

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 63**

**Том 2**



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 № 9 від 25.09.2023 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. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)**

<b>Онищук С.О.</b> ВПРОВАДЖЕННЯ ВАРІАТИВНОГО МОДУЛЯ «ХОКЕЙ НА ТРАВІ» НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	9
<b>Починкова М.М., Бадер С.О.</b> КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ КОГНІТИВНИХ ВИКРИВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ.....	14
<b>Pochuieva V.V., Sazanova L.S.</b> LEARNING AUTONOMY AND ITS FORMATION IN THE CONTEXT OF LANGUAGE TEACHING.....	22
<b>Сасвич О.В., Стець Н.В., Копцева С.Д., Борщевич Л.В.</b> ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ ХІМІЇ ТА ЕКОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА» У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ.....	26
<b>Федоренко Н.І.</b> ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНИХ ІННОВАЦІЙ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З СОЦІАЛЬНИХ ТА МЕДІА-КОМУНІКАЦІЙ.....	30
<b>Червінко Є.О.</b> ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ CLIL НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ФАХОВОГО СПРЯМОВАННЯ ЗІ СТУДЕНТАМИ НМАУ ІМ. П. І. ЧАЙКОВСЬКОГО (КИЇВ).....	34
<b>Shcherbyna V.V.</b> GRAMMAR GAMES AS THE WAY OF MOTIVATING STUDENTS.....	38
<b>РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Буйняк М.Г.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	43
<b>Гончар Н.П., Цегельник Т.М.</b> РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗДО.....	47
<b>Коргун Л.М., Булах А.А.</b> ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ДОШКІЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ.....	51
<b>Манько О.Г.</b> РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА .....	58
<b>Татьянчикова І.В., Соловйова Т.Г.</b> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ НА СТАДІЇ АДАПТАЦІЇ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ.....	63
<b>РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ</b>	
<b>Левко М.І., Совгар О.М., Щерба О.В., Бойченко В.В.</b> ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ СПІЛКУВАТИСЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВВНЗ НА ОСНОВІ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «ВІЙСЬКОВА СПЕЦІАЛІЗОВАНА АНГЛІЙСЬКА (МЕХАНІЗОВАНІ ТА ТАНКОВІ ВІЙСЬКА)».....	67
<b>Лисенко Н.В., Лисенко О.М., Матішак М.В.</b> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО.....	74
<b>Маринченко Є.О., Кучер О.А., Марушко П.В.</b> ВИКОРИСТАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	79
<b>Мельничук І.М.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	83

<b>Павлова О.О.</b> ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РЕВЕРСИВНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	<b>87</b>
<b>Петренко Т.В.</b> ЕТИОЛОГІЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА.....	<b>92</b>
<b>Прус Н.О., Зінченко О.А.</b> ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	<b>96</b>
<b>Рум'янцева К.Є.</b> РОЛЬ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	<b>100</b>
<b>Савченко Н.В.</b> ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНОЮ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ.....	<b>105</b>
<b>Самборська Н.М., Кравець О.Є.</b> АНГЛОМОВНА СТУДЕНТСЬКА КОНФЕРЕНЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	<b>109</b>
<b>Смагіна Т.М., Шуневич О.М.</b> ШЛЯХИ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	<b>113</b>
<b>Тимофєєв В.А.</b> МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	<b>119</b>
<b>Филипюк Д.О.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН З АКУШЕРСТВА І ГІНЕКОЛОГІЇ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	<b>123</b>
<b>Шевчук Г.Й.</b> СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ.....	<b>127</b>
<b>РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Андрєєва М.О., Гладун Т.О., Печериця Н.М.</b> ФОРМУВАННЯ УСВІДМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА СЕРЕД МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	<b>131</b>
<b>Бриндіков Ю.Л.</b> СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ (ПРИКЛАД ХМЕЛЬНИЦЬКОГО МІСЬКОГО ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ).....	<b>135</b>
<b>РОЗДІЛ 5. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Бутенко В.Г., Літуча Д.С.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ЗА ПЕДАГОГІЧНОЮ СИСТЕМОЮ М. МОНТЕССОРІ.....	<b>141</b>
<b>Леонова В.І.</b> ЗГУРТУВАННЯ КОЛЕКТИВУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	<b>146</b>
<b>РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ</b>	
<b>Ахмад І.М., Чмель В.В., Лисенко Т.П.</b> СПЕЦИФІКА ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ВЕРБАЛЬНИХ АСОЦІАЦІЙ.....	<b>150</b>
<b>Романишин Ю.Л., Бохонько Є.О., Мостович А.М.</b> НЕФОРМАЛЬНА ТА ІНФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ.....	<b>153</b>
<b>Слободян С.Б.</b> ВТІЛЕННЯ ЗАВДАНЬ КАТЕХИЗАЦІЇ ДОРΟΣЛИХ В МИРЯНСЬКИХ СПІЛЬНОТАХ УКРАЇНСЬКОЇ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОЇ ЦЕРКВИ.....	<b>157</b>
<b>Токмань В.В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ.....	<b>162</b>

<b>Толстова Н.М., День Дівень</b> ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ХМАРНО ОРІЄНТОВАНИХ СЕРЕДОВИЩ НАВЧАННЯ.....	<b>167</b>
--	------------

## **РОЗДІЛ 7. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ**

<b>Aliexsieieva H.M., Khomenko V.H., Khomenko V.V.</b> THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ENHANCING ONLINE LEARNING.....	<b>172</b>
---	------------

<b>Довгополик К.А.</b> ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ В КОНТЕКСТІ ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ.....	<b>176</b>
---	------------

<b>Доценко С.О., Клименко Б.</b> ІНТЕГРАЦІЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС СУЧАСНИХ ЗВО.....	<b>182</b>
---	------------

<b>Карабінюк М.М., Лета В.В., Радиш І.П., Брич Т.Ю.</b> ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ КАРТ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	<b>189</b>
--	------------

<b>Кропочева Н.М.</b> ІНФОРМАЦІЙНИЙ СУПРОВІД НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ БІБЛІОТЕЧНИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ НАУК З ВИКОРИСТАННЯМ БІБЛІОМЕТРИЧНИХ МЕТОДІВ: ОГЛЯД ЗАРУБІЖНИХ ПУБЛІКАЦІЙ.....	<b>197</b>
---	------------

<b>Розлуцька Г.М., Гайович Є.Ф., Назаров В.С.</b> ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ.....	<b>203</b>
--	------------

<b>Sytalo N.M., Doronkina N.Ye., Ivasiuk O.V.</b> PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH ONLINE TO MIXED-ABILITY CLASSES.....	<b>207</b>
---	------------

## **РОЗДІЛ 8. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІКИ**

<b>Шемчук В.А.</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІАГНОСТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО НАУКОВОГО ПРАЦІВНИКА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	<b>211</b>
--	------------

<b>Іваненко О.О., Шапран О.І.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ .....	<b>217</b>
--	------------

<b>Соловійова Т.Г., Заверико Н.В., Сущенко Л.О.</b> ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ В НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ ЗВО УКРАЇНИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	<b>222</b>
---	------------

<b>Коверко Ю.А., Хміляр І.Р., Лемеха Р.І.</b> ВИБІРКОВІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ОБ'ЄКТ АДАПТАЦІЇ ДО СУЧАСНИХ ВИМОГ РИНКУ ПРАЦІ.....	<b>228</b>
--	------------

<b>Утьосова О.І.</b> ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ ТА СУПРОВОДУ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ІЗ РАС.....	<b>233</b>
---	------------

<b>Просіна О.В.</b> УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНИХ (НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ) ПРАЦІВНИКІВ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ.....	<b>238</b>
---	------------

## CONTENTS

**SECTION 1. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING  
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)****Onyshchuk S.O.**

IMPLEMENTATION OF VARIABLE MODULE "FIELD HOCKEY" IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS.....9

**Pochynkova M.M., Bader S.O.**

CRITICAL THINKING AS A MEANS OF OVERCOME COGNITIVE DISTORTIONS OF PERSONALITY.....14

**Pochuieva V.V., Sazanova L.S.**

LEARNING AUTONOMY AND ITS FORMATION IN THE CONTEXT OF LANGUAGE TEACHING..... 22

**Saievych O.V., Stets N.V., Koptieva S.D., Borshchevych L.V.**FORMATION OF A SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD IN THE PROCESS OF STUDYING  
THE DISCIPLINE "TEACHING AN INTEGRATED COURSE OF CHEMISTRY  
AND ENVIRONMENTAL SAFETY" IN FUTURE CHEMISTRY TEACHERS..... 26**Fedorenko N.I.**IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL INNOVATIONS IN THE PROCESS  
OF TRAINING SPECIALISTS IN SOCIAL AND MEDIA COMMUNICATIONS.....30**Chervinko Ye.O.**THE PRACTICE OF IMPLEMENTING THE CLIL APPROACH IN PROFESSIONAL ENGLISH  
CLASSES WITH THE STUDENTS OF P. I. TCHAIKOVSKIY NATIONAL MUSIC ACADEMY (KYIV).....34**Shcherbyna V.V.**

GRAMMAR GAMES AS THE WAY OF MOTIVATING STUDENTS.....38

**SECTION 2. CORRECTIONAL PEDAGOGY****Buiniak M.H.**RESEARCH OF THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS  
OF SPECIALTY 016 SPECIAL EDUCATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES.....43**Honchar N.P., Tsehelnik T.M.**

SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN INCLUSIVE GROUPS OF SCHOOL.....47

**Korhun L.M., Bulakh A.A.**FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE IN STUDENTS  
OF THE PRE-SCHOOL FACULTY IN SPECIAL CONDITIONS.....51**Manko O.H.**THE COMMUNICATIVE FUNCTION OF FINE ARTS IN THE DEVELOPMENT  
OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....58**Tatianchykova I.V., Soloviova T.H.**ENSURING SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS  
AT THE STAGE OF ADAPTATION IN A SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTION.....63**SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION****Levko M.I., Sovhar O.M., Shcherba O.V., Boichenko V.V.**FORMATION OF THE ABILITY TO COMMUNICATE IN A FOREIGN LANGUAGE  
IN THE PROFESSIONAL FIELD OF FUTURE OFFICERS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL  
INSTITUTIONS ON THE BASIS OF THE COURSEBOOK «MILITARY SPECIALIZED ENGLISH  
(MECHANIZED AND TANK TROOPS)».....67**Lysenko N.V., Lysenko O.M., Matishak M.V.**A COMPETENT APPROACH IN THE MODERN PARADIGM OF PROFESSIONAL TRAINING  
OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS..... 74**Marynchenko Ye.O., Kucher O.A., Marushko P.V.**USE OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS DURING THE FORMATION  
OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION..... 79**Melnychuk I.M.**FORMATION OF PROFESSIONAL SPEECH COMPETENCE OF FUTURE NURSES  
IN THE PROCESS OF STUDYING HUMANITARIAN DISCIPLINES  
IN MEDICAL COLLEGES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM .....83

<b>Pavlova O.O.</b> APPLYING THE TECHNOLOGY OF REVERSE LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT HIGHER PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	<b>87</b>
<b>Petrenko T.V.</b> ETIOLOGY OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A TEACHER.....	<b>92</b>
<b>Prus N.O., Zinchenko O.A.</b> FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO ECONOMIC STUDENTS.....	<b>96</b>
<b>Rumiantseva K.Ye.</b> THE ROLE OF MATHEMATICAL MODELING IN THE FORMATION THE PROFESSIONAL THINKING OF FUTURE ECONOMISTS.....	<b>100</b>
<b>Savchenko N.V.</b> THE PROBLEM OF THE FUTURE TEACHERS' READINESS TO WORK WITH GIFTED STUDENT YOUTH.....	<b>105</b>
<b>Samborska N.M., Kravets O.Ye.</b> ENGLISH-LANGUAGE STUDENT CONFERENCE AS A TOOL FOR COMMUNICATION COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS.....	<b>109</b>
<b>Smahina T.M., Shunevych O.M.</b> WAYS TO DEVELOP THE COMPETENCE POTENTIAL OF TEACHERS IN IN-SERVICE TRAINING COURSES IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE TEACHER EDUCATION.....	<b>113</b>
<b>Tymofieiev V.A.</b> METHODS OF FORMING WOULD-BE TRANSLATORS' INTELLECTUAL COMPETENCY.....	<b>119</b>
<b>Fylypiuk D.O.</b> ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL RESEARCH ON FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF NURSING IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINES OF OBSTETRICS AND GYNECOLOGY IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	<b>123</b>
<b>Shevchuk H.I.</b> STUDENT-CENTERED TEACHING IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL CHALLENGES.....	<b>127</b>
<b>SECTION 4. SOCIAL PEDAGOGY</b>	
<b>Andreieva M.O., Hladun T.O., Pecherytsia N.M.</b> FORMATION OF CONSCIOUS PARENTHOOD AMONG YOUTH AS A SOCIAL-EDUCATIONAL PROBLEM.....	<b>131</b>
<b>Bryndikov Yu.L.</b> SOCIAL WORK WITH INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN THE SYSTEM OF SOCIAL SERVICES (EXAMPLE OF THE KHMELNYTSKYI MUNICIPAL CENTER OF SOCIAL SERVICES).....	<b>135</b>
<b>SECTION 5. PRESCHOOL PEDAGOGY</b>	
<b>Butenko V.H., Litucha D.S.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE EARLY AGE CHILDREN'S SENSORY DEVELOPMENT ACCORDING TO THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF M. MONTESSORI.....	<b>141</b>
<b>Leonova V.I.</b> BUILDING THE TEAM OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH LEISURE ACTIVITIES.....	<b>146</b>
<b>SECTION 6. LEARNING THEORY</b>	
<b>Akhmad I.M., Chmel V.V., Lysenko T.P.</b> SPECIFIC CHARACTER OF LINGUISTIC STUDIES OF VERBAL ASSOCIATIONS.....	<b>150</b>
<b>Romanyshyn Yu.L., Bokhonko Ye.O., Mostovych A.M.</b> NON-FORMAL AND INFORMAL ADULT EDUCATION IN UKRAINE.....	<b>153</b>
<b>Slobodian S.B.</b> IMPLEMENTATION OF THE TASKS OF THE CATECHESIS OF ADULTS IN THE LAY COMMUNITIES OF THE UKRAINIAN GREEK-CATHOLIC CHURCH.....	<b>157</b>
<b>Tokman V.V.</b> PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES.....	<b>162</b>
<b>Tolstova N.M., Den Diven</b> FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF ART EDUCATION STUDENTS USING CLOUD-BASED LEARNING ENVIRONMENTS.....	<b>167</b>

## SECTION 7. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

<b>Aliksieieva H.M., Khomenko V.H., Khomenko V.V.</b> THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ENHANCING ONLINE LEARNING.....	172
<b>Dovhopolyk K.A.</b> THE DIDACTIC TOOLKIT OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF DOMESTIC EDUCATION.....	176
<b>Dotsenko S.O., Klymenko B.</b> INTEGRATION OF MOBILE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN HIGH SCHOOLS.....	182
<b>Karabiniuk M.M., Leta V.V., Radysh I.P., Brych T.Yu.</b> PRACTICAL APPLICATION OF INTERACTIVE MAPS IN GEOGRAPHY LESSONS IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION.....	189
<b>Kropocheva N.M.</b> INFORMATION SUPPORT OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF LIBRARY AND INFORMATION SCIENCES USING BIBLIOMETRIC METHODS: REVIEW OF FOREIGN PUBLICATIONS.....	197
<b>Rozlutska H.M., Haiovych Ye.F., Nazarov V.S.</b> ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS INNOVATIVE DIDACTIC TOOL.....	203
<b>Sytailo N.M., Doronkina N.Ye., Ivasiuk O.V.</b> PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH ONLINE TO MIXED-ABILITY CLASSES.....	207

## SECTION 8. CURRENT ISSUES OF PEDAGOGY

<b>Shemchuk V.A.</b> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE PROJECT ACTIVITY OF DIAGNOSTIC COMPETENCE OF THE FUTURE SCIENTIFIC EMPLOYEE OF A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC TRAINING.....	211
<b>Ivanenko O.O., Shapran O.I.</b> FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PROCESS OF BLENDED EDUCATION .....	217
<b>Soloviova T.H., Zaveryko N.V., Sushchenko L.O.</b> IMPLEMENTATION OF INNOVATIONS IN THE EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF SOCIAL WORK.....	222
<b>Koverko Yu.A., Khmiliar I.R., Lemekha R.I.</b> OPTIONAL DISCIPLINES AS AN OBJECT OF ADAPTATION TO MODERN REQUIREMENTS OF THE LABOR MARKET.....	228
<b>Utosova O.I.</b> TECHNOLOGY OF TRAINING AND EMPLOYMENT SUPPORT FOR GRADUATES WITH ASD.....	233
<b>Prosina O.V.</b> MANAGING THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL IN PEDAGOGICAL (SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL) PRACTITIONERS AS A FACTOR OF PROFESSIONAL TRANSFORMATION.....	238



## РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

### ВПРОВАДЖЕННЯ ВАРІАТИВНОГО МОДУЛЯ «ХОКЕЙ НА ТРАВІ» НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

### IMPLEMENTATION OF VARIABLE MODULE "FIELD HOCKEY" IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS

У даній статті розкрито теоретичний та методичний орієнтир проблематики впровадження варіативного модуля «Хокей на траві» в навчальну програму фізичної культури закладів загальної середньої освіти України. Розглянемо наскрізні вміння через призму варіативного модуля хокей на траві щодо проведення уроку фізичної культури за вимогами Державного стандарту базової середньої освіти. Коротко розглянуто історичний нарис зародження Олімпійського виду спорту хокей на траві та стисло висвітлено найвагоміші досягнення Одеського регіону. Також представлений варіант календарно-тематичного планування на перших кроках вчителя фізичної культури щодо забезпеченню методичного кейсу з модуля хокею на траві в закладах загальної середньої освіти. Сьогодні успішне оволодіння освітою можливе лише за умови достатньо високого рівня здоров'я учнів. Тому врахування особливостей способу життя, навчання в онлайн та умови освіти під час воєнного стану фізична активність і позитивне ставлення до фізкультурно-спортивної діяльності, є найважливішим елементом організації фізичного виховання учнів. Хокей на траві є досить новою грою для учнів Одеської області, але зі своєю популярною історією, тому вчителям фізичної культури в особливого значенні постає нагода в професійному розвитку також, є потреба фізичного розвитку учнів сільських шкіл, для яких характерними є особливості, зумовлені соціальними, територіальними, економічними, географічними та демографічними процесами. Під фізичним розвитком дітей розуміють комплекс морфо-функціональних показників, які відображають процеси росту і розвитку організму. Процеси росту – це кількісні зміни в організмі (збільшення довжини і маси тіла, обхвату грудної клітки, маси органів, антропометричних параметрів окремих частин тіла); процеси розвитку – це якісні зміни (морфологічна і функціональна диференціація різних органів і тканин, становлення функцій систем організму – центральної нервової, серцево-судинної, м'язової, дихальної та інших систем), сьогодні це є великою проблемою учнів нашої країни у зв'язку з онлайн навчанням (у зв'язку з епідемією та повномасштабним вторгненням країни агресора).

**Ключові слова:** урок, хокей на траві, фізична культура, варіативний модуль,

заклади загальної середньої освіти України.

This article reveals the theoretical and methodological guidelines for the implementation of the variable module Field Hockey in the curriculum of physical culture of general secondary education institutions of Ukraine. Let's consider end-to-end skills through the lens of the field hockey variable module regarding conducting a physical education lesson according to the requirements of the State Standard of Basic Secondary Education.

The historical outline of the birth of the Olympic sport of field hockey is briefly reviewed and the most important achievements of the Odesa region are briefly highlighted. Also presented is a calendar-thematic planning option for the physical education teacher's first steps in providing a methodical case from the field hockey module in general secondary education institutions.

Today, successful mastery of education is possible only if students have a sufficiently high level of health. Therefore, taking into account the peculiarities of lifestyle. Online learning and the conditions of education during martial law, physical activity and a positive attitude to physical culture and sports activities are the most important element of the organization of physical education of students. Field hockey is a fairly new game for students of the Odesa region, but with its powerful history, therefore for physical education teachers in a special sense, it becomes an opportunity for professional development as well, there is a need for physical development of students of rural schools, which are characterized by features determined by social, territorial, economic, geographical and demographic processes. Children's physical development is understood as a complex of morpho-functional indicators that reflect the processes of growth and development of the body. Growth processes are quantitative changes in the body (increase in body length and weight, chest girth, organ mass, anthropometric parameters of individual body parts) developmental processes are qualitative changes (morphological and functional differentiation of various organs and tissues, formation of functions of body systems – central nervous, cardiovascular, muscular, respiratory and other systems), today this is a big problem for students in our country in connection with online training (in connection with the epidemic and full-scale invasion of the aggressor country).

**Key words:** lesson, field hockey, physical culture, variation module, institutions of general secondary education of Ukraine.

УДК 373.5.091-027.22:3:[796.011.3+796.355](045)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.1>

**Онищук С.О.,**  
канд. пед. наук,  
методист науково-методичної  
лабораторії суспільно-гуманітарної  
освіти кафедри методики викладання  
і змісту освіти  
Комунального закладу вищої освіти  
«Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Сьогодні не знайдено

висвітлення варіативного модуля «Хокей на траві» за літературними джерелами, так як, тільки у 2022 році даний варіативний модуль вперше

затверджено у модельну програму Нової української школи. Проведення теоретичного аналізу літературних джерел та моніторинг даних інтернет ресурсів виявив необхідність у розгляді даної проблематики. Педагогічне спостереження та фактично низька статистика щодо методичного та теоретичного кейсу вчителів фізичної культури варіативного модуля «Хокей на траві» постала необхідність в даній статті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** До цього спортивна гра Олімпійського виду спорту висвітлювалась у роботах Гончаренко В. І. де розкрито основні поняття техніки та тактики хокею на траві, через проблему спортивного тренування хокеїстів та вдосконалення техніко-тактичної майстерності. За умови рівності сил команд в усіх інших компонентах гри, саме вдало обрана тактика разом із високою технічною підготовкою надасть перевагу команді, яка добре підготовлена в плані техніко-тактичної майстерності. Якщо розглядати питання взаємозв'язку оволодіння техніко-тактичними діями і розвитку рухових якостей, котрі визначають ефективність техніко-тактичних дій виникає проблема техніко-тактичного тренування, або в більш широкому значенні – техніко-тактичної підготовки. Особливо це стосується хокею на траві – гри досить складної у оволодінні елементами техніки та тактики, тому вчителі фізичної культури мають впроваджувати ці компетентності через урок фізичної культури в закладі загальної середньої освіти [1, с. 4].

Перепелиця М. окреслив питання модельного тренувального завдання як засіб оптимізації тактичної підготовки в хокеї на траві, програмуванню тренувального процесу, як найважливіші складові системи надається основне значення. Програма визначає структуру та зміст тренувального процесу в макро-, мезо- та мікроциклах. При цьому планується тривалість окремих етапів, кількість тренувальних днів, тренувальних занять, днів відпочинку, обсяг та співвідношення змагальних та тренувальних навантажень різного характеру та спрямування, співвідношення окремих сторін підготовленості (фізичної, технічної, тактичної), системність засобів та методів підготовки. У своїй роботі вчений окреслив питання саме модельного тренувального завдання через оптимізацію тактичної підготовки [6, с. 368].

