бал – показник проявляється недостатньо. Розроблено таку шкалу оцінювання показників розвитку творчих здібностей: високий рівень – від 39 балів до 27 балів; середній рівень – від 26 балів до 14 балів; низький рівень – від 13 балів до 1 балу.

На констатувальному етапі дослідження отримано такі результати: у групі «Соняшники» високий рівень розвитку творчих здібностей не виявлено в жодної дитини; з середнім рівнем – 6 дітей (21,43%), з низьким рівнем – 22 дитини (78,57%); у групі «Бджілки» з високим рівнем розвитку творчих здібностей – 2 дитини (7,14%), з середнім рівнем – 9 дітей (32,14%), з низьким рівнем – 17 дітей (60,72%). У групі «Соняшники» наявний більший відсоток дітей з низьким рівнем розвитку творчих здібностей та зовсім немає дітей з високим рівнем, а у групі «Бджілки» наявний більший відсоток дітей із середнім рівнем та менший ніж у групі «Соняшники» – з низьким рівнем, з високим

рівнем розвитку 2 дитини. Саме тому експериментальною групою є група «Соняшники», а група «Бджілки» – контрольною.

**Висновки.** Отримані результати свідчать, що розвиток творчих здібностей у дітей середнього дошкільного віку проводився неефективно, не використовувалися інноваційні технології у цьому напрямі. Недостатньо приділялось уваги індивідуальним особливостям дітей, їх вподобанням щодо певного предмету творчої або ігрової діяльності у закладі дошкільної освіти. Перспективу дослідження вбачаємо у розробці дієвої системи формування роботи з розвитку творчих здібностей у дітей середнього дошкільного віку засобами технології Джекі Сілберг та виявленні її ефективності на контрольному етапі експерименту.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрощук О. В. Розвиток творчих здібностей старших дошкільників засобами комп'ютерних ігор: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 240 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти: державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція / Байєр О. М. та ін., під наук. кер. Т. О. Піроженко. Київ, 2021. 37 с.
3. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. 137 с.
4. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
5. Грицкова Ю. В. Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами LEGO-конструювання. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12, т. 2. С. 106-109.
6. Дитина: освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проєкту В. О. Огнев'юк. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 440 с.
7. Новоселецька І. Е. Розвиток художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку в реалії інтеграційних вимірів. *Молодий вчений*. 2017. № 10.2 (50.2). С. 60-64.
8. Новоселецька І. Е. Розвиток художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва: дис. ... д-ра філософії з галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка за спеціальністю 012 Дошкільна освіта. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2021. 221 с.
9. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. Дата оновлення: 31.03.2023 р., підстава – 2849-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення 14.04.2023).
10. Руденюк А. І., Гуменна О. В. Ігрова діяльність як складова сучасних методик розвитку дитини. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. № 6. С. 85-90.
11. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки: затв. Кабінетом Міністрів України від 23 лют. 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення 14.04.2023).
12. Твердовська О. В. Синергетична детермінованість творчого мислення. *Синергетика і творчість: Матеріали Всеукраїнської конференції, 11 листопада 2011 р.* Київ: Інститут обдарованої дитини ДНАПН України, 2011. С. 222-230.
13. Удовенко Е. О. Філософсько-психологічні аспекти розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2018. № 8.1 (60.1). С. 99-104.
14. Я у світі: програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін.; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР Україна», 2019. 488 с.

## РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

### РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS

В статті автором розглянуте поняття дослідницької компетентності у майбутніх фахівців менеджерів в галузі морського та річкового транспорту; проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців представлено як чинник готовності до здійснення ефективного навчання у процесі професійної підготовки. Зазначено, що на сучасному етапі вища освіта в Україні являє собою динамічну систему, яка постійно змінюється. Підготовка майбутніх фахівців в умовах сьогодення вимагає інноваційних підходів, оскільки традиційні технології не дають змоги повною мірою забезпечити якість та ефективність підготовки здобувачів освіти, які матимуть змогу гнучко мислити, бути адаптованими до змін, нових впроваджень, мати креативний потенціал. Авторами висвітлено проблему, роль і важливість формування дослідницької компетентності майбутнього фахівця менеджера та виокремлено ключові поняття, які показують важливі умови у закладі освіти при організації дослідницької діяльності здобувачів освіти.

Авторами була розроблена анкета, яка дозволила оцінити ставлення майбутніх фахівців менеджерів в галузі морського та річкового транспорту до наукових досліджень та їхнє місце в професійній діяльності. В опитуванні взяли участь 45 здобувачів освіти ОПП «Менеджмент в галузі морського та річкового транспорту» в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія». В закритому опитуванні вони мали відзначити рівень значення досліджень у професійній діяльності майбутнього менеджера в галузі морського та річкового транспорту; значення досліджень для розвитку професійних навичок та необхідність досліджень для професійного зростання.

Отримані результати доводять, що переважна більшість майбутніх фахівців менеджерів в галузі морського та річкового транспорту високо цінують дослідницьку діяльність у процесі навчання та відзначають необхідність проведення досліджень та дослідницької діяльності, що підвищить їх професійні навички та забезпечать фахове зростання.

**Ключові слова:** професійна підготовка, дослідницька компетентність, менеджери, майбутні фахівці, опитування, компетентності.

In the article, the author considers the concept of research competence of future managers in the field of maritime and river transport; the problems of forming the research competence of future specialists are presented as a factor of readiness for effective learning in the process of professional training. It is noted that at the present stage, higher education in Ukraine is a dynamic system that is constantly changing. Training of future specialists in today's conditions requires innovative approaches to its formation, since traditional technologies do not fully ensure the quality and efficiency of training of students who will be able to think flexibly, be adapted to changes, new implementations, and have creative potential. The author highlights the problem, the role and importance of forming the research competence of a future specialist and identifies key concepts that show the important conditions in an educational institution when organizing the research activities of students.

The authors has developed a questionnaire that allowed to assess the attitude of future maritime and river transport managers to scientific research and its place in professional activities. The survey was attended by 45 students of the program "Management in the field of maritime and river transport" at the Danube Institute of the National University "Odesa Maritime Academy". In a closed questionnaire, they were asked to indicate the level of importance of research in the professional activities of a future maritime and river transport manager; the importance of research for the development of professional skills and the need for research for professional growth.

The results obtained prove that the vast majority of future maritime and river transport managers highly value research activities in the learning process and note the need for research and research activities that will improve their professional skills and ensure professional growth.

**Key words:** professional training, research competence, managers, future specialists, survey, competencies.

УДК 378.014

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.48>

**Житомирська Т.М.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри гуманітарних наук  
Дунайського інституту  
Національного університету  
«Одеська морська академія»

**Смирнова І.М.,**  
докт. пед. наук, професор,  
професор кафедри управління  
в транспортній галузі  
Дунайського інституту  
Національного університету  
«Одеська морська академія»

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Сьогодні академічно підготовлені випускники повинні мати певний набір компетенцій, що характеризують їх як особистість і фахівця. Відповідно до державних освітніх стандартів вищої освіти України компетентність майбутніх фахівців визначається загальнокультурними та професійними компетентностями. На даний час методологічною основою підготовки сучасного фахівця є компетентнісний підхід, при чому ця тенденція

спостерігається не лише у вітчизняній системі освіти, а й у більшості освітніх систем країн Європи та інших країн світу.

**Аналіз досліджень.** Дослідницька компетентність в різних аспектах вивчалась у працях сучасних вітчизняних та зарубіжних учених, а саме А. Альбрехт, К. Баханова, І. Волощука, І. Якиманської, В. Голобородька, Л. Задорожної, Т. Кудрявцева, І. Лернера, Н. Любчак, С. Сивоєвої, О. Матюшкіна, В. Паламарчук, О. Пометун,

А. Сиротенко, Г. Фреймана та ін. Теоретичні основи формування дослідницької компетентності здобувачів у закладах вищої освіти розроблено М. Бахтіним, І. Воротінніковою, М. Каганом, Ю. Дацько, М. Козієм, С. Раковим та ін.

**Мета статті** є аналіз необхідності формування дослідницької компетентності для здобувачів вищої освіти ОПП «Менеджмент в галузі морського та річкового транспорту»

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Серед тенденцій розвитку суспільства, які суттєво впливають на освіту, можна виділити активний розвиток мобільних, дистанційних, змішаних технологій; створення відкритого електронного контенту; поява віртуальних освітніх ігрових технологій, використання соціальних мереж для навчання. Інновації, стимульовані четвертою промисловою революцією, продовжують змінювати продукти, послуги та виробничі системи та вимагають професіоналів, які здатні постійно розвивати нові знання, технологічні тенденції та навички. У зв'язку з цим виникає потреба в якісно новій підготовці фахівців, яка дозволить поєднати фундаментальність професійних базових знань з інноваційним мисленням та практико-орієнтованим дослідницьким підходом до вирішення конкретних освітніх проблем.

Загальнокультурна компетентність розуміється як рівень освіти, достатній для самонавчання і самостійного вирішення виникаючих пізнавальних проблем і для визначення власної позиції [8].

Професійна компетентність – комплексна якість особистості, що включає здатність і готовність використовувати теоретичні та практичні знання, уміння та навички у професійній діяльності, прагнення до оновлення та поповнення професійних знань та усвідомлення їх цінності [9].

Науково-дослідницька компетентність майбутніх фахівців формується залежно від професійних інтересів, потреб і рівня мотивації. Дослідницька компетентність досягає високого ступеня розвитку лише у тих здобувачів, чий особистий освітній досвід має самостійну дослідницьку діяльність. Дослідницька компетентність вимагає системного підходу у застосуванні вміння фіксувати спостережувані явища, аналізувати дані, робити узагальнення та висновки, уточнювати та коригувати їх із появою нових даних, зміною наукових підходів або уточненням гіпотези.

На думку зарубіжних дослідників Udomprong L., Traiwicitchhun D. дослідницька компетентність є важливою якістю особистості, яка є необхідною для всіх фахівців. Це призведе до академічного розвитку всіх професій і дозволить відкривати нові знання та інновації, допомогти у вирішенні проблем системним шляхом, а фахівці можуть постійно розвивати свої знання [2].

На думку Мерзликіна О., дослідницька компетентність – це особистісне утворення, що проявляється в готовності та здатності до здійснення дослідницької діяльності та включає в себе когнітивний, праксеологічний, аксіологічний та соціально-поведінковий компоненти [8].

Дослідницька компетентність розглядається як інтегрована особистісно-професійна якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності [3].

На основі теоретичного аналізу можна зробити висновок, що дослідницька компетентність – це комплекс дослідницьких дій, готовність особистості до ефективної навчально-дослідницької діяльності, активної пізнавальної діяльності з метою пошуку знань для вирішення поставлених завдань.

У процесі підготовки здобувачів вищої освіти ОПП «Менеджмент в галузі морського та річкового транспорту» важливого значення набуває його становлення як особистості, професіонала, готового до змін, особливо в системі освіти. Менеджер морської галузі має поєднувати в собі якості формального і неформального лідера, і, як наслідок, ефективного управління. [1]. Тому формування професійної компетентності майбутніх фахівців можна визначити наступними факторами: новою освітньою парадигмою, що зумовлює перехід від безперервної відкритої освіти і базується на інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій; впровадженні особистісно-орієнтованого підходу; впровадженні інноваційних освітніх практик, що вимагає формування відповідних компетентностей у здобувачів вищої освіти ОПП «Менеджмент в галузі морського та річкового транспорту».

Розглянемо рівні професійних та особистісних знань і дослідницьких умінь, які осмислюються, набуваються та розвиваються майбутніми фахівцями під час професійної підготовки [8, 4]:

Рівень I. Дисциплінарні знання – це дані, набуті здобувачем освіти у процесі навчання, такі як знання, вміння, навички, компетенції, творчий та дослідницький досвід, цінності, характерні для відповідної галузі. Використовуючи ці знання, здобувач освіти виконує певні операції за принципом відтворення.

Рівень II. Міждисциплінарні знання – це освітні моделі, які визначають когнітивні, рефлексивні та конструктивні функції професійної діяльності. На цьому рівні здійснюються складні узагальнення та відображення дійсності в її численних взаємозв'язках і взаємозалежностях.

Рівень III. Наддисциплінарні знання набуваються в процесі узагальнення видів діяльності на основі дисциплінарних і міждисциплінарних



знань здобувачів освіти і необхідні для теоретично обґрунтованої організації людини, а також для розвитку комплексу професійних і особистісних позицій.

Рівень IV. Метадисциплінарні знання пов'язані з проблемним, глобальним, критичним, конструктивним мисленням. Вони набуваються в процесі концептуалізації систем фундаментальних наукових понять, що допомагає майбутньому фахівцю сформувати цілісну картину світу. Ці знання спрямовані на розуміння власних дій, думок, процесів мислення.

Рівень V. Метазнання як вища форма розумової діяльності з'являється лише тоді, коли здобувач освіти самоідентифікує себе як суб'єкт дослідження, або дослідник, аналізуючи дані про власне функціонування та особливості своїх мисленнєвих і діяльнісних процесів.

Вищезазначені особливості мають бути враховані у змісті завдань і технологіях професійної діяльності здобувачів вищої освіти ОПП «Менеджмент в галузі морського та річкового транспорту»

Елементи дослідницької компетентності майбутніх фахівців проявляються у наступних здібностях:

- виділення мети діяльності;
- визначення предмета дослідження та засобів діяльності,
- реалізація поставлених дій;
- рефлексія, аналіз результатів діяльності (співвіднесення досягнутих результатів з поставленою метою).

Авторами була розроблена анкета, яка дозволяє оцінити ставлення майбутніх фахівців менеджерів в галузі морського та річкового транспорту

до наукових досліджень та їхнє місце в професійній діяльності. В опитуванні взяли участь 45 здобувачів освіти ОПП «Менеджмент в галузі морського та річкового транспорту» в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія». В закритому опитуванні вони мали відзначити рівень значення досліджень у професійній діяльності майбутнього менеджера в галузі морського та річкового транспорту; значення досліджень для розвитку професійних навичок та необхідність досліджень для професійного зростання. Результати представлені на рис. 1.

Отримані результати доводять, що переважна більшість майбутніх фахівців менеджерів в галузі морського та річкового транспорту в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія» високо цінують дослідницьку діяльність у процесі навчання та відзначають необхідність проведення досліджень та дослідницької діяльності, що підвищить їх професійні навички та забезпечать фахове зростання (58% здобувачів вважають, що дослідження мають вагомe значення в професійній діяльності; 48% вважають, що дослідження підвищують та покращують професійні навички майбутніх фахівців; 45% вважають, що дослідницька робота необхідна для професійного зростання).

**Висновки.** Таким чином, формування дослідницької компетентності посідає важливе місце, як на заняттях, так і в позааудиторний час. Дослідницька компетентність є засобом отримання нових знань, виступає орієнтиром у визначенні напрямку своєї діяльності, засобом самопізнання та самовдосконалення, опорою для самореалізації та

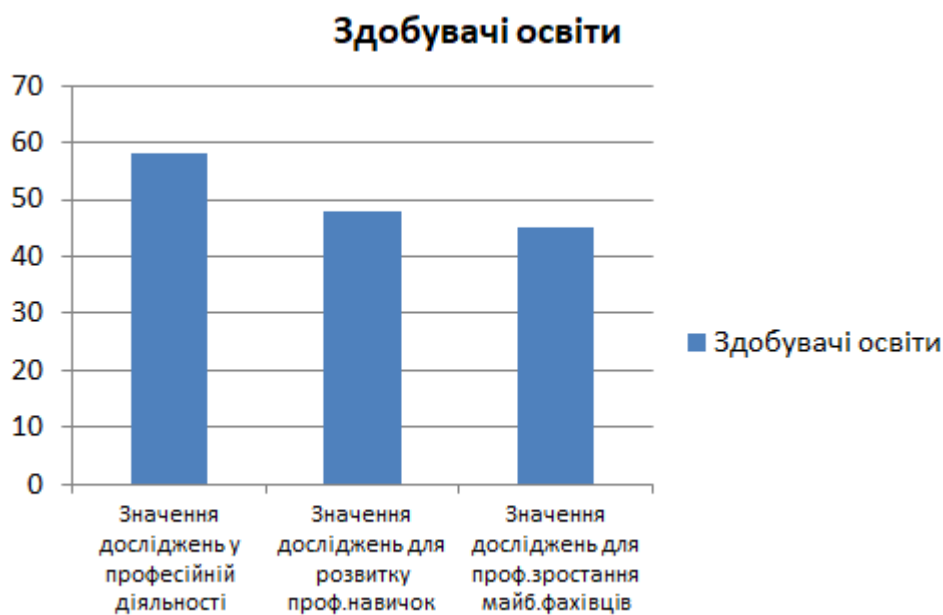


Рис. 1. Відповіді респондентів

самоствердження через використання цих знань у практиках.

На перспективу майбутніх досліджень необхідно продумати інноваційні форми та методи організації освітнього процесу з метою формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців менеджерів в галузі морського та річкового транспорту. Враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти, ми вважаємо перспективним формування структурних компонентів дослідницької компетентності під час вивчення всіх загальноосвітніх дисциплін, а також дисциплін фахового спрямування.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Slabko V., Smyrnova I., Zhytomyrska T. Training of managers on labor protection in the system of continuing education. *International Journal of Management (IJM)*. 2020. Vol. 11, Issue 7, 436-441 URL:[https://www.academia.edu/46772110/training\\_of\\_managers\\_on\\_labor\\_protection\\_in\\_the\\_system\\_of\\_continuing](https://www.academia.edu/46772110/training_of_managers_on_labor_protection_in_the_system_of_continuing)
2. Udompong L., Traiwicitkhun D., Wongwanich S. Causal model of research competency via scientific literacy of teacher and student. *Procedia-Social and Behavioral Science*. 2014. 116, P. 1581-1586.
3. Біда О. А., Сироєжко О. В., Шовш К. С. Роль дослідницької компетентності при підготовці майбутніх фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. (206), 12-17. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-12-17>
4. Волощук І. П. Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 34-38.
5. Житомирська Т. Курсантська наука як соціальний інститут і явище культури: філософська кава. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. 12 (12)
6. Житомирська Т. Роль філософії у формуванні професійної компетентності здобувачів освіти дунайського інституту національного університету «Одеська морська академія». *Наукові інновації та передові технології*. 2023. 2 (16)
7. Житомирська Т. Технічна культура – невід’ємна складова професійної діяльності менеджера морської галузі. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. 22(2), 75-84. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.75-84](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.75-84)
8. Мерзликін О. Наступність та неперервність формування дослідницьких компетентностей старшокласників та студентів у навчанні фізики. *Наукові записки Кіровоградського ДПУ ім. В. Винниченка*. Кіровоград. 2014. Вип. 6. Ч. 2. С. 81-86.
9. Сисоєва С. О. Розвиток дослідницької компетентності викладачів школи: навчальний посібник. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2016. 156 с.

## ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

### PEDAGOGICAL SUPPORT OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN CONDITIONS OF MIXED EDUCATION

*У статті визначено, що змішане навчання є сьогодні основною формою реалізації освітнього процесу у вітчизняній вищій школі. У свою чергу, ефективність здійснення змішаного навчання студентів переважною мірою залежить від якості надання їм педагогічної підтримки в цьому процесі.*

*Як встановлено в дослідженні, проблема надання оперативної педагогічної підтримки здобувачам вищої освіти в умовах змішаного навчання комплексно вченими не досліджувалась. Мета статті – визначити суть педагогічної підтримки здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання, схарактеризувати процес її надання в сучасній вищій школі.*

*У статті під змішаним навчанням здобувачів вищої освіти розуміється освітній процес, в якому системно поєднуються форми навчання студентів у форматі онлайн та офлайн, синхронному та асинхронному режимах. У свою чергу, педагогічна підтримка здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання – це діяльність викладача, спрямована на надання їм дозованої індивідуальної допомоги в реалізації освітньої діяльності та професійному розвитку, розв'язанні наявних проблем та труднощів.*

*Під час роботи в аудиторії студентам надається педагогічна підтримка з боку викладача під час безпосередньої взаємодії між ними. У процесі реалізації дистанційного навчання педагог має забезпечити відповідний технологічний супровід цього процесу. Зокрема, електронне навчання реалізується за допомогою LMS. Надання педагогічної підтримки здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання також передбачає активне застосування викладачами електронних підручників, мультимедійних презентацій, відкритих електронних освітніх ресурсів. Для ефективного комунікації та організації навчальної діяльності студентів викладачі можуть використовувати електронну пошту, соціальні мережі, форуми, чати, вікі-сторінки, мобільні додатки тощо.*

**Ключові слова:** педагогічна підтримка, здобувач вищої освіти, змішане навчання, онлайн-навчання, офлайн-навчання.

*The article defines that blended learning is today the main form of implementation of the educational process in national higher education. In turn, the effectiveness of the implementation of blended learning of students mainly depends on the quality of providing them with pedagogical support in this process.*

*The study established that the problem of providing operational pedagogical support to higher education students in conditions of blended learning was not comprehensively studied by scientists. The purpose of the article is to determine the essence of pedagogical support to higher education students in conditions of blended learning, to characterize the process of its provision in a modern higher school.*

*In the article, blended learning of higher education students is understood as an educational process in which forms of student learning are systematically combined in online and offline, synchronous and asynchronous modes. In turn, pedagogical support of higher education students in conditions of blended learning is the teacher's activity aimed at providing them with dosed individual assistance in the implementation of educational activities and professional development in the event of certain difficulties or problems.*

*While working in the classroom, students are provided with pedagogical support from the teacher during direct interaction between them. In the process of implementing distance learning, the teacher is required to provide appropriate technological support for the implementation of this process. So, first of all, e-learning is implemented with the help of LMS. Providing pedagogical support to higher education students in conditions of blended learning also involves the active introduction by teachers of electronic textbooks, multimedia presentations, open electronic educational resources in this process. For effective communication and organization of students' educational activities, teachers can use e-mail, social networks, forums, chats, wiki pages, mobile applications, etc.*

**Key words:** pedagogical support, higher education student, blended learning, online learning, offline learning.

УДК 378.018.43  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.49>

**Махновський С.С.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки  
Харківського національного  
університету імені В.Н. Каразіна

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Перетворення змішаного навчання в основну форму реалізації освітнього процесу в сучасній вітчизняній вищій школі зумовлений, з одного боку, активним розвитком інформаційно-комунікативних та цифрових технологій, що значно розширюють арсенал освітніх можливостей викладача, а з іншого – соціальними катаклізмами в країні, які виникли спочатку через пандемію Covid-19, а пізніше – через військові дії на теренах країни.