Костюкевич В., Коннов С. висвітлили своє бачення гри так, хокей на траві – це вид спорту в нашій країні, що знаходиться на стадії розвитку, насамперед, це пов'язано з формуванням наукових та методичних основ побудови тренувального процесу, як упродовж багаторічної підготовки, так і в межах річних макроциклів. Важливою є проблема визначення структури та змісту тренувального процесу висококваліфікованих спортсменів у цьому виді спорту в окремих періодах макроциклу,

включаючи змагальний період, в якому аналізується основна мета підготовки спортсменів – досягнення спортивного результату [7, с. 56].

**Мета статті.** Головною метою статті є теоретичне й методичне обґрунтування та ознайомлення з Олімпійським видом спорту «Хокей на траві», що в подальшому впроваджуватиметься в закладах освіти України як варіативний модуль на уроках фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** Вперше в новій українській школі у програмах, а саме у модельній навчальній програмі «Фізична культура. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Педан О. С., Коломоєць Г. А., Боляк А. А., Ребрина А. А., Деревянко В. В., Стеценко В. Г., Остапенко О. І., Лакіза О. М., Косик В. М. та інші) «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» наказ Міністерства освіти і науки України від 17.08.2022 року № 752 та модельній навчальній програмі «Фізична культура. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Баженков Є. В., Коломоєць Г. А., Боляк А. А., Дутчак М. В., Дніпров О. С., Бідний М. В., Ребрина А. А., Деревянко В. В., Малечко Т. А., Омеляненко І. О., Волкова І. В., Педан О. С. та інші) «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» наказ Міністерства освіти і науки України від 24 липня 2023 року № 883, заведено варіативний модуль «Хокей на траві».

За умови карантинних обмежень законодавства в частині запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2 та повномасштабним вторгненням країни агресора всі учні змушені навчатися в змішаному форматі, освітня галузь фізичної культури не є винятком, і предмет «Фізична культура» проводиться в онлайн форматі, а в по деяких випадках і взагалі відсутня чи відмінена.

Наразі сьогодення постала велика необхідність в опануванні варіативного модуля «Хокей на траві» як методичного так і практичного спрямування. Одним із провідних завдань сучасної освіти в Україні згідно з державною національною програмою «Освіта» є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я [4].

Вирішення цього завдання передбачає науково-психологічне обґрунтування змісту і методів освітнього процесу, спрямованого саме на розвиток творчої особистості. У зв'язку з цим педагоги усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до учня як одного з основних принципів організації навчально-виховної роботи [5, с.142].

Розглянемо історичний нарис гри у хокеї на траві, у 1969 р. була створена Європейська федерація хокею на траві (ЄХФ), яка проводить

європейські турніри серед національних і клубних команд. В Україні хокей на траві почав розвиватись у 1974 р. в таких містах, як Чернівці та Кривий Ріг. Саме тут з'явилися перші чоловічі команди з цього виду спорту. Згодом естафету чернівчан і криво-ріжців підтримали в Києві, де 1978 р. була створена жіноча команда «Спартак». У 1979 р. в хокей на траві почали грати в Харкові, Сумах, Шостці, Полтаві, Борисполі, в 1980 р. – у Жданові (нині Маріуполь), Василькові, Кам'янці-Подільському. У 1981 р. відразу в кількох містах з'явилися хокейні команди, а саме в Вінниці, Луцьку, Рівному, Бердичеві, Одесі та ін. [6, с. 8].

Отже, ми в повний голос можемо сказати, що в Одеській області відроджується олімпійський вид спорту, причому вид спорту, який має переможні традиції, адже саме «Одестрансбуд» першим серед одеських ігрових команд став чемпіоном України – в 1994 року, коли, взагалі, зробив «золотий дубль». Три роки – з 1993-го по 1995-й одеська команда під керівництвом Сергія Донцова була серед законодавців мод у вітчизняному хокеї, завоювавши за цей час повний комплект медалей чемпіонату України, Кубок України та ставши переможцем Спартакіади. В 1996-му «Одестрансбуд» став четвертим, після чого хокей на траві в Одеській області, як говорять, наказав довго жити [9].

Саме через впровадження Державного стандарту базової середньої освіти (затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898) вимогами якого є обов'язкові результати навчання та визначено на основі компетентнісного підходу. До ключових компетентностей належать такі: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, що передбачає здатність учня реагувати на зміни та долати труднощі; відкритість до нових ідей; екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, що передбачає наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, підприємливість і фінансова грамотність, наразі всіма вище зазначеними компетентностями сьогодні на уроці користується вчитель фізичної культури чи фокусується на декілька в залежності від поставлених задач на уроці [3, с. 2].

Зокрема Наскрізними в усіх ключових компетентностях є такі вміння, які вчителі фізичної культури мають розкривати на уроках фізичної культури через варіативний модуль «Хокей на траві», розглянемо кожне вміння більш детально:

1) читати з розумінням, що передбачає здатність до емоційного, інтелектуального, естетичного сприймання і усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, сьогодення як вчитель так і учень оснащений технічними пристроями різного виду, читаючи нову інформацію (або виконання нової вправи для розминки кисті з ключкою, учень має її відтворити технічно, а вчитель вже або коригує, або підтримує правильність відтворення технічної дії; читаючи правила гри учні їх пояснюють або задають питання по незрозумілому пункту для відтворення практично);

2) висловлювати власну думку в усній і письмовій формі, тобто словесно передавати власні думки, почуття, переконання (у вивченні теоретичної частини даного модуля закріпити знання при виконанні тестів, розгадуванні кросвордів на задану тематику, складання тематичних завдань);

3) критично і системно мислити, що виявляється у визначенні характерних ознак явищ, подій, ідей, їх взаємозв'язків, вмінні аналізувати та оцінювати доказовість і вагомість аргументів у судженнях (вміння тримати ключку, вчасно реагувати на підказки вчителя і учнів, аналізувати власні помилки при виконанні технічної дії самостійно);

4) логічно обґрунтовувати позицію на рівні, що передбачає здатність виграти матч, допомогти партнеру по команді у вирішенні запропонованої технічної дії чи вирішити задачу у рухливій грі;

5) діяти творчо, що передбачає креативне мислення, продукування нових ідей, доброзичесне використання чужих ідей та їх доопрацювання, застосування власних знань для створення нових об'єктів, ідей, умінь випробовувати нові ідеї (втілення власної вправи учня з м'ячем, з партнером, випробування нової тактичної комбінації на практиці тощо);

6) виявляти ініціативу, що передбачає активний пошук і пропонування рішень для розв'язання проблем, активну участь у різних видах діяльності, їх ініціювання, прагнення до лідерства, умінь брати на себе відповідальність (вибрати позицію на польового гравця, виявити ініціативу стати воротарем, бажання чи небажання стати капітаном команди);

7) конструктивно керувати емоціями, що передбачає здатність розпізнавати власні емоції та емоційний стан інших, сприймати емоції без осуду, адекватно реагувати на конфліктні ситуації, розуміти, як емоції можуть допомагати і заважати в діяльності, налаштовуючи себе на пошук внутрішньої рівноваги, конструктивну комунікацію, зосередження уваги, продуктивну діяльність (застосування даного наскрізного вміння краще при розборі гри що закінчилась, аналіз технічних помилок, допомога у покращенні дружніх стосунків у колективі);

8) оцінювати ризики, що передбачає вміння розрізняти прийнятні і неприйнятні ризики (знання та вміння учнями користування інвентарем та правилами технічної поведінки, ризикувати під час гри на користь особистої команди

9) приймати рішення, що передбачає здатність обирати способи розв'язання проблем на основі розуміння причин та обставин (виконання учнем заданої задачі під час проходження естафет з елементами хокею та одночасним вирішенням логічного завдання або вирішення математичного прикладу);

10) розв'язувати проблеми, що передбачає вміння аналізувати проблемні ситуації, формулювати проблеми, висувати гіпотези, практично їх

перевіряти та обґрунтовувати, (під час вивчення тактичної комбінації гри в хокеї на траві);

11) співпрацювати з іншими, що передбачає вміння обґрунтовувати переваги взаємодії під час спільної діяльності, планувати власну та групову роботу, підтримувати учасників групи, допомагати іншим і заохочувати їх до досягнення спільної мети (вивчення окремих технічних дій або елементів, відпрацювання поставлених завдань вчителем у групі або самостійній роботі, толерантне відношення до суперників та особистих стосунків у команді).

Проаналізував даний матеріал наведемо приклад календарно-тематичного планування за варіативним модулем «Хокей на траві» у 5–6 класах нової української школи (табл. 1).

Таблиця 1

№/Дата	Тематика/зміст	Педагогічне завдання уроку	Компетентність	Тип уроку	Результат
1	Зародження хокею на траві в світі. Розвиток х/т в Україні. Презентація: «Історія виникнення та розвитку Олімпійської гри» Відео: «Ознайомлення з технічними діями» Санітарно-гігієнічні вимоги до інвентарю та обладнанню Домашнє завдання: вправи для кистей рук	<u>Навчальні:</u> Розширення рухового досвіду, вдосконалення навичок життєво необхідних рухових дій, використання їх у повсякденній та ігровій діяльності; <u>Виховні:</u> Формування ціннісних орієнтацій до здорового способу життя <u>Оздоровчі:</u> Сприяння розвитку координації та природних здібностей	Інформаційно-комунікаційна компетентність-інноваційність	Навчальний проєкт	Знає історію розвитку Х/т; поняття фізичного розвитку та фізичної підготовленості; систематично займається фізичними вправами
2	Знайомство та загальні ігрові положення гри Х/т. ТБЖ, Особиста гігієна учнів. ЗРВ на місці. Різновиди ходьби та бігу. Вивчення правил розміщення гравців на майданчику. Вправи для розвитку сили м'язів рук та ніг. Спеціальні вправи: удари м'яча у вертикальну ціль; естафети Домашнє завдання: вправи на координаційний розвиток.	<u>Навчальні:</u> формування загальних уявлень про фізичну культуру, її значення в житті людини, збереження та зміцнення здоров'я, фізичного розвитку <u>Виховні:</u> формування високого рівня розвитку моральних якостей <u>Оздоровчі:</u> розширення функціональних можливостей організму дитини через цілеспрямований розвиток основних фізичних якостей і природних здібностей	Спілкування державною мовою, математична	Навчальний проєкт	Називає основні елементи техніки. Виконує організуючі вправи. Дотримується правил безпечної поведінки під час виконання фізичних вправ, пояснює важливість цих правил

**Висновки.** Таким чином, моніторинг методичної та теоретичної діяльності показує, що є потреба у розробці навчального матеріалу для вчителів фізичної культури для закладів загальної середньої освіти. Відпрацьована бібліографічна література стосовно історичного нарису опанованої гри. Розгляд та опис наскрізних умінь за вимогами Державного стандарту базової середньої освіти, дозволяє зробити висновки у впровадженні варіативного модуля на уроках фізичної культури України.

Розроблено нову структуру календарно-тематичного планування варіативного модуля «Хокей на траві». Встановлено, що є потреба у описанні техніко-тактичних дій даної гри для подальшого опанування учнями щодо збільшення рухової діяльності і за межами закладів освіти.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Гончаренко В. І. Фізична підготовленість хокеїсток на траві та її вплив на показники змагальної

діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2011. Вип. 86, т. 1. С. 58–61.

2. Гончаренко В. І. Хокеї на траві. Теорія і практика : навч. посіб. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 296 с.

3. Державний стандарт базової середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 вер. 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 02.10.2023).

4. Про освіту : Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 02.10.2023).

5. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : збірник наук.-метод. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 492 с.

6. Костюкевич В. М., Вознюк Т. В., Драчук А. І. Теорія і методика викладання спортивних ігор : курс лекцій. Вінниця : Планер, 2012. 240 с.

7. Костюкевич В. М., Коннов С. Р., *Фізична культура, спорт та здоров'я нації. Збірник наукових праць*. 2022. Вип. 14 (33). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. С. 56–67.

8. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [Пехота О. М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2002. 255 с.

9. В Одесі планують відродити чемпіонські традиції в хокеї на траві. *Відділення Національного олімпійського комітету України в Одеській області* : веб-сайт. URL: <https://noc-odessa.org.ua/povynny/natsionalni-zmahannia/1347-v-odesi-planuyut-vidroditi-chempionski-traditsiji-v-khokeji-na-travi-za-spravu-vzyavsya-znamenitij-spetsialist.html> (дата звернення: 02.10.2023).

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ КОГНІТИВНИХ  
ВИКРИВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ<sup>1</sup>CRITICAL THINKING AS A MEANS OF OVERCOME COGNITIVE  
DISTORTIONS OF PERSONALITY

У статті проаналізовано специфіку мислення особистості в умовах інформатизації та діджиталізації, коли обсяг доступної інформації суттєво перевищує можливості людини ефективно її аналізувати, систематизувати та приймати рішення на професійному та повсякденному рівнях.

Автори аналізують феномен «двосистемного мислення», характеризуючи специфіку роботи обох систем та властивість свідомості мінімально залучати Систему 2 до прийняття рішень. Визначено провідні когнітивні викривлення особистості, які заважають критичному осмисленню інформації, що поєднані у групи, зокрема: наявність значного обсягу інформації, брак або відсутність смислу в наявній інформації, брак часу та ресурсів для обробки інформації, не достатній обсяг пам'яті тощо.

До традиційних когнітивних викривлень першої групи відносяться: налаштованість свідомості помічати речі, які вже присутні в пам'яті або часто повторюються, а також помічати незвичайні деталі й такі, що підтверджують вже сформовану думку. Друга група складається з викривлень, коли особистість накладає поточний образ думок на минуле й майбутнє, намагається спрощувати числа, оперує вже звичними й більш привабливими моделями прийняття рішень. До третьої групи належать такі властивості психіки, коли особистість намагається віддавати перевагу вже знайомим фактам, людям, взаємодіяючи з тією інформацією, яка вже була досліджена, хоч і на мінімальному рівні. Остання група характеризується такими провідними упередженнями: поступове змінення у свідомості фону подій минуло відповідно до наявного на сьогодні досвіду.

Доведено, що сформоване критичне мислення здатне частково подолати когнітивні викривлення, зробити аналіз інформації більш ефективним, систематизованим, реалістичним, що дозволить приймати адекватні рішення на професійному та повсякденному рівнях.

**Ключові слова:** критичне мислення, двосистемне мислення, когнітивні викривлення, упередження, прийняття рішень.

The article analyzes the specifics of individual thinking in the conditions of informatization and digitalization, when the amount of available information significantly exceeds the ability of a person to effectively analyze it, systematize it, and make decisions at the professional and everyday levels.

The authors analyze the phenomenon of "two-system thinking", characterizing the specifics of the work of both systems and the property of consciousness to minimally involve System 2 in decision-making. The leading cognitive distortions of the personality that interfere with the critical understanding of information combined into groups are identified, in particular: the presence of a significant amount of information, the lack or absence of meaning in the available information, the lack of time and resources for processing information, insufficient memory.

The traditional cognitive distortions of the first group include: the disposition of consciousness to notice things that are already present in memory or are often repeated, as well as to notice unusual details and those that confirm an already formed opinion. The second group consists of distortions, when a person superimposes the current image of thoughts on the past and future, tries to simplify numbers, operates with already familiar and more attractive decision-making models. The third group includes such properties of the psyche, when the individual tries to give preference to already familiar facts, people, to interact with the information that has already been researched, albeit at a minimal level. The last group is characterized by the following leading prejudices: a gradual change in the consciousness of the background of events has passed in accordance with the experience available today.

It has been proven that the formed critical thinking can partially overcome cognitive distortions, make the analysis of information more effective, systematized, and realistic, which will allow making adequate decisions at the professional and everyday levels.

**Key words:** critical thinking, dual-system thinking, cognitive distortions, prejudice, decision-making.

УДК 37.015.3:159.95

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.2>

**Починкова М.М.,**

докт. пед. наук,  
професор кафедри філологічних  
дисциплін  
Державного закладу  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

**Бадер С.О.,**

докт. пед. наук,  
професор кафедри дошкільної  
та початкової освіти  
Державного закладу  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний світ є швидкозмінним та таким, що постійно трансформується, це пов'язано зі стрімким розвитком технологій, переважно інформаційних. Людина нової генерації має опанувати значну кількість інновацій: нові технічні пристрої, програмне забезпечення до них, доступ до нелімітованого обсягу інформації в мережі Інтернет, спілкування через соціальні мережі тощо. Очевидно, що за останні 25–30 років світ змінився до

невпізнаності, натомість, подальші зміни будуть ще більш стрімкими.

Такі зміни в оточуючому середовищі людини вимагають від неї не тільки опанування нового, але й пристосування до швидкоплинних умов повсякденності, вирішення нових завдань, що постають, зміни процесу мислення, який вимагає обробки значної кількості різної за своїми характеристиками інформації. Можна припустити, що з часом такі зміни відбудуться внаслідок застосування адаптивних

<sup>1</sup> Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Національного фонду досліджень України за проектом 2021.01/002

механізмів, але, на жаль, у людства немає часу чекати, адже цей процес може зайняти століття. Тому перед фахівцями психолого-педагогічної галузі постає проблема пошуку інструментарію, яким можна «озброїти» сучасну особистість для безпечного існування в світі медіа та інформації.

Очевидно, що життя людини постає як постійний процес прийняття рішень у всіх сферах його існування. Так кореспонденти журналу Forbes.ua визначають кількість рішень, які ми приймаємо щодня: «дослідники Корнельського університету підрахували: в день ми приймаємо 227 рішень, пов'язаних з їжею. Загальна кількість рішень на добу за оцінками деяких учених може досягати 35 000» [2]. Прийняття рішень потребує аналізу існуючих даних і вибір серед можливих варіантів. Сучасний інформатизований світ значно ускладнює цю ситуацію, збільшенням наявних знань і відомостей. Цей процес вимагає врахування не тільки наявних даних, але й наявності викривлень у нашому мисленні, хибних висновків, яких ми можемо дійти, обережне ставлення до ситуацій, що ми не можемо передбачити тощо. Навіть більше, іноді прийняття нами вірних рішень призводить до незадоволеності, відчуття втрати тощо. Усе це також вимагає спеціального інструментарію.

Одним з таким інструментів є застосування особистістю критичного мислення, адже саме таке мислення дозволяє «на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок у процесі самостійного пізнання дійсності дозволяє робити аргументовані оцінки й висновки, приймати обґрунтовані рішення, продукувати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості» [4, с. 6].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема критичного мислення особистості є предметом дослідження цілої низки науковців (С. Бадер, В. Кремень, О. Пометун, М. Починкова, Г. Соріна, С. Терно, Г. Уцаповська; J. Braus, A. Crawford, J. Dewey, E. Glaser, D. Halpern, W. Huitt, A. Fisher, P. Facione, D. Kanhehan, M. Lipman, J. Makinster, S. Mathews, R. Paul, E. W. Saul, W. Sumner, N. Taleb, D. Wood та ін.).

З іншого боку, феномен двосистемного мислення та його вплив на прийняття особистістю рішень досліджено доволі фрагментарно, крім того, мало хто досліджував роль критичного мислення у подоланні різних стереотипів, установок та когнітивних викривлень у свідомості людини.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема критичного мислення розкривається в сучасній науковій літературі з різних аспектів: філософського – визначення філософського розуміння мислення, його рис, у тому числі критичності; соціально-політичного – дослідження механізмів вибору громадянами тих чи

тих політичних сил, пояснення різних суспільних процесів, а також визначення шляхів протидії ментальній війні; психологічного – розкриття механізмів критичного розмірковування й дотичних до нього психічних процесів, місця в структурі особистості тощо; педагогічного – розробка й удосконалення технологій формування критичного мислення в різні ланки освіти, визначення методологічних підходів розв'язання даної проблеми, пошук ефективних методів і засобів формування критичного мислення громадян та ін. Зрозуміло, що на перерахованих напрямках вивчення окресленого феномену не зупиняється, до нього долучається багато інших галузей наук, зокрема: економіка, статистика, менеджмент та маркетинг, медицина, нейробіологія, нейрофізіологія тощо.

Найбільший прорив у теорії критичного мислення на сучасному етапі розвитку, на нашу думку, здійснено D. Kanhehan з появою книги «Thinking Fast and Slow» [12], у якій учений, на підставі проведення багаторічних досліджень, виводить теорію існування двосистемного мислення людини, що породжує низку когнітивних викривлень.

**Мета статті** – на підставі аналізу сучасних досліджень схарактеризувати роль критичного мислення у подоланні когнітивних викривлень особистості під час аналізу інформації та прийняття рішень.

**Виклад основного матеріалу.** Процес мислення завжди турбував людство, за допомогою мислення й розуму людина пізнає світ, встановлює власні відношення зі світом, усе це, своєю чергою, стає предметом вивчення філософії. Група вчених філософів (Є. Причепій, А. Черній, Л. Чекаль) визначають предмет філософії, виходячи «із загальної спрямованості як осягнення всезагального розумом чи інтуїцією» [5, с. 16]; інші дослідники (Г. Заїченко, В. Сагатовський, І. Кальний) додають, що предметом вивчення філософії є «... світ у цілому (природа, суспільство і мислення) у своїх найзагальніших закономірностях, розглядуваний під кутом зору суб'єкт-суб'єктного відношення» [9, с. 22].

Найбільш дотичними у філософії до теорії критичного мислення є: гносеологія (від гр. *gnosis* – пізнання і *logos* – слово, вчення) – теорія пізнання, одна з головних філософських дисциплін, яка досліджує закономірності процесу пізнання [5, с. 21]; онтологія (від дав.-гр. *ὄν*, род. у. гр. *όντος* – суще, те, що існує, і гр. *λόγος* – учення, наука) – учення про буття як таке [3]; логіка (від дав.-гр. *λογική*, також пов'язане з *λόγος* – слово, значення, думка, мова), яка вивчає закони і форми правильного мислення [5, с. 21]; аксіологія (від грец. *ἀξία* – цінність) – теорія цінностей, розділ філософії, що з'ясовує природу та різновиди цінностей, взаємовідношення між ними (досліджує системи або множини взаємопов'язаних цінностей) [1]. Сутнісне

значення аксіології і гносеології для теорії критичного мислення можна представити в їх основних положеннях: «перетворення і спілкування можливі лише на ґрунті напрацьованих людиною програм, які діятимуть тільки тоді, коли вони правильно відбивають світ, висловлюючи життєвий сенс і ключові ціннісні орієнтації людини. Цьому відповідають такі сутнісні моменти, як пізнання та ціннісно-орієнтована діяльність, які осмислюються саме в гносеології та аксіології» [9, с. 13].