Як наголошується в науковій літературі, цифровізація вищої освіти проявляється в інтеграції різних форматів навчання, широкому застосуванні

віртуальної й доповненої реальності, активному використанні різних цифрових (хмарних, мобільних тощо) технологій. Однак для ефективного реалізації змішаного навчання в закладах вищої освіти всі його учасники мають володіти відповідними цифровими компетентностями [1; 2; 5; 7].

В оприлюднених МОН України «Рекомендаціях щодо впровадження змішаного навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти» наголошується, що накопичений провідними університетами світу досвід реалізації зазначеної освітньої моделі за умови педагогічного грамотного використання різноманітних онлайн-технологій

засвідчує змогу успішного досягнення поставлених педагогічних цілей [5]. А це означає, що ефективність здійснення змішаного навчання здобувачів вищої освіти переважною мірою залежить від якості надання їм педагогічної підтримки в цьому процесі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як установлено в процесі наукових пошуків, ученими у своїх працях було висвітлено такі аспекти порушеної проблеми:

- генезис змішаного навчання (С. Антощук, О. Даниско, Л. Ляхоцька, Л. Семеновська та ін.);
- методологічні основи здійснення цього процесу (В. Биков, С. Семеріков, Т. Собченко, О. Спірін, В. Кухаренко, Н. Морзе та ін.);
- основні моделі, авторські методики та технології змішаного навчання (О. Барна, О. Будник, М. Кадемія, М. Миклюк, В. Свиридчук та ін.);
- суть та роль педагогічної підтримки студентів з боку викладачів в освітньому процесі (О. Білан, А. Данілова, Т. Осипова, Н. Ткачова та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У дослідженні встановлено, що проблема надання оперативної педагогічної підтримки здобувачам вищої освіти в умовах змішаного навчання, незважаючи на її безсумнівну нагальність, комплексно не досліджувалась. Це зумовило вибір теми статті.

**Мета статті** – визначити суть педагогічної підтримки здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання, схарактеризувати процес її надання в сучасній вищій школі.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій літературі пропонують різні визначення поняття «змішане навчання». Так, О. Цюняк та Г. Розлуцька трактують його як процес засвоєння здобувачами знань, умінь і навичок, що відбувається шляхом поєднання різних освітніх технологій [8, с. 233].

Схожу точку зору висловлює Т. Собченко, відповідно до якої змішане навчання студентів являє собою сучасний підхід до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, що інтегрує в собі традиційні та електронні технології навчання та передбачає трансформацію його змісту та структури, а також зміну ролей і педагога, і здобувачів освіти [6, с. 75]. О. Будник під змішаним навчанням розуміє цілеспрямований процес взаємодії між учасниками освітнього процесу, в якому системно поєднуються традиційна (аудиторна) й дистанційна (позааудиторна) форма навчання в синхронному або асинхронному режимах на основі широкого використання інформаційно-комунікативних технологій [2, с. 6].

Як відзначають О. Пасічник, Ю. Єлфімова, Х. Чушак, О. Шинаровська, А. Донець, у колі українських учених переважає точка зору про те, що змішане навчання поєднує в собі освітній процес в онлайн та офлайн режимах. Указані автори

вважають, що такий підхід певною мірою звуужує розуміння поняття «змішане навчання», бо суть цього терміну насамперед полягає в оптимізації зазначеного процесу, причому його основу складають цифрові технології [3, с. 6].

У дослідженні зроблено висновок про те, що змішане навчання здобувачів вищої освіти являє собою освітній процес, в якому системно поєднуються форми навчання студентів у форматі онлайн та офлайн, синхронному та асинхронному режимах.

Як стверджують експерти, в історичному аспекті процес розвитку змішаного навчання включає декілька стадій. Перша з них була пов'язана з вимушеним переходом закладів освіти в різних країнах до дистанційного навчання через спалах пандемії та проявлялася в хаотичному застосуванні педагогами різних технологій і засобів (Viber, Zoom тощо) [3, с. 8].

Друга фаза, на якій перебувають багато країн та Україна зокрема, має такі характерні ознаки:

- установлення доступу ЗВО до систем управління навчанням;
- створення спеціальних загальнодержавних освітніх теле- та радіопрограм;
- скасування чи зниження оплати провайдерів інтернету за їхні послуги;
- поширення онлайн-курсів;
- функціонування в режимі онлайн спільнот для обміну навчальними матеріалами й ресурсами;
- створення державних цифрових платформ для надання доступу до високоякісних освітніх матеріалів та ресурсів;
- за потреби фінансова підтримка здобувачів освіти для забезпечення їх потрібними для навчання комп'ютерними пристроями й засобами;
- підтримка пошуку інноваційних способів досягнення навчальних результатів та їх оцінювання, зокрема внесення змін до проведення державних іспитів, захисту магістерських робіт тощо (наприклад, використання е-портфоліо) [3, с. 9].

Як стверджують експерти, у найближчому майбутньому очікується, що почнеться третя фаза, на якій буде створено чітку нормативну базу для реалізації змішаного навчання у вищій школі. Фахівці також вважають, що попереду заклади вищої освіти очікує ще четверта фаза, коли розроблені нормативи будуть впроваджуватися в практику здійснення змішаного навчання студентів [там само].

Узагальнюючи точки зору різних учених, Л. Шелестова визначила такі основні переваги змішаного навчання:

- гнучкість (можливість навчатися студентам за індивідуальним графіком у синхронному й асинхронному режимах на основі використання різних електронних засобів);



– індивідуалізація (здійснюється на основі застосування різних цифрових ресурсів, персонального вибору здобувачем освіти темпу та часу навчання);

– варіативність, надлишковість освітнього контенту (педагог не є єдиним джерелом інформації; варіативність доступу студентів до неї в силу її знаходження на різних електронних носіях чи в онлайн-середовищі; набуття майбутніми фахівцями досвіду роботи в умовах надлишковості інформації);

– інтерактивність (досягається через використання форумів, підкастів, мультимедіа тощо);

– чіткість освітньої траєкторії кожного студента, можливість коригувати викладачем перебігу його навчальної діяльності;

– сприятливість для розвитку творчих та пошукових навичок особистості;

– прозорість та об'єктивність оцінювання навчальних результатів студентів;

– розвиток у них мотивації, активності, самостійності;

– відсутність логістичних обмежень завдяки використанню технологій дистанційного навчання [9, с. 487, 488].

Водночас важливо підкреслити, що зазначені переваги змішаного навчання студентів не проявляються автоматично. Можливість використання цих переваг значною мірою залежить від якості педагогічної підтримки здобувачів освіти з боку викладачів. Зокрема, у науковій літературі зазначається, що під педагогічною підтримкою фахівці розуміють:

– систему педагогічної діяльності викладача, спрямованої на розкриття особистісного потенціалу студентів та надання їм персональної допомоги в подоланні труднощів різного плану через створення відповідних педагогічних умов;

– процес подолання проблем, що дозволяє студентам досягати позитивних результатів у навчальній діяльності та спілкуванні;

– особливу сферу педагогічної діяльності, що допомагає студенту самовизначитися як індивідуальності та забезпечує сприятливі мов для розкриття його потенційних можливостей [4].

На основі врахування вищевикладеного зроблено висновок про те, що педагогічна підтримка здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання – це діяльність викладача, спрямована на надання їм дозованої індивідуальної допомоги в реалізації освітньої діяльності та професійному розвитку, розв'язанні наявних проблем та труднощів.

Слід відзначити, що в процесі здійснення змішаного навчання найважливішими функціями викладача є не стільки трансляція нової інформації та організація освітньої діяльності студентів, скільки спонукання кожного з них до розбудови

й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії на основі врахування його персональних інтересів, потреб та дидактичних можливостей, здійснення відповідної тьюторської роботи. Зокрема, реалізація тьюторської функції педагогом передбачає, що він виступає для майбутнього фахівця консультантом, фасилітатором, модератором, координатором його діяльності, а як наслідок – студентам не надаються готові інструкції щодо здійснення навчальної діяльності, а створюються сприятливі передумови для самостійного прийняття ними рішень у своїй роботі. Проте за потреби здобувачі освіти можуть завжди звернутися за допомогою до педагога.

Очевидно, що під час роботи в аудиторії студентам надається педагогічна підтримка з боку викладача під час безпосередньої взаємодії між ними. У процесі реалізації дистанційного навчання від педагога вимагається забезпечити відповідний технологічний супровід реалізації цього процесу. Так, у першу чергу електронне навчання реалізується за допомогою LMS (Learning Management System), що виконує організаційні та дидактичні функції освітнього процесу. Зокрема, найпоширенішою системою в Україні є Moodle.

Надання педагогічної підтримки здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання також передбачає активне впровадження викладачами в цей процес електронних підручників, мультимедійних презентацій, відкритих електронних освітніх ресурсів. Для ефективної комунікації та організації навчальної діяльності студентів викладачі можуть використовувати електронну пошту, соціальні мережі, форуми, чати, вікі-сторінки, мобільні додатки тощо.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, слід відзначити, що надання викладачем кваліфікованої педагогічної підтримки здобувачам вищої освіти в умовах змішаного навчання дає змогу не тільки підвищити ефективність цього процесу, але й активізувати професійне становлення кожного здобувача, забезпечити його повноцінну особистісну самореалізацію. Тому забезпечення зазначеної підтримки майбутніх фахівців з боку педагогів є необхідною передумовою ефективного здійснення змішаного навчання у вищій школі. У процесі подальшого наукового пошуку планується дослідити проблему вдосконалення методичної підготовленості викладачів до надання педагогічної підтримки здобувачам вищої освіти в процесі здійснення змішаного навчання.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Tkachova N., Plavčan P., Zeniakin O. S. Digitalization of university education: advantages, risks, and prospects. *Theory and methods of teaching and education*. 2022. Вип. 53. P. 62–73.

2. Будник О. Використання методик змішаного навчання у закладі вищої освіти. *Обрії*. № 1(46), 2018. С. 4-11.

3. Змішане навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: навч.-метод. посібник / О. Пасічник, Ю. Єлфімова, Х. Чушак, О. Шинаровська, А. Донець. К., 2021. 92 с.

4. Осипова Т. Ю. Педагогічна підтримка як умова підготовки майбутніх учителів до навчальної діяльності. *Вісник Черкаського університету*. Серія Педагогічні науки. № 37 (290). Черкаси, 2013. С. 93-101. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6675/1/Pedagogical%20support.pdf>.

5. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти / О. Бершадська, Ю. Зубань, О. Іларіонов та ін. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf>.

6. Собченко Т. М. Змішане навчання: поняття та завдання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2021. Вип. 75. С. 73–76.

7. Ткачов А. С., Ткачова Н. О., Щебликіна Т. А. Авторська модель організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої педагогічної освіти на основі використання цифрових технологій. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2020. Вип. № 49. С. 113-127.

8. Цюняк О. П., Розлуцька Г. М. Змішане навчання як інноваційна форма організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. Вип. 2 (49). С. 232-235.

9. Шелестова Л. В. Переваги й недоліки змішаного навчання у початковій школі. *Modern trends in development science and practice: The VII International Science Conference*, (Varna, November 02 – 05, 2021). Varna, 2021. P. 487-490.

## ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ДО СУЧАСНОГО ЦИФРОВОГО СВІТУ

### DIGITAL COMPETENCE OF THE TEACHER AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PREPARING STUDENTS FOR THE MODERN DIGITAL WORLD

Стаття присвячена визначенню поняття «цифрова компетентність», яке набуло важливого значення в освітньому контексті, будучи однією з ключових компетенцій, якими викладачі повинні володіти в сучасному суспільстві. Авторами зазначено, вибух цифрових технологій призвів до найзначнішого розриву між поколіннями, що призвело до дискусій про те, як найкраще підготувати студентів до мінливого набору навичок, необхідних для досягнення успіху в 21-му столітті. Заклади освіти всіх рівнів, відповідно до міжнародних і національних стандартів стали значною мірою відповідальними за забезпечення того, щоб здобувачі освіти (громадяни) розвивали в контексті навчання навички, які дозволяють їм ефективно функціонувати в суспільстві. Тобто цифрові компетентності викладача та здобувача тісно пов'язані між собою і безперервне навчання як частина професійного розвитку покращує технологічні навички викладачів, що впливає на навчання здобувачів. Використання ІКТ в процесах викладання та навчання дозволяє використовувати цифрові види діяльності, які підвищують обізнаність і уважність здобувачів. Авторами в статті визначені основні аспекти та роль цифрових компетентностей в сучасній освіті.

В процесі дослідження було проведено опитування в закладах вищої освіти для визначення рівня цифрової компетентності педагогів, викладачів та науково-педагогічних співробітників. Інструментом, використаним для цього дослідження був опитувальник, створений в Google Form та адаптований під респондентів Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова, Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка та Бердянського державного педагогічного університету.

Це дослідження оцінювало цифрові компетентності викладачів та інтеграцію технологій у викладання та навчання. Після проведення опитування та аналізу відповідей, автори відзначають, що цифровізація освіти суттєво змінила відносини викладачів та здобувачів, і передача знань наразі не обмежується традиційними методами лекцій, але завдяки новим технологіям інформація доступна експоненціально.

**Ключові слова:** цифрова компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, заклади освіти, цифровізація, дослідження, освітні тренди.

The article is devoted to the definition of the concept of "digital competence", which has gained importance in the educational context, being one of the key competencies that teachers must possess in modern society. The authors note that the explosion of digital technologies has led to the most significant generation gap, which has led to discussions about how best to prepare students for the changing set of skills needed to succeed in the 21st century. Educational institutions at all levels, in accordance with international and national standards, have become largely responsible for ensuring that students (citizens) develop, in the context of learning, skills that enable them to function effectively in society. That is, the digital competencies of the teacher and the student are closely linked, and continuous learning as part of professional development improves the technological skills of teachers, which affects the learning of students. The use of ICTs in teaching and learning processes allows the use of digital activities that increase students' awareness and attentiveness. The authors of the article identify the main aspects and role of digital competencies in modern education.

In the course of the study, a survey was conducted in higher education institutions to determine the level of digital competence of teachers, lecturers and research and teaching staff. The tool used for this study was a questionnaire created in Google Form and adapted for respondents from the I. I. Mechnikov Odesa National University, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, and Berdiansk State Pedagogical University.

This study assessed the digital competencies of teachers and the integration of technology into teaching and learning. After conducting the survey and analyzing the responses, the authors note that the digitalization of education has significantly changed the relationship between teachers and students, and the transfer of knowledge is no longer limited to traditional lecture methods, but thanks to new technologies, information is exponentially available.

**Key words:** digital competence, information and communication technologies, educational institutions, digitalization, research, educational trends.

УДК 378.011

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.50>

**Миронова Л.А.,**  
ст. викладач кафедри іноземних мов природничих факультетів  
Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

**Брюховецька І.В.,**  
канд. хім. наук, доцент,  
доцент кафедри біології та хімії факультету здоров'я людини та природничих наук  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**Семеняко Ю.Б.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Цифрова компетентність викладача має важливий вплив на здобувачів, і дозволяє підвищити якість навчання та забезпечити студентам доступ до актуальної інформації та інноваційних технологій. Однією з головних переваг цифрової компетентності викладача є можливість використовувати сучасні технології для покращення процесу навчання. Це може бути через використання

електронних курсів, відео лекцій, інтерактивних завдань, які дозволяють студентам навчатися в режимі онлайн, в зручний для них час та місце. Крім того, цифрова компетентність викладача дозволяє підвищити рівень інтерактивності семінарів та забезпечити здобувачам доступ до різноманітних джерел інформації. Викладач може використовувати інтерактивні дошки, мультимедійні презентації та інші цифрові інструменти для

забезпечення більш ефективного, неперервного процесу навчання. У сучасному світі, де дистанційна та змішана форма навчання стає все популярнішою, викладач повинен мати навички використання онлайн-платформ та інших інструментів для забезпечення якісного навчання та активної комунікації зі студентами.

**Аналіз останніх джерел та публікацій.** Серед науковців, які проводили дослідження про роль цифрової компетентності викладача в закладах освіти можна відмітити О. Бикова, Л. Карташову, К. Осадчу, Н. Морзе, С. Василенко, О. Трифонову, О. Власія та іню

На думку науковців Н. Морзе, В. Вембер та М. Гладун, розвиток цифрової компетентності можливий за умови використання таких технологій та методів: інтегрованого навчання (поєднання кількох основ наук), PBL (Project Based Learning), IBL (Inquiry Based Learning, колаборативного навчання, технологій перевернутого класу, віртуальної, змішаної і доповненої реальності, 3D принтингу, технологій формування медіа грамотності та формування обчислювального (computation thinking) мислення [5].

Незважаючи на численні дослідження, які стосуються цієї проблеми, необхідно продовжувати вдосконалювати дослідження в цій галузі, поглиблювати оцінку цифрових компетенцій педагогів, викладачів та науково-педагогічних співробітників і розробляти на цій основі більш практичні та персоналізовані навчальні програми, які відповідають потребам у цифровій сучасній ері.

**Метою статті є** аналіз та визначення впливу цифрової компетентності викладачів на навчання здобувачів в закладах вищої освіти та дослідження обізнаності викладачів ЗВО в освітніх трендах, інноваційних педагогічних технологіях та використанні цифрових інструментів в процесі викладання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Цифрова компетентність викладача є важливим чинником у підвищенні ефективності навчання та створенні більш сприятливого середовища для здобувачів знань. Інформатизація в сучасній освітній практиці має важливу роль і відіграє значний вплив на підвищення якості освіти. Європейські країни та різні інституції реагують, щоб забезпечити якість освіти та прискорити прогрес до Цілей сталого розвитку (ЦСР), які були представлені Організацією Об'єднаних Націй і спрямовані на досягнення кращого та більш сталого майбутнього для всіх. Європейський Союз випустив план дій цифрової освіти (2021–2027), який зосереджений, насамперед, на сприянні розвитку високоефективної екосистеми цифрової освіти та вдосконалення цифрових навичок і можливостей для цифрової трансформації [2]. План дій, ухвалений 30 вересня 2020 року, є закликом до активнішої

співпраці на європейському рівні в галузі цифрової освіти, щоб подолати виклики та можливості, пов'язані з пандемією COVID-19, а також представити можливості для освітньої та професійної спільноти (викладачів, студентів), політиків, академічних кіл та дослідників на національному, європейському та міжнародному рівнях [1].

Сучасна тенденція об'єднання ресурсів закладів освіти і координації дій для досягнення загальних цілей, матиме в результаті надання більш доступної, дешевої і якісної освіти у світовому масштабі. Щоб залишатися успішними в глобальному освітньому просторі, колишні заклади вищої освіти-конкуренти повинні стати партнерами, тому що тільки це дозволяє впроваджувати передові (цифрові) технології в освітній процес [3].

У контексті нашого дослідження деталізуємо поняття «цифрова компетентність викладача» як сукупність знань, умінь, здібностей та різноманітних показників застосування цифрових технологій для комунікації та професійного розвитку, яка пов'язана з пошуком, створенням та поширенням цифрових ресурсів, керуванням та організацією використання цифрових технологій в освітньому процесі та здійсненні наукових досліджень, індивідуалізації оцінювання; удосконалює інклюзію, персоналізацію та сприяє активному залученню здобувачів освіти; характеризується креативним та відповідальним використанням цифрових технологій для обробки інформації, спілкування, виготовлення контенту, достатку та вирішення проблем [4]. ЄС визначає цифрову компетентність як: «безпечне, критичне та відповідальне використання та взаємодія з цифровими технологіями для навчання, роботи та участі в суспільстві. Це включає в себе інформаційну грамотність і дані, спілкування та співпрацю, медіаграмотність, створення цифрового контенту (включаючи програмування), безпеку (включаючи цифрове благополуччя та навички, пов'язані з кібербезпекою), питання інтелектуальної власності, вирішення проблем і критичне мислення» [7].

Проаналізувавши роботи науковців [2, 4, 5, 7], автори зазначають, що цифрові компетентності стали важливим елементом в сучасній освіті через швидкий розвиток технологій та їх вплив на освітній процес. Роль цифрових компетентностей в сучасній освіті полягає у таких аспектах:

1. Забезпечення доступу до інформації: цифрові технології дозволяють забезпечити доступ до величезної кількості інформації, яка є необхідною для навчання. З цифровими компетентностями викладачі та здобувачі можуть швидко та ефективно знаходити, аналізувати та використовувати цю інформацію.

2. Розвиток нових методів навчання: цифрові компетентності викладачів дозволяють розвивати нові методи навчання, які забезпечують більшу



взаємодію між всіма учасниками освітнього процесу, збільшують мотивацію до навчання та покращують рівень засвоєння матеріалу.

3. Підвищення якості навчання: цифрові компетентності допомагають викладачам розробляти інтерактивні матеріали та завдання, які покращують якість навчання та підвищують зацікавленість до нього. Викладачі можуть створювати електронні підручники та інтерактивні тести для перевірки знань.

4. Підготовка до майбутньої кар'єри: у світі, де цифрові технології відіграють важливу роль у більшості сфер життя, цифрові компетентності є необхідними навичками для успішної кар'єри майбутнього фахівця. Освіта, яка розвиває цифрові компетентності, допомагає здобувачам готуватись до майбутньої роботи та розвивати навички, необхідні у цифровому світі.

На думку Н. Морзе, цифрові технології повинні бути вбудованими у всі сфери та галузі освіти, підготовку педагогів, освітню інфраструктуру, методологію (педагогіку) та навчально-методичні ресурси, а також лідерство, управління на всіх рівнях та у всіх секторах системи освіти [6].

Технологічні знання стають все більш важливими, оскільки вони допомагають покращити розуміння майбутніми фахівцями складних концепцій і заохочують співпрацю між однолітками. Очікується, що викладачі в поточній освітній практиці повинні використовувати ті чи інші технології в процесі навчання: ефективна інтеграція нових технологій в освіту може бути складною через бар'єри, пов'язані з вартістю та доступом до технологічних інструментів, часом і браком знань про те, як технології можна використовувати для блага здобувачів у різних дисциплінах. Разом з тим, на думку авторів, є проблеми, пов'язані з придбанням технологічного обладнання, адаптацією навчальних програм і методів навчання, які інтегрують нові освітні інструменти на кожному рівні закладів освіти. Успішна інтеграція технологій

у процесі навчання може бути викликана факторами, які є внутрішніми або зовнішніми для викладачів, отже, необхідні зміни також на інституційному рівні.

В процесі дослідження авторами було проведено опитування в закладах вищої освіти для визначення рівня цифрової компетентності педагогів, викладачів та науково-педагогічних співробітників. Інструментом, використаним для цього дослідження був опитувальник, створений в Google Form та адаптований під респондентів Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та Бердянського державного педагогічного університету. В опитуванні всього взяли участь 111 респондентів; серед яких жінок – 80 осіб, чоловіків – 31 особа; вік наймолодшого респондента – 28 років, найстаршого – 70 років; середній досвід викладання в освіті визначений, як 20 років. Анкета щодо цифрової компетентності викладача включала наступні питання:

- Які цифрові інструменти ви використовуєте у своїй роботі зі студентами?
- Як часто ви використовуєте цифрові інструменти та технології у своїй роботі?
- Чи маєте ви досвід використання онлайн-курсів та дистанційної форми навчання?
- Як ви оцінюєте свій рівень володіння цифровими інструментами та технологіями?
- Як ви оцінюєте свій рівень знання цифрових інструментів для оцінювання студентів та створення тестів?

В процесі проходження опитування необхідно було відзначити, який саме інструмент є найбільш дієвим. Аналізуючи відповіді респондентів, автори відзначають, що найбільш поширеною та ефективною технологією, на думку опитуваних, є платформа для онлайн-навчання, наприклад Google Classroom чи Moodle. Вона дозволяє викладачам створювати віртуальні класи, завдання та

Які цифрові інструменти та технології ви використовуєте у своїй роботі зі студентами?

111 відповідей



Рис. 1. Відповіді респондентів

Як часто ви використовуєте цифрові інструменти та технології у своїй роботі?

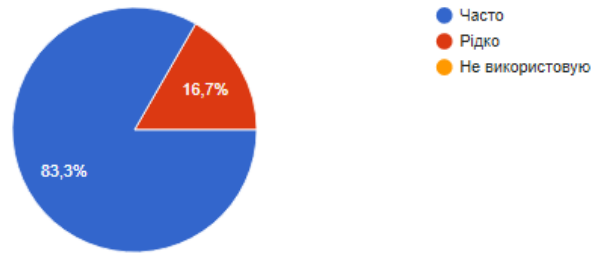


Рис. 2. Відповіді респондентів

Як ви оцінюєте свій рівень знання цифрових інструментів для оцінювання студентів та створення тестів?

111 відповідей

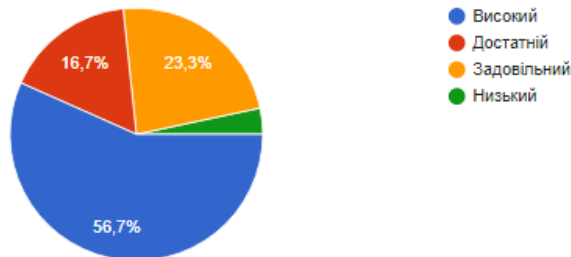


Рис. 3. Відповіді респондентів

Як ви оцінюєте свій рівень володіння цифровими інструментами та технологіями?

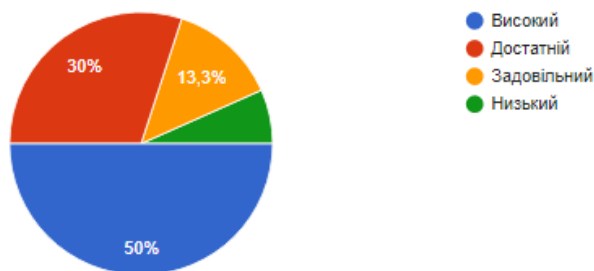


Рис. 4. Відповіді респондентів

матеріали для навчання; підтримувати неперервний зв'язок зі здобувачами через форуми, чати та інші функції (40% респондентів); відеоконференції такі, як Zoom або Skype дозволяють викладачам проводити онлайн-уроки та зустрічі зі своїми студентами з будь-якого місця з доступом до Інтернету (20% респондентів).

На питання, як часто використовують викладачі, педагоги та науково-педагогічні працівники цифрові інструменти та технології у своїй діяльності, 83,3% респондентів відповіли «часто»; 16,7% – «рідко». Тобто абсолютно всі респонденти в певній мірі використовують цифрові інструменти в своїй викладацькій діяльності.

Щодо використання та рівня знань цифрових інструментів для оцінювання здобувачів в переважній більшості – 56,7% респондентів відповіли як «високий»; 16,7% – «достатній» та 23,3% – «задовільний» рівень.

На питання «Чи маєте ви досвід використання онлайн-курсів та дистанційної форми навчання?» 100% респондентів відповіли «так».

Наступне питання, щодо рівня володіння цифровими інструментами та технологіями 50% респондентів оцінили як «високий», 30% – як «достатній» та 13,3% – як «задовільний».

Це дослідження мало на меті оцінити цифрові компетенції викладачів і те, як вони інтегрують технології в процес навчання майбутніх фахівців. Після проведення опитування та аналізу відповідей, автори стверджують, що цифровізація освіти суттєво змінила відносини викладачів та здобувачів, і передача знань наразі не обмежується традиційними методами лекцій, але завдяки новим технологіям інформація доступна експоненціально. Сучасне використання цифрових технологій дозволяє зробити викладання більш інтерактивним та привабливим, де здобувачі мають вільний доступ до різноманітних джерел інформації на відміну від традиційної моделі навчання.

**Висновки.** В ході дослідження встановлено, що викладач є ключовим у освітньому процесі та відіграє активну роль у вирішенні та прийнятті впровадження ІКТ: під час проведення семінарів, лекцій, практичних занять, оскільки трансформація та вдосконалення освіти залежатимуть, серед інших аспектів, і від освітніх дій. Це говорить про необхідність підвищення цифрових компетентностей викладачів, які прямопропорційно впливають на освіту здобувача, її якість та ефективність. Перешкоди на шляху інтеграції технологій можна вирішити за допомогою можливостей

професійного розвитку викладачів без відриву від роботи, щоб підвищити їхню впевненість і цифрову компетентність. Крім того, доступ до технологічних інструментів, адміністративна підтримка, а також експертне наставництво та коучинг щодо інтеграції технологій, могли б збільшити використання цифрових технологій в процесі викладання, покращуючи успішність здобувачів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. European Union. Digital Education Action Plan. 2020. URL: [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en)
2. Крутова А., Ставерська С. Цифрова грамотність як провідна компетентність майбутнього фахівця. Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Харківський держ. ун-т харч. та торг. Х. : ХДУХТ. 2021. 252 с.
3. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник. Серія: педагогічні науки.* № 3. doi: 10.5281/zenodo.5077823
4. Толочко С. В. Концепція та методика формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. 376 с
5. Морзе Н. В., Вембер В. П., Гладун М. А. 3D картування цифрової компетентності в системі освіти України. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. № 2. С. 28-42.
6. Morze N., Vasylenko S., Gladun M. Шляхи підвищення мотивації викладачів університетів до розвитку їх цифрової компетентності. *Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету"*. 2018. № 5. Ст. 160-177. doi. 10.28925/2414-0325.2018.5.160177
7. Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. for lifelong learning. 2018. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ  
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІРОЗВИТОК НАВИЧОК З МОБІЛЬНИМИ ЗАСТОСУНКАМИ  
ТА НАВЧАЛЬНИМИ ПЛАТФОРМАМИSKILLS DEVELOPMENT WITH MOBILE APPLICATIONS  
AND LEARNING PLATFORMS

Гаджети значною мірою полегшують наше життя, а особливо науково-педагогічних працівників та, коли ті намагаються спланувати своє заняття якісно, щоб отримати найкращі результати здобувачів освіти. Під час пандемії та на жаль війни, усі ми повинні були швидко пристосуватися до новітніх технологій та навчатися і навчати інших дистанційно. Користування мобільними програмами та застосунками значно полегшують працю викладачів. На сьогоднішній день існує маса різноманітних ігор та вправ, які спрямовані не лише на те, щоб урізноманітнити освітній процес, а й саморозвиватися та удосконалювати навички XXI століття. Наш світ щодня розвивається, тому для того, щоб встигати за його інноваціями, людині потрібно також кожного разу удосконалювати свої знання, вміння та навички. Викладач, який розуміється в мультимедійному контенті-це не лише людина, яка здатна проявити себе на ринку праці як гідний конкурент, а й людина, яка навчає інших тих навичок, які знадобляться майбутньому поколінню.

Сьогодні навчальні платформи та додатки стали важливими для навчання дітей, оскільки вони надають можливість навчатися в будь-який час та з будь-якого місця. Вони допомагають дітям зберігати знання та навички, які вони набули в школі, протягом всього літа або під час карантину. Навчальні платформи та додатки також можуть бути корисними для дітей, які вивчають іноземні мови або прагнуть розвинути свої навички в певній галузі, такі як програмування, наука або мистецтво.

Якщо вчитель знається на гейміфікації, то він може зробити навчання більш цікавим для учнів. Наприклад, вчитель може створити веб-сайт з іграми, які допоможуть учням вивчати матеріал. Додатки, які використовують вчителя іноземної мови, допомагають підвищити якість навчання, особливо навчаючи учнів новим словам, правильним граматичним правилам і вимові. Крім того, програми можуть надавати доступ до відео та аудіо матеріалів для покращення розуміння мови.

**Ключові слова:** технології, навчальні платформи, розвиток навичок, імітація іншо-

мовного середовища, застосунки, вивчення мови, використання на уроках мультимедійного контенту.

Gadgets greatly facilitate our lives, and especially teachers, when they try to plan their lesson well to get the best results from their students. During the pandemic and unfortunately the war, we all had to quickly adapt to the latest technologies and learn and teach others remotely. The use of mobile programs greatly facilitates the work of teachers. Today, there are a lot of different games and exercises that are aimed not only at diversifying the educational process, but also at self-development and improving the skills of the XXI century.

Our world is developing every day, so in order to keep up with its innovations, a person also needs to improve his knowledge, skills and abilities every time. A teacher who understands multimedia content is not only a person who can prove himself in the labor market as a worthy competitor, but also a person who teaches others the skills that the future generation will need.

Today, educational platforms and apps have become essential for children's education because they provide the opportunity to learn anytime and from anywhere. They help children retain the knowledge and skills they have acquired in school throughout the summer or during quarantine. Educational platforms and apps can also be useful for children who are learning foreign languages or looking to develop their skills in a specific field, such as programming, science or art.

If a teacher knows about gamification, he can make learning more interesting for students. For example, a teacher can create a website with games to help students learn the material. The applications used by the foreign language teacher help to improve the quality of teaching, especially by teaching students new words, correct grammar rules and pronunciation. In addition, applications may provide access to video and audio materials to improve language comprehension.

**Key words:** technologies, educational platforms, skill development, simulation of a foreign language environment, applications, language learning, use of multimedia content in lessons.

УДК 811.112.2:004.77

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.51>

**Близнак Л.М.,**

канд. філол. наук,

доцент кафедри німецької філології

Волинського національного

університету імені Лесі Українки

**Кубрак А.-О.В.,**

студентка II курсу

факультету іноземної філології

Волинського національного

університету імені Лесі Українки

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

В сучасному світі технологій дедалі важче стає заохотити та змотивувати здобувачів освіти навчатися. Нудні лекції та монотонні вправи стають однією з причин втрати інтересу до вивчення іноземної мови, тому у нагоді стануть мобільні

додатки та платформи, які націлені на розвиток усіх потрібних навичок та які знадобляться в повсякденному житті.

**Метою** є дослідження розвитку навичок за допомогою мобільних застосунків та навчальних платформ.



**Виклад основного матеріалу.** Кожен розробник, який створює відповідну навчальну платформу або застосунок, має на меті враховувати усі побажання та вподобання користувача. Тому великим плюсом є те, що постійно створюються оновлення та надана можливість обирати курси, в залежності від потреб зацікавлених.

Хочемо навести кілька навичок, які будуть потрібними у 2025 році.

- аналітичне мислення та інноваційність;
- активне навчання та стратегії навчання;
- розв'язання складних проблем;
- критичне мислення та аналіз;
- креативність, оригінальність та ініціативність;
- лідерство та соціальний вплив;
- використання технологій, моніторинг та контроль;
- створення технологій та програмування;
- витривалість, стресостійкість та гнучкість;
- логічна аргументація, розв'язання проблем та формування ідей [4].

«При вивченні іноземної мови технології дистанційного навчання можуть бути дуже ефективними. Для навчання таким видам мовленнєвої діяльності, як читання і письмо можна значною мірою обмежитися асинхронним видом дистанційного навчання, оскільки особливості цих видів мовленнєвої діяльності не вимагають самі по собі звукового супроводу» [2].

Цифрові технології дають нам сьогодні неабияку можливість та допомогу навчати і навчатися будь-коли та будь-де. Це є своєрідним інструментом, який у руках справжнього знавця зможе принести великі плоди. Найголовніше те, що кожен здатен опанувати, як потрібно користуватися усіма платформами та додатками ефективно та без труднощів.

«Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій на уроці, забезпечує імітацію іншомовного середовища, створює умови для аутентичного спілкування, дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів, дає можливість підвищити мотивацію до вивчення іноземної мови та інтенсифікувати освоєння специфічних для цієї дисципліни умінь і навичок»

[1, с. 162]. Розглянемо детальніше окремі застосунки та програми та окреслимо їх можливості в освітньому процесі.

**«НУМО розвивальні ігри»** – безкоштовний додаток українською мовою із різноманітними інтерактивними іграми для дошкільнят, зокрема із завданнями для вивчення мови та математики, розвитку логіки, творчості та інших важливих навичок. Містить ігри, малюнки, завдання та цікаві історії для дітей віком 3–6 років [6].

**Chatterbug.** За допомогою цього додатку можна вивчати мову з її носієм. Усі відео розділені

відповідно по рівнях. Така функція, як моніторинг прямих трансляцій, надає можливість спланувати свій день та переглядати рекомендовані відео на свій смак та рівень. Це чудова можливість поставити запитання викладачу наживо. Після перегляду відео, кожен може виконувати вікторину безліч разів, а ще «Shorts» допоможуть легко та швидко вивчити нову лексику або зрозуміти певне граматичне правило.

**Duolingo** стане відмінним додатком для вдалого старту вивчення іноземної мови. Він є абсолютно безкоштовним та з українським інтерфейсом. Особливо наймолодші користувачі будуть із задоволенням вивчати іноземну мову, адже матеріали подаються в ігровій формі. За виконання кожного рівня завдань надаються «"гроші» – лінготи, за які можна купити перехід на вищий рівень. Це дає велику мотивацію, щоб продовжити навчання надалі безкоштовно. Завдяки автоматичному нагадуванню, можна поставити собі щоденні цілі та приймати участь у різноманітних лігах і також змагатися з іншими учасниками на звання найактивнішого користувача впродовж тижня. В залежності від бажання користувача, можна налаштувати для себе скільки часу займатися кожного дня, щоб отримати якнайкращі результати. Такі завдання, як записати свою відповідь дають змогу трішки тренувати говоріння та більшість завдань націлені на розвиток письма.

**Deutsche Welle.** З мобільними курсами від Deutsche Welle можна також безкоштовно вивчати німецьку мову. Вивчення мови стає більш поглибленим та багатостороннім завдяки новинам, які розширюють кругозір користувачів та показують власне саме життя у Німеччині. Тут не тільки наявні чудові пропозиції для початківців, а й для просунутих також є чому повчитися. «Nicos Weg» або «Jojo sucht das Glück» стануть чудовими курсами саме для поглиблення словникового запасу, адже там присутньо багато сленгових виразів, які стануть у нагоді. Після кожного відео є завдання (наприклад складання або доповнення діалогів), а у кінці цілого курсу користувачів очікує загальний тест, який підтверджується сертифікатом про його успішне проходження.

Зі застосунок **Bussu** можна вивчати 11 мов. Усі курси розділені за складністю та до складу кожного входять завдання на читання та аудіювання. Крім того, окремо є бізнес-курси і курси для мандрівників. Якщо користувачі мають преміум-версію, тоді вони мають можливість у кінці кожного курсу писати міні-твори за обраною тематикою, які перевірятимуть носії мови [3].

**Google Classroom.** Особливо великої популярності набула така платформа, як **Google Classroom**. Вона є надзвичайно простою у використанні, а головне безкоштовною. Перш ніж розпочати співпрацю, науково-педагогічний працівник

має надати доступ здобувачам освіти за допомогою коду класу, таким чином усі зможуть одразу приєднатися і не потрібно витрачати свій час, щоб запрошувати кожного особисто. Працівник освіти може опублікувати свій навчальний матеріал та встановлювати кінцевий термін виконання завдання. Для комунікації можна використовувати **Google Meet**, створивши лише посилання. Перевагою цієї платформи можна вважати те, що у ній присутня функція офлайн-доступу. На сьогоднішній день у багатьох трапляється таке, що через погане інтернет-з'єднання учні просто не можуть виконувати завдання.

#### Навчальна платформа Microsoft Teams.

У просторі для співпраці кожен може надавати спільний доступ та співпрацювати. Це чудова можливість для вчителів мати спільний доступ до документів, адже кожен може редагувати відповідну інформацію і таким чином працювати в команді, що є надзвичайно важливим та необхідним у професійній діяльності. Усі програми Teams створені для вдосконалення цифрової співпраці та активізування продуктивності. Працівники освіти можуть застосовувати той самий інструмент, щоб спілкуватися не тільки з учнями, а й зі своїми колегами. Це є практично, адже у будь-який час та не залежно від місця кожен зможе підключитися, щоб обговорити важливі питання та розв'язати проблеми, використовуючи відповідну функцію чату. Також є блокнот **OneNote**, в якому можна зберігати відео, різні посилання чи вкладення, редагувати тексти та зображення і багато іншого. Науково-педагогічні працівники можуть додавати свої коментарі та зауваження і відповідно ставити бали. Якщо викладач побачив, що робота студента/учня потребує корегування, то він може повернути це завдання і надати тим самим можливість покращити свій результат. Така опція як **«Календар»** синхронізується з календарем Outlook, тому можна дуже легко та швидко переглянути заплановані зустрічі чи конференції або навіть одразу підключитися на заплановану зустріч. Ця платформа постійно оновлюється, тому варто стежити за усіма новинками та пропозиціями, щоб освітній процес став набагато приємнішим та зручнішим.

Із **LearningApps.org** працівники освіти мають можливість урізноманітнити освітній процес за допомогою невеликих інтерактивних мультимедійних блоків. Використовуючи різноманітні шаблони, створюється власний інтегрований та навчальний контент. Кожен на свій розсуд може обирати певні вправи, які спрямовані на те, щоб тренувати усі види мовленнєвої діяльності. Завдання на знаходження пари вважаються найпопулярнішими, адже вони заохочують учнів працювати у групі, що дає неабиякий результат. **Шаблон «Freetext input» («Введення тексту»)** дає можливість працювати з різним контентом: текст, зображення,

аудіо, відео та озвучений текст. Відповідь вводиться у відповідне поле [5]. **Шаблон – «Пазл»** На вкладках обирається потрібна категорія і розкриваються (зникають) ті пазли, що їй відповідають. Під пазлами можна розмістити зображення, ключове або кодове слово тощо. Кількість вкладок і пазлів можна задати при заповненні форми шаблону вправи [5].

При вивченні іноземних мов технології дистанційного навчання можуть бути дуже ефективними. Для навчання таким видам мовленнєвої діяльності, як читання і написання, можна значною мірою обмежитися асинхронним видом дистанційного навчання, оскільки особливості цих видів мовленнєвої діяльності не вимагають самі по собі звукового супроводу [2].

Цифрові технології дають нам сьогодні неабияку можливість та допомогу навчати і навчатися будь-коли та будь-де. Це є своєрідним інструментом, який у руках справжнього знавця зможе принести великі плоди. Найголовніше те, що кожен здатен опанувати, як потрібно користуватися усіма платформами та додатками ефективно та без труднощів.

Також можна використовувати такий додаток як **Spotify** в навчальних цілях. Коли програвся пісня, то під нею автоматично з'являється текст, який можна одразу відтворювати із виконавцем. Це є чудовою можливістю послухати вимову та повторювати відповідні слова. Цей додаток виступає своєрідним тренажером слухання та говоріння. Також у піснях досить часто зустрічається багато скорочень або сленгових слів, які стануть дуже корисними для розмовної мови із її носіями. Вподобанні пісні можна включити у будь-який час, у будь-якому місці, а найголовніше – безкоштовно і насолоджуватися водночас і музикою, і вивченням іноземної мови.

**Moodle.** Багато закладів вищої освіти користуються саме цією платформою. По-перше, вона безкоштовна та на ній можна розробляти навчальний план, створювати семінарні завдання та лабораторні роботи. Також організування різних майстер-класів та зустрічей-семінарів є чудовими доповненнями, щоб онлайн навчання не було монотонним. По-друге, викладачі можуть створювати завдання, які потрібно здати за певний період часу, тому це надає можливість студентам у зручний для них час, надіслати потрібну роботу. Файли у таких форматах, як презентації, pdf – файли, відео, текст та аудіо з легкістю завантажуються. Не усім здобувачам освіти певного курсу можна надати доступ до опублікованих матеріалів, що є дуже зручно в організаціях з диференційованим навчанням. Кожен учасник освітнього процесу має змогу додати коментар до курсу, або ж надати відповідь щодо певного завдання. Такий вид комунікації значно полегшує спілкування між здобувачами середньої

та вищої освіти. Це не займає багато часу та учні і студенти зможуть відкорегувати свою роботу без участі на занятті.