Філософія також виконує низку функцій, серед яких: загальнометодологічна, пізнавальна (гносеологічна), критична, аксіологічна, гуманістична, освітня [5, с. 31–32], – які, власне, відображають призначення критичного мислення, адже воно спирається на наявні знання, заперечує догматичне мислення, піддає сумніву різні необґрунтовані позиції, ґрунтується на цінностях, виконує соціальну функцію, сприяє формуванню гуманістичних цінностей, впливає на свідомість людини тощо.

Для філософського контексту важливим є мудрий погляд на світ, який вимагає не тільки осмислення власних засад і можливостей пізнання, а й зміни того, хто мислить, зміни світоглядних, життєвих здібностей і самого способу мислення [8].

Своєю чергою, логіка збагатила теорію критичного мислення властивими їй специфічними прийомами й методами мислення: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, наукове пояснення тощо, за допомогою яких формуються поняття, висловлення (судження), теорії; узагальнення, обмеження, ділення й класифікація понять, доказ і заперечення висловлень, умовиводи.

Отже, ґенезу критичного мислення у контексті філософських поглядів вважаємо за доцільне представити таким чином: виникнення необхідності дослідження проблеми мислення, зокрема як до способу пізнання, що призводить до істини (античний період) – поява учіння про процес мислення взагалі й про внутрішнє слово та розробка правил правильного (істинного) розмірковування (середньовічна філософія) – виникнення теорії критицизму, усвідомлення важливості мовлення для мислення (філософія Нового часу) – поява концепції критичного мислення та виокремлення в ній двох напрямів: логічного й освітнього (сучасний стан); виникнення освітньої технології розвитку критичного мислення; поява концепції двосистемного мислення.

Саме на останній позиції – появі концепції двосистемного мислення ми й зупинимось більш докладно, адже, на нашу думку, ця концепція має суттєвий вплив на особливості критичного розмірковування.

Авторами концепції двосистемного мислення є D. Kahneman і A. Twersky, результати їх

багаторічних досліджень представлені в книзі “Thinking Fast and Slow” [12].

Автор висловлює позицію про те, що людина умовно має дві системи мислення: «швидко» – Систему 1 і «повільну» – Система 2. D. Kahneman зазначає, що авторство щодо термінів Система 1 і Система 2 належить психологам K. Stanovich та R. F. West. Цитуючи цих авторів, він наводить характеристики означених систем:

– «Система 1 спрацьовує автоматично і швидко, з мінімальною кількістю зусиль, чи взагалі без них, без відчуття вольового контролю;

– Система 2 зосереджує увагу на розумовій діяльності, що потребує розумових зусиль, зокрема складних обчислень. Функціонування Системи 2 часто пов'язують із суб'єктивними відчуттями діяльності, вибору та концентрації» [14, чит. за 12].

До цих характеристик систем дослідник додає спільні і відмінні риси. Так, спільні риси: обидві системі активні поза межами людського сну. Щодо відмінностей:

– Система 1: завжди функціонує автоматично; постійно продукує пропозиції для Системи 2, за умови їх схвалення цією системою враження та передчуття перетворюються на переконання, а імпульси – на свідомі дії; коли стикається з труднощами, то звертається до Системи 2 для підтримки ретельнішого та більш зосередженого розв'язання поточної проблеми; не викликає відчуття здійснення інтелектуального зусилля; покликана зберігати когнітивну легкість; відповідає за розуміння причини й намірів; ігнорує багатозначність і придушує сумніви; швидко переходить до висновків; переробляє значну кількість інформації, маючи обмежений ресурс; відхиляє «зайве»; зумовлена необхідністю швидко реагувати;

– Система 2: завжди перебуває у комфортному режимі мінімальних зусиль, коли використовується лише незначна частка її потенціалу; здебільшого приймає пропозиції Системи 1 із незначними модифікаціями чи без них; мобілізується, коли Система 1 не може дати відповідь на складне запитання; активується, якщо щось порушує модель світу, яку підтримує Система 1; постійно моніторить людську поведінку; дуже енерговитратна; відчувається як робота свідомості, як дія власного «Я» [12].

Основною вадою Системи 1 є наявність форм систематичних помилок і упереджень, до яких вона схильна за певних обставин: дає відповіді на легші запитання, ніж було поставлено; недобре розуміється на логіці чи статистиці; її не можна просто вимкнути. Отже, часто робота «швидкої» Системи 1 призводить до появи упереджень, або когнітивних викривлень.

Проілюструємо прикладом: «друг – колега раптом заскочив у робочу кімнату, не привітався з Вами,



навіть не глянув на Вас, і вийшов. З'являється низка думок – щось трапилось? Він за щось на мене образився? Що я такого міг зробити? Скоріше за все це через те, що йому хтось сказав... / він подумав... / він дізнався ...». Перелік таких думок можна продовжити, але провідна ідея в тому, що людина робити припущення та моделює подальшу поведінку відповідно до них, натомість, вони можуть бути хибними, тобто мова йдеться про когнітивні викривлення.

Учені визначили чимало когнітивних викривлень, зокрема В. Venson виокремив таких більше двохсот [10], розподіливши усі упередження на чотири великі групи. Це упередження (викривлення), які виникають, коли ми/нам:

- маємо забагато інформації (*Too Much Information*): усесвіт містить занадто багато інформації, щоб будь-яка людина в ньому могла її опрацювати, тому існує багато інформації, яку ми змушені пропускати чи опускати;

- не маємо або нам не вистачає достатньо смислу (*Not Enough Meaning*): процес перетворення необробленої інформації у щось значуще вимагає з'єднання точок між обмеженою інформацією, яка дійшла до нас, і каталогом ментальних моделей, символів і асоціацій, які особистість зберегла з минулого досвіду. Таке з'єднання є неточним і суб'єктивним процесом, результатом якого стає історія із суміші нової і старої інформації. Тому нові уявлення, що виникли, містять щось з уже відомого, чого в них може й не бути насправді;

- не вистачає часу і ресурсів (*Need to Act Fast*): нам не вистачить життя, щоб розглянути й проаналізувати всі можливості, які в нас є й переконатись у правильності дій чи рішень;

- не вистачає пам'яті (*What Should We Remember?*): на думку вченого, наш мозок обмежений місцем для зберігання вихідної інформації, усіх символів і історій, минулих рішень тощо [10].

При цьому сам дослідник називає ці групи «чотирма якостями всесвіту, що обмежують наш власний інтелект і інтелект іншої людини, колективу, організму, машини, іншопланетянина й уявного бога» [10].

Коротко розкриємо зміст кожної підгрупи (назви підгруп представлені за [11]) та визначимось з роллю критичного мислення для подолання таких феноменів.

До першої групи викривлень – *Too Much Information* – належать такі підгрупи: помічаємо речі, які вже присутні в пам'яті або часто повторюються; дивні / кумедні / вражаючі / антропоморфні речі привертають увагу більше, ніж звичні / несмішні; помічаємо, коли щось змінюється; притягають деталі, які підтверджують наші існуючі переконання; простіше помічаємо недоліки інших, ніж власні; знаходимо історії і закономірності навіть серед непов'язаних даних.

Очевидно, що сучасна людина не в змозі обробити весь обсяг інформації, що наявний до тієї чи тієї теми, тим більше, якщо така інформація є суперечливою. Саме критичне її осмислення дозволить виокремити той провідний інформаційний стрижень, коли вся додаткова інформація систематизується та поєднується з попередньою.

Друга група викривлень – *Not Enough Meaning* – представлена підгрупами: заповнюємо прогалини в новій інформації характеристиками зі стереотипів, узагальнень та історій з минулого; знайомі / привабливі речі чи люди здаються кращими за незнайомих / непривабливих; спрощуємо ймовірності і числа, щоб про них було легше думати; нам здається, що ми знаємо, про що думають інші; накладаємо поточний образ думок на минуле й майбутнє.

Як бачимо, властивістю психіки є певне спрощення інформації, особливо в сучасних умовах її розмаїття, натомість, критичне мислення дозволить уникнути означеного феномену та сприймати факти, явища, людей більш реалістично.

Третя група – *Need to Act Fast* – ситуації швидкої дії, коли нам потрібно бути впевненими у власному впливі і відчувати, що те, що ми робимо – важливе; фокусуємось на негайних і близьких речах, замість відкладених у часі та просторі; воліємо завершувати те, у що раніше вже вклали час і зусилля; схильні зберігати особисту автономію і поточний статус у групі, уникаючи незворотних рішень; віддаємо перевагу тим варіантам, які здаються простими і мають повну інформацію, ніж тим, які здаються складними й неоднозначними.

Саме розвинене критичне мислення дозволить бачити перспективу того чи іншого рішення у часі, приймати тверді управлінські рішення, які можуть вивести життя на принципово новий якісний рівень.

Четверта група – *What Should We Remember?* – містить підгрупи: редагуємо і зміцнюємо деякі спогади вже після події, що їх сформувала; відкидаємо специфіку, формуючи узагальнення; скорочуємо події та списки до їх ключових елементів; по-різному зберігаємо спогади залежно від ситуації отримання досвіду. Це може спричинити, особливо, коли після події проходить чимало часу, зовсім інше сприйняття ситуації, що сталося, натомість, розвинене критичне мислення дозволить фіксувати події більш чітко, не «домальовуючи» зайвого чи протилежного.

Кожна підгрупа містить у собі від трьох до двадцяти одного викривлення. Ця систематизація не претендує на остаточність, у ній зазначено, що це не повний перелік, і деякі когнітивні упередження суперечливі, мають спільну суть, присутні декілька логічних помилок, наприклад, «бритва Оккама» – це не когнітивне упередження, а принцип, який використовують при розгляді гіпотез.

В аспекті доступного роз'яснення змісту когнітивних упереджень нашу увагу привертає проєкт «100 когнітивок», створений на любительських засадах. На сайті [13] створено банк коротких відеороликів про когнітивні викривлення та шляхи їх подолання, ці відеоролики представлені також у вільному доступі на YouTube за пошуком за назвою проєкту.

Найскладнішим в теорії двосистемного мислення для людини є те, що їй легше помічати й констатувати когнітивні викривлення в інших, ніж у себе, ця проблема стосується навіть тих фахівців, які займаються означеним питанням.

Поява теорії двосистемного мислення й виокремлення когнітивних упереджень вимагають від науковців пошуку шляхів їх подолання чи, принаймні, зниження їх негативного ефекту на прийняття людиною рішень.

Тут варто звернути увагу на два дослідження. Перше – це книга економіста й фінансиста Н. Талеба «Чорний лебідь» [7], а друга – «Фактологія. 10 хибних уявлень про світ, і чому все набагато краще, ніж ми думаємо» Г. Рослінга, У. Рослінга та А. Рослінг-Рьоннлюнд (далі – Фактологія) [6].

Обґрунтуємо нашу прихильність до цих видань. Так, книга N. Taleb «Чорний лебідь» «про філософію, психологію і математику рідкісних подій» [7]. Автор характеризує хибні уявлення про світ, описує викривлення у розмірковуваннях і неприпустимості непередбачуваного: «Ми любимо те, що можна відчувати, підтвердити, любимо справжнє, видиме, конкретне, відоме, бачене, наочне, візуальне, соціальне, яскраве, емоційно забарвлене, стереотипне, зворушливе, театральне, романтичне, тимчасове, офіційне, любимо наукоподібне словоблудство, зарозумілих статистиків-гаусіанців, нісенітниця під соусом математики, пафос, Académie Française, Гарвардську школу бізнесу, Нобелівську премію, темні костюми, білі сорочки й краватки «Ферагамо», красномовні виступи й сенсації. Але понад усе ми любимо нарратив» [7, с. 134].

Невіру в неможливе автор називає чорнолебединною проблемою (ймовірність непередбачуваних подій, пояснення терміну знаходиться у вступі до книги – прим. авт.). Трьома аспектами цієї проблеми автор вважає:

– установка на підтвердження – це про схильність зневажати непрочитану частину бібліотеки й брати до уваги тільки те, що підтверджує наше знання, а не незнання. Автор книги вважає, що віра в докази глибоко вкорінена в наші звички й свідомість, однак, вона може призвести до небезпечних помилок. Адже ми знаходимо підтвердження того, в чому переконані, й не хочемо бачити зворотне. Отже, установка на підтвердження (або платонівське підтвердження) (Confirmation error (or Platonic confirmation)) – феномен, коли людина шукає

прикладі в оточуючому всесвіті, що підтверджують її власні переконання, трактування [7, с. 287].

– оманливість нарративу – це про владу над людиною історій і сюжетів; як емоції заважають нам робити висновки. На думку N. Taleb, вона пов'язана з тим, що людині притаманне встановлення взаємозв'язків між фактами, надання їм більшого смислу: «людям дуже важко розглядати ланцюжок фактів, не шукаючи їм пояснення, не встановлюючи між ними логічних взаємозв'язків, не насаджуючи їх на шампур спорідненості. Пояснення об'єднують факти один з одним, допомагають їх запам'ятати, надають їм більше смислу» [7, с. 79]. І далі продовжує: «небезпека в тому, що це вселяє в людей ілюзію розуміння» [7, с. 79]. Дослідник наголошує на тому, що інформація вимагає спрощень і визначає нарративне спрощення довколишнього світу і вплив такого спрощення на сприйняття Чорних лебедів (непередбачуваних подій – прим. авт.) і ситуацій крайньої невизначеності [7, с. 80]; нарратив впливає на якість зберігання інформації чи знань у нашому мозку: та, що відповідає нарративу буде зберігатися, іншу – втрачено. Н. Талеб зазначає, як можна уникнути оманливості нарративу: «висловлюючи припущення, проводячи досліді або складаючи прогнози, які можна перевірити» [7, с. 87].

N. Taleb теж спирається на дослідження D. Kahneman щодо двосистемності нашого мислення й зазначає, що саме емоції мають сильний вплив на Систему 1. Там, де працює ця система нас чекає найбільше помилок.

– проблема прихованих доказів – про те, якими хитрощами історія приховує від нас Чорних лебедів [7, с. 24]: «приховані свідчення можуть і викривляти реальність: справа здаватиметься менш стабільною й більш ризикованою, ніж є насправді» [7, с. 112].

Ми розглядаємо ці підходи з точки зору теорії критичного мислення, адже уникнення цих вад допомагає не тільки вирішити «чорнолебедину проблему», але й сприятиме ефективному реформуванню й розбудові системи освіти, осмисленому розмірковуванню на повсякденному рівні й на рівні науки.

Отже, дослідження N. Taleb привернуло нашу увагу глибокими філософськими позиціями до проблеми критичного розмірковування й прийняття рішень, пошуками шляхів мінімізації наслідків когнітивних викривлень, ролі знання й незнання в прийнятті рішень і оцінці вірогідностей.

З точки зору концепції критичного мислення, вважаємо необхідним проаналізувати доробок Рослінгів [6] у двох ключових аспектах.

По-перше, чільне місце при формуванні критичності мислення автори відводять знанням, тобто що ми реально знаємо про світ і чого не знаємо, і як це впливає на наше життя й прийняття наших

рішень. Власне, «систематичний аналіз невігластва» відбувається на отриманих протягом декількох десятиліть відповідей на тринадцять запитань («Дослідники клімату вважають, що за наступні 100 років середня температура: підвищиться; залишиться на тому самому рівні; знизиться»; «Скільки нині однорічних малюків по всьому світу було вакциновано: 20%; 50%; 80%; та ін.). Автори наочно демонструють і зазначають, що ми дійсно не знаємо реальний стан речей у світі на глобальному рівні й доводять необхідність оновлення знань людей.

Саме знання й цінності людини виступають відправною точкою для критичного розмірковування й подальшого прийняття рішень. Спочатку людина має оцінити достатність наявних у неї знань з тієї чи тієї проблеми, і вже тоді ставати на шлях прийняття рішень. Тому знання є найважливішим ресурсом. Г. Рослінг, У. Рослінг та А. Рослінг-Рьонн-люнд зауважують, що знаннями про реальний світ не володіють навіть дуже освічені люди й фахівці тих сфер, які ці знання стосуються. Однак, не тільки наявність / відсутність нових знань впливає на людське світосприйняття.

По-друге, автори Фактології знаходять причини такого невігластва у «наших драматичних інстинктах і задраматизованому світогляді». Причина такого світогляду полягає не тільки у відсутності нових знань про ті чи ті явища, але й у тому, як працює наш мозок, який є результатом мільйонорічної еволюції і тісно пов'язаний з інстинктами виживання. «Ця книжка є останньою битвою в моїй життєвій місії – протистояти нищівному глобальному невігластву. Це моя остання спроба вплинути на світ: змінити способи мислення людей, заспокоїти їх ірраціональні страхи та переспрямувати людську енергію в конструктивну діяльність» [6]. При чому, автори прямо вказують на те, що саме критичне мислення дозволить уникати задраматизованого світосприйняття.

У Фактології виокремлено інстинкти, які впливають на людське світосприйняття, зокрема й сприйняття інформації, до них належать:

– «інстинкт розриву»: «примушує нас вигадувати розподіл там, де насправді є плавний перехід, різноманіття, бачити різницю там, де є взаємопроникнення і схожість, відчувати конфлікт там, де насправді є згода». Тут проблема постає в тому, що ми або порівнюємо середні показники, або беремо крайні показники, або маємо погляд з гори;

– «інстинкт негативу»: «здатність помічати погане швидше й частіше, ніж хороше. На це впливають три аспекти: спотворена пам'ять про минуле, вибіркоче висвітлювання подій і відчуття того, що поки трапляється погане, казати, що світ покращується, щонайменше безсердечно»;

– «інстинкт прямої лінії»: «здатність завжди бачити прямі лінії» (на кривих – прим. авт.);

– «інстинкт страху»: «людині притаманні такі страхи – боязнь фізичної шкоди, неволі та отрути; інстинкт страху примушує нас утримувати увагу на небезпеці, яка малоймовірна, і нехтувати тим, що справді небезпечно»;

– «інстинкт розміру»: сприйняття даних як визначних, вражаючих чи незначних;

– «інстинкт узагальнення»: використання класифікації й узагальнення на всіх категоріях як обґрунтування, некоректного перенесення;

– «інстинкт долі»: повільні зміни – це відсутність змін; змін є речі, що ніколи не змінюються (країни, релігії, культури та ін.);

– «інстинкт єдиного ракурсу»: «люди зосереджуються на одному ракурсі, коли йдеться про розуміння світу через дві основні причини: політична ідеологія; професія»;

– «інстинкт провини»: постійний пошук винного у будь-якій ситуації;

– «інстинкт терміновості»: негайне вирішення проблем, навіть тих, які можуть бути не вирішені терміново. Автори зазначають, що цей інстинкт є найбільшою причиною спотворення нашого світогляду. «Термінове відчуття «зараз або ніколи» призводить до стресу адреналіну, ... «ми припиняємо мислити, довіряємося повністю своїм інстинктам і приймаємо погані невважені рішення» [6].

Такому розмірковуванню автори протиставляють «фактологічне світосприйняття сприйняття» й кожному інстинкту протиставляється фактологія:

– інстинкт розриву – «усвідомлювати, коли йдеться про розрив, шукати більшість, остерігатися порівнянь середніх значень, крайніх показників та погляду з гори»;

– інстинкт негативу – «усвідомлювати, що перед нами негативні новини, очкувати поганих новин, розрізняти стан, хороші новини – це не новини; поступове покращення – це не новина; більше новин не дорівнює більше страждань, остерігайтеся «рожевого» минулого»;

– інстинкт прямої лінії – «усвідомлювати припущення, що лінія й далі буде прямою; не приймати прямих ліній»;

– інстинкт страху – «усвідомлювати те, що лячно притягує нашу увагу, прораховувати ризик; світ здається моторошнішим, ніж є насправді; заспокойтеся, й лише потім приймайте рішення»;

– інстинкт розміру – «усвідомлювати, коли відокремлені дані здаються вражаючими; дивитись на речі в пропорціях; порівнювати; використовувати правило 80 / 20; ділити»;

– інстинкт узагальнення – «усвідомлювати, коли саме використовується класифікація та категорії як обґрунтування, ставте під сумнів класифікацію і її категорії; шукайте відмінності всередині групи, подібні характеристики поза групою, в інших групах, відмінності між групами, стережіться

«більшості», будьте обережними з яскравими прикладами; припустіть, що люди не ідіоти»;

– інстинкт долі – «усвідомлювати, що люди, країни, релігії, культури тощо здаються постійними й непохитними лише тому, що змінюються дуже повільно; повільні зміни – це все одно зміни; стежте за поступовими покращеннями; оновлюйте свої знання; поговоріть із дідусем (сьогодні достатньо поговорити й з батьками – прим. авт.; але щоб зміни відчувати ще краще, то з дідусем чи бабусею); збирайте приклади культурних змін»;

– інстинкт єдиного ракурсу – «усвідомлювати, що однобокість обмежує уяву; аналізуйте свої ідеї»; усвідомлювати, що ви можете бути «обмеженим експертом», тобто не мати глибоких знань за межами вашої галузі»; «не лише цифри; стережіться простих ідей і простих рішень»;

– інстинкт провини – «усвідомлювати своє бажання знайти винного не шукати його; шукайте причини, а не злодіїв; шукайте систему, а не героїв»;

– інстинкт терміновості – «усвідомлювати, коли рішення вважається нагальним, робіть малі кроки; дихайте; наполягайте на цифрах; стережіться провидців; уникайте радикальних заходів» [6].

Людству варто турбуватись лише про п'ять глобальних ризиків: пандемія, фінансовий обвал, третя світова війна, зміна клімату, крайня бідність. Зауважимо, що такі попередження виявились правдивими, наприклад, у 2019 р. (Фактологія побачила світ 2017 р.), коли в світі з'явилась пандемія COVID-19, яка призвела до колапсу медичної системи, смерті понад трьох мільйонів людей у світі, економічних проблем та ін.

Отже, застосування фактології, як вияву критичності мислення проти певних інстинктивних типів розмірковування дозволяє уникнути драматизованого світосприйняття й приймати виважені рішення.

Особливу увагу варто звернути на «інстинкт єдиного ракурсу». Цей інстинкт привернув нашу увагу тим, що доводить: треба усвідомлювати, розуміти, що ми знаємо, а що ні. І, що не менш важливо, визнавати власне незнання. Вважаємо це навіть важливішим, ніж мати знання, адже ми приймаємо рішення на основі існуючих знань, не даючи їм якісної й кількісної оцінки. N. Taleb справедливо зазначає: «проблема фахівців полягає в тому, що вони не знають, чого вони не знають. Неповнота знань і переоцінка якості цих знань ідуть у комплекті – один і той самий процес заважає розширювати знання і вселяє задоволеність наявним знанням» [7, с. 150]. Одним з найяскравіших прикладів, що можуть навести вже автори цієї статті: під час карантину в 2020 р. раптово значна кількість колег з педагогічною та філологічною освітою перетворились на «компетентних» вірусологів, які стверджували, яким буде подальший розвиток подій з розповсюдженням коронавірусу,

давали однозначну оцінку в необхідності / шкідливості щеплення проти нього тощо. Вбачаємо причини такого явища частково закладає наша система освіти й виховання, яка не дає право на помилку чи незнання: у нас соромно сказати – «я не знаю», чи «я не впевнений», бо людина одразу перестає бути фахівцем, ба більше знавцем своєї справи. Те саме стосується й здобувачів освіти з обох боків: викладача не може визнати перед студентами, що він чогось не знає, бо це принижує його авторитет (хоча насправді це не так, і людина не може знати все); ми постійно запитуємо здобувачі про те, що вони знають і визнання того, що вони чогось не знають стає болючим і для викладача й для студента. А важливо навчити бачити різницю між наявними реальними знаннями й тим, що ми думаємо, що знаємо. «Нагадаю читачам: я хочу не перевірити, скільки люди знають, а оцінити розрив між тим, що вони знають насправді, і тим, що вони знають, на їхню думку» [7, с. 144]. Поле незнання має бути оціненим і виступати поштовхом для подальшого розвитку; важливо розуміти, чого ми насправді не знаємо; випускник закладу освіти має вміти «розраховувати» реальні власні знання, з різною метою і для адекватної оцінки щодо можливостей працевлаштування й для прийняття рішень різного характеру.