**Zoom.** Платформа, на якій проводяться конференції до 100 осіб. Це є абсолютно безкоштовним та можна користуватися з телефону, що значно полегшує наше життя. Достатньо лише перейти за посиланням і ви вже готові слухати лектора. Під час лекції ви можете поділитися екраном свого комп'ютера, ноутбука чи телефону та показати студентам графіки та діаграми. Ви можете надсилати текстові дані, голосові повідомлення, зображення, файли та багато інших цікавих системних функцій, які забезпечують ефективне спілкування між учасниками зустрічі. Є один мінус, що конференції тривають лише 40 хвилин, тому потрібно постійно переключатися, але можна придбати преміум-версію і таких проблем більше не виникатиме. У час воєнного стану в Україні обмеження в часі не вводяться, що полегшує роботу усіх учасників освітнього процесу. Проведення конференції «мозковий штурм» можна із задоволенням провести, використовуючи інтерактивні онлайн-дошки Zoom, якими можна ділитися, із розумними роз'ємами, наклейками, інструментами для малювання, анотаціями тощо. Співпрацювати з колегами можна на нараді Zoom і за її межами за допомогою клієнта Zoom на робочому столі, веб-переглядачі або Zoom Room for Touch. Віртуальний фон Zoom є однією з основних і найбільш використовуваних функцій. Наприклад, якщо ви не хочете, щоб студенти відволікалися на занятті на ваш задній фон, тоді можете скористатися функцією віртуального фону Zoom.

Ще одна чудова функція Zoom – Breakout Rooms. Breakout Sessions дозволяє розділити зустріч Zoom до 50 окремих сесій. Організатори наради або співорганізатори можуть автоматично чи вручну розділити учасників наради на ці окремі сесії або дозволити приєднуватися на власний розсуд. Господарі або співорганізатори можуть будь-коли перемикатися між сесіями та контролювати рівень активності в кожній кімнаті. Учасники сесії матимуть ті самі функції аудіо, відео та спільного доступу до екрана, які дозволені в основному сесії.

**EdEra (Educational Era).** Онлайн-освітня студія, яка пропонує заняття та курси на різноманітні теми (медіаграмотність, гендерне управління, як стати підприємцем тощо), а також створює спеціальні проекти та інтерактивні підручники. Принцип навчання такий самий як і на інших порталах. Відеолекції, завдання, перевірки знань, іспити, сертифікати. Команда студії веде освітній блог, надаючи щотижневі оновлення щодо освітніх трендів, оглядаючи міжнародні конференції, наукові статті та іноземні онлайн-платформи. В кінці курсу, кожен її учасник отримує сертифікат та безцінне знання,

які можна отримати абсолютно безкоштовно. Абітурієнти можуть використовувати цю платформу для підготовки до здачі іспитів, таких як Зовнішнє Незалежне Оцінювання чи інші.

**Prometheus.** Шукаєте безкоштовні освітні курси з IT, іноземних мов, риторики, критичного мислення, психології, історії, проектного менеджменту тощо? Prometheus надає таку можливість! Зазвичай, курси призначені для дорослих, але є курси і для старшокласників. Використовуючи ці мобільні програми, діти навчаться цінувати свій дорогоцінний час, не гаячи його лише для розваг. А вже від розвитку особистості залежить перспектива майбутньої самореалізації.

**Words of Wonders.** За допомогою цього мегарозважального додатку, точніше кажучи, гри-кросворд, її користувачі покращать свій словниковий запас та розвинуть свої орфографічні навички. Така альтернативна програма стане цікавою не тільки дітям, а навіть для дорослих. Усі кросворди розділені по різних містах та знаходяться у найвіддаленіших куточках світу, що пробуджує неабияку захопливість та бажання розгадати якнайбільше слів, щоб відкрити секрети семи чудес світу. Ця гра є ідеальним цікавим інструментом для вдосконалення та розвитку навичок дослідження, письма та вирішення проблем. Головоломка за головоломкою, подорожуючи світом та розгадуючи кожен кросворд і всі проблеми, які можуть виникнути неймовірно мотивують. Все що потрібно робити, так це з'єднувати букви, щоб отримати остаточне рішення та подорожувати до нових країн. Кожне диво та рівень ставатимуть усе складнішими та унікальнішими завдяки великій базі даних гри. Лише потрібно добре освоїти словниковий запас, щоб перейти на наступний рівень. На кожному такому рівні можна знайти ще й додаткові слова, якщо виникне бажання ускладнити головоломку.

**Висновки.** Отже, мобільні додатки та навчальні платформи можна вважати відмінним доповненням до створення успішного уроку, але не варто будувати навчальну мету лише використовуючи мультимедійний контент. Усі інтерактивні вправи мають бути своєрідною "допомогою" для вчителя, який хоче змотивувати учнів вивчати іноземну мову швидко, весело та ефективно. Застосунки, відеоігри, різні завдання та навчальні програми покращують когнітивні, змагальні та інші навички учнів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Близнюк Л.М., Хойна Д. М. "Цифрові технології в шкільній освіті та у вивченні іноземної мови". Актуальні проблеми міжкультурної комунікації, 2022. Луцький національний технічний університет. URL: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oXJVkTMAAAAJ&citation\\_for\\_view=oXJVkTMAAAAJ:RHpTSmoSYBkC\\_\(дата\\_звернення: 21.05.2023\)](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oXJVkTMAAAAJ&citation_for_view=oXJVkTMAAAAJ:RHpTSmoSYBkC_(дата_звернення: 21.05.2023)).

2. Гончаренко Н. Ч. "Методичні рекомендації щодо застосування технологій дистанційного навчання як запоруки надання якісної освітньої послуги при вивченні англійської мови." URL: <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-schodo-zastosuvannya-tehnologiy-distanciynogo-navchannya-yak-zaporuka-nadannya-yakisno-osvitno-poslugi-pri-vivchenni-angliysko-movi-271033.html> (дата звернення: 21.05.2023).

3. 10 мобільних застосунків, які допоможуть покращити рівень англійської мови. URL: <https://mind.ua/publications/20177490-10-mobilnih-zastosunkiv-yaki-dopomozhut-pokrashchiti-riven-anglijskoyi-movi> (дата звернення: 21.05.2023).

4. Навички XXI століття. URL: <https://eduhub.in.ua/news/navichki-xxi-stolittya> (дата звернення: 21.05.2023).

5. Інтернет-сервіс мультимедійних дидактичних вправ LearningApps: блог. URL: <http://internet-servisi.blogspot.com/p/learning-apps.html?m=1> (дата звернення: 21.05.2023).

6. Юнісеф запускає мобільний застосунок для розвитку дошкільнят. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yunisef-zapuskaye-mobilnij-zastosunok-dlya-rozvitku-doshkilnyat> (дата звернення: 21.05.2023).



## ПЕРСПЕКТИВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ТРЕНАЖЕРУ “STINGER” З VR-ТЕХНОЛОГІЄЮ

### TRAINING AND METHODOLOGICAL COMPLEX OF THE SIMULATOR “STINGER” WITH VR-TECHNOLOGY – PROSPECTS FOR MODERNIZATION

УДК 378.51.004.2  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.52>

**Задорожний К.А.,**

ст. викладач кафедри вогневої та спеціальної підготовки Національної гвардії України Київського інституту Національної гвардії України

**Шемчук В.А.,**

канд. пед. наук, ст. дослідник, начальник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

**Бєлашов Ю.О.,**

канд. тех. наук, доцент кафедри вогневої підготовки Національної академії Національної гвардії України

**Коломоєць О.Д.,**

канд. юрид. наук, доцент, доцент кафедри тактико-спеціальної підготовки факультету № 2 Донецького державного університету внутрішніх справ

**Бородін С.В.,**

ст. викладач кафедри вогневої підготовки Національної академії Національної гвардії України

Відповідно до результатів моніторингу спеціалізованих Інтернет-джерел (результатів аналізу науково-методичної та довідкової літератури) членами науково-дослідної групи встановлено, що питанням модернізації наявних навчальних зразків (тренажерів) високоточної зброї, які забезпечують формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів (військовослужбовців різних категорій) інституцій сектору безпеки і оборони України (СБОУ) – присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших досліджень та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напрямку наукової розвідки.

Головною метою дослідження є визначення слабких сторін навчально-методичного комплексу тренажеру переносного зенітно-ракетного комплексу (ПЗРК) “Stinger” з VR-технологією та відпрацювання пропозицій (технічного завдання) щодо його модернізації. Методи дослідження: аксіоматичні, ідеалізаційні, історичні і логічні, сходження від конкретного, формалізаційні, тощо.

В результаті теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи визначені слабкі сторони навчально-методичного комплексу тренажеру ПЗРК “Stinger” з VR-технологією та відпрацюванні пропозиції (технічне завдання) щодо його модернізації. Результати теоретичного дослідження надані до ТОВ «Лоджікс 7 Україна» з метою усунення виявлених недоліків та модернізації наявного тренажеру ПЗРК “Stinger” з VR-технологією. Окремі результати дослідно-аналітичної роботи впроваджені у систему вогневої підготовки майбутніх офіцерів: Київського інституту Національної гвардії України; Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій; Національної академії Національної гвардії України; Донецького державного університету внутрішніх справ.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають розроблення організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до застосування тренажеру ПЗРК “Stinger” з VR-технологією у змодельованих екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

**Ключові слова:** вогнева підготовка, готовність, компетентність, майбутні офіцери,

модернізація, професійна освіта, технічні засоби, технології, тренажери.

According to the results of the monitoring of specialized internet sources (the results of the analysis of scientific and methodological and reference literature), the members of the scientific research group established, that the issue of modernization of the existing training models (trainers) of high-precision weapons, which ensure the formation of professional competences of future officers (servicemen of various categories) of institutions of the security and defense sector of Ukraine (SDSU) – is dedicated to the insufficient number of scientific and methodological works, which requires further research and emphasizes the relevance and practical component of the chosen direction of scientific research.

The main goal of the research is to determine the weaknesses of the training and methodological complex of the portable anti-aircraft missile system (AAMS) simulator “Stinger” with VR-technology and to work out proposals (technical task) for its modernization. Research methods: axiomatic, idealization, historical and logical, descent from concrete, formalization, etc.

As a result of a theoretical study, the members of the scientific research group identified the weaknesses of the educational and methodological complex of the AAMS “Stinger” simulator with VR-technology and worked out a proposal (technical task) for its modernization. The results of the theoretical research were provided to the Limited Liability Company “Logix 7 Ukraine” in order to eliminate the identified shortcomings and modernize the existing AAMS “Stinger” simulator with VR-technology. Separate results of research and analytical work are implemented in the system of fire training of future officers: Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine; Educational and scientific institute of physical culture and sports and health technologies; National Academy of the National Guard of Ukraine; Donetsk State University of Internal Affairs.

Prospects for further research in the chosen direction of scientific intelligence include the development of organizational and pedagogical conditions for the formation of the readiness of future officers of SDSU institutions to use the AAMS “Stinger” simulator with VR technology in simulated extreme conditions of service and combat activity.

**Key words:** fire training, readiness, competence, future officers, modernization, professional education, technical means, technologies, simulators.

**Постановка проблеми.** Реалії сьогодення висувають високі вимоги щодо підготовки висококваліфікованих офіцерських кадрів для інституцій сектору безпеки і оборони України. Сучасний етап реформування вищої військової освіти характеризується впровадженням сучасних стандартів у систему підготовки конкурентоспроможних військових фахівців тактичного та оперативного-тактичного рівнів.

Необхідно підкреслити, що на сьогодні в системі професійної освіти представників зазначеної вище категорії військовослужбовців широко використовуються новітні технічні засоби навчання, навчальні зразки (макети, комплекси) стрілецької та високоточної зброї, що потребує внесення відповідних змін у програми їхньої багаторічної підготовки. У свою чергу, визначення слабких

сторін, а також відпрацювання відповідних пропозицій (технічних завдань) у напрямі модернізації наявних тренажерів високоточної зброї, сучасних комплексів стрілецької зброї й інших технічних засобів навчання, які використовуються в системі вогневої підготовки (професійної освіти) майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України (СБОУ) на сьогодні є важливим практичним завданням, що забезпечить формування готовності представників досліджуваної категорії до виконання завдань за призначенням у різних умовах (екстремальних) службово-бойової діяльності.

Дослідження виконано відповідно до планів науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт: кафедри вогневої та спеціальної підготовки факультету службово-бойової діяльності НГУ Київського інституту Національної гвардії України; науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського; кафедри вогневої підготовки Національної академії Національної гвардії України; кафедри тактико-спеціальної підготовки факультету № 2 Донецького державного університету внутрішніх справ та кафедри вогневої підготовки Національної академії Національної гвардії України (інших профільних кафедр закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання відповідно до договорів про міжкафедральну співпрацю, ініціативний науковий проєкт "Stinger-prototype" – 2023).

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** (1 етап, грудень 2022 р. – січень 2023 р.) дозволив визначити низку учених: О. Хацаюка [1], І. Романова, О. Демченка, Д. Макухи [2], О., Khatsaiuk, M., Medvid, V. Maksymchuk, O. Kuruk [3], Л. Тарангула, Т. Голубенка, І. Крамаренка [4] та інших фахівців (В. Аніщенко, В. Бізіна, Д. Миргород, П. Пістряка, Ю. Самсонова, А. Турчинова), які у своїх працях висвітлили актуальні проблеми організації всебічної підготовки майбутніх офіцерів інституцій СБОУ в системі професійної освіти із акцентованим використанням сучасних технічних засобів навчання (тренажерів).

Достатньо цікавими, виконаними на високому науково-методичному рівні є наукові праці: Ю. Самсонова, В. Климовича, Т. Людовик, О. Желновача, А. Леоненка, А. Титовича, А. Красілова, М. Курилова [5], О. Маркова, Ю. Самсонова, С. Бородіна, В. Шемчука, І. Атаманенка [6], Ю. Самсонова, В. Соколовського, К. Задорожного, О. Повара, М. Курилова [7], Я. Павлова, Ю. Самсонова, С. Бородіна, В. Толкнеєва, Б. Кушнарьова

[8] та інших учених і практиків (В. Афанасьєва, О. Бірюкова, М. Боровика, В. Волошина, П. Пістряка) – у яких розкриваються особливості організації системи вогневої підготовки майбутніх офіцерів інституцій СБОУ.

Заслужують уваги напрацювання учених: Ю. Самсонова, Н. Партико, К. Дяченка, М. Курилова, Б. Кушнарьова, А. Хоменко [9], Ю. Белашова, О. Кириченко, Є. Безбородова, С. Шабатури, М. Делямби [10], І. Романова, В. Кочкіна, О. Демченка [11], Ю. Самсонова, Ю. Белашова, О. Хацаюка, К. Задорожного, В. Толкнеєва, С. Шабатури, О. Повара, Т. Магмета [12] та інших фахівців обраного напрямку наукової розвідки (В. Добровольського, С. Дякова, Д. Зайцева, М. Калюжного, О. Маслія, О. Рибчука, О. Хацаюка) – у яких визначаються сучасні педагогічні технології (моделі, організаційно-педагогічні умови, методики тощо), які забезпечують формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до застосування новітніх зразків високоточної зброї у різних умовах службово-бойової діяльності (СБД).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Огляд спеціальної науково-методичної літератури у розрізі теоретичного дослідження дозволив визначити наступні суперечності між:

– наявністю сучасних навчальних зразків (тренажерів, навчально-методичних комплексів) високоточної зброї: «Ігла», "Stinger", «Стугна», «Фагот» тощо, які впроваджені в систему вогневої підготовки майбутніх офіцерів (військовослужбовців різних категорій) інституцій СБОУ та потребою модернізації матеріальної частини та програмного забезпечення з метою приведення їх до вимог та реалій сьогодення;

– достатнім рівнем сформованості теоретичних знань з вогневої підготовки майбутніх офіцерів (військовослужбовців різних категорій) інституцій СБОУ та потребою формування у них практичних навичок використання новітніх навчальних зразків високоточної зброї в системі вогневої підготовки (професійної освіти);

Відповідно до результатів моніторингу спеціалізованих Інтернет-джерел (результатів аналізу науково-методичної та довідкової літератури) встановлено, що питанням модернізації наявних навчальних зразків (тренажерів) високоточної зброї, які забезпечують формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів (військовослужбовців різних категорій) інституцій СБОУ – присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших досліджень та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напрямку наукової розвідки.

**Мета статті.** Головною метою дослідження є визначення слабких сторін навчально-методичного комплексу тренажеру переносного

зенітно-ракетного комплексу (ПЗРК) “Stinger” з VR-технологією та відпрацювання пропозицій (технічного завдання) щодо його модернізації.

Для досягнення мети дослідження планува-лося вирішити наступні завдання:

– здійснити моніторинг Інтернет-джерел (ана-ліз спеціальної та довідкової літератури) у напрямі організації всебічної підготовки майбутніх офіцерів інституцій СБОУ в системі професійної освіти із акцентованим використанням сучасних технічних засобів навчання (тренажерів).

– провести аналіз науково-методичної, спеці-альної та довідкової літератури у напрямі органі-зації системи вогневої підготовки майбутніх офіце-рів інституцій СБОУ;

– визначити ефективні педагогічні технології (моделі, організаційно-педагогічні умови, методики тощо), які забезпечують формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до застосу-вання новітніх зразків високоточної зброї у різних умовах СБД.

В процесі дослідно-аналітичної роботи були використані наступні методи: аксіоматичні, ідеалі-зації, історичні і логічні, сходження від конкретного, формалізації, тощо. Крім цього було використано досвід бойових дій, а також багаторічний досвід організації системи вогневої підготовки майбутніх офіцерів інституцій СБОУ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У динаміці 2 етапу (лютий – квітень 2023 р.) чле-нами науково-дослідної групи (НДГ) здійснено огляд тренажеру ПЗРК “Stinger” з VR-технологією (рис. 1).

Тренажер ПЗРК “Stinger” з VR-контролером (надалі – тренажер ПЗРК “Stinger”) призначе-ний для проведення стрілецьких тренувань із використанням змодельованих умов службово-бойової діяльності. Необхідно виділити, що зазначений вище тренажер високоточної зброї зберігає штатні тактико-технічні характеристики (ТТХ) бойового аналогу ПЗРК “Stinger” у час-тині приведення зброї до бою та використання прицільних засобів, що забезпечує проведення повного відпрацювання підготовки бойових роз-рахунків до практичного його використання у різ-них умовах СБД (основні технічні характеристики тренажера надані у табл. 1).

Тренажер ПЗРК “Stinger” оснащений електро-ними модулями та VR-технологією, що забез-печує реалізацію принципу «постріл-ураження». Необхідно виділити, що дана технологія також забезпечує зв'язок між діями оператора на макеті зброї та програмним забезпеченням навчально-методичного комплексу тренажеру, а саме:

- 1) приєднання штатної батареї;
- 2) зняття запобіжника;
- 3) активація батареї;
- 4) виконання прицілювання та супроводження цілі;
- 5) утримання кнопки розблокування;
- 6) натиснення кнопки пуску;
- 7) від'єднання батареї.

Важливим є те, що внутрішній трекінг працює за допомогою 4-х камер, які закріплені на корпусі шолома. Ці камери відстежують інфрачервоні



Рис 1. Тренажер ПЗРК “Stinger” з VR-контролером та комплектом віртуальної реальності “Oculus Quest 2”

Таблиця 1

**Технічні характеристики тренажера ПЗРК “Stinger”**

Вага	15,7 кг±5%
Довжина	1520 мм
Основний прицільний пристрій	механічний приціл
Спосіб ураження	система самозахоплення цілі
Максимальна висота цілі	3800
Дальність стрільби	Від 200 до 4750 м
Ефективна дальність ураження цілі	До 4,5 км, по висоті до 3,8 км
Діапазон робочих температур	від +5°С до +40° С

датчики, які розташовані на контролерах за допомогою яких передаються сигнали системі штучного інтелекту для відстеження рухів та подальшої обробки. Надалі програма визначає ураження цілі, що демонструється на моніторі.

Основними перевагами тренажеру ПЗРК “Stinger” є забезпечення:

- інтерактивного імерсивного режиму базової (початкової) підготовки оператора (програмне забезпечення взаємодіє з діями оператора на макеті зброї);

- тренування та навчання стрільбі по динамічним літальним цілям (літаки, гвинтокрили, крилаті ракети, тощо), які можуть: маневрувати, прискорюватися, змінювати висоту польоту;

- реалістичність (масштабність) відображення розмірів цілей;

- можливість вибору варіантів вправ не менше 50;

- звітності щодо дій оператора та типу ураження цілі (час виконання дій та вправи, звіт з допущених помилок по діям, типу цілі тощо);

- імітації траєкторії польоту ракети за системою самонаведення по тепловій сигнатурі та забезпечує імітацію звукової та вібраційної індикації супроводу цілей і пострілу на зразок бойового аналогу;

- інформативного результату стрільб та має україномовний інтерфейс.