Отже, критичне мислення виступає не тільки засобом визначення хибної, маніпулятивної чи фейкової інформації, але й інструментом оцінки власних можливостей, власних знань з метою прийняття ефективних рішень на професійному та повсякденному рівнях.

Уважаємо представлені дослідження [17], [6], [7], значним внеском в сучасну теорію і концепцію критичного мислення, який дозволяє його застосовувати, як ефективний інструмент прийняття рішень у житті людини.

**Висновки.** Таким чином, критичне мислення виступає інструментом подолання когнітивних викривлень особистості, є своєрідним регулятором двосистемного мислення людини, що змушує «Систему 2» працювати більш активно, синтезувати нові ідеї та моделювати нетривіальну картину бачення світу. Усе це сприяє реалістичному баченню явищ, подій, критичній оцінці інформації, ситуацій, вдалому прийняттю рішень на професійному та повсякденному рівнях.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лісовий В. С. Аксіологія. *Енциклопедія Сучасної України* / Редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.] ; НАН України, НТШ. К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2001. URL : <https://esu.com.ua/article-43500>
2. Міроненко Т. Як зробити процес прийняття рішень простішим та ефективнішим. Дев'ять методик досліджень. Forbes.ua. 21 липня 2021. URL : <https://forbes.ua/lifestyle/kak-sdelat-protsess-prinyatiya>

reshenyi-proshche-i-effektivnee-devyat-metodik-i-issledovaniy-21072021-2115

3. Іщенко Ю. А.. Онтологія. *Енциклопедія Сучасної України* / Редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.] ; НАН України, НТШ. К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2022. URL : <https://esu.com.ua/article-75474>

4. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук ; спец. 13.00.04 – теор. і мет. проф. освіти, 2021. 44 с.

5. Причепій Є. М. Черній А. М., Чекаль Л. А. Філософія : підручник. Київ : Академвидав, 2008. 592 с.

6. Рослінг Г., Рослінг У., Рослінг-Рьоннлюнд А. Фактологія. 10 хибних уявлень про світ, і чому все набагато краще, ніж ми думаємо / перекл. з англ. І. Ємельянова. К. : 2019. (електронне видання).

7. Талеб Н. Чорний лебідь. Про (не)ймовірне у реальному житті / пер. з англ. Микола Климчук. К. : Наш Формат, 2017. 392 с. (електронне видання).

8. Філософія : конспект лекцій : навч. посіб. Київ, 2005. 156 с. URL : <http://www.info-library.com.ua/books-text-85.html>

9. Філософія : підручник / Г. А. Заїченко, В. М. Сага-товський, І. І. Кальний та ін.; за ред. Г. А. Заїченка та ін. Київ : Вища школа, 1995. 455 с.

10. Benson B. Cognitive bias cheat sheet, simplified. URL : <https://medium.com/thinking-is-hard/4-conundrums-of-intelligence-2ab78d90740f>

11. File:Cognitive-bias-codex-ua.png. URL : <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cognitive-bias-codex-ua.png>

12. Kahneman D. Thinking Fast and Slow. Farrar, Straus and Giroux – New York. 2011. 512 pp.

13. Pre Post. URL: <https://www.schoolandcollegelisting.com/XX/Unknown/854852671227655/pre-post>

14. Stanovich Keith E., West Richard F. Individual Differences in Reasoning: Implications for the Rationality Debate. *Behavioral and Brain Sciences*. 2000. № 23. Pp. 645–65.

## LEARNING AUTONOMY AND ITS FORMATION IN THE CONTEXT OF LANGUAGE TEACHING

## НАВЧАЛЬНА АВТОНОМІЯ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ МОВИ

*The article is devoted to one of the urgent issues of modern pedagogy – learning autonomy and its formation in the context of language teaching. The article reveals the essence of learning autonomy and emphasises that it implies a certain level of students' educational and cognitive competence, which is defined as the ability to effectively manage learning activities independently. At the same time, such strategies as goal setting, planning of learning activities and reflective self-assessment are essential. The prerequisites for the effectiveness of the development of learning autonomy are analysed.*

*In the light of the person-centred paradigm, which is the basis of the concept of lifelong learning, autonomy is considered as a characteristic of a person's individual position and is closely related to the individualization of the learning process through the development of students' creative activity. Various forms of individualization of the educational process are proposed, such as differentiation of the level of difficulty of tasks for students with different backgrounds, differentiation of the content of educational materials depending on the interests of students, differentiation of task performance modes taking into account individual characteristics.*

*It is noted that learning autonomy assumes that students have the skills of self-control, i.e. the skills to independently determine the purpose of learning, organise it and structure the learning process itself, adequately evaluate the results obtained using various learning strategies.*

*Autonomous learning activities allow for the fullest development of the personality qualities and learning and cognitive skills necessary for modern specialists, increase motivation and establish conditions for self-realisation in creative search. Autonomous activity makes the learning process individualised, personality-oriented, i.e. aimed at developing creative abilities and self-realisation in the learning process of each individual. In the context of the modern concept of professional education, which sets the task for higher education to teach students to acquire and replenish their knowledge and skills independently, the organisation of autonomous learning activities is one of the effective measures to improve the learning process.*

**Key words:** *learning autonomy, lifelong learning, reflection, individualization, differentiation, independence, creativity, responsibility.*

*Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної педагогіки – навчальної автономії та її формуванню у контексті навчання*

*мови. Розкривається суть навчальної автономії та підкреслюється, що вона передбачає певний рівень навчально-пізнавальної компетенції студентів, що визначається як здатність до ефективного самостійного управління навчальною діяльністю. При цьому істотне значення мають такі стратегії, як ставлення мети, планування навчальної діяльності та рефлексивна самооцінка. Проаналізовано передумови ефективності розвитку навчальної автономії.*

*У світлі особистісно-орієнтованої парадигми, що лежить в основі концепції безперервної освіти, автономія розглядається як характеристика індивідуальної позиції людини і тісно пов'язана з індивідуалізацією процесу навчання через розвиток творчої активності студентів. Пропонуються різні форми індивідуалізації навчального процесу, такі як диференціація рівня складності завдань для студентів з різною підготовкою, диференціація змісту навчальних матеріалів залежно від інтересів студентів, диференціація режимів виконання завдань з урахуванням індивідуальних особливостей. Зазначається, що навчальна автономія передбачає володіння студентами навичками самоконтролю, тобто навичками самостійно визначати мету навчання, організувати його і структурувати сам процес навчання, адекватно оцінювати здобуті результати, використовуючи різноманітні стратегії навчання.*

*Автономна навчальна діяльність дозволяє найбільш повно розвивати необхідні сучасним фахівцям якості особистості і навчально-пізнавальні уміння, підвищувати рівень мотивації і створювати умови для самореалізації у творчому пошуку. Автономна діяльність дозволяє зробити процес навчання індивідуалізованим, особистісно-орієнтованим, тобто спрямованим на розвиток творчих здібностей і на самореалізацію в навчальному процесі кожної конкретної особистості. У контексті сучасної концепції професійної освіти, що ставить перед вищою школою завдання навчити студентів самостійно одержувати і поповнювати свої знання й уміння, організація автономної навчальної діяльності є одним з ефективних заходів вдосконалення навчального процесу.*

**Ключові слова:** *навчальна автономія, навчання протягом життя, рефлексія, індивідуалізація, диференціація, самостійність, творчість, відповідальність.*

UDC 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.3>**Pochuieva V.V.,**

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Foreign Languages Department Kharkiv National University of Internal Affairs

**Sazanova L.S.,**

Senior Lecturer at the Foreign Languages Department Kharkiv National University of Internal Affairs

**Problem statement.** The modern development of higher education is characterised by two main trends: continuity as a conceptual basis for education policy and quality improvement through the activation of students' personal potential. The personality-oriented educational paradigm is the basis of the continuing education concept, and serves as a prerequisite for the development of such an important quality of future specialists as the

ability to conduct independent educational activities to master special knowledge and skills.

**Analysis of recent research and publications.** Nowadays, a lot of attention is given to studying different aspects of learning autonomy. It is necessary to distinguish between the concepts of autonomous work as a form of organising the educational process and autonomy as an ability of students.

Autonomous work is understood as a self-directed learning activity carried out by a student without direct guidance from a teacher. This implies, on the one hand, a certain psychological attitude of students to the learning process, namely: an active position in relation to their education, a desire and readiness to take responsibility for its outcome, rather than relying on the experience of the teacher, and an aspiration to acquire knowledge and skills independently. Autonomous work also implies a students' creative approach to this activity, the search for independent ways to overcome emerging difficulties, independent solution of certain educational tasks, rather than passive following of established stereotypes, the ambition to create an individual educational product. Autonomous work requires a high level of student motivation and personal interest in learning outcomes [1, p. 78].

Independent work assumes a certain level of student learning and cognitive competence. Educational and cognitive competence is defined as the ability and readiness for conscious and effective independent management of learning activities – from goal setting to self-control and self-evaluation of its results, which is based on the fundamental component – mastery of strategies and methods of learning activities, general and special in relation to a particular subject. In the process of independent work, the following strategies are essential: goal setting, i.e. the ability to set learning goals and objectives independently, correlating them with one's individual needs; planning of learning activities, i.e. the ability to determine ways to achieve these goals and objectives; reflective self-assessment. These features determine the students' creative approach to learning, orientation towards finding independent solutions. Self-reliant students should be able to choose learning materials and methods of working with them in accordance with the tasks set [2, p. 97].

Special attention is paid to the students' ability to carry out a reflective self-assessment of their learning activities, i.e. to correlate the result obtained with the task set and evaluate it in terms of its success in mastering the subject being studied. Learning and cognitive competence involves the ability to adjust one's learning activities if the chosen strategy does not lead to the desired result. On the basis of a reflective self-assessment of strategies and means of educational activities chosen by students, they make appropriate adjustments to them and learn from their mistakes for the future. In essence, this ability means constant critical reflection on one's educational experience, the search for more effective ways and methods of working with the material being studied [3, p.56].

Thus, the students' autonomous learning activity implies the maximum degree of their involvement in the learning process. The student is no longer a passive object of pedagogical influence, but acts as an active subject of the educational process, a full

partner who, along with the teacher, participates in the organisation of this process and is responsible for its outcome.

Autonomous learning activity is actually a productive process, as opposed to reproductive, creative activity aimed at creating one's own educational product. In such activities, the students are in a state of increased creative activity, continuously searching for ways and means of solving the educational tasks facing them, relying on reflective analysis, finding their own solution to the problems that arise. Students learn to manage their learning activities independently, and as a result, they develop their own individual style of work, a set of individual means and ways to improve their level of knowledge, skills and abilities. Thus, in the conditions of autonomous learning activities, the formation of an autonomous creative personality of a future specialist takes place [4, p. 85].

Autonomy is a certain property of a personality that characterises his/her subjective qualities. It is considered as a characteristic of the individual position of a person and is a background for independence, independence in choosing motives, goals and activities, and the formation of an individual style of behaviour. In the context of educational activity, student autonomy can be defined as the ability to take responsibility for the process and result of this activity.

**The aim of the article** is to consider the essence of the concept of autonomy and analyse the main strategies and techniques of autonomous learning activities that will contribute to the effectiveness of educational process through its individualization.

**Presenting the main research.** The problem of autonomy and autonomous learning activities is closely related to the problem of individualization of the learning process.

Earlier, individualization was viewed exclusively as the adaptation of the educational process to a particular student, assuming his or her individual characteristics. However, as rightly noted by a number of researchers [5, p. 47], this did not imply the need to teach students to learn, to improve their level of mastery of the subject on their own. All responsibility for the process and outcome of learning rested with the teacher, who had to find an individual approach to each student and organise their independent work so that it met the individual characteristics of the latter. The student remained a passive object of pedagogical influence.

In the light of the person-centred paradigm underlying the concept of lifelong learning, researchers' views on what goals individualization should pursue have changed. Nowadays, it is seen not only as a teacher's consideration of students' individual characteristics, interests, needs, level of training, etc., but also in terms of developing students' independent creative activity. The task of individualization of learning in a modern university

involves the development of the intellectual culture of the individual, and the individual independent learning activity of the students should be aimed at developing their ability to think creatively, at developing the need for constant replenishment of knowledge, self-education, and at acquiring skills of creative independent work.

It seems that the formation of autonomous learning activities creates favourable conditions for the individualization of the educational process as a whole, and autonomous learning activities can be considered as a form of individualization of student's independent work.

It should be noted that in the modern theory of learning, various forms of individualization of the learning process can be distinguished. These include differentiation of learning at different levels, for example, differentiation of the level of difficulty of tasks for students with different backgrounds or experiencing different difficulties in the learning process; differentiation of the content of educational materials depending on the individual interests of students; differentiation of task performance modes regarding individual characteristics, etc. As a form of individualization, one can distinguish between independent work of students organised by the teacher, considering their individual characteristics and needs, and independent work with materials specially developed for this purpose. In the first case, the initiator and organiser of independent work is the teacher, while in the second case, the role of the organising factor is played by the teaching aids that regulate all the student's learning activities. Another form of individualization is the individual work of a student with a teacher, for example, additional classes or individual consultations [6, p. 68].

Each of these forms of individualization is effective in its own way. In the context of autonomous learning activities, a student takes on the role of a teacher and draws up an individual work programme. Many people see autonomous learning activities, which involve students taking responsibility for the process of acquiring knowledge and making decisions related to its implementation, as a form that allows students to develop the personality traits and learning and cognitive skills necessary for a modern specialist to the fullest extent possible, increase their motivation and create conditions for self-realisation in creative search. Autonomous learning activities allow to make the learning process individualised, personality-oriented, i.e. aimed at the development of creative abilities and self-actualization in the learning process of each individual [7, p. 131].

All of the above confirms the position that the autonomous learning activity of a university student can be considered as a form of individualization of the educational process in general, and independent work on the material studied, in particular.

In the context of autonomous learning activities, individualisation can, in our opinion, be viewed in a new aspect: as the implementation of independent learning activities by students in an individual mode, in accordance with individual needs, learning objectives, specific training and style of learning activities.

In our opinion, today's students are generally characterised by a conscious and responsible attitude to learning and a high level of motivation. At the same time, they have a very different level of initial training, different abilities, individual psychological characteristics, and difficulties they face in the learning process. This causes a differentiated approach to students. However, with the restrictions imposed by the programme, the teacher is not always able to take into account the individual needs of each student. The requirements of an individual approach should not conflict with the requirements of the mandatory programme and the teacher's capabilities. The conditions for individual work are fully developed in the process of the student's autonomous learning activities.

Let's take a brief look at the student's autonomous learning activity in mastering foreign language listening as an example.

Listening is one of the most difficult types of language communication to master, especially when working on it independently. Traditionally, the limited amount of time allocated to work on this aspect in the classroom and the lack of communication with native speakers leads to the fact that the level of students' competence in listening is insufficient. All this requires a significant amount of independent additional listening practice.

On the other hand, this type of language communication is the most accessible for organising independent work on it. As a rule, most modern students nowadays have individual technical means. They can create their own audio library at home, a kind of home laboratory for working on listening in order to improve their listening skills on their own.

In the context of autonomous learning activities, students work on foreign language listening individually. They independently determine their needs based on the difficulties they encounter in the process of listening to a foreign language and their own preferences regarding the listening material. The students set themselves learning objectives according to the analysis of their needs and thus outline ways to overcome these difficulties. In relation to the task at hand and following individual interests, the students can select appropriate listening materials: authentic or adapted to their level of training. In the process of practising with the material, the students learn various means and methods of training with audio texts, which allow them to develop the skills necessary for successful listening, such as the ability to navigate the text by keywords, the ability to make



contextual guesses, the ability to judge the content of the text by the surrounding visual cues, for example, the features of the communication situation, the tone, the mood of the speaker and the other. Moreover, these methods and means of educational activities are chosen by the students from their personal practice of learning, drawn from the experience of communication with the teacher, from their group mates, and also discovered by themselves in the course of independent creative work. In the process of autonomous work on listening, students learn to evaluate the results of their activities, their success, critically reflect on their speech and learning experience and use it to set further learning tasks. Working on listening in the context of autonomous learning activities allows the students to monitor and evaluate their progress individually. Thus, a foreign language learner develops both his/her own listening skills and a certain style of individual learning activity in this area.

**Conclusion.** Summarising the above, we can draw the following conclusion. In the context of the modern concept of professional education, which sets the task for higher education to teach students to independently acquire and replenish their knowledge and skills, the organisation of autonomous learning activities of students is one of the effective measures of individualization of the educational process. It

allows solving the problem of differentiated approach to students, improving learning outcomes, making the work on the material being studied personally meaningful for everyone, forming the level of educational and cognitive competence necessary for further work, developing such qualities as responsibility, independence and creative activity necessary for a modern specialist.

#### REFERENCES:

1. Benson, P. Teaching and researching autonomy in language learning (2nd ed.). Harlow: Longman. 2011. 143 p.
2. Holec, H. Autonomy in foreign language learning. Oxford: Pergamon. 2008. 156 p.
3. Little, D. Learner autonomy: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik. 2003. 137 p.
4. Brown, H. D., & Rodgers, T. S. Doing second language research. Oxford: Oxford University Press. 2002. 184 p.
5. Borg, S. Teacher cognition and language education: Research and practice. London: Continuum. 2006. 195 p.
6. Sinclair, B., McGrath, I., & Lamb, T. (Eds.). Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions. Harlow: Longman. 2000. 148 p.
7. Scharle, A. and Szabo, A. Learner Autonomy: a Guide to Developing Learner Responsibility. Cambridge: Cambridge University Press. 2000. 178 p.

## ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ ХІМІЇ ТА ЕКОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА» У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ

### FORMATION OF A SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE "TEACHING AN INTEGRATED COURSE OF CHEMISTRY AND ENVIRONMENTAL SAFETY" IN FUTURE CHEMISTRY TEACHERS

Стаття присвячена проблемі формування у майбутніх викладачів хімії природничо-наукової картини світу. В освітню програму спеціальності «Середня освіта (Хімія)» для студентів хімічного факультету Дніпровського національного університету включено дисципліну «Викладання інтегрованого курсу хімії та екологічна безпека». В процесі вивчення цього курсу природничо-наукової спрямованості відбувається формування необхідних професійних навичок у майбутніх викладачів. Специфіка названого курсу полягає у поєднанні матеріалу хімії і екології та здійсненні міждисциплінарної інтеграції. Метою дисципліни є ознайомлення здобувачів освіти з основними ідеями інтегративного курсу хімії, екологічними проблемами сучасного етапу розвитку суспільства та формування у них цілісної наукової картини світу. Розглянуто зміст, структуру та завдання дисципліни, основні задачі та шляхи їх реалізації. Аналізуються загальні та фахові компетенції, а також предметні результати навчання. Засобами інтеграції обрано загальні закони. Розроблено концепцію причинно-системного підходу до формування природничо-наукової картини світу. Доведено, що формування природничо-наукової картини світу дозволяє не тільки підвищити якість освіти але і дозволить здобувачам використовувати отримані навички для системного розв'язання пізнавальних і професійних задач. Особлива увага приділена формуванню у студентів системи екологічного світогляду та усвідомленню знань про закономірності перебігу процесів у всіх сферах діяльності людини. Набути при опануванні інтегрованого курсу навички дозволять молодим вчителям успішно самореалізуватися в професійній діяльності. Очікуваними результатами курсу є формування у майбутніх вчителів прагнення до безперервного професійного розвитку, застосування в освітньому процесі наукових методів пізнання та використання освітніх інновацій у професійній діяльності.

кова картина світу, хімія, екологія, майбутні вчителі.

The article is devoted to the problem of forming a natural science picture of the world in future chemistry teachers. The educational program of the specialty "Secondary Education (Chemistry)" for students of the Faculty of Chemistry of Dnipro National University includes the discipline "Teaching an Integrated Chemistry Course and Environmental Safety". The formation of students' skills occurs in the process of studying a special integrated course of natural science orientation. The specificity of this course is the combination of chemistry and ecology and the implementation of interdisciplinary integration. The purpose of the discipline is to familiarize students with the main ideas of an integrative course in chemistry, environmental problems of the current stage of society development and to form a holistic scientific picture of the world. The content, structure and objectives of the discipline, the main tasks and ways of their realization are considered. The general and professional competencies, as well as subject learning outcomes are analyzed. General laws are chosen as a means of integration. The concept of a causal and systematic approach to the formation of a natural science picture of the world is developed. It is proved that the formation of a natural science picture of the world allows not only to improve the quality of education but also to allow students to use the acquired skills to systematically solve cognitive and professional problems. Particular attention is paid to the formation of a system of ecological outlook and awareness of knowledge about the regularities of processes in all spheres of human activity. The skills acquired during the integrated course will allow future teachers to successfully realize themselves in their future professional activities. The expected results of the course are the formation of future teachers' desire for continuous professional development, the application of scientific methods of knowledge in the educational process and the use of educational innovations in professional activities.

**Key words:** integration of natural sciences, general laws of nature, scientific picture of the world, chemistry, ecology, future teachers.

УДК 378.147  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.4>

**Саєвич О.В.,**  
канд. хім. наук,  
доцент кафедри фізичної,  
органічної та неорганічної хімії  
Дніпровського національного  
університету імені Олеся Гончара

**Стець Н.В.,**  
канд. хім. наук,  
доцент кафедри фізичної, органічної  
та неорганічної хімії  
Дніпровського національного  
університету імені Олеся Гончара

**Коптева С.Д.,**  
канд. хім. наук,  
доцент кафедри фізичної,  
органічної та неорганічної хімії  
Дніпровського національного  
університету імені Олеся Гончара

**Борщевич Л.В.,**  
канд. хім. наук,  
доцент кафедри фізичної,  
органічної та неорганічної хімії  
Дніпровського національного  
університету імені Олеся Гончара

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

До пріоритетних завдань сучасної науки і освіти належить інтеграція природничих знань [1, с. 12; 2, с. 43; 3, с. 4–5; 4, с. 3–7] яка є однією з ознак сучасного процесу навчання. Інтегруючи функцію в системі наукового пізнання виконує формування цілісної наукової картини світу. Це вимагає узагальнення, осмислення і розуміння науково-інформаційної бази про природні процеси та явища. Слід відзначити, що інформатизація та

комп'ютеризація сучасної освіти надають безмежні можливості та дозволяють значно поглибити і розширити взаємозв'язки між природничими науками, додавати нові дані і факти до природничо-наукової картини світу (ПНК). Для майбутніх вчителів хімії здатність оцінювати нові відомості, поетапно об'єднувати міждисциплінарні питання та формування світоглядних понять у наукову картину світу виступає в цьому контексті важливою задачею. Формування у студентів навичок систематизації та

аналізу природних процесів та явищ з застосуванням усіх набутих знань дозволяє провести фундаменталізацію їх освіти та підготувати всебічно розвинених фахівців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Розвиток системи професійної підготовки фахівців повинен відповідати вимогам часу. Одним з основних питань сучасності є пошук ефективного вирішення екологічних проблем, які постають перед суспільством та вимагають координації багатьох сфер людської діяльності. Системне узагальнення знань з різних природничих та суспільних дисциплін, внаслідок чого відбувається інтегративний підхід до осмислення та формування цілісної природничо-наукової картини світу характеризує цілеспрямованість процесу вивчення взаємодії людини і природи [2, с. 43; 5, с. 88]. Найбільш ефективно реалізація вирішення цих завдань можливо через запровадження інтегрованих курсів природничо-наукової спрямованості в системі освіти. Одним з прикладів такої вдалої інтеграції є освітня програма «Довкілля», втілення якої в закладах загальної середньої освіти дає можливість формувати у дітей комплексне сприйняття природи та різних аспектів існування й діяльності людини у систему природничо-наукових знань [4, с. 9; 6]. Це важливий крок до формування особистостей учнів, розумінню основних закономірностей природи, та виховання екологічно грамотної поведінки у суспільстві в цілому. Вже в недалекому майбутньому рішення питань зростаючого навантаження на навколишнє природне середовище, що продовжує загрожувати здоров'ю населення, екологічної безпеки та економічної стабільності держави буде мати найважливіше значення та вимагати від фахівців універсальних знань та умінь. Тому серед напрямків розвитку і вдосконалення сучасної освіти особлива увага у вітчизняних дослідженнях приділяється саме формуванню у людини наукової картини світу та наукового світогляду. Інтеграція знань та науковий світогляд є гарантією наукової і професійної компетентності спеціаліста [2, с. 7, 75–78]. Подолання вузького професіоналізму, забезпечення постійного прагнення до самовираження і саморозвитку вчителями, та відповідно підвищення якості освіти є головним завданням фундаментальної освіти у широкому розумінні [5, с. 89; 7, с. 60; 8, с. 33–35].

Одним з важливих компонентів фундаменталізації освіти є посилення загальноосвітніх компонентів професійних освітніх програм, тому введення нових курсів, спрямованих на інтеграцію фундаментальних основ ряду дисциплін вирішить питання формування у майбутніх викладачів хімії професійної компетентності.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Формування наукової картини світу вимагає систематизованих

узагальнених знань, що є результатом інтеграційних процесів при вивченні навчальних предметів [2, с. 128]. Відповідність професійної освіти проблемам, які стають перед суспільством стає необхідною умовою існування людини. При цьому формування ПКНС у майбутніх вчителів хімії органічно пов'язано з узагальненням курсів хімії та екології. Слід відзначити, що вирішення питань, які постають перед суспільством – проблем екології та антропогенного впливу людини на її стан, неможливо тільки через впровадження сучасних нових безвідходних або ресурсозберігаючих технологій, контроль складу об'єктів навколишнього середовища та заощадження природних ресурсів. Проблеми необхідно розглядати системно. Починати необхідно з формування у людини різноманітного сприйняття оточуючої дійсності та екологічного світогляду через систему інтегрованих знань. Вже звичним стали пов'язані між собою поняття «якість життя», «зелені технології», «екологічна безпека». Тому зміни свідомості у суспільстві спрямовані на розуміння взаємопов'язаності всіх процесів, які перебігають у навколишньому середовищі зі станом самопізнання та розвитку кожної людини є вкрай необхідними та актуальними. Формування цілісного погляду на природу та процеси, які відбуваються на планеті та у суспільстві – це реалізація одного з завдань підготовки майбутніх вчителів, подальша професійна діяльність яких – перший крок до формування особистості учня та суспільства в цілому. Тому розробка та викладання у складі загальноосвітньої компоненти інтегративного курсу природничо-наукової спрямованості продиктовано часом.

**Метою статті** є обґрунтування змісту, структури та завдань інтегративного курсу, основних задач та шляхів їх реалізації з метою формування природничо-наукової картини світу у майбутніх вчителів хімії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В освітню програму спеціальності «Середня освіта (Хімія)» для студентів хімічного факультету Дніпровського національного університету включено дисципліну «Викладання інтегрованого курсу хімії та екологічна безпека» обсягом 4 кредити (120 академічних годин). Ця дисципліна, як впливає із її назви є практичним втіленням однієї з провідних тенденцій сучасних науки і освіти – до інтеграції змісту природничих знань. Метою дисципліни є ознайомлення здобувачів освіти з основними ідеями інтегративного курсу хімії, екологічними проблемами сучасного етапу розвитку суспільства та формування у них цілісної наукової картини світу.

Вивчення дисципліни базується на знаннях, отриманих при опануванні курсів неорганічної, аналітичної, фізичної, органічної хімії, та володінні основами інформатики та комунікаційними технологіями.

Дисципліна спрямована на реалізацію професійно-педагогічних компетенцій:

– знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності;

– здатність до безперервного професійного розвитку, застосування наукових методів пізнання в освітньому процесі, використання освітніх інновацій у професійній діяльності;

– здатність чітко і логічно відтворювати основні теорії і закони хімії, оцінювати нові відомості та інтерпретації в контексті формування в учнів цілісної природничо-наукової картини світу відповідно до вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти;

– здатність формування в учнів предметні (спеціальні компетентності) та здійснювати міжпредметні зв'язки хімії в рамках вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти;

– здатність характеризувати досягнення хімічної технології та сучасний стан хімічної промисловості, їх роль у суспільстві.

Структура зазначеного курсу передбачає розкриття 4-х змістових модулів: 1) Інтеграція змісту природничих знань; 2) Взаємозв'язки хімії з іншими природничими науками; 3) Світоглядний потенціал окремих розділів хімії; 4) Основні засади та напрямки екологічної безпеки. Серед питань, які передбачається обговорити в межах зазначених модулів, відзначимо такі: загальні закони природи як засоби трансдисциплінарної інтеграції знань; поняття природничо-наукової картини світу та її еволюція; місце хімії серед наук про природу; роль знань про закономірності перебігу хімічних реакцій у створенні ПНКС; роль хімії у розв'язанні екологічних проблем довкілля; екологічна безпека та якість життя.

Реалізація завдань курсу дозволить студентам набути та закріпити необхідні у майбутній професійній діяльності навички та вміння:

– застосовувати теоретичні основи навчання, виховання і розвитку особистості учнів середньої школи;

– вибирати та застосовувати продуктивні технології, методи, прийоми, форми та засоби навчання хімії;

– застосовувати систему наукових хімічних знань у площині навчального предмета хімії з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів;

– застосовувати інформаційно-комунікаційні технології навчання.

Специфіка названого курсу полягає у поєднанні матеріалу хімії і екології та здійсненні трансдисциплінарної інтеграції, яка охоплює природничі предмети, що вивчаються у середній школі. Щоб таке інтегрування було ефективним, потрібно вдало вибрати засоби інтеграції [3, с. 5]. Такими

засобами, на наш погляд, можуть бути загальні закони природи (ЗЗП), а саме: закон збереження матерії та її руху (його окремими виявами є закони збереження енергії, маси, заряду, кількості руху тощо) і закони причинності та спрямованості процесів до найстійкішого за даних умов стану (з мінімальною вільною енергією). Дією цих загальних законів природи можна пояснити переважну більшість процесів що відбувається у довкіллі. Використовуючи одні і ті ж загальні закони природи при вивченні різних дисциплін ми демонструємо цим її єдність. Розгляд явищ та процесів природи, одних і тих ж загальних законів природи з точки зору різних наук призводить до поетапного формування світоглядних понять [9, с. 67]. Найзагальнішим законам та їхнім наслідкам чи окремим випадкам (останні – це знайомі всім закони фізики, хімії, біології) підкорюються всі відомі явища та об'єкти природи. Найважливішим питанням є інтегрування хімічного матеріалу з знаннями з фізики, біології, екології, геохімії, теорії ноосфери, тобто системне узагальнення знань.

Загальні закони мають універсальний характер, охоплюють найширшу сферу процесів і явищ і, крім того, – доступні для розуміння учнями та мають універсальну пояснювальну здатність. Їх ефективність і доступність для школярів підтверджує багаторічний досвід застосування даних законів у середній школі (освітній проект «Довкілля»). [4, с. 21]. За їх допомогою можна пояснити широке коло явищ у природознавстві [2, с. 97, 7, с. 60]. Таке пояснення означає визначення причини явища, показати, що воно підпорядковується певному закону чи групі законів. У запропонованому курсі наводяться конкретні приклади використання дії ЗЗП для пояснення хімічних процесів та споріднених з ними фізичних, біологічних, геологічних явищ.

Саме демонстрація універсальності законів для хімії та екології дозволяє наочно пояснити процеси та явища, що відбуваються у природі, сприятиме розумінню студентами глобальних проблем, які стоять перед людством, в тому числі і екологічних. При розгляданні 3-го та 4-го змістовних модулів дисципліни особливу увагу зосереджено на формуванні екологічної компетенції. Міждисциплінарні зв'язки хімії та екології розглянуто через систему актуальних питань «зелена хімія – якість навколишнього середовища – якість життя». Особлива увага приділена формуванню системи екологічного світогляду через глибоке усвідомлення знань про закономірності перебігу процесів у природі та всіх сферах діяльності людини. Розглядається вплив стану розвитку суспільства на зміну хімічного складу навколишнього середовища. При цьому питання прогнозування безпеки хімічних речовин, якості та безпеки продукції всіх галузей, стану навколишнього середовища та здоров'я

людини розглядаються в комплексі з питаннями раціонального природокористуванням. Великий, майже безмежний об'єм інформації у всесвітній мережі Інтернету, та здатність студентів до її осмислення, систематизації та використання дозволяє розглянути низку важливих питань: коеволюція людини і природи; стратегія сталого розвитку та екологічна безпека; створення екологічно безпечних технологій; якість життя і вміст хімічних елементи в організмі людини та ін. Відповіді на ці питання разом з умінням критично оцінювати достовірність інформації щодо екологічних проблем сприятиме розробці стратегії власної екологічно грамотної поведінки здобувачів. Цілісний причинно-системний підхід до розглядання світогляду процесів та явищ, безпеки хімічних речовин, зміни хімічного складу об'єктів навколишнього середовища та організму людини, як його складової, спонукатиме студентів до набуття навичок «здорового способу життя» з усвідомленням важливої ролі кожної людини в вирішенні екологічних проблем планети.

Зауважимо, що запропонований інтегрований курс має позитивні якості й з дидактичної точки зору, бо в ході його засвоєння відбувається і розвиток мислення [5, с. 88; 8, с. 35, 10, с. 153], адже останнє передбачає пошук і встановлення причинно-наслідкових зв'язків, які якраз і виявляються під час пошуку проявів дії загальних законів природи у явищах, що розглядаються. Цей аспект вивчення курсу здається нам особливо важливим, результатом навчання повинно бути прагнення до постійного саморозвитку в навчально-дослідницькій та професійній діяльності.

**Висновки.** Розглянуто зміст, структуру та завдання дисципліни «Викладання інтегрованого курсу хімії і екологічна безпека» для майбутніх вчителів хімії, який дозволить системно узагальнити знання, сформувані світогляд процесів та явищ у природничо-наукову картини світу, місце та роль людини в ній. Навички набути при опануванні

курсу дозволять майбутнім вчителям системно розв'язувати пізнавальні та професійні задачі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Теорія і практика інтеграції змісту освіти/за ред. В.Р. Личенко. К.: Довкілля. 2004. 133 с.
2. Гончаренко С.У. Формування у дорослих сучасної наукової картини світу: К.: ІПООД НАПН України. 2013. 220 с.
3. Коваленко В.С. Загальні закони та закономірності природи як засоби інтеграції змісту природничих знань. *Імідж суч. Педагога*. 2007. № 3. С. 4–7.
4. Личенко В. Р., Гуз. К. Ж. Освітня програма «Довкілля». Концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти Київ; Полтава: ПОІПОПП, 1999. 211 с.
5. Гончаренко С.У. Фундаменталізація професійної освіти як дидактичний принцип. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2008. № 2. С. 87–91.
6. Личенко В. Р. Розробка концепції і моделей вивчення освітніх галузей у профільній школі як результат виконання стратегічних завдання реформування змісту освіти. URL: <http://www.dovkillya.org.ua/osvitnya-sistema-dovkillya/rezultati-doslidzhen.html>
7. Колесник М.О. Формування нової парадигми природничої освіти: універсальна картина світу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*. Випуск 3 (122). Серія: Педагогіка. Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського. 2018. С. 57–62.
8. Самойленко П.В. Формування професійно-методичних компетенцій бакалаврів хімії в педагогічному університеті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. 2014. Вип. 120. С. 32–37.
9. Коваленко В.С. Закони біогенної міграції атомів В. Вернадського як вияв загального закону спрямованості процесів. *Технології інтеграції освіти*. Полтава, ДООППО. 2013. Вип. 5(264). С. 66–70.
10. Білоус О.В., Самойленко П.В. Формування моделі фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» – майбутнього вчителя хімії. *Вісник Черкаського національного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2009. Вип. С. 152–156.

## ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З СОЦІАЛЬНИХ ТА МЕДІА-КОМУНІКАЦІЙ

## IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL INNOVATIONS IN THE PROCESS OF TRAINING SPECIALISTS IN SOCIAL AND MEDIA COMMUNICATIONS

Стаття присвячена темі впровадження освітніх інновацій у вищих навчальних закладах. У роботі автор дає визначення інновацій в освіті та аналізує інноваційні освітні технології та методи, які використовуються при підготовці фахівців з соціальних та медіа-комунікацій на прикладі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. У статті автор проаналізував діяльність університету стосовно створення можливостей для науково-педагогічного персоналу щодо швидкого опанування технологій дистанційного навчання. Також у роботі описана така освітня інновація, як проектна діяльність університету та її можливості. Проаналізовано різноманітні інноваційні форми та технології навчання, що впроваджуються в КНЕУ імені Вадима Гетьмана: проблемні лекції, воркшопи, робота в малих творчих групах, ділова гра, зустрічі та бесіди із запрошеними експертами, майстер-класи фахівців тощо. В роботі окремо описується впровадження такої освітньої інновації, як «воркшоп». Це активна технологія групової роботи, в основу якої закладено інтенсивну групову взаємодію, спрямовану на отримання динамічного знання. Також окрім «тренінгових технологій навчання», автор розглядає «імітаційну (моделювальну) технологію». Специфіка імітаційної технології полягає в моделюванні в навчальному процесі різного роду відносин і умов реального життя. В роботі також описується діяльність викладачів кафедри соціології щодо проблемно-орієнтованого викладання та навчання з виходом на навчально-тренувальні практикуми, майстер-класи, навчання через практику. В рамках цієї діяльності, науково-педагогічні працівники кафедри соціології КНЕУ імені Вадима Гетьмана постійно проводять різноманітні зустрічі із запрошеними експертами та майстер-класи. Напрацьовані результати таких зустрічей кафедра соціології використовує для оновлення освітніх програм, наповнення їх практичними кейсами, на основі яких студенти можуть отримати знання, вміння та навички, які допоможуть їм у професійній діяльності.

нології, моделювальні технології, тренінгові технології.

The article is devoted to the topic of introducing educational innovations in higher educational institutions. The work describes the essence of innovations in education. Innovative educational technologies and methods used in the training of specialists in social and media communications are analyzed using the example of Kyiv National University of Economics named after Vadym Hetman. In the article, the author analyzed the activities of the university in terms of creating opportunities for scientific and pedagogical staff to quickly master distance learning technologies. The work also describes such educational innovation as the project activity of the university and its possibilities. A variety of innovative forms and technologies of learning implemented at Kyiv National University of Economics named after Vadym Hetman were analyzed via problem-based lectures, workshops, work in small creative groups, business games, meetings and conversations with invited experts, master classes of specialists, etc. The work separately describes the implementation of such an educational innovation as "workshop". This is an active technology of group work, which is based on intensive group interaction aimed at obtaining dynamic knowledge. Also, in addition to "training learning technologies", the author considers "simulation (simulation) technology". The specificity of simulation technology consists in modeling in the educational process various kinds of relations and conditions of real life. The work also describes the activities of the teachers of the Department of Sociology regarding problem-oriented teaching and learning with access to educational and training workshops, master classes, and learning through practice. As part of this activity, the scientific and pedagogical staff of the Department of Sociology of Kyiv National University of Economics named after Vadym Hetman constantly hold various meetings with invited experts and master classes. The Department of Sociology uses the results of such meetings to update educational programs, fill them with practical cases, on the basis of which students can gain knowledge, skills and abilities that will help them in their professional activities.

**Key words:** educational innovations, higher education, distance learning, cloud technologies, project technologies, master classes, workshops, multimedia information technologies, simulation technologies, training technologies.

УДК 378.22+004  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.5>

**Федоренко Н.І.**,  
канд. соц. наук,  
доцент кафедри соціології  
Київського національного  
економічного університету  
імені Вадима Гетьмана

У наш час ми спостерігаємо процес інституційної трансформації вищої освіти, яка визначається особливостями нових ринків праці. Вища освіта та вищі навчальні заклади, як її головні актори, змушені адаптуватися до нових тенденцій на ринках праці, які потребують постійного оновлення високоспеціалізованих професійних знань, нових форм їх трансляції та використання у навчанні. Якщо в індустріальну епоху

професійна діяльність переважно здійснювалася як майже незмінне довготермінове виконання однотипних завдань, використання готових схем діяльності в стандартних ситуаціях, то сучасна економіка потребує постійної зміни соціально-професійних ролей.

Сьогодні відбувається становлення нової соціальної реальності, яка отримала робочу назву «суспільство знань». Це вимагає радикального

концептуального перегляду соціологічного осмислення вищої освіти.

По-перше, принципово змінюється роль, вага та функції вищої освіти у сучасному світі. Накопичення та практичне використання науково-технічного знання стає визначальним фактором успішного економічного розвитку будь-якої країни, забезпечення її конкурентноздатності на світових ринках. Без розвинутої й сучасної вищої освіти неможливі розбудова наукоємних виробництв і, відповідно, участь країни в сучасному міжнародному розподілі праці. Але роль і значення вищої освіти цим не обмежуються. Вона перетворюється на визначальний чинник глобального цивілізаційного розвитку, чинник, який формує зміст і головні тренди останнього. Вища освіта детермінує соціально-економічні, соціально-політичні параметри та соціокультурну динаміку як окремих націй держав, так і міжнародної світової спільноти.

По-друге, стрімко виникають нові глобальні ринки висококваліфікованих кадрів, загострюється міжнародна конкуренція за залучення кваліфікованого персоналу, посилюється проблема «відтоку мозків».

По-третє, в самій вищій школі стрімко розвиваються ринкові стосунки і механізми, виникає конкуренція між традиційними закладами вищої освіти і так званими «новими провайдерами». Останні функціонують в освітньому просторі, який не має фізичних, географічних, адміністративних, політичних і культурних кордонів, використовують принципово нові моделі організації і донесення знань, які базуються на інформаційно-комунікативних технологіях [1].

У цих умовах заклади вищої освіти постійно впроваджують освітні інновації у навчальний процес. Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [4]. До освітніх інновацій у вищій школі відносять дистанційне навчання, хмарні технології, які дозволяють формувати ефективне і динамічне інформаційно-освітнє середовище. На зміну класичним лекційно-семінарським заняттям в університетах прийшли сучасні проєктні, дискусійні, пошукові формати з високим ступенем самостійності та активності студентів. Зараз вже сформувались нові когнітивні інститути – дослідницькі мережі, віртуальні лабораторії, які гнучко організують ресурси ЗВО чи науково-дослідних установ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчив, що проблеми розвитку сучасної вищої освіти досліджуються в роботах українських науковців Бакірова В.С. [1], Чудовської І.А. [2]. Впровадження освітніх інновацій в навчальний процес

аналізують Петрунько О.В. [3], Дубасенюк О.А. [4] Інноваційно-зорієнтований підхід до організації навчального процесу в ЗВО та проєктування викладачами навчальних технологій як перспективний напрям інноваційного розвитку вищої освіти описують такі науковці як М. Артюшина, Г. Романова [5]. Водночас, питання що стосуються впровадження освітніх інновацій в навчальний процес ЗВО на сьогодні є малодослідженими, хоча мають суттєві особливості. Зважаючи на це, тема статті є актуальною для сьогодення.

**Метою статті** є аналіз інноваційних освітніх технологій, які використовуються при підготовці фахівців з соціальних та медіа-комунікацій на прикладі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана.

Сучасного студента ЗВО вирізняє тісний зв'язок із цифровим простором (соціальні мережі, ігри тощо), пошук нових підходів до отримання знань та компетентностей, бажання навчатися за допомогою сучасних технологій навчання (неформальна освіта, мобільне та електронне навчання). Усе вищезазначене потребує удосконалення організації освітнього процесу ЗВО, особливо в умовах змішаного чи дистанційний формату навчання. Екстрений перехід усієї системи вищої освіти в останні роки у змішаний чи дистанційний формат навчання став значним викликом для переважної більшості викладачів закладів вищої освіти. Готовність викладачів до впровадження технологій дистанційного навчання вимагає від них високого рівня сформованості інформативної та педагогічної компетентностей. Інститут післядипломної освіти КНЕУ імені В. Гетьмана створив всі можливості для швидкого опанування викладачами технологій дистанційного навчання, запропонувавши різноманітні програми підвищення кваліфікації: «Дистанційні технології в освітньому просторі університету», «Сучасні ІКТ та їх використання в навчальному процесі економічного університету» та інші. В результаті, співробітники кафедри соціології вже розробили для студентів дистанційні курси дисциплін ОПП бакалаврського рівня «Соціальні та медіа-комунікації».

Наступною освітньою технологією сьогодення у вищій освіті є проєктна діяльність. Активне впровадження проєктних технологій, допомагає вищій школі активно розвивати міжнародну навчальну діяльність. Це допомагає студентам мобільно включатися в міжнародний освітній простір і отримувати знання та формувати професійні компетенції навчаючись в європейських університетах на різноманітних освітніх проєктах. Для пришвидшення інтернаціоналізації освітньої, наукової, креативної та організаційно-фінансової діяльності ЗВО та забезпечення на цій основі їх високої конкурентоспроможності в європейському освітньому та науковому середовищі в багатьох

ЗВО створені структурні міжнародні підрозділи. Наприклад, в Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана створений відділ міжнародної академічної студентської мобільності. Важливою складовою роботи цього відділу є проєктна діяльність кафедр університету. За останні роки викладачі та студенти КНЕУ ім. В. Гетьмана взяли участь у роботі таких міжнародних проєктів, як: Проєкт ErasmusPlus PAGOSTE, Проєкт ErasmusPlus "ITE-VET", проєкт GUMLog – Німецько-Українська Магістерська програма у галузі логістики, Проєкт GENIUS (Gender Initiative for Universities and Society), Проєкт UTTERLY «Центри сертифікації викладачів: інноваційні підходи до досконалості викладання» Європейського Союзу Еразмус+ з розвитку потенціалу вищої освіти; В рамках Програми Європейського Союзу Еразмус + та напряму Жан Моне проєкт "European integration impact on economic security of EU members-states" та багато інших. Кафедра соціології в 2023 році також приєдналась до міжнародної проєктної діяльності університету в рамках проєкту "Polonista Sholarship and Fellowship Programme" від NAWA.