У процесі практичного використання тренажеру ПЗРК “Stinger” (лютий – квітень 2023 р.) в системі вогневої підготовки курсантів Київського інституту Національної гвардії України – членами науково-дослідної групи виявлені наступні проблемні питання (див. табл. 2):

Важливим блоком забезпечення ефективності зазначеного вище тренажеру є організація системи навчання інструкторів (операторів), які

Таблиця 2

**Відгук на тренажер ПЗРК “Stinger” із VR-технологією**

Проблемні питання	Характеристика проблеми	Пропозиції щодо модернізації
1	2	3
1) в процесі експлуатації комплексу виникла несправність запобіжника	відлом запобіжника від корпусу пускового механізму	уніфікація кріплення запобіжника до корпусу пускового механізму
2) неточності у візуалізації механізму влучання ракети в ціль	під час відпрацювання навчальних питань (вправ) спостерігалися неточності у візуалізації механізму влучання ракети в ціль	виправити помилки (баги) та оновити програмне забезпечення
3) складовою комплекту віртуальної реальності Oculus Quest 2 є універсальний перехідник 220 В (US на EU) незадовільної якості	штирьові контакти мають люфт та не забезпечують надійної фіксації електричної «вилки» в розетці	замінити даний універсальний перехідник 220 В (US на EU)
4) комплект віртуальної реальності Oculus Quest 2 не дозволяє за своїми ТТХ використовувати тими, хто навчається штатний протикульовий шолом	фізичне навантаження на тих, хто навчається під час відпрацювання навчальних пусків ракет менше за реальне фізичне навантаження, яке відбувається під час бойового пуску ракети	розглянути можливість приєднання окулярів віртуальної реальності за допомогою стандартного кріплення до шрауду на протикульовому шоломі військовослужбовців, які навчаються
5) Підставка для макету ПЗРК «Stinger» із VR-технологією за своєю будовою та матеріалом потребує заміни на більш надійну	підставка для макету тренажера не надійна, що може призвести до його несправності	внести зміни у конструкцію підставки макету ПЗРК “Stinger” із VR-технологією
6) відсутнє джерело безперебійного живлення	в комплект поставки тренажеру не входить джерело безперебійного живлення, таким чином захист елементів тренажеру від перепадів напруги в електричній мережі 220 В належним чином не забезпечено	передбачити резервне живлення, доукомплектувати тренажер відповідним джерелом безперебійного живлення
7) відсутність мобільності	комплект поставки тренажеру потребує розширення для забезпечення надійного його транспортування та використання в польових умовах шляхом включення до його складу: мережевого подовжувача з сільовим фільтром довжиною 20-30 м; зовнішніх аудіоколонок потужністю 10 Вт; рюкзаку для зручного та	підібрати та доукомплектувати тренажер відповідними комплектуючими



1	2	3
	<p>безпечного транспортування та перенесення таких складових тренажеру, як: спеціалізованого комп'ютера (ноутбука); джойстика керування комплекту віртуальної реальності Oculus Quest 2; пристрою бездротового підключення макета «Stinger» із VR-технологією до комп'ютера, а також джерела безперебійного живлення, аудіоколонки та мережевого подовжувача з сільовим фільтром (в разі комплектування ними тренажеру)</p>	
<p>8) враховуючи складність та дорожнечу тренажеру ПЗРК "Stinger" із VR-технологією – використання його з метою багаторазових тренувань тими, хто навчається військовослужбовцями порядку переведення його з похідного положення в бойове є не доцільним; крім цього, враховуючи збільшення в рази шансу механічної несправності елементів зазначеного вище тренажеру це є економічно не вигідним</p>	<p>основним призначенням тренажеру ПЗРК "Stinger" із VR-технологією є практичне відпрацювання елементів стрільби по повітряним цілям; враховуючи його складність та дорожнечу – використання його для багаторазових тренувань військовослужбовців різних категорій інституцій СБОУ порядку переведення з похідного положення в бойове – є недоцільним, що може призвести до механічної несправності його основних елементів і є економічно не вигідним</p>	<p>з метою забезпечення можливості комплексного та одночасного практичного тренування (відпрацювання навчальних питань) військовослужбовцями різних категорій на наступних навчальних місцях: переведення ПЗРК "Stinger" з похідного положення в бойове та порядку дій та вибору позиції стрілка-зенітника на місцевості – розглянути можливість комплектування тренажеру додатковим комплектом масо-габаритного макету ПЗРК "Stinger" зі штатною укупоркою. Основною технічною відмінністю даного комплексу слід вважати посилені елементи кріплень та з'єднань його від'ємних складових та відсутність відповідних компонентів електронного керування та VR-контролеру (кількість таких комплексів повинен визначати замовник)</p>
<p><i>Члени експертної групи:</i> К. Задорожний, О. Бірюков, В. Шемчук, О. Хацаюк, Ю. Белашов, О. Коломоєць, С. Бородін, Т. Магмет, О. Повар</p>		

здійснюють управління процесом формування практичних навичок у представників досліджуваної категорії.

Так, після встановлення тренажеру ПЗРК "Stinger" із викладачами (інструкторами) кафедри вогневої та спеціальної підготовки Київського інституту Національної гвардії України (профільних кафедр вищих військових навчальних закладів Київського гарнізону) були проведені теоретичні та практичні заняття по вивченню порядку підготовки до експлуатації та організації системи навчання навчально-бойових пусків. Проте, жодного документу, який би засвідчив завершення зазначеним вище військовослужбовцями інституцій СБОУ відповідного курсу навчання та допущення його до експлуатації тренажеру в якості інструктора – представниками виробника тренажеру (ТОВ «Лоджікс 7 Україна») видано не було. Враховуючи вище викладене, доцільним є після завершенню курсу опанування тренажером у якості викладача (інструктора) фірмі-виробнику (ТОВ «Лоджікс 7 Україна») видавати іменні сертифікати

інструктора з експлуатації зазначеного вище тренажеру та встановити термін дії даного сертифікату. Термін навчання зазначити в годинах або кредитах ЄКТС.

Підсумовуючи вище зазначене, доцільно констатувати, що за своїм якісним станом (комплектністю та функціональністю) тренажер ПЗРК "Stinger" із VR-технологією відповідає встановленим технічним вимогам і придатний для використання майбутніми офіцерами інституцій СБОУ в системі вогневої підготовки (під час теоретичних та практичних занять) у стаціонарних умовах. Визначені членами НДГ проблемні питання, недоліки, слабкі сторони тощо – потребують усунення, а пропозиції урахування під час виготовлення та комплектування наступних аналогів тренажерів.

Крім цього, відповідно до тактико-технічних характеристик (параметрів виробу) тренажеру ПЗРК "Stinger" із VR-технологією доцільним є дотримання наступних правил:

– перед початком роботи (тренування) обов'язково вивчити інструкцію з його експлуатації;

– постійно захищати прицільний пристрій та лівий контролер навчального макету від ударів та uszkodжень;

– здійснювати зберігання та транспортування тренажеру лише у транспортувальному контейнері;

– не допускати самостійне розбирання прицільного пристрою та контролерів навчального макету зразка високоточної зброї, яке не передбачено інструкцією з експлуатації;

– регулярно проводити технічне обслуговування тренажеру, що забезпечить його безвідмовну та стабільну роботу

Враховуючи вище викладене доцільно констатувати, що поставлені перед нами завдання виконані, а головна мета дослідження – досягнута.

**Висновки і перспективи подальших розробок.** В результаті теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи визначені слабкі сторони навчально-методичного комплексу тренажеру ПЗРК “Stinger” з VR-технологією та відпрацюванні пропозиції (технічне завдання) щодо його модернізації, а саме:

1) здійснити уніфікацію кріплення запобіжника до корпусу пускового механізму;

2) виправити помилки (баги) та оновити програмне забезпечення;

3) замінити універсальний перехідник 220 В з роз’ємом US на роз’єм EU;

4) розглянути можливість приєднання окулярів віртуальної реальності за допомогою стандартного кріплення до шрауду на протикульовому шоломі військовослужбовців, які навчаються;

5) внести зміни у конструкцію підставки макету ПЗРК “Stinger” із VR-технологією;

6) передбачити резервне живлення та доукомплектувати тренажер відповідним джерелом безпечного живлення;

7) підібрати та доукомплектувати тренажер відповідними комплектуючими з метою забезпечення можливості комплексного та одночасного практичного тренування (відпрацювання навчальних питань) військовослужбовцями різних категорій на наступних навчальних місцях: переведення ПЗРК “Stinger” з похідного положення в бойове та порядку дій та вибору позиції стрілка-зенітника на місцевості; розглянути можливість комплектування тренажеру додатковим комплектом масогабаритного макету ПЗРК “Stinger” зі штатною укупоркою;

8) основною технічною відмінністю даного комплексу слід вважати посилені елементи кріплення та з’єднань його від’ємних складових та відсутність відповідних компонентів електронного керування та VR-контролеру (кількість таких комплексів повинен визначати замовник);

9) фахівцям фірми виробника ТОВ «Лоджікс 7 Україна» організувати навчання та сертифікацію

викладачів (інструкторів) вогневої підготовки, які у майбутньому будуть здійснювати підготовку особового складу із використанням тренажеру ПЗРК “Stinger” з VR-технологією.

Членами науково-дослідної групи очікується, що усунення зазначених вище конструктивних недоліків (несправностей) сприятиме стабільній та надійній роботі тренажера ПЗРК “Stinger” з VR технологією у різних змодельованих умовах службово-бойової діяльності, що сприятиме формуванню практичних навичок бойових пусків майбутніми офіцерами (військовослужбовцями різних категорій) інституцій СБОУ.

Результати теоретичного дослідження надані до ТОВ «Лоджікс 7 Україна» з метою усунення виявлених недоліків та модернізації наявного тренажеру ПЗРК “Stinger” з VR технологією. Окремі результати дослідно-аналітичної роботи впроваджені у систему вогневої підготовки майбутніх офіцерів: Київського інституту Національної гвардії України; Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій; Національної академії Національної гвардії України; Донецького державного університету внутрішніх справ.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають розроблення організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до застосування тренажеру ПЗРК “Stinger” з VR технологією у змодельованих екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Хацаюк О.В. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України із використанням сучасних технічних засобів навчання : наук. дослід. роб. (Шифр «Модель – РБ»), 2008. 135 с.

2. Романов І.В., Демченко О.М., Макух Д.Д. Формування професійних компетенцій та використання інформаційних освітніх технологій здобувачами вищої освіти майбутніми фахівцями сектору безпеки з військової підготовки. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 54 (1). С. 22-28.

3. Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, B., Kurok, O., Dziuba, P., Tyurina, V., Chervonyi, P., Yevdokimova, O., Levko, M., Demchenko, I., Maliar, N., Maliar, E., & Maksymchuk, I. (2021). Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13 (2), 457-475.

4. Тарангул Л.М., Голубенко Т.О., Крамаренко І.С. Формування інформаційно-цифрової компетенції здобувачів освіти шляхом впровадження технології доповненої реальності в освітньому процесі ЗЗСО. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 56 (2). С. 219-223.

5. Самсонов Ю.В., Климович В.Б., Людовик Т.В., Желновач О.О., Леоненко А.В., Титович А.О., Красілов А.Д., Курилов М.М. Апробація педагогічної моделі формування готовності бойових розрахунків

установки «ЗУ-23» до виконання завдань за призначенням із використанням засобів спеціальної фізичної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2021. № 8 (139). С. 81-87.

6. Марков О.В., Самсонов Ю.В., Бородін С.В., Шемчук В.А., Атаманенко І.О. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій сектору безпеки і оборони України в системі вогневої підготовки із використанням сучасних технічних засобів навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 32 (2). С. 60-74.

7. Самсонов Ю.В., Соколовський В.В., Задорожний К.А., Повар О.В., Курилов М.М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування ПТРК «Стugna-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 49 (2). С. 31-37.

8. Павлов Я.В., Самсонов Ю.В., Бородін С.В., Толокнеєв В.О., Кушнарьов Б.О. Сутнісні характеристики формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування комплексу «Стugna-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 48 (2). С. 80-85.

9. Самсонов Ю., Партико Н., Дяченко К., Курилов М., Кушнарьов Б., Хоменко А. Результати дослідно-

експериментальної перевірки педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до бойового застосування ПТРК «ФАГОТ» із використанням засобів СФП. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 32 (44). С. 231-247.

10. Белашов Ю.О., Кириченко О.О., Безбородов Є.В., Шабатура С.О., Делямба М.М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» у екстремальних умовах службово-бойової діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 49 (1). С. 26-31.

11. Романов І.В., Кочкін В.Г., Демченко О.М. Система лазерного симулятора двостороннього вогневого контакту: аспекти підготовки здобувачів вищої освіти до участі в спеціальних операціях. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 57 (2). С. 238-247.

12. Самсонов Ю.В., Белашов Ю.О., Хацяук О.В., Задорожний К.А., Толокнеєв В.О., Шабатура С.О., Повар О.В., Магмет Т.М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до застосування новітніх зразків високоточної зброї із акцентованим використанням засобів спеціальної фізичної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2021. № 2 (160). С. 155-161.

## ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ: ВИКЛИКИ, РИЗИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЗАПОБІГАННЯ ШАХРАЙСТВА

## ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC INTEGRITY: CHALLENGES, RISKS AND OPPORTUNITIES FOR FRAUD PREVENTION

Статтю присвячено питанням застосування технологій штучного інтелекту в системі вищої освіти. Актуальність теми пов'язана з тим, що нині існує значний розрив між зацікавленістю до використання штучного інтелекту в освіті та його реальним втіленням; особлива увага приділяється проблемам використання програми ChatGPT в освітньому процесі. Застосування штучного інтелекту (ШІ) в останні роки значно розширилося, що викликало занепокоєння адміністрації, викладачів, педагогів та науково-педагогічних співробітників на всіх рівнях освіти в розрізі академічної доброчесності застосування інструментів ШІ. Результати наукового дослідження можуть бути корисними фахівцям у сфері штучного інтелекту, науковцям, сферою наукових інтересів яких є удосконалення етики вищої освіти.

У статті авторами зазначено, що упередженість у використанні ШІ виявляються в учасників освітнього процесу у вигляді відсутності впевненості в правдивості результатів оцінки знань, неправильного тлумачення змісту роботи, механічного написання текстів та інших проявів недоброчесності. Дане дослідження мало на меті виявити широту знань здобувачів та викладачів про можливість використання ШІ; його впливу на розвиток їх навичок та компетенцій; виявити найбільш поширені інструменти ШІ, які здобувачі використовують під час навчання. Авторами були розроблені опитування в Google Form, в якому взяли участь 132 респонденти. З них 90 здобувачів освіти віку 19-20 років, серед яких 65% жінки та 35% чоловіків та 42 викладачі, віком 28-65 років, з середнім педагогічним стажем всієї опитованої групи 15 років. В процесі дослідження та після отримання результатів, автори розробили рекомендації викладачам закладів вищої освіти щодо зменшення академічної недоброчесності через використання ШІ здобувачами. Акцентовано увагу на необхідність розробок і запровадження у закладах вищої освіти кодексів академічної доброчесності; ознайомлення здобувачів з етичним використанням ШІ та зведенням до мінімуму можливостей плагіату; адаптації такого широкого і багатостороннього інструменту як штучний інтелект до застосування його у закладах вищої освіти з максимальною користю для всіх учасників освітнього процесу.

**Ключові слова:** технології, штучний інтелект, вища освіта, машинний переклад, інновації.

The article is devoted to the application of artificial intelligence technologies in the higher education system. The relevance of the topic is due to the fact that there is currently a significant gap between the interest in the use of artificial intelligence in education and its actual implementation; special attention is paid to the problems of using the ChatGPT program in the educational process. The use of artificial intelligence (AI) has expanded significantly in recent years, which has caused concern among administrators, teachers, educators and researchers at all levels of education in terms of the academic integrity of the use of AI tools. The results of the research may be useful to specialists in the field of artificial intelligence, scientists whose research interests include improving the ethics of higher education. In the article, the authors note that bias in the use of AI is manifested by participants in the educational process in the form of lack of confidence in the veracity of the results of knowledge assessment, misinterpretation of the content of the work, mechanical writing of texts, and other manifestations of dishonesty.

This study aimed to identify the breadth of knowledge of students and teachers about the possibilities of using AI; its impact on the development of their skills and competencies; and to identify the most common AI tools used by students during their studies. The authors developed a Google Form survey with 132 respondents. Among them, 90 students aged 19-20, including 65% women and 35% men, and 42 teachers aged 28-65, with an average teaching experience of the entire surveyed group of 15 years. In the course of the study and after obtaining the results, the authors developed recommendations for teachers of higher education institutions to reduce academic dishonesty through the use of AI by students. The authors emphasize the need to develop and implement codes of academic integrity in higher education institutions; familiarize students with the ethical use of AI and minimize the possibility of plagiarism; adapt such a broad and multifaceted tool as artificial intelligence to its use in higher education institutions with maximum benefit for all participants in the educational process.

**Key words:** technology, artificial intelligence, higher education, machine translation, innovation.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.53>

**Рудич О.О.,**

канд. екон. наук,  
доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту, адміністратор Unichek Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

**Остапенко Е.М.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри біологічної фізики, медичної апаратури та інформатики Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова

**Чередник Л.М.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Використання штучного інтелекту в академічних колах є актуальною темою в освітній сфері. Однак це викликає занепокоєння щодо академічної доброчесності та плагіату, адже існують потенційні ризики використання штучного інтелекту. Поява ChatGPT у листопаді 2022 року майже миттєво викликала технологічну паніку щодо впливу штучного інтелекту (ШІ) на

освіту. Інструменти штучного інтелекту все частіше використовуються в промисловості, і якщо ми хочемо, щоб здобувачі, які закінчують заклади вищої освіти, мали навички, необхідні для працевлаштування, важливо навчити їх відповідально використовувати інструменти штучного інтелекту, оскільки вони, ймовірно, зустрінуться з ними на роботі. Мережа Інтернет концептуально змінила та спростила доступ до різних матеріалів,



їх копіювання та поширення. Це обумовило нові виклики щодо формування свідомого ставлення до дотримання принципів академічної доброчесності, самостійного виконання наукових робіт, уникнення неправомірного використання матеріалів без посилання на автора та джерело походження інформації. В сучасних умовах провідне місце повинні займати превентивні заходи щодо попередження академічної нечесності та прищеплення нульового толерування до її прояву. Тому сьогодні дуже важливим є використання різноманітних комунікаційних та адміністративних стратегій впровадження; популяризації освітніх програм з академічної доброчесності і академічного письма; підписання зобов'язання щодо дотримання академічної доброчесності [10].

**Аналіз досліджень.** Серед українських дослідників, які приділяли увагу проблемам академічної доброчесності варто зазначити А. Артюхова, Ю. Калиновського, Д. Загірняк, Л. Єфименка, Є. Ніколаєва, А. Мельниченко, Т. Ярошенко та інших. Дослідження пов'язані з використанням в освіті ШІ можна знайти в працях О. Спірна, Л. Карташової, О. Гуменного, Н. Волкової та ін. науковців.

**Мета статті.** Виявити широту знань про академічну доброчесність та ШІ у вищій освіті за участю викладачів та здобувачів освіти. Методи, використані в роботі: контент-аналіз і фокус-групи.

**Виклад основного матеріалу.** Програми штучного інтелекту (ШІ) існують вже десятки років. Він дозволяє машинам виконувати завдання, які раніше вимагали людського інтелекту. За допомогою, так званого, глибокого навчання чіткі інструкції можуть бути зрозумілі та виконані без втручання людини. Цифровізація в освіті та використання штучного інтелекту мають значний вплив на сучасну систему освіти. Освітні заклади поступово впроваджують цифрові технології і інструменти, щоб поліпшити навчання та сприяти зростанню знань здобувачів вищої освіти. Одним з основних аспектів цифровізації в освіті є використання комп'ютерів, планшетів, смартфонів та інших пристроїв, що дозволяють доступ до інформації та освітніх ресурсів в Інтернеті. Майбутні фахівці можуть швидко знайти необхідну інформацію, використовуючи пошукові системи та електронні бібліотеки. Це дозволяє їм розширити свої знання та відкрити доступ до нових джерел інформації. Штучний інтелект може допомогти в особистому навчанні, надаючи індивідуальні рекомендації та адаптуватись до потреб кожного здобувача; може аналізувати дані про успішність здобувачів, їхні відповіді та здібності, щоб створити персоналізований освітній план; може використовуватися для автоматизації оцінювання робіт; перевіряти правильність розв'язання завдань та надавати рекомендації.

Тобто, присутність інструментів штучного інтелекту для забезпечення доступності та інклюзивності в освіті стрімко зростає, і вони поширюються на ширшу аудиторію, відкриваючи нові можливості та ставлячи нові питання перед освітянами, адміністраторами та студентами. Вища освіта відіграє важливу роль у демократичному суспільстві, яке вимагає надання студентам високоякісної освіти, розвитку моральних і активних громадян, підтримки найвищих стандартів доброчесності. Нам потрібна повна відданість цій ролі [6]. Основним завданням вищої освіти в Україні визначено «інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, формування якісного людського капіталу та згуртування суспільства для утвердження України як рівноправного члена європейської спільноти, розбудова ефективної інноваційної конкурентоспроможної економіки та забезпечення високих стандартів якості життя» [9].

Розглянемо найбільш відомий на сьогодні інструмент ШІ. ChatGPT – це інструмент штучного інтелекту, який пропонує низку переваг, зокрема підвищення залученості студентів, співпрацю та доступність, хоча і є певні занепокоєння щодо академічної чесності та плагіату. Важливо зазначити, що штучний GPT-3 був опублікований у 2020 році некомерційною організацією Open AI (Cooper 2021). Згідно з її власними заявами, метою організації є розвиток штучного інтелекту таким чином, щоб суспільство отримувало від нього комплексну вигоду. Для цього OpenAI співпрацює з науковцями, компаніями та інститутами, а також пропонує ШІ з відкритим вихідним кодом. Microsoft, технологічна компанія з мільярдними статками, також інвестує в організацію [6]. З появою чат-боту з'являються принципово нові можливості у здобувачів освіти для маніпуляції академічною доброчесністю та багатьма іншими, як вважалося, нерушійними принципами організації освітнього процесу на усіх ланках освіти і науки.

У відповідь на ці трансформації багато вчених рекомендували вивчити етичні наслідки застосування ШІ у викладанні, навчанні та оцінюванні [4]. Відповідаючи на цей заклик, автори мають намір надати своєчасні рекомендації для викладачів, педагогів та науково-педагогічних працівників, які прагнуть впроваджувати етичні, чесні, справедливі та доступні методи викладання, завдяки чому буде підтримуватись навчання студентів відповідно до запланованих результатів їхньої програми, навіть за наявності технологій алгоритмічного написання текстів.

У світі, де штучний інтелект стає все більш поширеним, освітяни стикаються з розмитістю і заплутаною реальністю. Багато освітян, можливо, ще не готові до вирішення проблем, пов'язаних з технологіями штучного інтелекту в контексті вищої освіти. Деякі науковці наголошують на

необхідності розуміти різницю між людиною і ШІ та відокремлювати використання останнього як допоміжного інструменту від тих, що призначені для шахрайства. Крім того, вчені підкреслюють важливість зосередження уваги на здатності людини вирішувати проблеми, критикувати і ставити запитання, незважаючи на досягнення ШІ [2].