Для розвитку освітньої мотивації студентів та підвищення продуктивності їхньої самопідготовки в сучасних умовах викладачам необхідно використовувати різноманітні інноваційні форми та технології навчання: проблемні лекції, робота з кейсами, мозковий штурм, дискусії з елементами аналізу, воркшопи, робота в малих творчих групах, ділова гра, зустрічі та бесіди із запрошеними експертами, майстер-класи фахівців. Сучасні нові освітні стандарти вищої школи висувають також певні вимоги і до програмних результатів навчання. Для отримання необхідних програмних результатів навчання та формування загальних і професійних компетенцій студенти беруть участь у науково-дослідних сумісних проєктах кафедри та університету.

З ціллю впровадження проблемно-орієнтованого викладання та навчання з виходом на навчально-тренувальні практикуми, майстер-класи, навчання через практику, викладачі кафедри соціології постійно проводять різноманітні зустрічі із запрошеними експертами та майстер-класи. Напрацьовані результати таких зустрічей кафедра використовує для оновлення освітніх програм, наповнення їх практичними кейсами, на основі яких студенти можуть отримати знання, вміння та навички, які допоможуть їм у професійній діяльності. Так, у листопаді 2022 року в рамках проєкту "Співпраця освіти та бізнесу: "Uni-Biz Bridge" була організована та проведена зустріч фахівців міжнародної компанії Deloitte зі студентами ОП «Соціальні та медіа-комунікації» по темі: «Комунікації в міжнародній компанії».

Також викладачами кафедри запроваджена така сучасна освітня технологія як воркшоп.

Воркшоп – це активна технологія групової роботи, в основу якої закладено інтенсивну групову взаємодію, спрямовану на отримання динамічного знання. Центральна ідея воркшопу – активна, самостійна участь усіх його учасників, що спрямована на отримання динамічного знання. Варті уваги також питання, пов'язані з методикою проведення воркшопу. Зазначимо, що кожен з учасників приходить на воркшоп зі своїм унікальним та неповторним досвідом, індивідуальним поглядом і ставленням до тих або інших нагальних проблем. У результаті проведення воркшопу повинен з'явитися конкретний план дій з обраної теми або хоча б «бачення», коротко й чітко сформульована, написана «на папері» ідея, своєрідна «робота над помилками» та ретельний аналіз нових ідей, що виникли в ході спілкування зі слухачами. За визначенням закордонних науковців, воркшоп виконує різноманітні функції та завдання. Серед них: реалізація нових ідей у студентських проєктах; забезпечення інтерактиву в рамках заняття; покращення взаємодії в студентських групах; підвищення мотивації як організатора, так і учасників; встановлення «зворотного зв'язку», де учасники діалогу краще пізнають один одного; регулювання специфічних запитів й очікувань окремих студентів або їх груп; підвищення інтересу до навчання; розвиток професійних компетентностей у студентів [6].

Цікавою освітньою технологією стало не тільки проведення воркшопів викладачами та запрошеними фахівцями-практиками, а й підготовка, організація та проведення воркшопів студентами старших курсів. Наприклад, з 2022 року в рамках дисципліни «Комунікації в діловому спілкуванні» студенти 4-го курсу ОП «Соціальні та медіа комунікації» проводять воркшоп зі студентами 3 і 2 курсів ОП «Соціальні та медіа-комунікації» по темі: «Співбесіда онлайн: складові ефективної комунікації».

Освітні інновації охоплюють різноманітні технології та методи навчання, які допомагають сформувати у майбутніх фахівців необхідні загальні та фахові компетенції. До таких технологій зараховують: мультимедійні інформаційні технології, моделювальні технології, тренінгові технології та ігрові методи. В систему освіти КНЕУ ім. В.Гетьмана активно впроваджуються інформаційні технології, що базуються на програмних продуктах самого широкого призначення. Зараз успішно застосовуються різні програмні комплекси як відносно доступні (текстові й графічні редактори, засоби для роботи з таблицями й підготовки комп'ютерних презентацій), так і складні, часом вузькоспеціалізовані (системи програмування, системи керування базами даних, пакети символічної математики й статистичної обробки даних).

До сучасних освітніх технологій навчання, які забезпечують формування професійних компетенцій у студентів відносять імітаційну (моделювальну)



технологію. Специфіка імітаційної технології полягає в моделюванні в навчальному процесі різного роду відносин і умов реального життя. Орієнтація студентів у процесі такого «життєвого» навчання в реаліях суспільної, наукової, культурної та інших сфер життя дає змогу їм бачити перспективи свого життєвого шляху й відповідно планувати й усвідомлено здійснювати розвиток своїх загальних та професійних компетенцій. Імітаційна технологія може реалізовуватись у формі аналізу конкретної ситуації або її вирішення. Метод аналізу конкретної ситуації та її вирішення полягає в тому, що його учасникам дається реальна ситуація, що мала ті або інші наслідки (позитивні чи негативні). Студенти повинні визначити проблему, сформулювати її, з'ясувати, які були умови, які обиралися засоби вирішення проблеми, чи були вони адекватні й чому тощо. У цьому випадку аналізується вже дія, яка відбулася. Під час вирішення ситуації, яка дається студентам, слід не тільки сформулювати проблему, але й, об'єднавшись в групи, розробити варіанти її вирішення. Потім організується «захист» рішень, колективно обговорення. Ця технологія відрізняється від традиційного навчання дієвим характером навчання та використанням групи як засобу розвитку індивідуальності. У такій діяльності формуються прийоми спілкування, мислення, розуміння, рефлексії, дії. Ця робота розвиває вміння швидкої адаптації до колективної діяльності, ознайомлює з механізмами створення команди та з принципами виділення лідерів. Упровадження імітаційної технології допомагає формувати у студентів певні ціннісні орієнтації, уміння, що пов'язані з культурою спілкування та культурою мислення.

Слід зазначити, що тренінгові технології є також важливою складовою інтерактивного навчання. Спілкування учасників у ході тренінгу охоплює дві складові: зміст і процес. Зміст тренінгу – це тематика, що вивчається під час роботи. Процес тренінгу – це те, як взаємодіють учасники тренінгу під час навчання, яку атмосферу створюють, які ролі відіграють, як впливають один на одного. Ефективність процесу тренінгу залежить від методів тренінгу. Це те, у якій спосіб організоване навчання (міні-лекція, дискусія, робота у складі малих груп, кейс-метод тощо). Існують також такі види тренінгів, які націлені на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування – це тренінг партнерського спілкування, тренінг сенситивності та тренінг креативності, що пов'язані з психогімнастичними вправами [7].

Отже, сьогодні навчальний процес у вищій школі наповнений освітніми інноваціями та ефективними навчальними технологіями. При проведенні занять зі студентами викладачі використовують проблемні та бінарні лекції, тренінгові технології та мультимедійні інформаційні технології, що

базуються на програмних продуктах самого широкого призначення. Ці форми і методи допомагають студентам не тільки швидко та ефективно оволодіти необхідними теоретичними знаннями, а й формують у студентів необхідні їм загальні та професійні компетенції.

Щоб успішно створювати професійну особистість, готову до сприйняття соціальних змін, освоєння нових цінностей і зразків поведінки, здатну до саморозвитку і самореалізації, кафедра соціології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана постійно працює над створенням нових навчально-тренувальних практикумів, тренінг-курсів і сучасних дисциплін із використанням проблемно творчих інноваційних технологій навчання. В рамках науково-дослідної роботи студенти мають можливість брати активну участь у проєктах кафедри та університету і демонструвати результати своєї роботи на міжнародних науково-практичних конференціях студентів, аспірантів та молодих вчених, які організує і проводить кафедра соціології та КНЕУ імені В.Гетьмана.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бакіров В. С. Сучасна вища освіта як предмет соціологічної рефлексії. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна* 2009. № 881. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/46589434.pdf> (дата звернення: 20.09.2023).
2. Чудовська І.А. Чи є шанс у вищій освіті залишитися «вищою»? *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2019. № 4 (43)
3. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/322535334.pdf> (дата звернення: 20.09.2023).
4. Петрунько О.В. Освітні інновації в Україні: проблеми впровадження та можливості оптимізації. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 1. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33692079.pdf> (дата звернення: 20.09.2023).
5. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць I за заг. ред. О.А. Дубасенюк*. Житомир, 2014. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42971148.pdf> (дата звернення: 25.09.2023).
6. Організація навчального процесу в умовах інноваційного розвитку економічного університету /Л. О. Савенкова та ін. за ред. М. В. Артюшиної, Г. М. Романової. Київ, 2014. 321 с.
7. Наливайко О., Друганова О., Іваненко Л. Використання технології «Воркшоп» у роботі зі студентами класичних університетів. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія: Педагогіка)*. 2019. № 3–4 (66–67). URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/927780.pdf> (дата звернення: 23.09.2023).
8. Федоренко Н. І. Сучасні технології формування “Soft skills” у студентів ОПП «Соціальні та медіа-комунікації». *Міждисциплінарний дискурс у дослідженні феномену соціального. Колективна монографія*. /за ред. Артеменко С.Б., Гаєвська О.Б., Северин-Мрачковська Л.В. Київ, 2020. С. 246–249.

## ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ CLIL НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ФАХОВОГО СПРЯМОВАННЯ ЗІ СТУДЕНТАМИ НМАУ ІМ. П. І. ЧАЙКОВСЬКОГО (КИЇВ)

### THE PRACTICE OF IMPLEMENTING THE CLIL APPROACH IN PROFESSIONAL ENGLISH CLASSES WITH THE STUDENTS OF P. I. TCHAIKOVSKYI NATIONAL MUSIC ACADEMY (KYIV)

Статтю присвячено одній з актуальних проблем застосування методики CLIL у викладанні іноземних мов у закладах фахової освіти. Зокрема представлено теоретичне підґрунтя для її впровадження й аналізу такого впровадження на практичних заняттях з англійської мови професійного спрямовання НМАУ ім. П. І. Чайковського. Передусім наведено наявні методичні науці визначення поняття CLIL, розкрито сутність згаданої методики у загальному розумінні, оскільки практика її застосування може варіюватися в залежності від певних умов здійснення навчального процесу. У статті також наведено основні види CLIL у залежності від обсягу тем професійного спрямовання, які підлягають вивченню іноземною мовою, та кількості годин відведених на їхнє опанування ("soft", "modular", "hard"); виокремлено основні риси та складники CLIL, основними з яких є навчання фахового предмету через мову, яку розглянуто не як самоціль, а як засіб («середя») передачі комплексу фахових знань. У цьому зв'язку розглянуто роль мовної підтримки, яку викладач мусить надати під час розгляду певної теми фахового спрямовання, беручи до уваги розподіл лексичних одиниць на змістово-обов'язкові та змістово-сумісні. Важливою є також запропонована типологія видів діяльності в межах CLIL з переліком умінь, які певні види діяльності покликані розвивати (як мовленнєві, так і мисленнєві). У поданій статті увагу зосереджено також і на викладі досвіду впровадження згаданої методики, наведено приклади завдань, основних видів діяльності та представлено зразки мовної підтримки з боку викладача на практичних заняттях англійської мови фахового спрямовання в музичній царині. Завдяки розгляду теоретичних засад для провадження CLIL на практичних заняттях з англійської мови та представленню досвіду такої впровадження, зроблено висновок про переваги та позитивний вплив застосування такої методики на навчальні здобутки студентів.

**Ключові слова:** CLIL, предметно-мовне навчання, мовленнєва діяльність, мовленнєві та мисленнєві вміння, складники методики CLIL, мовна підтримка, скаффолдинг (scaffolding), іноземна за фаховим спрямованням, «змістово-обов'язкова» та «змістово-сумісна» мова.

The article is devoted to one of the pressing problems of using the CLIL methodology in teaching foreign languages in vocational educational institutions. In particular, the paper presents the theoretical basis for its implementation and the analysis of such implementation in practical English language classes for specific purposes at Kyiv P. I. Tchaikovsky National Music Academy. First of all, the definitions of the concept of CLIL existing in foreign language teaching methodology have been put forward, the essence of the abovementioned method in its general sense is revealed, since the practice of its application can vary depending on certain conditions of the educational process. The article also lists the main types of CLIL depending on the volume of professional topics to be studied in a foreign language and the number of academic hours allocated to their learning ("soft", "modular", "hard"); the main features and components have been singled out, the main of which is the teaching of a professional subject through language, which is considered not as an end in itself, but as a means ("medium") of transferring a body of professional knowledge. In this regard, the role of language support, which the teacher must provide when dealing with a certain professional subject, is also considered, taking into account the division of lexical units into content-obligatory and content-compatible ones. Of particular importance is the proposed typology of activity types within CLIL with a list of skills that certain types of activities are designed to develop (both speaking and reasoning). The given article also focuses attention on presenting the experience of implementing the methodology in question: examples of tasks, the main types of activities are given. In addition, examples of language support from the teacher in practical classes of English in the field of music are also presented. Due to the consideration of the theoretical basis for the implementation of CLIL in practical classes of English and the presentation of the experience of such implementation, a conclusion has been made about the advantages and beneficial impact of the use of such a methodology on the educational achievements of students.

**Key words:** CLIL, content and language learning, speech activity, speech and thinking/reasoning skills, components of the CLIL methodology, language support, scaffolding, foreign subject, "content-obligatory" and "content-compatible" language.

УДК 378.147.091.3:[378.016:81'243]:  
[378.6:78](477.411)НМАУ(045)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.6>

**Червінко Є.О.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри мов  
Національної музичної академії  
імені П.І. Чайковського

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** З огляду на високі вимоги до фахової мовної підготовки (*English for Specific Purposes*, далі *ESP*) здобувачів вищої освіти, продиктованих глобалізаційними процесами і, відповідно, навчальними

програми з одного боку та обмеженої кількості академічних годин, які передбачено на опанування необхідних компетентностей, з іншого, постає питання застосування ефективних шляхів оптимізації навчального процесу та забезпечення ефективного навчання фахової іноземної мови в таких умовах.

Оскільки навчання фахової іноземної мови (зокрема її термінологічної складової) неможливе без розгляду тестів професійного спрямовання, які містять певний обсяг знань в окремій професійній сфері, під час якого здобувачі освіти або повторюють набуті знання, або отримують нові, одним із шляхів розв'язання згаданої вище дилеми є впровадження CLIL (*content and language integrated learning*), або «предметно/змістово-мовного інтегрованого навчання». Застосування такого підходу повністю відповідає основній практичній меті навчання іноземних мов фахового спрямовання (ESP) в закладах професійної передвищої і вищої освіти [14; 15]. Таким чином, розгляд сутності та методичних засад такого підходу є *актуальним і значущим з практичної точки зору*.

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

CLIL (*content and language integrated learning*) – акронім, створений у середині 1990 років у фінському освітянському контексті. Багато науковців присвятили свої праці CLIL, утім слід зазначити, що єдиного визначення та тлумачення CLIL немає: його визначають як «підхід» [2, с. 5; 8], як «метод навчання, зосереджений на значенні» [13], або як «збірне поняття» на позначення двомовних навчальних ситуацій [6; 9]. Також стверджується, що поняття CLIL є настільки розлогим, що може охоплювати такі підходи, як: “immersion” (та пов’язаний із ним “sheltered instruction” («*захищене навчання*»)) [11], “bilingual education” («*двомовна освіта*»), “multilingual education” («*багатомовна освіта*»), “language showers” («*мовні душі/зливи*» від оригінального фінського терміна “*kielisuihkutus*” – «*мовне зрошення*») і “enriched language programmes” («*розширені/збагачені мовні програми*») [9].

З іншого боку, позитивним є те, що досить докладно розроблено складові методики CLIL разом із роз’ясненням мовної підтримки та окресленням її видів (Ф. Болл), а також описом застосування засобів ІКТ (мультимедійні опори, візуальні органайзери), планування занять і проведення процедури оцінювання в межах CLIL [2]. Разом із цим зазначено, що практика застосування CLIL варіюється в залежності від потреб та соціокультурних і освітніх умов упровадження, що ускладнює визначення моделі навчання за методикою CLIL [1].

Через згадану «розмитість» тлумачення CLIL цікавою є навіть пропозиція замінити CLIL на LEST (*language enhanced subject teaching*) – «*предметне навчання, посилене мовою*», що було б вужчим, але точнішим поняттям [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на досить ґрунтовне розроблення засад методики CLIL різними науковцями (навіть із певною невизначеністю щодо тлумачення поняття CLIL та варіацій його

застосування), поза увагою лишається особливості застосування цього підходу зі здобувачами вищої освіти загалом і в царині музичного мистецтва зокрема.

Відповідно до згаданого вище, **метою** статті є обґрунтування теоретичних засад, виклад і аналіз досвіду впровадження методики CLIL у межах фахової підготовки здобувачів мистецької освіти. Досягнення цієї мети передбачає розв’язання низки **завдань**: проаналізувати наявні джерела з тематики, визначити та виокремити основні риси та процедури впровадження CLIL у фаховій підготовці, що становитиме теоретичне підґрунтя для впровадження власного досвіду та власне висвітлення такого досвіду.

У свою чергу зазначені вище мета і завдання обумовили використання таких **методів дослідження**: аналіз відповідної літератури з обраної тематики дослідження, аналіз практики застосування методики CLIL, порівняння та синтез із формулюванням висновків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ґрунтовним для визначення моделі CLIL є обсяг фахових предметів, яких навчають іноземною мовою, і приблизного часу, який на це відведено. Відповідно, якщо як частину мовного курсу викладають лишень певні теми з навчального програми за фахом упродовж близько 45 хвилин на тиждень, то цей підхід має назву “soft” CLIL, якщо ж майже половина і більше – як програми (часткового) занурення / immersion – то це називається “hard” CLIL. Проміжною ланкою є навчання певної фахової дисципліни у модулях упродовж близько 15 годин у семестрі [2, с. 6]. Відповідно, в наших умовах дослідження ми додержуємося «м’якої» моделі CLIL, оскільки на практичних заняттях з фахової іноземної мови частково вивчаємо теми фахових дисциплін (один раз на тиждень із приблизним розподілом часу (45–60 хвилин заняття) на вивчення й обговорення професійних тем та близько 30 хвилин присвячено обговоренню та опрацюванню граматичних структур у кожній темі).

Стрижневими поняттями є «4 К»: content контент/зміст, communication – комунікація (заохочення здобувачів освіти продукувати повідомлення в усній чи письмовій формі та обмінюватися ними) [10], cognition – коґніція (обмірковування, обґрунтування, творче мислення, оцінка) [9], culture – культура [4].

Задля реалізації цих складових у навчальному процесі, оскільки вони являють собою єдність, використовуємо комунікативні завдання (наприклад, обговорення в парах певного фрагменту музичного твору (ноти, партитура) з метою виявити послі композитора та дійти згоди, якими засобами виразності цього можна досягти).

Дещо іншу класифікацію стрижневих понять запропоновано з огляду на важливість планування

видів діяльності (вправ) та розробки навчальних матеріалів для планування та здійснення навчального процесу [1]:

– *концептуальна послідовність* (реалізується через логічне розміщення тем, коли одна логічно впливає з іншої у прогресії підвищення складності, наприклад: «анатомія» ноти – «нотний стан» – «нотні символи» – «розмір такту» – «сильні і слабкі долі» – «метр» – «ритм» – «синкопа» тощо);

– *провідна роль понять* (визначення критеріїв оцінювання засвоєння та розуміння матеріалу на підґрунті концептуального та процедурного змісту із залученням мисленнєвих умінь) досягається збільшенням питомої ваги балів саме за критерій виконання поставленої комунікативної задачі (монологічного чи діалогічного мовлення), наприклад, «Назвіть зображений/і на малюнку (ноти/ партитура) музичний/і феномен/и, обґрунтуйте свій погляд і повідомте, з якою метою композитор їх застосовує (тлумачення/інтерпретація музичного тексту) або назвіть (технічні тощо) труднощі, пов'язані з його виконанням і дайте пораду, як їх можна здолати»;

– *мова як засіб трансляції змісту* (мова розглядається не як самоціль, а як засіб досягнення цілей навчання) як на етапі сприймання інформації іноземною мовою (в усній або письмовій формі), так і на етапі репродукції/продукції (опрацювання стрижневих моментів змісту);

– *планування та укладання завдання* (відбувається відповідно до блоків, на які поділено зміст навчання більшою мірою, ніж під час звичайного навчання мови на підставі тематичності та залученої процедурної складової – когнітивних умінь);

– *триєдність таких складових*: концептуальна мета (1), яку досягають за допомогою процедурного рішення (2), що підтримується мовою, яка виникає як результат конкретного дискурсу (3) (наприклад, на етапі продукції: постановка завдання, процес обговорення використовуючи мову, та виконання комунікативного завдання);

– *типи діяльності*: а) покращення спілкування з однолітками (засвоєння концептуального змісту + підвищення комунікативної компетентності); б) діяльність, яка допомагає розвивати стратегії читання (для подолання концептуальних труднощів) і що досягається завдяки постановці відповідного завдання на відпрацювання певних режимів читання – *skimming, scanning, reading for detail*; в) допомога здобувачам освіти продукувати усні та письмові повідомлення (особливу увагу присвячено плануванню висловлення через навідні запитання, надання опор як мовних, так і візуальних, а також критеріїв оцінювання як «програмування» та «орієнтація» на успіх відповідного виду діяльності); г) залучення мисленнєвих умінь нижнього (LOT – *lower order thinking skills*) і вищого порядку (*higher order thinking skills*). До першої

групи віднесено запам'ятовування, групування, надання визначення, перевірка розуміння, огляд (здобутків) навчання, до другої – розвиток умінь аргументування, запиту та обговорення, творчого мислення, оцінювання своєї роботи та роботи інших, умінь робити припущення щодо можливого розвитку подій [2, с. 21–22].