Найголовніше питання на сьогодні – знати, як ця технологія може вплинути на академічну доброчесність, що є критично важливим питанням у контексті вищої освіти. Плагіат в академічному середовищі ставить під загрозу правдивість будь-якої дисципліни. Проте оцінити фактичну поширеність плагіату важко через делікатну природу вільного визнання фактичних правопорушень. У Фундаментальних цінностях академічної доброчесності Міжнародного центру академічної доброчесності при Ротлендському інституті етики (США) визначено поняття академічної доброчесності, як відданість академічної спільноти цінностям, а саме: повазі, довірі, чесності, справедливості, відповідальності, мужності [3]. Науковиця Доценко І. відмічає, що академічна доброчесність виступає своєрідним морально-етичним вимірником подальшого вдосконалення якості вищої освіти, оскільки учасники освітнього процесу стають більш відкритими до нових цінностей, принципів та суспільних стандартів. Головними цінностями забезпечення якості вищої освіти мають стати чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність та підзвітність. Від цих цінностей залежить якість вищої освіти та якість наукових досліджень, оскільки чесність починається з кожного здобувача вищої освіти та поширюється на всю академічну спільноту [9]. В Україні забезпечення норм академічної доброчесності під час організації освітнього процесу регламентовано Законом України «Про освіту».

Для цього дослідження популяцією стали викладачі та студенти Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти, Національного університету біоресурсів і природокористування України та Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова.

Автори включили різні звання до категорії викладачів, такі як кандидат, професор, доцент, асистент та інші. Студенти, які навчаються в різних закладах вищої освіти є частиною генеральної сукупності цього дослідження. Ми зосередимося на ШІ в контексті академічної доброчесності. Академічну доброчесність визначаємо, як очікування та відданість цінностям мужності, справедливості, чесності, відповідальності, поваги та довіри, які лежать в основі етичного прийняття рішень у викладанні, навчанні, дослідженні та просуванні знань [4]. Згідно з цим визначенням, такі поняття, як етика, забезпечення доброчесності та доброчесність досліджень, також відображають розуміння академічної доброчесності. Всього в опитуванні взяли участь 90 здобувачів освіти віком 19–20 років, серед яких 65% жінки та 35% чоловіків та 42 викладачі віком 28–65 років, з середнім педагогічним стажем всієї опитуваної групи 15 років.

Авторами були розроблені опитування в Google Form для визначення рівня використання здобувачами ШІ під час навчання; впливу ШІ на розвиток їх навичок та компетенцій та найбільш поширені інструменти, які здобувачі використовують під час навчання. Викладачам також були задані питання щодо необхідності використання студентами інструментів ШІ та їх вплив на академічну доброчесність. Результати опитування представлені на рис. 1.

Відповідно до результатів опитування маємо наступні результати:



Рис. 1. Діаграма відповідей респондентів

1. Необхідність використання інструментів ШІ в освіті (викладачі – 35%; студенти – 68%).

2. Позитивний вплив ШІ на якість навчання (викладачі – 20%; студенти – 70%).

3. Негативний вплив ШІ на якість навчання (викладачі – 58%; студенти – 16%).

4. Збільшення плагіату за рахунок ШІ (викладачі – 60%; студенти – 55%).

5. Позитивний вплив ШІ на розвиток навичок здобувачів (викладачі – 40%; студенти – 78%).

Аналізуючи результати опитування, можна стверджувати, що за рахунок розвитку ШІ збільшився плагіат, що зазначають і здобувачі і викладачі; разом з тим позитивний вплив інструментів ШІ відзначили і здобувачі, і викладачі. Найбільш поширеними інструментами ШІ, які здобувачі використовують в процесі навчання є такі: ChatGPT (60%), Wordtune (25%), Stable Diffusion (30%), Bing AI (18%).

В процесі дослідження та після отримання результатів, автори розробили рекомендації викладачам закладів вищої освіти щодо зменшення академічної недоброчесності через використання ШІ здобувачами:

1. Включати принципи залучення, пояснення, дослідження в процесі навчання. Рекомендується провести розмову зі здобувачами про ШІ та його етичне використання. Важливим етапом є запровадження у закладах вищої освіти кодексів академічної доброчесності.

2. Заклади вищої освіти повинні охоплювати як педагогічну, так і політичну сторону ШІ. Пояснювати та доносити до здобувачів можливі наслідки використання ШІ в розрізі академічної доброчесності.

3. Змішані завдання та оцінювання: Використання різноманітних завдань та методів оцінювання, які вимагають аналізу, критичного мислення та власного формулювання, може зменшити ймовірність плагіату. Завдання повинні бути структуровані таким чином, щоб вимагати особистого розуміння та застосування матеріалу.

4. Регулярні зустрічі, обговорення завдань, консультації та фідбек можуть сприяти розвитку власних думок та знань майбутніх фахівців.

5. Використання технологій для виявлення плагіату в закладах освіти, плагіат-детекторів та інших програм анти плагіату.

6. Звертати увагу на саму структуру речень, яку редагує відповідно до опису продукту штучний інтелект. Описи, зазвичай, мають загальні риси, починаються з одного слова, не мають посилань на достовірні джерела та мають спеціальний повторювальний фокус.

7. Давати практичні завдання. Саме практичні завдання ШІ досить важко відтворити, якщо вони деталізовані, структуровані та мають на меті створення певного продукту.

Зважаючи на зазначене вище, автори відзначають, що штучний інтелект у відкритому доступі використовується активно здобувачами вищої освіти: для виконання завдань, написання есе, дипломних робіт, презентацій тощо. Роблячи це, вони можуть поставити під загрозу свою академічну доброчесність. Адже ті, хто дотримується академічної доброчесності, діють відповідно до наукових стандартів або належної наукової практики. Згідно з цими стандартами, власні дослідницькі процеси мають бути задокументовані правдиво і прозоро, або ж слід чесно ставитися до внеску інших. Наукова недоброчесність включає, наприклад, вигадання даних або плагіат, і немає жодних гарантій, що ШІ дотримуватиметься таких стандартів. Тому вищевказані рекомендації можуть бути використані викладачами для зменшення академічної недоброчесності здобувачів освіти при використанні штучного інтелекту в процесі навчання.

**Висновки.** Результати даного дослідження можуть допомогти викладачам, педагогам, науково-педагогічним працівникам ознайомитись та визначити наслідки використання штучного інтелекту для академічної доброчесності, щоб мати змогу краще проаналізувати та обговорити ці аспекти з адміністраторами вищого рівня, колегами та здобувачами освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Christensen H., McCabe D. Understanding academic misconduct. *Canadian Journal of Higher Education*. 2006. 36(1), 49–63. URL: <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/183525>
2. Eaton S., Dressler R. Multilingual essay mills: the need for research beyond English language commercial providers. A research agenda for academic integrity. *Edward Elgar Publishing*. 2020. pp. 152-162.
3. Fishman T. The Fundamental Values of Academic integrity (2nd edition). International Centre for Academic integrity Clemson University. 2012. URL: [http://Academicintegrity.org/icaai/assets/AUD\\_integrity\\_Quotes.Pdf](http://Academicintegrity.org/icaai/assets/AUD_integrity_Quotes.Pdf).
4. Hearn A. ChatGPT AI bot wows scientists with essay writing skills and usability. *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/technology/2022/dec/04/ai-bot-chatgpt-stuns-academics-with-essay-writing-skills-and-usability>
5. Hopp C., Speil A. How common is plagiarism among students? Evidence from Austrian students who remain anonymous. *Accountability in Research*. 2022. 28(3), 133-148. URL: <https://doi.org/10.1080/08989621.2020.1804880>
6. OpenAI, 2022b. Introducing OpenAI[online]. San Francisco: OpenAI Inc. URL: <https://openai.com/blog/introducing-openai/PAAß>. (дата звернення 15.05.23)
7. Доценко І.О. Академічна доброчесність у системі забезпечення якості вищої освіти Педагогічна освіта: теорія і практика. Випуск 32 (1-2022) <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32>

8. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>

9. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/>

[ua/news/](https://mon.gov.ua/news/) opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki (дата звернення 18.05.23)

10. Ульянова Г. О. Академічна доброчесність як основа академічного успіху. *Правова позиція*. 2022. № 4 (37), С. 98-103.



## АЛЬТЕРНАТИВНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З СУЧАСНИМ ПОКОЛІННЯМ ДІТЕЙ

### ALTERNATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN WORKING WITH MODERN GENERATION OF CHILDREN

Стаття присвячена одній з найактуальніших тем освітньої системи у сучасних реаліях – альтернативні освітні технології у роботі з сучасним поколінням дітей. Зокрема, розкривається сутність понять «технологія», «освітня технологія», «альтернативні освітні технології».

В умовах дистанційного навчання, причинами якого виступили пандемія COVID-19 та повномасштабне вторгнення на територію України росії, країни-агресорки, актуальності набувають інформаційно-комунікаційні технології навчання, які власне, забезпечують дистанційний освітній процес.

Основна увага зосереджується на значенні інформаційно-комунікаційних технологій у системі освіти, їх доцільності у створенні навчальних завдань. Зазначено основні навички XXI століття, які можуть набуті представники зростаючого покоління під час роботи з мультимедійними програмами. Визначено основні платформи для здійснення дистанційного освітнього процесу. З'ясовано, що державою запропоновано ряд мультимедійних освітніх програм, які пройшли кількарічну апробацію. В умовах воєнних дій на території України запроваджено новий міжнародний освітній проект «Вивчаю – не чекаю», який розроблений українськими вчителями та методистами і відповідає у повній мірі чинним українським навчальним програмам. Означений контент містить відеоматеріали для ознайомлення дітей з навчальним матеріалом та ігрові завдання для його закріплення.

Зазначено, що в сучасному світі у взаємодії знаходяться представники 5–6 поколінь. Зростаюче покоління представлене поколінням «Зет» та «Альфа». Визначено, що не зважаючи на «комп'ютеризацію» поколінь та перебування більшої частини часу у віртуальному світі, ці покоління досить різні.

Покоління «Зет» народжувалося у період з 2000 по 2010 роки. Йому притаманні прагнення до лідерства, нетерплячість, гіперактивність, зосередження на короткотривалих цілях, фрагментарність образного мислення.

Натомість, покоління «Альфа», народжене від 2010 року, характеризується самовпевненістю, прагненням до знань, глобальних проблем та їх нестандартних рішень.

Визначено, що позитивним моментом застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі є динамічність і яскравість такого контенту, що приваблює дітей, та, можливість використання як під час дистанційного, так і офлайн навчання.

**Ключові слова:** альтернативні освітні технології, технології, інноваційні технології, інформаційно-комунікаційні технології,

дистанційне навчання, освітня платформа, освітній процес, сучасне покоління дітей.

The article deals with the analysis of alternative educational technologies in working with modern generation of children. It is one of the most relevant educational themes in modern realities. The content plane of the concepts «technology», «educational technology» and «alternative educational technologies» has been studied.

The analysis of information and communications technologies making it possible to implement the distance educational process is relevant in corresponding learning conditions, the causes of which were the COVID-19 pandemic and russia's full-scale invasion of Ukraine.

The main focus is on the importance of information and communications technologies in the education system, their feasibility in the development of educational tasks. The main 21st century skills, which may be acquired by the growing generation representatives while working with multimedia programs, have been indicated. The main platforms for implementing the distance educational process have been identified.

It has been found out that the state has offered a number of tested multimedia educational programs. A new international educational project «Studying without waiting» was introduced in the conditions of military operations on the territory of Ukraine. It had been developed by Ukrainian teachers and methodologists. It corresponds to current Ukrainian educational programs. The specified content contains video materials for learning and game tasks for training.

It has been noted that there are 5–6 generations representatives, who are constantly interacting in the modern world. The rising generation is represented by generations Z and Alpha. It has been determined that despite the «computerization» of generations and spending most of their time in the virtual world, they differ.

The generation Z was born between 2000 and 2010. They are characterized by aspirations for leadership, impatience, hyperactivity, focus on short-term goals, fragmentary imaginative thinking.

Instead, the generation Alpha representatives, born from 2010, are characterized by self-confidence, the desire for knowledge, global problems and their non-standard solutions.

It has been determined that the advantages of the use of information and communications technologies in the educational process are the dynamism and brightness of such content attracting children, and the possibility of using it both during distance and offline learning.

**Key words:** alternative educational technologies, technologies, innovative technologies, information and communications technologies, distance learning, educational platform, educational process, modern generation of children.

УДК 37.091.2:004-048.58]-053.2(045)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.54>

**Рябошапка О.В.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
розвитку дитини  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

**Гурський І.Ю.**,  
викладач кафедри теорії та практики  
іноземних мов  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Події сьогодення, швидкий розвиток науково-технічного прогресу несуть зміни в усіх сферах

життєдіяльності людини. Освіта при цьому теж не стоїть осторонь. Пандемія коронавірусу, повномасштабне вторгнення росії, країни-загарбника,

змінюють звичні умови функціонування усіх галузей існування. Війна росії проти України остаточно визначила вектор розвитку нашої країни – входження до Європейського Союзу, що визначає підходи та змінює пріоритети до усіх видів діяльності людини. Відтак, реформування відбувається і в освіті та найяскравіше проявляється в освітніх технологіях.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблему реформування змісту освіти розкрито в основних нормативно-правових актах, а саме: Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти, Державному стандарті початкової освіти, Концепції «Нова українська школа» та ряді інших законодавчих актів. Особливості використання альтернативних освітніх технологій піднято у працях О. Аніщенко, С. Беляєва, І. Богданової, М. Гриньової, В. Євдокимова, О. Кириченка, М. Михайліченка, А. Нісінчук, Я. Рудик, Н. Шестак, О. Янкович та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Невирішеними раніше частинами загальної проблеми є аналіз застосування альтернативних освітніх технологій у роботі з сучасним поколінням дітей. Відповідно, врахування особливостей дітей покоління «Зет» та «Альфа» в умовах дистанційного освітнього процесу призведе до збільшення його якісного показника та оптимізує міжособистісну взаємодію усіх його суб'єктів.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Головною метою даної публікації є розкриття дефініцій «технології», «альтернативні освітні технології»; специфіки використання інформаційно-комунікаційних технологій як альтернативних освітніх технологій; характеристика дітей сучасного покоління та специфіки роботи з ними.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Проблема формування та розвитку сучасного суспільства лягає на плечі держави, яка, на даний момент, перебуває у стані війни із росією, країною-агресоркою. Повномасштабне вторгнення, прагнення рф захопити землі України зумовило посилення співпраці з країнами Європейського Союзу та США. А отже, прискорило процес входження України до ЄС, що внесло зміни майже в усі сфери життєдіяльності людини.

Осторонь не залишилася й сфера освіти. Завданням освітніх систем будь-якої країни світу було і залишається забезпечення реалізації вимоги сприяння соціально-економічному та культурному розвитку суспільства. Незадоволення у багатьох країнах результатами системи шкільної освіти сьогодні призвело до необхідності її реформування. Важливим питанням у цьому контексті

є практична розробка стратегічних напрямів розвитку загальної середньої освіти на перспективу. Культурний та економічний розвиток держави значною мірою залежать від якості підготовки випускників відповідних навчальних закладів [1, с. 52].

Сучасний освітній процес неможливий без інноваційного оновлення, залучення нових технологій, їх апробації та адаптації до сучасних вимог нового змісту. Значну роль у формуванні інноваційних процесів в останнє десятиріччя відіграли такі тенденції розвитку педагогічної науки й практики, як: поєднання інноваційних змін з освітніми реформами; активізація інноваційного руху педагогів-практиків; створення міжнародних інноваційних мереж, державних інфраструктур з координації інноваційних процесів, підтримки недержавних утворень [2].

Так, у 2017 році була впроваджена у дію Концепція «Нова українська школа» (ухвалена рішенням колегії МОН у 2016 р.), яка розпочала реформування освіти із початкової ланки. Згодом оновився і Закон України «Про освіту» (2017), запропоновано новий Державний стандарт початкової освіти (2018), і, реалізуючи принципи наступності та перспективності, створено новий Базовий компонент дошкільної освіти (2021).

Концепція «Нова українська школа» докорінно змінила підходи до системи загальної середньої освіти зокрема та модернізувала зміст освіти загалом.

Зміни, що передбачені Концепцією «Нова українська школа» охоплюють усіх учасників освітнього процесу, визначають їх взаємодію, особливості його провадження. Найбільшої уваги потребували «педагогіка партнерства», яка полягає у тісній взаємодії педагогів, батьків та дітей, застосування інноваційних підходів до освітнього процесу, зміна стандартів освіти, автономія закладів освіти та їх фінансування, модель сучасного випускника закладу загальної середньої освіти: інноватор, особистість, патріот.

Зараз є потреба в людях інтелектуально сміливих, самостійних, таких, які вміють творчо мислити та приймати нестандартні рішення. Тож спілкування з дитиною необхідно будувати так, щоб вона не тільки опанувала певну суму знань, але і вміла новаторсько мислити, фантазувати, винаходити [3].

Зважаючи на інноваційний характер освіти, вважаємо за необхідність розглянути поняття «технології», «інноваційні технології», «альтернативні освітні технології».

Так, слово «технологія» має грецьке походження та дослівно перекладається як «знання про майстерність».

Філософський словник визначає дефініцію «технологія» як ряд та послідовність операцій, які реалізуються за допомогою певної техніки

у кожному певному виробничому процесі. Означене визначення є загальним та використовується у різних сферах, зокрема й в освіті.

Тлумачний словник розглядає технологію як сукупність прийомів, які використовуються у будь-якій діяльності, зокрема й у мистецтві.

У рамках дослідження готовності майбутніх вихователів до застосування у професійній діяльності педагогічних технологій, Л. Іщенко зазначає, що «Технологізація – найважливіша тенденція розвитку освіти, це підтверджує і запровадження нових стандартів освіти та поява великої кількості педагогічних технологій на ринку освітніх послуг» [4].

Сьогодні у сфері життєдіяльності людини розглядають масу технологій. Щодо галузі 01 Освіта зустрічаємо поняття «освітні технології», «навчальні технології», «виховні технології», «управлінські технології» тощо.

Розглядаючи означені дефініції, О. Янкович зазначає: «Необхідно акцентувати увагу на тому, що підходи до визначення понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «навчальна технологія», «виховна технологія» тощо є тотожними. Вони відрізняються лише галуззю застосування: освітні технології реалізуються в освітній сфері, навчальні технології – у навчальному процесі, виховні – у галузі виховання, технології управління – в управлінській діяльності.» [5, с. 7].

Освітні технології – це більш вужче поняття, що містить педагогічні технології, до складу яких входять технології навчальної, виховної та управлінської діяльності.

Найчастіше освітні технології визначають як засіб навчання; проект (модель) освітнього процесу відповідно до визначеної мети; сукупність дій чи діяльність; галузь наукового знання; багатовимірне поняття (зокрема, система). Освітні технології подібні до методів навчання, оскільки вони є способом організації педагогічного процесу та взаємодії між його суб'єктами та об'єктами. Проте між ними простежуються відмінності. Освітня технологія – це спосіб оптимального досягнення мети педагогічного процесу з використанням відповідних методів. Її доцільно визначати як послідовність спільних дій вчителя та учнів, що супроводжуються педагогічною діагностикою і спрямовані на забезпечення відповідності результату визначеній меті [6].

Освітня технологія – це спосіб спільної діяльності вчителя та учнів, для якого притаманні передусім послідовність у реалізації дій (*алгоритмічність*), постійне і систематичне вимірювання рівня навчальних досягнень і сформованості виховних якостей (*діагностичність*), взаємозв'язок основних елементів технології, якими є мета, зміст, форми, методи, засоби взаємодії учасників педагогічного процесу, результат (*системність*).

Освітня технологія є відкритою педагогічною системою, котра складається з концептуально цільових (мета, що відповідає освітнім концепціям), змістових (зміст технології), процесуальних (технологічний процес: форми, методи, засоби взаємодії суб'єктів та об'єктів технології), результативно-аналітичних (результат та його аналіз) компонентів.

Основними етапами реалізації освітньої технології є:

- цілеутворення (точне визначення бажаного результату як сукупності дій учнів);
- діагностика (виявлення вихідного рівня спостережуваних дій);
- рецептування (створення програми спільної роботи вчителя та учнів або написання «рецепта дій»);
- здійснення технологічного процесу (забезпечення умов для реалізації програми);
- оцінка і корекція результатів (зіставлення результатів із визначеним еталоном) [5, с. 7-8].

О. Аніщенко та Н. Яковець аналізуючи класифікацію освітніх технологій за Г. Селевком, окремим видом технологій за напрямом модернізації наявної традиційної освітньої системи визначають альтернативні технології [7, с. 17].

Альтернативні освітні технології пропонують нові за змістом освітні технології, які можуть протистояти традиційним в освітньому процесі.

Альтернативні освітні технології спричинюють появу нових вимог до компетенцій педагогів, зміни їх звичних методів викладання матеріалу, нової організації навчання з використанням сучасних засобів управління навчальним процесом, нових підходів до освітньої статистики, формування навчальних програм та методів оцінювання [8, с. 191-192].

Виокремити варто групу освітніх технологій, до яких належать інформаційні технології. Проте, в умовах пандемії COVID-19 та розгорнутій країною-агресоркою повномасштабній війні, інформаційні технології виступають як альтернативні освітні технології, оскільки забезпечують дистанційний освітній процес. Інформаційні технології є наскрізними та використовуються у навчанні, вихованні й управлінні освітньою діяльністю.

Інформаційний шар, який оточує й організовує сучасний світ, а також керує ним та всіма його частинами, тяжіє до Інтернету, тобто до мереж комп'ютерів і людей. Час, відстань і вартість у цьому інформаційному світі скорочуються, що визначає існування сучасної людини у соціумі [9].

Так, завдяки інформаційним технологіям змінюється побудова освітнього процесу, його методи та прийоми. Відповідно збільшується кількість платформ для реалізації освітнього процесу та побудови його фрагментів, що зацікавлює зростаюче покоління своїми динамізмом, яскравістю,

доступністю та популярністю. Також варто зазначити, що інформаційні технології дають змогу працювати незалежно від часу доби та географічної відстані.