На додачу до розглядання мови як засобу досягнення мети [1], її розподіляють на два види: «змістово-обов'язкову» (*content-obligatory language*) та «змістово-сумісну» (*content-compatible language*). Перший вид охоплює лексичні одиниці (далі ЛО), граматичні структури і функціональну мову окремого предмету. Наприклад, до теми «Музична нотація» можна віднести *clefs, key and time signatures, accidentals* тощо. До другого належить мова повсякденного вжитку, яка трапляється в межах певного предмету, наприклад: *be placed on, connect, means, expressiveness*. У контексті CLIL дуже важливу роль відіграє мовна підтримка, яка відбувається через так звані «скаффолдинг» (вербальна за допомогою пояснення та зорова за допомогою фрагментів партитур, нот, таблиць тощо). Таку підтримку може бути «вбудовано» в текст: як розкриття сутності складних понять через прості пояснення, наведення синонімів/антонімів у дужках, представлення функціонування певних складних граматичних структур (передусім на дотекстовому етапі) або через пояснення одразу, або ж як завдання на вибір відповідників, групування термінологічних ЛО, вибір зайвої ЛО тощо. Для полегшення смислової обробки тематичного матеріалу в певних умовах застосовують також рідну мову учнів не тільки для перекладу, але й як засіб конструювання смислу, обґрунтування поглядів, з метою пояснити або перевірити розуміння, що має назву «перемикання коду» [2, с. 16–17]. Проте в наших умовах цей прийом застосовуємо у виняткових випадках при сильній розбіжності між вихідним рівнем володіння мовою здобувачів освіти та високою складністю тестів професійного спрямування. Найголовнішим є те, що на етапі планування заняття, викладач мусить передбачити мовні труднощі та створити відповідні умови для їхнього усунення вже під час занять із подальшим опрацюванням та закріпленням як термінологічних ЛО, так і певних граматичних структур, що не завжди може вдаватися викладачам фахових дисциплін.

Виходячи із умінь, які необхідно розвивати, у межах CLIL важливими є такі: BICS (*basic interpersonal communication skills*) – умінь міжособистісної комунікації та CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) – володіння мовою для когнітивно-академічних цілей (обґрунтування власних думок, висування припущень/гіпотез, тлумачення доказів) [5]. Слід зазначити, що ці вміння пов'язані зі здійсненням комунікативних функцій,

таких як: наведення прикладів, описання процесу, висловлення умов, описання тенденцій, зазначення мети, надання визначень, висловлення (не)згоди, уточнення сказаного, опис причини та наслідку, вираження та пояснення думки, узагальнення, надання вказівок та інструкцій, представлення приблизної інформації, наведення шляхів розв'язання проблем тощо [2, с. 16–17]. Наприклад, розгляд теми «Артикуляція» здійснюється через аналіз поданої в тексті (та відео) інформації через призму власного досвіду гри на відповідному музичному інструменті, висловлюючи власну думку через порівняння, зіставлення, опису особливостей видів артикуляції та її технічної реалізації на конкретному музичному інструменті.

Варто зазначити, що інтегрованому розвитку всіх умінь (як мисленнєво-мовленнєвих, так і академічно-професійних) сприяє впровадження нами метод (міждисциплінарної) проектної роботи на етапі демонстрації здобутих знань і вмінь, який передбачає також обмін думками і баченням на різні професійні теми як у синхронному, так і асинхронному форматі (YouTube конференції) із можливим залученням здобувачів освіти інших спеціальностей, у якому відшліфовуються вміння ретрансляції своїх знань через обмін професійним досвідом на дотичні теми.

**Висновки.** Проаналізовані теоретичні передумови, а також сам досвід застосування методики CLIL на практичних заняттях з англійської мови із їхнім урахуванням зі здобувачами музичної освіти дають підстави стверджувати, що її впровадження значно сприяє опануванню іноземної мови фахового спрямування згідно з чинною навчальною програмою з іноземних мов у закладах вищої професійної освіти. Разом із цим впровадження методики CLIL стимулює вивчення, ґрунтовне повторення і більш глибоке осягнення сутності фахових дисциплін. Згадане вище стає можливим завдяки розвитку мисленнєвих навичок нижчого і вищого порядку, безпосереднього розвитку мовленнєвих та загально-академічних умінь, які стануть у пригоді під час вивчення інших фахових дисциплін.

До перспектив дослідження віднесено аналіз особливостей планування, організації та шляхів реалізації контролю в межах методики CLIL зі здобувачами музичної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ball Ph. Defining CLIL parameters. URL: <https://www.onestopenglish.com/clil/article-defining-clil-parameters/550513.article> (Last accessed: 12.09.2023).

2. Bantley K. The TKT Course. CLIL MODULE. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 124 pp.

3. Clegg J. Skills for CLIL. URL: <https://www.onestopenglish.com/clil/article-skills-for-clil/501230.article> (Last accessed: 12.09.2023).

4. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL : Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 175 p.

5. Cummins J. Negotiating Identities : Education for Empowerment in a Diverse Society, Los Angeles : California Association for Bilingual Education, 2001. 365 p.

6. Gajo L. Linguistic Knowledge and Subject Knowledge : How does Bilingualism Contribute to Subject Development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2007. Vol. 10, № 5. P. 563–581.

7. Graaf R., Koopman G. J., Westhoff, G. Identifying Effective L2 Pedagogy in CLIL. *CLIL SPECIAL ISSUE 2*. 2007. Vol. 16, № 3. P. 12–19.

8. Marsh D. CLIL/EMILE – The European Dimension : Action, Trends and Foresight Potential. Jyväskylä : University of Jyväskylä, 2002. 204 p.

9. Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. Uncovering CLIL : Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford : Macmillan. 2008. 238 p.

10. Perez-Vidal C. The Integration of Content and Language in the classroom : A European Approach to Education (the second time round). *CLIL Across Educational Levels* / eds. E. Dafouz, M. Guerrini. Madrid : Richmond, 2009. P. 3–16.

11. Richards J. C., Schmidt R. Longman dictionary of teaching and applied linguistics. Harlow : Pearson Education Limited, 2010. 645 p.

12. Thornbury S. The new A-Z of ELT : a dictionary of terms and concepts. London : Ashford Colour Press Ltd., 2017. 322 p.

13. Van de Craen P. Content and Language Integrated Learning, Culture of Education and Learning Theories. *Reflections on Language and Language Learning: In honour of Arthur van Essen* / eds. M. Bax, C. Jan-Wouter Zwart. Brussels : Vrije Universiteit Brussel, 2006. P. 209–220.

14. Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України : Наказ МОН № 898 від 25.07.2023 р. URL: [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/89634/](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/89634/) (дата звернення: 12.09.2023).

15. Стандарт фахової передвищої освіти України (галузь знань: культура і мистецтво). URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzeni\\_standarty/2021/06/23/025.Muzychne.mystetstvo.23.06.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzeni_standarty/2021/06/23/025.Muzychne.mystetstvo.23.06.pdf) (дата звернення: 12.09.2023).

## GRAMMAR GAMES AS THE WAY OF MOTIVATING STUDENTS

## ГРАМАТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

*The article is devoted to the analysis of the grammar games as the way of motivating students and developing their communicative skills.*

*It is stated that the desire to develop fluency in speech encourages teachers to look for such methods that can make studying grammar non-routine as well as keep learners being interested and active during the whole class. It is underlined that grammar remains the basis for learning a foreign language.*

*It is emphasized that the ability of using new grammar patterns in a funny or unusual way makes students more confident in their everyday communication and gives them the opportunity to experience language rather than merely study it. It is stated that Interactive grammar games can be used as an efficient strategy both for achieving educational goals and encouraging students to develop communicative skills.*

*It is shown that the material used for interactive grammar games can be classified according to the group formats, worked out by the researcher N. McIver. It is stated that grammar games can be organized in pairs at different stages of a foreign language class. Pair format can be more efficient for practicing grammar with beginners or learners with elementary and pre-intermediate proficiency levels.*

*The way of organizing the learners in triads can give the opportunity to practice grammar structures as well as revise vocabulary connected with the topic. It is stated that the materials for grammar games organized for triads should be more varied and complex and require more preparation from the teacher. Grammar games for triads are as a rule more highly structured and contain more diverse elements.*

*Pyramid is suitable for practicing language functions and structures with the learners of intermediate and upper-intermediate proficiency levels. This group format involves acting and fun components.*

*Mingles is seen as the most chaotic and may be suitable for light relief between periods of hard work at some complicated grammar structures. It is stated that this group format can help the teacher to get students into the right mood and continue practicing grammar but in more relaxed and unofficial way.*

*It is proved that involving students into grammar game can help to create learning environment, which leads students to success and joy of learning.*  
**Key words:** *grammar games, group format, pair work, triad, pyramid, mingles, communicative skills.*

*Стаття присвячена аналізу граматичних ігор як засобу мотивації студентів та розвитку їхніх комунікативних навичок.*

*У статті зазначено, що прагнення розвивати вільне мовлення спонукає викладачів шукати*

*такі методи, які можуть зробити вивчення граматики не рутинним а також допоможуть підтримувати зацікавленість та активність студентів протягом усього заняття. Підкреслюється, що граMATИКА залишається основою для вивчення іноземної мови.*

*У статті наголошується, що вміння використовувати нові граматичні моделі в кумедний або незвичний спосіб робить студентів більш впевненими у повсякденному спілкуванні і надає їм можливість використовувати мову свідомо, а не просто вивчати її. Зазначається, що інтерактивні граматичні ігри можна використовувати як ефективну стратегію як для досягнення навчальних цілей, так і для заохочення студентів до розвитку комунікативних навичок.*

*Показано, що матеріал, який використовується для інтерактивних граматичних ігор, можна класифікувати відповідно до групових форматів, розроблених дослідницею Н. Маклівер. Зазначено, що граматичні ігри можна організувати в парах на різних етапах заняття з іноземної мови. Парний формат може бути більш ефективним для опрацювання граматики з початківцями або зі студентами з елементарним або середнім рівнем володіння мовою.*

*Спосіб організації студентів у тріади дає можливість практикувати граматичні структури і одночасно повторювати лексику, пов'язану з темою. Зазначено, що матеріали для граматичних ігор, організованих для тріад, мають бути більш різноманітними та складними і вимагати більше підготовки від викладача. Граматичні ігри для тріад, як правило, більш структуровані та містять більше різноманітних компонентів. Піраміда підходить для відпрацювання мовних функцій та структур зі студентами середнього та просунутого рівня володіння мовою. Цей груповий формат передбачає інсценування та наявність розважальної складової.*

*Мішанина вважається найбільш хаотичним форматом та може підходити для розвантаження між періодами напруженої роботи над деякими складними граматичними структурами. Зазначається, що такий формат може допомогти викладачеві налаштувати студентів на подальшу роботу, але у більш розкутому та неофіційному форматі.*

*Доведено, що залучення студентів до граматичної гри може допомогти створити навчальне середовище, яку сприятиме успіху та радості від навчання.*

**Ключові слова:** *граматичні ігри, груповий формат, парна робота, тріада, піраміда, мішанина, комунікативні навички.*

UDK 811.11:378.147.091.33–027.22:796  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.7>

**Shcherbyna V.V.,**

PhD in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor

at the Department of Philology, Translation  
and Communicative Strategies  
The National Academy of the National  
Guard of Ukraine

**Problem statement.** The communicative approach in foreign language teaching has determined the changes in the formation of other language skills and competencies. The traditional format of a teacher explaining grammar rules in front of the class, drawing detailed schemes and tables on the blackboard (either interactive or not) and the students diligently doing endless exercises

aimed at practicing a new grammatical pattern may appear to be a little outdated, obsolete and absolutely unacceptable in the time of innovations and high technologies. The desire to develop fluency in speech has encouraged teachers to look for such methods that can make studying grammar non-routine as well as keep learners being interested and active during the whole class. The interactive

games and activities aimed at developing speaking skills appear to be more enjoyable and absorbing for the learners of all ages. The process of following up the grammar rules, doing exercises according to the given pattern, filling in the gaps or something of a kind may really seem to be tiresome and unexciting. At the same time, grammar remains the basis for learning a foreign language. What should a foreign language teacher do to make the students enjoy grammar and keep them engaged and interested while studying grammatical categories and practicing new grammar rules? The researchers J. Hadfield and C. Hadfield point out: "Using creative techniques for grammar practice will thus motivate students, by making what could be a routine and repetitious activity into something novel and exciting" [1, p. 51]. Game factor can make grammar rules more understandable and new grammar patterns more memorable. Even a little acting or entertaining component introduced into everyday routine of practicing grammar rule can increase the degree of learners' activity and enhance their motivation. The ability of using new grammar patterns in a funny or unusual way makes students more confident in their everyday communication and gives them the opportunity to experience language rather than merely study it.

**Analysis of recent research and publications.** Grammar games as a method of foreign language teaching has been the object of research in the studies of many both native and foreign linguists. The work by S.Thornbury is devoted to the analysis of the various approaches to teaching grammar. In researcher's point of view, "the differences in attitude to the role of grammar underpin differences between methods, teachers and learners" [5, p. 129]. The linguist takes into consideration the main arguments for and against "putting grammar in the foreground in language studying" [5, p. 129]. The researcher focuses attention on two theoretical concepts in teaching grammar, caused by the influence of modern communicative approach. Such factors as "economy, ease and efficacy" prove to be the most important for successful mastering grammar. Analyzing the objectives of grammar activities in his article "Accuracy, fluency and complexity" S.Thornbury distinguishes three distinct types of learners. The first group includes those students "whose language is error free, but who are painful to interact with others" [6, p. 139]. The second group consists of "fast and fluent speakers with unintelligible language because of the errors they make" [6, p. 139]. The researcher gives preference to learners belonging to the third group as they "can control their grammar, make their speech intelligible as well as cope with pressures of real-time communication" [6, p. 140]. Grammar activities properly organized can contribute to achieving a happy balance, combining communicative fluency and grammar competence.

Emphasizing creativity in teaching and training, the researchers J. Hadfield and C. Hadfield offer creative techniques that "can increase retention of the grammar items and lead to deeper processing of the language" [1, p. 51]. In researchers' opinion, interactive games and exercises can contribute to the learners' identity-building and can give them a sense of ownership of the new language" [1, p. 51]. In their works the linguists prove that adherence to the rules as well as following *tightly controlled framework* can have much in common with creativity. Grammar activities, based on the use of *imaginative trigger* can help students to express creative ideas.

The researcher L. Stepanek, whose interdisciplinary and creative approach to language teaching is based on a combination of his formal academic background as well as informal drama education, emphasizes the necessity of "real-life use of grammar" [4, p. 98]. In L. Stepanek's opinion, teachers should make up grammar activities, aimed at engaging students in real-life or creative situation in which they can always succeed. Trying to search the certain grammar feature, presented at the lesson, in the internet, their favourite film or book, the students can develop both creative and critical thinking. The linguist points out the psychological value of such tasks as "they don't expose students to situations with *wrong* or *incorrect* solutions. All the learners can be viewed as successful as "they spend time thinking about and focusing on a practical grammar feature in their real-life preferred contexts" [4, p. 101].

S.W.Woodward works out grammar games which require the active involvement of learners. The activities, created by the linguist, "reflect and give structure to what actually goes on in effective foreign language class. Fun involvement is viewed as essential ingredient of successful language learning since "interaction and group participation engage students and information more memorable and relevant" [8, p. 6]. Grammar activities, worked out by S.W. Woodward, are aimed at "creating authentic communication in a cooperative learning environment" [8, p. 6]. The researcher emphasizes the role of competitive grammar games which can work very well in a conversation class and give the learners the opportunity to react spontaneously as well as develop communicative fluency.

In M. Rinvoluceri's opinion, the foreign language teacher should focus students' energy on "mastering and internalizing grammar" [3, p. 3]. The researcher classifies grammar activities into three groups according to the educational goals. Grammar exercises can be used efficiently before presenting new grammar rule or grammatical pattern, after the presentation of new grammar material and as the revision of grammar area. In any situation grammar "should not be a Friday afternoon reward activity" [3, p. 5]. Taken seriously and creatively interactive grammar games can help the students to move through different stages in

their command of the language as well as realize the progress they make.

Emphasizing creativity in teaching and training P. Watcyn-Jones designed the set of grammar games and grouped them "according to the grammatical structures as well as the types of activities [7, p. 6]. Guessing and discussion games, values clarification techniques, jigsaw tasks and problem-solving exercises, represented in P. Watcyn-Jones' book, are aimed at motivating students and get them interested and deeply involved in practicing grammar.

J. Umstatter, selected Teacher of the Year several times, designed grammar games, aimed at "making students' time in the classroom informative, enjoyable and entertaining" [9, p. 7]. In the researcher's opinion, fun involvement can help the foreign language teachers to introduce true *joy of learning* and make students forget about pressure and stress. The classroom is viewed as "the ideal place to incorporate fun activities as well as introduce and review the various language skills including grammar, mechanics, word development, vocabulary, research, critical thinking and creative writing" [9, p. 7]. Trying to make learning fun, the teachers can help the learners to absorb more information to retain it as well as enjoy the learning process.

**The aim** of the article is to define the role of grammar games in organizing and motivating students and to offer a set of exercises which can be used for developing learners' grammar competence at different stages of the English lesson, aimed at forming and developing students' communicative fluency.

**Presenting the main material.** All foreign language teachers know how significant grammar is as well as all students know how tedious and tiresome grammar exercises may be. The communicative approach to learning foreign language has made the instructional format of teaching grammar outdated and unacceptable. The knowledge of the language in general as well as the knowledge of grammar doesn't exist outside of the learners. The teacher's role is to facilitate learning through creative and challenging activities rather than to be the main source of knowledge. The issue of learning grammar is getting especially urgent as more and more students realize that no communication will occur if they lack the correct grammatical structures or forget basic grammar rules. Interactive grammar games can be used as an efficient strategy both for achieving educational goals and encouraging students to develop communicative skills.

The material used for interactive grammar games can be divided into several groups according to a number of principles. As learning English is group work, grammar games can be classified according to the way the students are organized into groups. The researcher N. McIver views group work as a very important aspect of teaching and distinguishes such types of group format: *pair work*, *triads*, *Pyramids* and

*Mingles* [2, p. 23]. Let's have a closer look at grammar games which can be efficient and suitable for each way of organizing students into groups. There are a great number of grammar activities which can be done in pairs. The introducing of the new grammar rule can be much more enjoyable if the teacher asks the students to discuss this new material with a partner, to prepare questions concerning certain grammar structures, to look for the necessary information or to share it. The results of such cooperation can contribute a lot to students' better understanding the new rule or memorizing the new pattern.

As pair format is considered to be the simplest form of group work, grammar games can be organized in pairs at different stages of a foreign language class. The grammar game "Detective" is aimed at helping students how to ask questions and to use the verbs in the Past Simple tense correctly. The game consists of several steps.

Step 1: Divide students into pairs. Prepare the descriptions of the situation, connected with the crime and police investigation.

Step 2: Assign the roles of police officer and the witness or have the learners choose. Ask the student to write some questions using the Past Simple which the police officer might ask the witness.

Step 3: Have the learners practice asking and answering different types of questions and pay special attention to the use of necessary intonation. Tell each pair of students to dramatize their dialogue before the class.

This game involves acting component, what makes grammar practice more enjoyable for the learners. The steady repetition of the similar structures is no longer monotonous if the students interact with the others, perform the roles, and dramatize the dialogue, in which the grammar rule they use appears to be useful and meaningful.

For most students nothing can be more boring and tiresome than learning the irregular verbs. The activity "Grammar tennis" is good for memorizing and practicing the forms of irregular verbs.

Step 1: Bring two students out to the front of the class. They are to sit facing each other. The teacher is by the board and has the role of the umpire.

Step 2: To start the game student A serves by naming the base form of an irregular verb. Student B responds to the *service* and gives the Simple Past of the same verb. If the response is correct, student B gets one point. Then it's the turn for student A to serve and name the Past Participle of the same verb. If student A answers correctly, he /she gets one point too. If the answer is wrong, student B goes on *servicing* and chooses the irregular verb he / she knows.

Step 3: The first person to get 20 points is the winner.

Step 4: Repeat the process with a new pair. Keep the game short and snappy.



This game is quite hilarious and absorbing. After several rounds the students will find that they have memorized most of the irregular verbs and their forms as well as have had a lot of fun while studying grammar. Pair format can be more efficient for practicing grammar with beginners or learners with elementary and pre-intermediate proficiency levels.

The game "Grammar tennis" can be also suitable for *triads*, another group format that can be seen as the modification of pair work. In this game the role of the umpire can be given to a student. The way of organizing the learners in triads can give the opportunity to practice grammar structures as well as revise vocabulary connected with the topic. The game "Headless sentences" is aimed at working at Present Simple Passive and recycling vocabulary units on topic "Sports and games". The materials for grammar games organized for triads should be more varied and complex and require more efforts from the teacher. For the game "Headless sentences" the list of 15 headless sentences is to be prepared.

Step 1: Organize your students in three and tell them they are going to compete in finding appropriate head (beginning) for 15 headless sentences. Give out the sentence bodies. Set them the appropriate time limit. Tell them to write in the sentence beginnings they think are correct.

Step 2: When time is up, pick one student from each triad and give them sentence heads. Ask them to go back to the triad that is not their own and score that group sentences.

Step 3: Ask the scorers to tell the results to the class. The triad that finds more correct heads becomes the winner.

This grammar game appears to be the type of exercise in which the students are internalizing the target structure by reading it, considering it and thinking about it. Such grammar games can facilitate production of the Present Simple Passive later in the further learning process. Game factor can make the target grammar structure more memorable and understandable. Competitive characteristic of the game helps to involve every student to work.

Grammar games for triads are as a rule more highly structured, contain more diverse elements and require more preparation. The grammar game "FBI files" are suitable for the students with intermediate and upper-intermediate proficiency levels.

Step 1: Divide the class into groups of three. Give each triad the handout: the photos of criminals and the description of the crimes, they've committed.

Step 2: Ask each triad to write an FBI file on a wanted criminal. Let the students work for 15 minutes.

Step 3: When time is up, take the photos and descriptions away. Put the photos on the blackboard in front of the class. Choose one person from the triad to present the file created by another triad. Ask the

students to recognize the criminal whose description is given in the file.

Step 4: The triads whose description proves to be more accurate and recognizable wins.

Pairs of students can get together and continue their work in groups of four and then can be easily transformed into the group of eight, building something like a pyramid. The researcher N. McIver considers *Pyramid* to be "an excellent way of practicing the language of persuasion and having class discussion" [2, p. 23]. This group format is suitable for practicing language functions and structures with the learners of intermediate and upper-intermediate proficiency levels.

The activity "Business for your town" can be successfully realized in the pyramid. The activity is aimed at practicing the use of modal verbs.

Step 1: Divide the class into pairs, give them their role cards and necessary handout. Tell the students that they are going to research and design a new business for their town. Pair A is going to represent the local authority. The task of pair A is to determine if the business is necessary and if it will be successful. They start the game exchanging opinions and discussing the economic situation and the level of life in the town.

Step 2: Pair B is to represent community members. They are the second to join the game. The task of pair B is to complain, to criticize and demand changes from the authorities.

Step 3: Pair C is to represent reporters from local newspaper. They are to interview the community members and the representatives of the local authorities. Pair D is to represent the environmentalists worried about the pollution a new business can cause.

Step 4: After interviewing and discussing the students make an educated decision about whether the business will fail or succeed.

This game appears to be challenging as it involves dramatizing and requires additional preparation. *Pyramid* can become the ideal group format for the activity "The Successful politician" that provides opportunities both for intensive use of modal verbs, conditionals and speaking practice. It can be suitable for revising topics which have been dealt with in class. The game requires additional preparation and the use of role cards.