Досліджуючи хмарні технології у роботі зі студентами закладів вищої освіти, А. Тютюник зазначає, що сучасні мережеві сервіси надають наступні можливості для створення різних навчальних ситуацій, в яких представники зростаючого покоління можуть освоювати і відпрацьовувати навички, необхідні в XXI столітті:

- інформаційна грамотність – уміння шукати інформацію, порівнювати її з різних джерел, розпізнавати та вибирати найнеобхідніше;

- мультимедійна грамотність – здатність розпізнавати і використовувати різні типи медіаресурсів, як у роботі, так і в навчанні;

- організаційна грамотність – здатність планувати свій час так, щоб встигнути все, що заплановане;

- розуміння взаємозв'язків, які існують між різними людьми, групами та організаціями;

- комунікативна грамотність – це навички ефективного спілкування та співробітництва;

- продуктивна грамотність – здатність до створення якісних продуктів, можливість використання засобів планування [8, с. 186].

Дистанційне навчання здійснюється у переважній більшості на платформах GoogleMeet, Zoom, Classroom, застосунок для смартфонів Viber, електронні скриньки, Moodle (переважно для здобувачів вищої освіти) тощо.

У роботі з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку доцільно використовувати мультимедійні освітні програми. Так, smart-кейс «Розумники» підходить для дітей обох вікових категорій, оскільки програмою передбачено як підготовка дітей до навчання, так і власне завдання для роботи у школі. Даний мультимедійний контент пройшов кількарічну апробацію на рівні держави та рекомендований до використання Міністерством освіти та науки України.

Цікавою така програма ще виявляється в тому, що її можна завантажити у персональні гаджети дітей. Це дає змогу застосовувати ще одну, досить цікаву технологію BYOD (*Bring Your Own Device – принеси свій власний пристрій*) та реалізувати ротаційні моделі мовно-літературної («Щоденні 5») та математичної («Щоденні 3») освітніх галузей, а саме виконання мовно-літературних та математичних завдань дітьми самостійно.

Мультимедійні уроки «Нова школа» передбачають мультимедійний освітній контент, який містить не лише роз'яснювальний матеріал, але й тестові завдання, інтерактивні тренажери. Тут також є змога добору матеріалу згідно віку дитини та освітньої галузі.

Мультимедійний контент виправдовує доцільність свого використання тим, що дає змогу одночасно задіювати зоровий та слуховий аналізатори, що значно покращує сприйняття навчальної інформації. Сучасна, ігрова динаміка сюжету та інтерактивна взаємодія з персонажами створюють невимушену, дружню атмосферу для навчання та взаємодії.

Варто зазначити, що мультимедійний освітній контент може застосовуватися як фрагментарно, для ознайомлення, вивчення, закріплення чи повторення навчального матеріалу, так і цілісного використання.

Важливою та сучасною платформою для навчання дітей молодшого шкільного віку став безкоштовний міжнародний проект «Вивчаю – не чекаю», який створили War Child Holland та ГС «Освіторія» у партнерстві з Міністерством освіти і науки України та донори: UBS Optimus Foundation, Jacobs Foundation, Roger Federer Foundation і Fourfold Foundation. Застосунок розроблений українськими педагогами за технологією від War Child (компанія, що допомагає отримувати освіту дітям в умовах воєнних дій).

Так, застосовуючи підхід мікронавчання, дитина навчається, переглядаючи відео уроки, а граючи в інтерактивні ігри, передбачені програмою, закріплює навчальний матеріал. Додаток містить відео й ігри, які повністю адаптовані для українських дітей та відповідають чинній українській навчальній програмі. Як зазначають розробники, означений контент можна використовувати як під час аудиторного навчання, так і під час онлайн-занять.

Сучасне покоління дітей вже досить «комп'ютеризоване» та не уявляє свого життя без гаджету. Сьогодні зростаюче покоління представлене поколінням «Зет» та «Альфа», психолого-педагогічні характеристики яких варто враховувати в освітньому процесі.

Починаючи з 2000 року та до 2010 року розпочалася доба народження покоління «Зет». Представники цього покоління «проживають» більшу частину свого часу в Інтернеті, де й відбувається їхня взаємодія. Їхні цінності ще лише формуються. Проте, такі діти за своєю сутністю – лідери, прагнуть до прояву власної індивідуальності та є самовпевненими [11].

Для таких дітей характерними є нетерплячість; зосередження на короткострокових цілях; залежність від Інтернету; фрагментарність образного мислення; швидке дорослішання; орієнтація на практичність; чесність; відкритість у Всесвітній мережі; надання пріоритету віртуального світу; краще порозуміння з технікою, ніж з людьми; легко піддаються впливу [12].

Притаманні дітям покоління «Зет» і певні специфічні якості: гіперактивність; прояви доклінічних форм аутизму (як спосіб взаємодії



зі світом); сенсорна депривація; побудова ідентичності [12].

Ураховуючи особливості та специфіку дітей покоління «Зет», педагоги-практики у роботі з такими дітьми пропонують дотримуватися певних рекомендацій, а саме: структурувати та зробити привабливим освітній матеріал; забезпечити зворотній зв'язок; скоротити обсяг інформації та надавати пріоритету у його поданні візуалізації; спілкуватися усно; надавати освітньому процесу позитивного забарвлення; ставити зрозумілі та доступні цілі; дотримуватися правил тайм-менеджменту; не перенасичувати дітей інформацією [12].

На зміну покоління «Зет» прийде покоління «Альфа», народжене з 2010 року, яке ще називають «діти смартфонів», «Google babies», або ж «покоління Дзен».

Покоління «Зет» народилося у період входження у життя суспільства цифрових технологій, в той час як покоління «Альфа» народилося, коли означені технології уже були в дії. Таким чином, цифрова інформація сприймається поколінням «Альфа» аналогічно до повсякденної у реальному житті. Також втрачає свою значимість відстань та місце географічної прив'язки, порівняно із поколінням «Зет».

Оскільки сучасні діти до такої міри звикли до використання смартфонів, вони потребують в освітньо-виховному процесі дещо інших підходів, аніж попередні покоління. На думку дослідників, на формування дитячої особистості чималий вплив матимуть соціальні мережі, в яких сучасні батьки досить часто створюють профіль дитини, яка ще навіть не навчилася говорити. Батьківські гаджети потрапляють до рук дитини вже у немовлячому віці. Саме тому, Інтернет для дитини покоління «Альфа» стає звичайною річчю, на відміну від попередніх поколінь, для яких діджиталізація стала технологічним дивом. Вплив на майбутнє покоління матимуть і винаходи, які здійснені нещодавно, проте, ще не охопили масово людство.

У такий спосіб для дітей покоління «Альфа» все та всі будуть об'єднані, не зважаючи на їхнє місце розташування.

Таким чином, представники покоління «Альфа» будуть схожі на своїх пращурів, гімназистів ХХ століття, які прагнули до нових знань, полюбили науки та різноманітні винаходи, іноді навіть сумнівні, як-то гіпноз, спіритизм тощо.

Варто відзначити, що покоління вищезазначеного періоду характеризувалося самовпевненістю та відсутністю поваги до старших, що, зокрема, підкреслює необхідність виховання у зростаючого покоління поважного ставлення до людей похилого віку.

Дослідники вважають, що діти покоління «Альфа» будуть схильні до нестандартних рішень, вони будуть цікавитися глобальними проблемами

людства, маючи упевненість, що самостійно можуть вирішити такі глобальні проблеми.

Коли діти покоління «Альфа» придуть до школи, на ринку праці головними будуть представники покоління «Зет» – ті, хто навчається сьогодні.

Щодо взаємодії поколінь в освітньому процесі найбільше будуть задіяні представники поколінь «Х», «У», «Зет» та «Альфа».

Проте, не зважаючи на близькість поколінь, у молодих педагогів та представників покоління «Альфа» можуть виникати непорозуміння з ряду причин:

1. Ігнорування модних тенденцій та авторитету у соціальних мережах.

Взаємодія у соціальних мережах все більше охоплює повсякденне життя, освіта теж не залишається осторонь. Спілкування педагогів та дітей у соціальних мережах стає звичним явищем, проте, зворотній зв'язок учителів все менше отримують від учнів.

Представники нової генерації не зважатимуть на те, до якої спільноти вони належать. Маючи розвинене критичне мислення, прагнутимуть спростувати доведене. Ігноруючи соціальні мережі та на кількість «вподобайок», будуть доводити, що вміють мислити по-новому. Також представники означеного покоління не будуть відчувати свою приналежність до будь-якої спільноти, а вважатимуть себе частиною людства.

2. Непунктуальність та невчасне виконання поставлених завдань.

Оскільки представники покоління «Альфа» існуватимуть поза часом, вони не зможуть вчасно виконувати завдання та розраховувати час на виконання певної діяльності, а також пропускати-муть дедлайн у різних завданнях.

Такі діти будуть упевнені, що їхні глобальні за масштабами задуми та справи набагато важливіші за дрібниці та деталі навчання. Саме тому, педагогам варто бути готовими до навчання таких дітей не одночасно, а в різному темпі.

Натомість педагогів-представників іншого покоління, які вважають, що для того, аби чогось досягнути треба наполегливо працювати, буде непокоїти те, що представники покоління «Альфа» шукатимуть шляхи, аби якпошвидше виконати завдання.

3. Протести та незалежність.

Варто відзначити активність дітей покоління «Альфа», які не сидітимуть постійно із гаджетами у руках, а будуть фізично активними та сильними.

Така активність, самостійність та безпечність будуть дошкуляти педагогам. Важливо відзначити, що самостійність дітей покоління «Альфа» буде перешкоджати і спілкуванню педагогів з батьками, оскільки діти вважатимуть себе занадто самостійними.

Враховуючи сучасну тенденцію у пізньому народженні дітей, переважна більшість батьків

будуть вже немолодими і, таким чином, вектор догляду за іншим поколінням зміститься з батьків на дітей.

**Висновки.** Безсумнівно, застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі захоплює дітей, особливо представників сучасного покоління, які «вже народилися із гаджетами в руках». Проте, в реаліях сьогодення, цифрові технології, які зазвичай використовувалися епізодично, виступають у ролі альтернативних освітніх технологій, за допомогою яких власне і реалізовується дистанційний освітній процес. Але, застосовуючи сучасні технології, варто враховувати психолого-педагогічні особливості зростаючого покоління, оскільки, живучи у віртуальному світі, цифрові технології для них не виявляються новинкою, і такі діти прагнуть продемонструвати себе в інших галузях.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук, Запоріжжя, 2010. Вип. 6 (59). 452 с.
2. Трофаїла Н.Д. Інноваційні технології підготовки майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку. *Проблеми освіти*: збірник наукових праць ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України. Вінниця: ТОВ «Нілан – ЛТД», 2018. Вип.88 (частина 2). 346 с.
3. Підлипняк І. Ю. Технології Mind-Fitness як засіб розвитку когнітивної сфери у дітей дошкільного віку. *Věda a perspektivy*. № 8(15). 2022. С. 123–134.
4. Іщенко Л.В. Формування готовності майбутніх вихователів до реалізації сучасних педагогічних технологій у закладах дошкільної освіти. *Věda a perspektivy* № 2 (9) (2022). URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vp/article/view/1213/1211> (дата звернення: 30.05.2023).
5. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник / О. Янкович, Ю. Беднарек, А. Анджеєвська. Тернопіль : ТНПУ ім В. Гнатюка, 2015. 212 с.
6. Михайліченко М.В., Рудик Я.М. Освітні технології: навчальний посібник. Київ: ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.
7. Сучасні педагогічні технології: курс лекцій. Навч. посібник / Аніщенко О.В. та ін. ; за заг. ред. Н.І. Яковець. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 199 с.
8. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету : зб. наук. праць / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 424 с.
9. Кириченко М. Вплив цифрових технологій на розвиток людського і соціального капіталу. URL: <http://humstudies.com.ua/article/view/192020/192580> (дата звернення: 30.05.2023).
10. Вивчаю – не чекаю. Про проект. URL: <https://primary.org.ua/about/> (дата звернення: 30.05.2023).
11. Коростіль Л.А. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії *Народна освіта*: Електронне наукове фахове видання режим доступу URL:[https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5229](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5229), (дата звернення 30.05.2023).
12. Рябошапка О.В., Бутенко О.Г. Виховання у старших дошкільників поважного ставлення до людей похилого віку : монографія. Умань : Візаві, 2021. 257 с.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ОЧНО-ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

### ORGANIZATION OF CORRESPONDENCE AND DISTANCE EDUCATION USING DIGITAL TECHNOLOGIES

Статтю присвячено особливостям організації очно-дистанційного навчання із застосуванням цифрових технологій. Встановлено, що очно-дистанційне навчання є важливим елементом підтримки глобального освітнього простору. Визначено, що дистанційне навчання – це організація освітнього процесу в умовах віддаленості його учасників один від одного та їх зазвичай опосередкованої взаємодії в закладі освіти, функціонування середовища на основі сучасних цифрових освітніх, інформаційно-комунікаційних технологій. Визначено, що для якісного навчання здобувачі освіти повинні мати хорошу самоорганізацію та вміти розраховувати свій час. Встановлено, що система управління освітнім процесом надає викладачеві можливість створювати та презентувати здобувачам освіти освітні матеріали та оцінювати їх знання. З'ясовано, що очно-дистанційна освіта є інструментом реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти, поєднуючи традиційну освіту з цифровими технологіями; освітня технологія, що поєднує навчання за участю викладача (face to face) з онлайн-навчанням, що передбачає елементи самоконтролю здобувачем освіти шляху, часу, місця та темпу навчання, а також інтеграцію навчання, досвід роботи з викладачем. Охарактеризовано моделі очно-дистанційного формату навчання, зокрема такі як ротаційна модель, модель «Flex», лабораторна ротація, модель обертання робочих зон, індивідуальна ротація, модель «інтенсивна» ординатура, модель самостійного навчання, модель збагаченого віртуального навчання. Розкрито особливості платформи Moodle в очно-дистанційному форматі навчання. З'ясовано, що організація очно-дистанційної форми навчання з використанням комплексу різноманітних цифрових освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу ефективно реалізувати процес якісної освіти та забезпечити його безперервність у кризових ситуаціях та в умовах воєнного стану.

**Ключові слова:** освітній процес, здобувач освіти, очно-дистанційний формат навчання, модель навчання.

The article is devoted to the peculiarities of the organization of face-to-face and distance learning with the use of digital technologies. It has been established that face-to-face and distance learning is an important element of supporting the global educational space. It was determined that distance learning is the organization of the educational process in conditions of remoteness of its participants from each other and their usually mediated interaction in the educational institution, functioning of the environment based on modern digital educational, information and communication technologies. It was determined that for quality education, students must have good self-organization and be able to calculate their time. It has been established that the educational process management system provides the teacher with the opportunity to create and present educational materials to students and evaluate their knowledge. It has been found that face-to-face and distance education is a tool for realizing the individual educational trajectory of education seekers, combining traditional education with digital technologies; educational technology that combines teaching with the participation of a teacher (face to face) with online learning, which provides elements of self-control by the learner of the way, time, place and pace of learning, as well as integration of learning, experience of working with a teacher. The models of the face-to-face and distance education format are characterized, in particular, such as the rotational model, the "Flex" model, the laboratory rotation, the model of rotating working areas, individual rotation, the "intensive" residency model, the independent study model, and the enriched virtual learning model. Features of the Moodle platform in face-to-face and distance learning format are revealed. It has been found that the organization of face-to-face and distance learning using a complex of various digital educational and information and communication technologies makes it possible to effectively implement the process of quality education and ensure its continuity in crisis situations and under martial law.

**Key words:** educational process, student of education, face-to-face and distance education format, education model.

УДК 378.018

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.55>

**Степаненко О.К.,**

канд. філол. наук, доцент,  
професор кафедри  
соціально-гуманітарної освіти  
Комунального закладу вищої освіти  
«Дніпровська академія неперервної  
освіти» Дніпропетровської обласної  
ради

**Білюк О.Г.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри спеціальної освіти  
Миколаївського національного  
університету імені В.О. Сухомлинського

**Борисюк І.Ю.,**

докт. фарм. наук, доцент,  
завідувач кафедри технології ліків  
Одеського національного медичного  
університету

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення ЗВО надається автономія у визначенні формату занять та виборі інформаційних технологій навчання. Основною метою цих заходів є не тільки своєчасне виконання вимог програми та основного освітнього плану, а й здобуття знань, набуття вмінь та навичок. У цьому контексті ЗВО зацікавлені у пошуку інноваційних форм навчання, які забезпечать якість освітнього процесу, а отже – підвищать якість освітніх послуг.

Накопичений практичний досвід очно-дистанційного навчання дозволив виявити ряд недоліків

і проблем. Здобувачі освіти навіть за наявності інформаційної бази для навчання, потребують безпосереднього контакту з викладачем, отримання консультацій та роз'яснень. Окремим питанням є контроль за вивченим матеріалом, адже сьгодні освітній процес є недостатньо самоорганізованим. Тому актуальною проблемою дослідження є вивчення особливостей очно-дистанційного навчання з використанням доступних інформаційно-цифрових технологій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед науковців, які присвятили свої праці

різним аспектам діяльності закладів освіти можна відзначити таких науковців як В. Андрущенко, Н. Дем'яненко, М. Згуровський, С. Калашнікова, Н. Коляда, В. Кремінь, В. Луговий, А. Сбруєва, З. Таланова, О. Ярошенко та інші. Дистанційне навчання як форму освітнього процесу досліджували у наукових роботах А. Алексюк, В. Биков, І. Блощинський, П. Воловик, Ю. Жук, В. Колос, В. Кухаренко, І. Підласий, С. Мигович, В. Олійник, О. Овчарук, О. Собаєва та ін. Автори К. Осадча, В. Осадчий, В. Круглик досліджували проблему аналізу можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій та їх роль в організації освітнього процесу в Україні. Однак, доцільно відзначити, що проблема організації очно-дистанційного навчання потребує проведення більш ґрунтовніших досліджень.

**Метою статті** є висвітлення особливостей організації очно-дистанційного навчання із застосуванням цифрових технологій.

**Виклад основного матеріалу.** За досить короткий період часу ЗВО накопичили досвід та зуміли реалізувати кращі рішення в організації освітнього процесу, що є результатом наданої автономії відповідно до чинного законодавства. З огляду на те Міністерство освіти і науки України рекомендує для таких дій відповідне методичне забезпечення організації навчання, оцінки результатів навчання з використанням цифрових технологій, засобів дистанційного зв'язку [5].

Варто зауважити, що освіта має зосереджуватися на технологіях, які формують здатність здобувачів освіти навчатися, працювати з інформацією та керувати нею, швидко приймати рішення та адаптуватися до потреб ринку праці. В умовах традиційних форм і методів навчання здобувачі освіти пасивно сприймають інформацію, не вміють самостійно її здобувати, а також застосовувати набуті знання на практиці. Розвиток комп'ютерних мережевих технологій став однією з перспективних платформ для розвитку сучасної системи дистанційного навчання, електронного навчання (e-learning), мобільного навчання (m-learning), які ефективно використовуються в різних формах навчання. Освіта має орієнтуватися на перспективи розвитку суспільства – необхідно використовувати новітні інформаційні технології. Кожен освітній предмет здатний істотно вплинути на психіку людини, яка формується як особистість. Нові інформаційні технології надають здобувачам освіти доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, надають нові можливості для творчості, пошуку та закріплення будь-яких професійних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання.

Дистанційне навчання – це організація освітнього процесу в умовах віддаленості його

учасників один від одного та їх зазвичай опосередкованої взаємодії в такому процесі на основі сучасних цифрових освітніх, інформаційно-комунікаційних технологій.

Сучасні освітні інформаційно-комунікаційні технології слід використовувати в освітньому процесі для організації очно-дистанційного формату навчання, змінюючи методичні підходи до навчання, що сприяє ефективному поєднанню прямих і опосередкованих форм взаємодії учасників освітнього процесу [1].

Для якісного навчання здобувачі освіти повинні мати хорошу самоорганізацію та вміти розраховувати свій час. Безпосередній зі здобувачами освіти важливий для ефективної корекції навчання та правильного оцінювання їх знань. Тому цікавим є питання об'єктивного оцінювання здобувачів освіти в таких умовах: якщо під час очного навчання всі дії з перевірки знань здійснюються в присутності викладача, то у дистанційних умовах викладач розробляє тести чи інші форми перевірки знань на освітніх платформах і надсилає їх здобувачам освіти із зазначеним терміном виконання. Виконання таких завдань здебільшого не контролюється викладачем, здобувачі освіти виконують контрольні роботи або в певний час, або протягом певного проміжку часу. Крім того, неможливо точно знати, чи здобувач освіти самостійно виконує завдання, чи робить це хтось інший (друзі, батьки, інші родичі), чи, можливо, знаходить правильні відповіді в мережі Інтернет. У цьому є великий недолік, оскільки здобувачі освіти під час прямого оцінювання готуються і засвоюють матеріал, а в дистанційних умовах вони не бачать такої потреби [7].

Система управління навчанням – це програмне забезпечення або веб-сайт, який використовується для планування, впровадження та оцінювання реалізації освітнього процесу. Зазвичай система управління освітнім процесом надає викладачеві можливість створювати та презентувати здобувачам освіти освітні матеріали, контролювати участь осіб, що навчаються, та оцінювати їх знання. Система управління освітнім процесом також дозволяє здобувачам освіти брати участь в інтерактивних процесах, наприклад, у потокових дискусіях, відеоконференціях і дискусійних форумах.

Очно-дистанційна освіта є інструментом реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти, поєднуючи традиційну освіту з цифровими технологіями; освітня технологія, що поєднує навчання за участю викладача (face to face) з онлайн-навчанням, що передбачає елементи самоконтролю здобувачем освіти шляху, часу, місця та темпу навчання, а також інтеграцію навчання, досвід роботи з викладачем. Це метод формальної освіти, за якого здобувач освіти вивчає одну частину матеріалу онлайн, частково самостійно керуючи власним часом, місцем,



шляхом і темпом навчання, а іншу частину матеріалу вивчає в аудиторії. При цьому всі види діяльності під час вивчення предмета логічно пов'язані між собою, завдяки чому здобувач освіти отримує цілісний освітній досвід.

Змішане навчання – це гібридна форма навчання між онлайн і офлайн форматами. Державна служба якості освіти виділила кілька моделей, за якими здобувач освіти отримує інформацію частково від викладача, а частково під час самостійної роботи.

Сьогодні в практиці ЗВО переважає змішаний тип навчання – очна участь з використанням технологій дистанційного навчання. Основні моделі такого типу навчання можна представити нижче:

1. Ротаційна модель передбачає поділ осіб, що навчаються, на групи таким чином, щоб з однією групою викладач вивчав певну тему, а інша група працювала самостійно за комп'ютером, а третя група працювала в команді і разом вирішувала завдання. Усі групи виконують взаємопов'язану роботу на основі особистих потреб/рівнів кожного здобувача освіти. Особливості цієї моделі: здобувачі освіти переміщуються по класу протягом встановленого часу між різними освітніми «станціями»; принаймні одна міні-група повинна виконувати онлайн-завдання, інші повинні працювати над проектом, використовувати відповідні інструменти для ефективної роботи; здобувачі освіти повинні пройти всі «станції» протягом заняття.

2. Модель «Flex» характеризує центральний великий клас, де здобувачі освіти мають індивідуальні робочі місця – міні-кабінети. У кожного є комп'ютер (або планшет), за допомогою якого він навчається онлайн. По периметру центрального простору багато дискусійних кімнат для роботи в малих групах, мозкового штурму, а також наукових лабораторій. Крім того, є зона соціалізації, де здобувачі освіти сидять на диванах і пуфах і продовжують навчання. Найголовніше, щоб здобувачі освіти могли вільно пересуватися та групуватися відповідно до своїх потреб. Таким чином, у гнучкій моделі основна ідея полягає в тому, що здобувачі освіти, на відміну від ротаційних моделей, не обмежують кількість часу на той чи інший вид освітньої діяльності. Натомість кожен має гнучкий графік роботи, який за потреби можна змінювати.

3. Лабораторна ротація дуже схожа на модель ротаційного класу, але відрізняється тим, що здобувачі освіти не лише переміщуються від станції до станції в класі, але й переходять до онлайн-лабораторії, де вони працюють над завданням. Різні форми лабораторної моделі обертання містять одну основну ідею, в рамках занять проводиться, наприклад, фронтальна робота викладача зі здобувачами освіти, а після занять у традиційному класі здобувачі освіти переходять до комп'ютерної лабораторії, де індивідуально

працюють на комп'ютерах або планшетах, поглиблюючи та закріплюючи знання.

4. Модель обертання робочих зон – курс або урок, під час якого здобувачі освіти переміщуються протягом фіксованих періодів часу між різними заняттями, принаймні одне з яких є дистанційним. Інші місця можуть включати роботу в малих групах або в класі, групові проекти, індивідуальні заходи та завдання.

5. Індивідуальна ротація – це модель змішаного навчання, де кожен здобувач освіти має індивідуальний розклад і не обов'язково відвідує всі доступні станції. Розклад складається автоматично (за наявності програмного забезпечення в закладі освіти) або викладачем.

6. Модель «інтенсивна» ординатура. За цією моделлю семестр проходить традиційно (зазвичай влітку), а решта відбувається повністю онлайн; традиційні тижневі або вихідні сесії присвячені практичним і лабораторним заняттям, решта занять проходять онлайн; заняття в класі іноді скорочуються з трьох «кредитних» годин на тиждень до однієї або двох годин, що дає здобувачам освіти більше часу для навчання онлайн.

7. Модель самостійного навчання, за якої слухач повністю проходить курс онлайн і бере участь у навчанні в ЗВО. Викладач у цій моделі є онлайн-вчителем. Студенти можуть проходити онлайн-курс у закладі освіти (якщо дозволяють обладнання та приміщення) або вдома. Модель не може бути застосована до всіх предметів, оскільки онлайн-курси мають поєднуватися з тими, що проходять у закладі освіти в групі та з викладачем (соціальний аспект).

8. Модель збагаченого віртуального навчання – курс або предмет, де здобувачі освіти повинні пройти частину навчання під керівництвом викладача в автономному режимі (тет-а-тет), а потім виконати завдання самостійно. Онлайн-навчання є основою навчання здобувачів освіти, особливо коли вони знаходяться далеко від місцезнаходження ЗВО. Викладач зазвичай працює як онлайн, так і офлайн [2].

Використання електронних ресурсів, онлайн-лекції, поєднання самостійного навчання та співпраці в класі також є прикладами очно-дистанційного навчання.

Керуючись метою забезпечення високої якості та безпеки освітнього процесу, викладачі шукають та обирають альтернативні шляхи її забезпечення, зокрема шляхом створення електронного освітнього середовища. Електронне освітнє середовище – це сукупність умов для навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти, які забезпечуються засобами сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій.

Одним із засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що відповідають умовам

мобільного навчання, є система Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) – модульне, об'єктно-орієнтоване середовище динамічного навчання, яке є вільно розповсюджуваною системою управління освітнім контентом. Це відкрита інтернет-платформа, яка дає змогу здобувачам освіти отримувати доступ до інформаційних ресурсів та контролювати якість отриманих знань. Система управління освітнім контентом Moodle, запроваджена до карантину для оптимізації навчання здобувачів освіти, надає викладачам широкі можливості: представлення власних лекцій, відео- та аудіо матеріалів, текстових та презентаційних матеріалів, кейсів, тестових завдань, ситуаційних завдань, алгоритмів практичних навичок, методичних вказівок до освітніх практик і практичних занять, самостійної позааудиторної роботи. Заслугує на увагу обмежений у часі доступ до матеріалів платформи, а також система моніторингу, тобто контролю успішності виконання тестових завдань з окремих тем, кафедр, модуля вивчення дисципліни та можливість їх автоматичної перевірки. Використання цієї платформи забезпечує прозору взаємодію між здобувачами освіти та викладачем, вимагає високої професійної компетентності викладачів для забезпечення якості матеріалів, представлених на ресурсі.

У багатьох ЗВО дистанційне навчання проходить за допомогою Google Class, індивідуальні консультації відбуваються через СУЕНК, комунікатор Viber, електронну пошту, телефон або через Zoom [4].

Можна виділити основні сервіси та платформи, які використовуються для організації очно-дистанційного навчання:

– Zoom, Google Meet, Google Hangouts, Microsoft Teams, Skype – платформи, які активно використовуються для проведення онлайн-занять;

– Google Classroom – онлайн-платформа, яка використовується як електронний класний журнал та щоденник з можливостями дистанційного навчання;

– Google Forms, – платформа, за допомогою якої можна легко та зручно створювати контрольні, самостійні роботи чи використовувати готові дослідження;

– Coursera, EdEra, Prometheus – платформи з великою кількістю онлайн-курсів для саморозвитку та професійного розвитку [3].

Instagram, YouTube, Facebook, Tik Tok, WeChat, Messenger, WhatsApp, Telegram також використовуються для отримання неформальної освіти, оскільки 56,9% здобувачів освіти підписані на корисні акаунти, які дозволяють їм розвиватися або знаходити цікаву для них інформацію.

Безперечно, головною перевагою навчання з використанням цифрових засобів є технологічний

розвиток та можливість впровадження новітніх педагогічних, психологічних та методичних досягнень. Наразі вже існують і постійно створюються нові освітні платформи, сайти та онлайн-школи [6].

**Висновки.** За результатами проведених досліджень визначено, що очно-дистанційне навчання є важливим елементом підтримки глобального освітнього простору. Організація очно-дистанційної форми навчання з використанням комплексу різноманітних цифрових освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу ефективно реалізувати процес якісної освіти та забезпечити його безперервність у кризових ситуаціях та в умовах воєнного стану.

Окрім організаційних правил забезпечення безперервності освітніх процесів, важливо, щоб поза увагою викладачів не залишалось питання соціально-психологічної підтримки здобувачів освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває потреба в психологічній підтримці, а саме можливість її реалізації очно або дистанційно, забезпечення спілкування та підтримки здобувачів освіти під час навчання, особливо в умовах невизначеності. Тому поєднання очного навчання з дистанційним є необхідною умовою отримання якісної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Деякі питання організації дистанційного навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 8 вересня 2020 року № 1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>

2. Змішане навчання – ключ до змін. URL: <http://www.gidromet.edu.kh.ua/Files/downloads/%D0%9A%D0%BB%D1%8E%D1%87%20%D0%B4%D0%BE%20%D0%B7%D0%BC%D1%96%D0%BD.pdf>

3. Котенко О. Д., Марчук О. Д. Дистанційне навчання та цифрові технології. Переваги та недоліки. IV Всеукраїнський відкритий науково-практичний онлайн-форум «Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії», м. Київ, 2022. С. 344-347.

4. Кравченко О. О. Організаційно-змістові засади дистанційного навчання у ЗВО України в умовах карантинних обмежень. Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство». 2020. № 1(9). С. 118-135.

5. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua>

6. Осадча К., Осадчий В., Круглик В. Роль інформаційно-комунікаційних технологій під час епідемії: спроба аналізу. Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. 2020. Vol. 8, Issue 1. С. 62-82.

7. Практики та підходи до дистанційного навчання – рекомендації для вчителів. URL: <https://nus.org.ua/articles/praktyky-ta-pidhodydo-dystantsijnogo-navchannya-rekomendatsiyi-dlya-vchyteliv/>

## USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

*The article highlights the peculiarities of using artificial intelligence in the educational process from a practical perspective. It is determined that nowadays the potential of artificial intelligence in the mentioned sphere is demonstrated in the automation of administrative and routine processes, personalisation of learning, globalisation of access to knowledge for those seeking education, intelligent creation and updating of educational content, provision of career guidance services, application of various methods to improve the perception of information, expansion of resources to enhance knowledge, skills, and abilities of academic staff, assistance to the work of a teacher in the classroom, round-the-clock counselling of students using chatbots. The article considers the provisions of the Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine in the areas of higher education, professional development, and retraining. The tasks to be fulfilled by artificial intelligence tools in higher education have been defined. It has been outlined that the introduction of artificial intelligence into the educational process and the digitalisation of society associated with it encourage educators and researchers to learn to present educational materials in a new way. It has been established that artificial intelligence contributes to better performance of students and accelerates their learning pace when combined with high-quality educational materials. Artificial intelligence systems can also help students get back on track faster by alerting teachers to problems in the students' mastery of the material they have assigned. It is determined that artificial intelligence exerts a significant impact on education, in particular on the administration of the educational process. It has been stated that technical progress cannot replace educators, but it can improve their teaching methods, so it is essential to integrate artificial intelligence into the educational process in a way that would complement the work of teachers and improve the learning outcomes of students.*

**Key words:** artificial intelligence, educational process, education, training, student, teacher.

*Стаття присвячена висвітленню особливостей використання штучного інтелекту*

*в освітньому процесі з позиції практичного аспекту. Визначено, що потенціал штучного інтелекту в освітньому процесі сьогодні демонструється в автоматизації адміністративних і рутинних процесів, персоналізації навчання, глобалізації доступу до знань для здобувачів освіти, інтелектуальному створенні та оновленні освітнього контенту, наданні профорієнтаційних послуг, застосуванні різних способів для покращення сприйняття інформації, розширенні ресурсів для покращення знань, вмій та навичок викладачів, асистуванні роботи викладача на занятті, цілодобовому консультуванні здобувачів освіти за допомогою чат-ботів. Розглянуто положення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні у сферах вищої освіти і підготовки кваліфікації та професійної перепідготовки кадрів. Визначено завдання, які передбачають вирішити інструменти штучного інтелекту у вищій освіті. З'ясовано, що впровадження штучного інтелекту в освітній процес і цифровізація суспільства, яка з ним пов'язана, заохочують викладачів, науковців і практиків освіти вчитися подавати освітні матеріали по-новому. Встановлено, що штучний інтелект дає можливість здобувачам освіти вчитися краще та швидше в поєднанні з якісними освітніми матеріалами. Системи штучного інтелекту також можуть допомогти здобувачам освіти швидше повернутися на правильний шлях, попереджаючи викладачів про проблеми в освоєнні заданого ними матеріалу здобувачами освіти. Визначено, що штучний інтелект має великий вплив на освіту, зокрема на адміністрування освітнього процесу. З'ясовано, що штучний інтелект не може замінити викладачів, однак може покращити їхні методи навчання, тому важливо інтегрувати штучний інтелект в освітній процес таким чином, щоб доповнювати роботу викладачів і покращувати результати навчання здобувачів освіти.*

**Ключові слова:** штучний інтелект, освітній процес, освіта, навчання, здобувач освіти, викладач.

UDC 378.146

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.56>

**Chumakova K.O.,**

PhD in Philology,  
Associate Professor at the Department of Social Sciences and Humanities Municipal Institution of Higher Education "Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy" of Zaporizhzhia Regional Council

**Chumakov K.I.,**

PhD in Economics,  
Associate Professor at the Department of Management and Tourism Municipal Institution of Higher Education "Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy" of Zaporizhzhia Regional Council

**Problem Statement.** Nowadays, the introduction of digital technologies (AI) into the curriculum of educational institutions of all levels is being intensified, and the particular relevance of this aspect, in turn, leads to the active development and implementation of artificial intelligence in the educational process. It is worth mentioning that various AI tools are available to participants in the educational process through web browsers on the Internet. Therefore, they can be used not only on personal computers but also on smartphones and tablets. The massive use of artificial intelligence is transforming the process of teaching and learning, especially in higher education. For this area, the approach of artificial intelligence of virtual groups (both for students and for advanced training of specialists in various fields) is valuable.

The topic of artificial intelligence in the educational process is especially relevant for the future transition of the higher education system to a modular credit system of education based on differentiated learning conditions, which, in turn, determines the importance of the subject matter of this research.

**Review and Analysis of Recent Research and Publications.** Certain aspects of using AI in education have been researched by many domestic and foreign scholars. In particular, a group of scientists led by I. Vizniuk argues that digital technologies are transforming educational models. The use of artificial intelligence in the educational process offers the possibility of adapting and personalising this process. Artificial intelligence tools make it possible to assess the knowledge of students and choose the learning

format which would be appropriate for them and correspond to their needs. However, scientists note that AI appears to be unlikely to replace teachers, as they are informants and mentors, so using the former in order to conduct educational process is not possible without the proper role of teachers, since they play a crucial role in providing the quality of education using artificial intelligence tools [1, p. 21]. M. Mariienko and V. Kovalenko emphasise that in addition to creating a personalised educational environment and providing feedback to students, AI can also be used as a teacher's assistant in the educational process. According to scientists, despite the potential of artificial intelligence in the educational process, there are also concerns about its possible negative impact on the latter. Such potentially negative consequences include the risk of interference in the role of the teacher, the risk of reducing the creativity and critical thinking skills of students, as well as the risk of increasing the gap between students with high and low socio-economic background [2, p. 52]. Foreign scientists L. Chen, P. Chen, and Z. Lin emphasise that AI is widely used in the educational process, in particular in educational institutions of various forms. Artificial intelligence initially took the form of a computer and computer-related technologies, moving from web and online education systems to the use of chatbots for the efficient implementation of the educational process. By using the mentioned platforms, teachers have been able to perform various administrative functions, such as checking and grading students' assignments more efficiently and effectively, and achieve higher quality in their work. On the other hand, as the systems use machine learning and adaptability, with the help of artificial intelligence, the content of educational programmes can be customised and personalised to meet the needs of students, which contributes to more knowledge acquisition [4]. G. Malik, D. Tayal, S. Vij argue that AI supported by standard learning tools can be the basis of all tutoring systems. These systems help in the development of such qualities as self-reflection, answering profound questions, resolving conflicting statements, devising creative questions, and enhancing decision-making skills [6].

**Identification of Previously Unresolved Aspects of the Researched Problem.** Despite the existence of a significant number of works on the use of artificial intelligence in the educational process, the generalised features of such a process from the point of view of practice have not been considered, so this aspect needs to be developed.

**Formulation of the Research Objectives.** The purpose of the article is to highlight the peculiarities of using AI in the educational process from a practical perspective.

**Research Summary.** Artificial intelligence exerts a considerable impact on the current level of tertiary education, as well as the potential to transform the system of higher education, increase institutional

competitiveness and empower participants of the educational process at all levels. The AI has a potential to change the way educators teach and students learn, helping to maximise students' performance and prepare them for the future. AI tools can be time-saving for teachers, for instance while grading reports, which, in turn, can help them allocate more time and pay more attention to students' problems and queries.

The use of artificial intelligence in the educational process does not devalue the work of teachers itself, but rather takes it to a new level. The potential of AI in the educational process today can be demonstrated as follows [3]:

1. Automation of administrative and routine processes frees teachers from performing routine tasks, including grading exams, checking homework, completing necessary documents, preparing progress reports, and organising resources, developing and updating teaching materials.

2. Personalisation of learning, modification of educational programmes for students in accordance with their cognitive needs and functions (for instance, the need for revision), for the convenience of knowledge acquisition and adaptability of the educational process.

3. Globalisation of access to knowledge for students who want to study subjects that cannot be taught in educational institutions or due to the disability or illness of a student.

4. Intelligent content creation and updating, digital textbooks based on intelligent analysis of educational data, diagnostics of learning difficulties.

5. Provision of career guidance services.

6. The use of different methods for better perception of information: simulation, visualisation, and creation of web-based learning environments (virtual reality) will enable students to deepen their knowledge and enhance their skills in a more effective way.

7. Expanding resources to boost the knowledge, skills, and abilities of educators and provide them with comprehensive information.

8. Assisting the teacher's work in the classroom to identify gaps in the students' knowledge of particular issues.

9. Round-the-clock counselling of students using chatbots [5].

According to the Concept for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine, the main task of using artificial intelligence in the educational process is to ensure that this process is implemented by qualified personnel. Labour market requirements indicate that the modern education system should train more competent specialists in the field of artificial intelligence. In order to achieve the goals of the concept in the field of education, it is necessary to ensure the fulfilment of the following tasks:

1. In the field of higher education:

- creating special educational programmes on artificial intelligence in the field of IT, inclusion of AI aspects in other educational programmes in various



specialities, the creation of interdisciplinary master's and doctoral programmes;

- involving the IT industry and other industries in the development of qualification requirements for AI specialists, development and implementation of training programmes and certification of students;
- including key online courses on artificial intelligence in educational programmes;
- organising and conducting internships for IT teachers in IT companies, IT departments of enterprises and institutions, and in public organisations that develop and apply AI technologies;
- developing international cooperation and double and joint degree programmes in the field of AI, including those implemented with foreign partners.

2. In the area of professional development and retraining:

- developing programmes for professional development and adult education in the field of AI, and providing scholarships for students of these programmes, including specialised programmes for certain groups of people, including people with special educational needs and internally displaced persons;
- ensuring social protection for specialists trained in artificial intelligence;
- developing and implementing a national information campaign on general aspects, risks, and threats of the use and further spread of AI technologies in Ukraine [3].

Nowadays, AI tools such as chatbots, plagiarism detection software, and spell and grammar checkers are combined with new, more powerful, and controversial applications that address academic questions, grade assignments, recommend classes, and even teach.

For example, in higher education, artificial intelligence tools are used to perform the following tasks [7]: detecting plagiarism; ensuring the integrity of exams; chatbots for registration; learning management systems; lecture transcripts; improving online discussion boards; analysing student performance; academic research; and connecting campuses.

The introduction of artificial intelligence into the educational process and the digitalisation of society that goes with it encourage educators and researchers to learn how to present educational materials in a new way. Which means that they are to master the latest advances in science and technology introduced into the educational process. In this regard, clubs, various courses, and webinars have become popular on social media, both at the level of government agencies and NGOs, informing those wishing to take certain assessments that determine the level of their knowledge of using artificial intelligence tools in the educational process.

It is worth mentioning that one of the significant advantages of using AI in the educational process is its ability to personalise learning. With the help of artificial intelligence, teachers can analyse data on students' performance, identify their strengths and weaknesses, and offer them individualized learning

paths. This approach ensures that students receive the knowledge they need at the right time, leading to better learning outcomes.

Artificial intelligence combined with high-quality educational materials enhances students' academic performance and helps teachers keep track of the problems that students face. Similarly, AI provides learners with an enhanced learning experience, as it allows teaching staff to customise and personalise educational materials according to the needs and capabilities of their students. In general, AI has a major impact on education, including the administration of the educational process.

**Conclusions.** Based on the research results, it has been determined that AI plays a significant role in the organisation of the educational process. Teachers who use artificial intelligence tools in the educational process can explain educational materials to students better, which, in turn, leads to a more intensive learning process. It is important to note that AI cannot replace teachers, but it can improve their teaching methods and facilitate their routine. Therefore, it is important to integrate artificial intelligence into the educational process in a way that complements the work of educators and improves the learning outcomes of students. Knowledge of how artificial intelligence tools work allows to systematically analyse works, creatively apply modern scientific achievements, and have basic skills in practical work in the environment of AI systems development.

#### REFERENCES:

1. Візнюк І. М., Буглай Н. М., Куцак Л. В., Поліщук А. С., Киливник В. В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблем.* 2021. Випуск 59. С. 14–22.
2. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта.* 2023. Том 38. № 1. С. 48–53.
3. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні. Розпорядження Кабінету Міністрів України; Концепція від 02.12.2020 № 1556-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>
4. Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access.* 2020. № 8. Pp. 75264-75278.
5. Harper T. Top 7 Ways Artificial Intelligence Is Used in Education. 2021. URL: <https://trainingmag.com/top-7-ways-artificial-intelligence-is-used-in-education/>
6. Malik G., Tayal D. K., Vij S. An analysis of the role of artificial intelligence in education and teaching. *In Recent Findings in Intelligent Computing Techniques: Proceedings of the 5th ICACNI 2017.* 2019. Volume 1. Pp. 407-417.
7. Newton D. From admissions to teaching to grading, AI is infiltrating higher education. The Hechinger Report, 2021. URL: [https://hechingerreport-org.translate.google.com/translate?hl=ru&\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=ru&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://hechingerreport-org.translate.google.com/translate?hl=ru&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_pto=sc)

Наукове видання

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 59**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.  
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 24,61. Ум. друк. арк. 24,41.  
Підписано до друку 30.05.2023. Запов. № 0623/397. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1  
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: mailbox@helvetica.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.