Step 1: Divide the class into several pairs. Pair A includes a candidate for an important election and his or her public relations consultant. They start discussing the candidate's chances of success and decide to invite the team of professionals to help the candidate to improve his or her image.

Step 2: Pair B includes hair stylist and fashion consultant. They are to recommend what clothes to wear, how to dress smartly, what colours to choose, what hair style to prefer.

Step 3: Pair C represents the fitness coach and the nutritionist. They recommend the candidate healthy diet and explain the importance of a good physical

form for a positive image and future successful career. Pair D includes specialists in culture of speech and oratory art. They explain the candidate how to sound convincing and manipulate the audience. All the specialists are to use the language of persuasion, trying to show the importance of the sphere they represent.

Step 4: The candidate asks questions to specify the information, follows their pieces of advice and tries to do the changes visible.

Involvement of fun and acting can help to motivate the learners, sustain their interest and keep them active during the whole class.

*Mingles* is seen as the most chaotic and unguided group format but many teachers consider it to be the best way of involving each student in practicing "maximum language in minimum time". *Mingles* may be suitable for light relief between periods of hard work at some complicated grammar structures. The group format in that each learner stands up and interacts with as many other learners as possible can help the teacher to get students into the right mood as well as continue practicing grammar but in more relaxed and unofficial way. It's essential that this way of organizing students can be efficient for teaching students of different age groups and at various proficiency levels. The game "Pass it on" is aimed at revising the use of adjectives and their forms.

Step 1: Divide the class into two or three groups of five. Choose one student from each group and give them the worksheet with the story containing a lot of adjectives in different forms. Ask the rest of the students from each group to leave the room.

Step 2: Ask the first student from each group to read the story and take the worksheet from him or her. Invite the second student from each group to come in and ask the first student to tell the story to him or her. Continue until they get to the fifth student.

Step 3: Ask the fifth student from each group to write the story and then compare the story each group has memorized with the original variant. The group of students whose story includes most adjectives used correctly wins.

The game "Line-ups" is a good example of *Mingles* format that can be used as a warming up activity as well as the way of practicing modal verbs.

Step 1: Prepare the individual card for each student. Use two or more colours to mark the cards as it makes easier to give directions and see that everyone is where he or she should be. Call the students holding one colour card to stand in front of the class and have them form a line. This is the answer line. The other students come forward and stand in front the students in the answer line and form a question line. If there are more students in your group, they can form two more lines standing to the right and to the left of the question line.

Step 2: The student in the question line reads the situation, written on their cards. The student in the

answer line must give advice using the appropriate forms of modal verbs.

Step 3: After answering the question, the students in the answer line move to the next position. The students in the question line do not move. Continue until the students in the answer line are back where they started (they have give advice to all the students in the question line). Ask the students to change the positions.

This activity sets the tone of the class and contributes to more effective use of grammar as well as more exciting learning.

**Conclusions.** The communicative approach to teaching foreign languages has caused the considerable changes in developing language skills. All sorts of interactive activities have become the alternative to the traditional teaching format. There is no doubt that, as a rule, students acquire grammatical understanding and accuracy with difficulty. Learning grammar can be very hard and tiresome work. Grammar games are aimed at making this process more enjoyable and exciting. The games can be used as practice exercises to help the learners to understand and to remember grammatical rules and patterns. They can also be designed as fun activities to lighten the load of grammar learning. Language material used for grammar games can be classified according to the way students are organized into group in a foreign language class. Involving students into grammar game can help to create learning environment, which leads students to success and joy of learning.

The **further research** in this area is to be devoted to the analysis of creative writing activities as the way of encouraging and motivating students.

#### REFERENCES:

1. Hadfield J., Hadfield C. Teaching grammar creatively. *Creativity in the English language classroom* / ed. by A. Maley. London. British Council, 2015. P. 51–64.
2. Mclver N. How do I organize my students into groups. *Reading in Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. P. 70–75.
3. Rinvolucru M. Grammar Games. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 176 p.
4. Stepaneck L. A Creative approach to language teaching; a way to recognize, encourage and appreciate students' contribution to language classes. *Creativity in the English language class* / ed. by A. Maley. London. British Council, 2015. P. 98–104.
5. Thornbury S. Why teach grammar? *Reading in Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. P. 129–139.
6. Thornbury S. Accuracy, fluency and complexity. *Reading in Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. P. 139–144.
7. Watcyn-Jones P. Grammar games and activities for teachers. Edinburgh Gate: Penguin English. 2002. 145 p.
8. Woodward S.W. Fun with grammar. London: Prentice Hall International, 2007. 355 p.
9. Umstatter J. English Brainstormers. San Francisco: A Wiley Imprint, 2006. 378 p.

## РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА  
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІRESEARCH OF THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS  
OF SPECIALTY 016 SPECIAL EDUCATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

У статті описано результати експериментального дослідження окремих аспектів психологічної готовності здобувачів вищої освіти першого курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта до професійної діяльності. Зазначено, що психологічна готовність має вагомим значення у формуванні позитивної мотивації до майбутньої професії, сприятливо впливає на формування фахових компетентностей майбутніх корекційних педагогів. Для дослідження використано авторську програму дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), яку було адаптовано та частково модифіковано для здобувачів вищої освіти. За результатами експериментального вивчення з'ясовано, що більше половини здобувачів освіти першого курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта розуміє сутність поняття «діти з особливими освітніми потребами», позитивно ставиться до них та має достатній рівень мотивації до професійної діяльності, проте значна частина респондентів потребує формування позитивної соціальної перцепції щодо дітей з ООП та розвитку професійної мотивації. Визначено, що 57% майбутніх корекційних педагогів свідомо обрали професію, керуючись внутрішніми, індивідуально значущими мотивами, що позитивно впливатиме на процес їхнього професійного становлення. За результатами вивчення рівня сформованості особистісного компоненту з'ясовано фактори, які перешкоджають усвідомленню здобувачами вищої освіти себе майбутніми корекційними педагогами. Визначено, що у переважній більшості опитаних здобувачів вищої освіти має місце середній рівень емпатії та толерантності, які є вагомими особистісними якостями для професії корекційного педагога. Акцентовано на необхідності формування психологічної готовності здобувачів вищої освіти до професійної діяльності з дітьми з ООП шляхом впровадження навчального курсу-практикуму.

**Ключові слова:** психологічна готовність, професійна діяльність, корекційні педагоги,

здобувачі вищої освіти, спеціальна освіта, діти з особливими освітніми потребами.

The article describes the results of an experimental study of certain aspects of the psychological readiness of students of the first year of higher education in the specialty 016 Special education for professional activity. It is noted that psychological readiness is of great importance in the formation of positive motivation for the future profession, has a favorable effect on the formation of professional competences of future correctional teachers. For the study, the author's program for researching the psychological readiness of teachers for inclusive education of SEN children with special educational needs (SEN) was used, which was adapted and partially modified for students. According to the results of the experimental study, it was found that more than half of the students understand the essence of the concept of «children with special educational needs», have a positive attitude towards them and have a sufficient level of motivation for professional activity, but a significant part of the respondents needs the formation of a positive social perception of children with SEN and development of professional motivation. It was determined that 57% of future correctional teachers consciously chose their profession, guided by internal, individually significant motives, which will positively affect the process of their professional development. According to the results of the study of the level of formation of the personal component, the factors that prevent students from realizing themselves as future correctional teachers have been identified. It was determined that the vast majority of interviewed higher education students have an average level of empathy and tolerance, which are important personal qualities for the profession of a correctional teacher. Emphasis is placed on the need to form the psychological readiness of students for professional activities with children with SEN through the implementation of an educational course-practicum.

**Key words:** psychological readiness, professional activity, correctional teachers, students, special education, children with special educational needs.

УДК 376.011.3-051-056.2/.3  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.8>

**Буйняк М.Г.,**  
канд. психол. наук,  
ст. викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

На сучасному етапі підготовка здобувачів вищої освіти ґрунтується на компетентнісному підході, що передбачає формування фахових (subject specific competences) і загальних компетентностей (generic competences, transferable skills), які відповідають Стандартам вищої освіти та освітньо-професійним програмам відповідних спеціальностей.

Для майбутніх фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта, крім зазначених компетентностей, важливим аспектом підготовки є й формування психологічної готовності до роботи та взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Як свідчить наш досвід та результати спостережень, далеко не всі абітурієнти, обираючи професію корекційного педагога, керуються внутрішніми,

особистісно значущими мотивами. Значна частина з них є недостатньо обізнаними з особливостями цієї професії, на окремих абітурієнтів частково впливають негативні суспільні стереотипи у ставленні до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, дехто обирає фах корекційного педагога за порадою батьків та друзів, керуючись зовнішніми, індивідуально чи суспільно значущими мотивами. З огляду на вищезазначене, одним із завдань навчання у закладі вищої освіти (далі – ЗВО) за спеціальністю 016 Спеціальна освіта є формування у майбутніх корекційних педагогів психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП, оскільки саме психологічна готовність має визначальне значення у формуванні позитивної мотивації як до навчання, так і до майбутньої професійної діяльності.

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

Проблема готовності до педагогічної діяльності була об'єктом вивчення низки науковців, зокрема В. Бочелюка, І. Дичківської, Т. Гуцан, М. Левченко, А. Линенка, С. Максименка та ін. Науковці розглядають готовність фахівців до педагогічної діяльності як комплексне поняття, що передбачає професійну та психологічну готовність [1; 2].

Вивченню різних аспектів підготовки фахівців до професійної діяльності в спеціальній та інклюзивній освіті присвячено наукові праці М. Буйняк, І. Демченко, В. Коваленко, А. Колупасової, О. Мартинчук, С. Миронової, В. Синьова, Н. Софій, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. [1; 2].

На думку М. Буйняк, провідною готовністю до роботи з дітьми з ООП є психологічна, яку дослідниця розглядає як стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з ООП, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння й навички, особистісні якості, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з ООП та успішну взаємодію вчителя з ними [1].

Психологічна готовність до роботи з дітьми з ООП поєднує:

- психологічну готовність до педагогічної діяльності (любов до дітей, емпатія, педагогічна творчість, позитивна «Я-концепція» тощо);

- психологічну готовність до взаємодії з дітьми з ООП (позитивне, неупереджене сприймання та ставлення до дітей з ООП, наявність позитивних установок на взаємодію з ними, сприймання індивідуальності кожної дитини, толерантність, педагогічний оптимізм та гнучкість, високий рівень домагань вчителя);

- психологічну готовність до роботи в спеціальному чи інклюзивному закладі (толерантне ставлення до всіх учнів класу, гнучкість, високий рівень інтелектуальної лабільності, прагнення до саморозвитку тощо) [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на достатню кількість наукових пошуків з теми підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта до професійної діяльності, проблема їхньої психологічної підготовки до професійної діяльності залишається актуальною та потребує розробки науково обґрунтованих шляхів розв'язання та врахування їх в освітньому процесі ЗВО. На нашу думку, першим кроком на цьому шляху має бути з'ясування актуального стану психологічної готовності першоккурсників, які опановують професію корекційного педагога, до роботи з дітьми з ООП. Це й обумовило вибір теми нашої статті.

**Метою статті** є дослідження окремих аспектів психологічної готовності здобувачів вищої освіти першого курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта до роботи з дітьми з ООП.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичним підґрунтям дослідження була розроблена нами модель структури психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання дітей з ООП, яка містить чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний. Зміст та показники сформованості вказаних компонентів попередньо було адаптовано до предмету експериментального вивчення. Експериментальне дослідження ми здійснювали відповідно до розробленої нами програми, яка містила методики, спрямовані на вивчення мотиваційного та особистісного компонентів психологічної готовності, які є провідними та визначають формування когнітивного та операційного. Дослідження когнітивного та операційного компоненту не здійснювалося, оскільки здобувачі освіти першого курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта ще не володіють достатньою кількістю знань і не мають досвіду безпосередньої взаємодії з дітьми з ООП.

Отже, розглянемо результати, отримані нами в процесі експериментального дослідження.

У дослідженні, спрямованому на вивчення рівня психологічної готовності до взаємодії з дітьми з ООП, брали участь 62 здобувачі вищої освіти першого курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Для вивчення стану сформованості мотиваційного компоненту готовності нами було розроблено анкету, яка містила 12 запитань (8 – програмованих, 4 – відкритих). Зміст запитань стосувався ставлення здобувачів вищої освіти до дітей з ООП та факторів, які впливають на нього, а також з'ясування їхньої мотивації до оволодіння знаннями про дітей з ООП, особливості їхнього навчання і виховання.

Для кількісного та якісного аналізу результатів анкетування нами було розроблено такі критерії:

1. Розуміння сутності поняття «діти з особливими освітніми потребами».

2. Позитивне ставлення до дітей з ООП, відсутність негативних соціальних установок щодо них.

3. Визначення і усвідомлення факторів, які перешкоджають позитивній соціальній перцепції дітей з ООП.

4. Свідомий вибір професії та вступ на навчання за спеціальністю 016 Спеціальна освіта.

5. Наявність потреби в оволодінні знаннями про дітей з ООП.

6. Готовність працювати з дітьми з ООП та прагнення досягати успіху у своїй майбутній професії.

Здійснивши кількісний та якісний аналіз відповідей респондентів, ми отримали такі результати:

– поняття «діти з особливими освітніми потребами» розуміють правильно 90% опитаних; 10% – дали дещо неповне його визначення; такий великий відсоток правильних відповідей обумовлений вивченням навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності», де приділяється значна увага визначенню сутності цього терміну;

– на запитання «Чи знали Ви, в чому полягає сутність професійної діяльності фахівців зі спеціальної освіти до вступу на навчання за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»?» респонденти відповіли так: 39% зазначили, що знали достатньо про професію корекційного педагога та свідомо її обрали; 58% вказали, що мало знали про сутність майбутньої професії, проте ця професія здавалася їм цікавою та перспективною; 3% – обрали професію під впливом батьків або друзів;

– на запитання «Які почуття у Вас виникають до дітей з ООП?» здобувачі вищої освіти дали такі відповіді: 58% – жалість та співчуття; 31% – такі самі почуття, як і до дітей з типовим розвитком; 10% – страх; 1% обрали свій варіант і назвали, наприклад: «особливі почуття», «такі діти потребують більшої уваги та більших почуттів, бо вони особливі», «хочеться їм допомогати».

– на прохання визначити фактори, які впливають (чи вплинули) на їхнє ставлення до дітей з ООП було зазначено: «негативна думка про цих дітей, які ми чуємо від інших людей», «страх», «нетолерантне ставлення до дітей з ООП в суспільстві, хочеться їх захистити», «думка батьків», «у мене є знайомі з ООП, я переконалася, що це такі ж люди, як і ми, хоча раніше так не думала», «те, що чую про цих дітей в соцмережах», «у мене в школі були діти з ООП, вони такі ж, як всі інші, навіть деколи краці» та ін.

– на питання «Чи хотіли би Ви здобувати інформацію (як під час освітнього процесу, так і самотійно) про особливості дітей з ООП, специфіку їхнього навчання та виховання, для того, щоб бути успішним у майбутній професії?» 94% досліджуваних дали позитивні відповіді; 6% респондентів запитання проігнорували, що може свідчити про їхню недостатню мотивацію до професійної діяльності або й взагалі її відсутність.

Крім анкетування, з метою вивчення мотиваційного компоненту готовності, ми використовували тест «Мотиви вибору професії», спрямований на визначення провідного типу мотивів під час вибору професії. За результатами тесту було виявлено, що при виборі професії корекційного педагога у здобувачів освіти переважали внутрішні, індивідуально значущі мотиви (власні переконання, вподобання тощо) – 57%, які у більшості випадків поєднувалися з високими балами за шкалою «зовнішні позитивні мотиви». Таке поєднання свідчить про свідомий вибір професії. Для 40% респондентів домінуючими були внутрішні соціально значущі мотиви; у 3% опитаних здобувачів вищої освіти переважали зовнішні позитивні мотиви, що може вказувати на недостатню внутрішню мотивацію та домінуючий вплив сторонніх чинників.

Для вивчення особистісного компоненту ми використовували авторський опитувальник, спрямований на визначення рівня усвідомлення здобувачами вищої освіти себе майбутніми корекційними педагогами, тест на визначення рівня емпатії І. Юсупова, методики діагностики комунікативної установки за В. Бойком (для визначення загальної комунікативної толерантності). Опишемо узагальнені результати.

За опитувальником, спрямованим на визначення рівня усвідомлення здобувачами вищої освіти себе майбутніми корекційними педагогами було з'ясовано, що провідними факторами, які перешкоджають усвідомленню здобувачами себе майбутніми корекційними педагогами є:

– недостатня сформованість особистісних якостей, які є значущими для особистості корекційного педагога;

– відсутність віри в можливості та потенціал розвитку дітей з ООП;

– психологічна неготовність надавати допомогу дітям з ООП, спрямовану на їхню соціальну адаптацію;

– неготовність долати труднощі, які пов'язані з професійною діяльністю корекційного педагога. Такі результати для здобувачів першого курсу є цілком закономірними, зважаючи на недостатній рівень сформованості фахових компетентностей.

Тест на визначення рівня емпатії І. Юсупова показав, що дуже високого та дуже низького рівня емпатії не виявлено у жодного здобувача вищої освіти, високий рівень має місце у 18% опитаних, середній рівень – у 77%, низький рівень – у 5%. Такі відомості свідчать загалом про достатній рівень емпатійних здібностей у майбутніх корекційних педагогів, що є позитивним фактором, оскільки емпатія є важливою особистісною якістю для представників цієї професії.

Якісний аналіз результатів методики для діагностики комунікативної установки за В. Бойком (для визначення загальної комунікативної

толерантності) показав, що найбільшу кількість балів, яка свідчить про низький рівень толерантності, досліджувані набрали за такими показниками:

– неприйняття індивідуальність інших людей – 39% здобувачів вищої освіти;

– нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту партнера по спілкуванню – 26% досліджуваних;

– прагнення підлаштувати партнера по спілкуванню під себе, зробити його зручним – 35% опитаних здобувачів вищої освіти.

Вище зазначені показники є неприйнятними для роботи з дітьми з ООП, оскільки їх надмірна вираженість перешкоджає неупередженому сприйманню дітей з ООП, спілкуванню з ними та реалізації індивідуального підходу у навчанні. Такі результати свідчать про необхідність проведення тренінгів чи практикумів, спрямованих на розвиток толерантності у здобувачів вищої освіти та формування у них позитивного неупередженого ставлення до дітей з ООП.

**Висновки.** Здійснивши експериментальне вивчення окремих аспектів психологічної готовності здобувачів вищої освіти першого курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта до роботи з дітьми з ООП ми з'ясували, що як мотиваційний аспект, так і особистісний, потребують розвитку. Цей процес відбувається поступово під час викладання освітніх компонентів професійної підготовки, проведення тренінгів, під час проходження різних видів практики. З огляду на отримані результати, вважаємо за доцільне запровадити в освітній процес підготовки здобувачів освіти першого курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта навчального курсу-практикуму, спрямованого саме на психологічну підготовку до роботи з дітьми з ООП, розробку якого й вважаємо перспективним напрямом дослідження.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ. 2019. 322 с.

2. Миронова С.П., Буйняк М.Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 136 с.

## РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗДО

### SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN INCLUSIVE GROUPS OF SCHOOL

*Стаття присвячена важливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку в інклюзивних групах у ЗДО. Автори наголошують на необхідності створення спільного навчального середовища для дітей з різними особливостями розвитку, включаючи дітей з особливими потребами, і на ролі розвитку мовлення у загальному розвитку та інтеграції цих дітей в суспільство.*

*У статті вказується на актуальність проблеми організації занять з розвитку мовлення в інклюзивних групах ЗДО і підкреслює важливість інтегрованого підходу до навчання, що сприяє розвитку мовлення та інших навичок у дітей. Також розглядаються принципи організації занять, включаючи індивідуальний підхід, спілкування та комунікацію, єдність сенсорного, мовленнєвого, лінгвістичного та комунікативного розвитку, підтримку самостійності та активності дітей, міждисциплінарний підхід та важливість партнерства з батьками.*

*Розглядається педагогічна робота з розвитку мовлення дітей дошкільного віку (четвертого року життя) в інклюзивних групах ЗДО. Автори наголошують на важливості мовленнєвого супроводу діяльності дітей та навчанні їх виражати свої думки і спостереження щодо навколишнього середовища. Описуються цілі розвитку мовлення, які включають в себе різні аспекти, такі як сприймання, розвиток сенсорних навичок, навичок порівняння, просторових та часових орієнтацій. Особливу увагу приділено розвитку дрібної моторики та артикуляційного апарату для покращення вимови звуків.*

*Зазначається, що індивідуальний підхід та співпраця з батьками є важливими елементами роботи з дітьми в інклюзивних групах, сприяючи їхньому розвитку та включенню в освітній процес.*

*Загальний висновок стверджує, що інклюзивні групи ЗДО надають унікальну можливість для всебічного розвитку мовлення дітей, незалежно від їхніх мовленнєвих особливостей, та підкреслює важливість підтримки та індивідуального підходу для досягнення цієї мети.*

**Ключові слова:** педагогічна робота, розвиток мовлення дітей дошкільного віку, інклюзивні групи у закладі дошкільної освіти, індивідуальний підхід, всебічний розвиток мовлення дітей.

*The article is devoted to the importance of the speech development of preschool children in inclusive groups in SEN. The authors emphasize the need to create a common educational environment for children with different developmental characteristics, including children with special needs, and the role of speech development in the general development and integration of these children into society.*

*The article points out the relevance of the problem of organizing classes on speech development in inclusive groups of special needs children and emphasizes the importance of an integrated approach to education, which promotes the development of speech and other skills in children. The principles of organizing classes are also considered, including an individual approach, communication and communication, the unity of sensory, speech, linguistic and communicative development, support of independence and activity of children, an interdisciplinary approach and the importance of partnership with parents.*

*Pedagogical work on the development of speech of preschool children (fourth year of life) in inclusive groups of special education is under consideration. The authors emphasize the importance of speech accompaniment of children's activities and teaching them to express their thoughts and observations about the environment. The goals of speech development are described, which include various aspects such as perception, development of sensory skills, comparison skills, spatial and temporal orientations. Particular attention is paid to the development of fine motor skills and articulation apparatus to improve the pronunciation of sounds.*

*It is noted that an individual approach and cooperation with parents are important elements of working with children in inclusive groups, contributing to their development and inclusion in the educational process.*

*The general conclusion states that inclusive SEN groups provide a unique opportunity for the comprehensive development of children's speech, regardless of their speech characteristics, and emphasizes the importance of support and an individual approach to achieve this goal.*

**Key words:** pedagogical work, speech development of preschool children, inclusive groups in a preschool education institution, individual approach, comprehensive development of children's speech.

УДК 373.25  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.9>

**Гончар Н.П.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної педагогіки,  
психології та фахових методик  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної  
академії

**Цегельник Т.М.,**  
докт. філософії, доцент,  
доцент кафедри дошкільної педагогіки,  
психології та фахових методик  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної  
академії

**Актуальність дослідження.** У контексті євроінтеграції, модернізація освітньої системи в Україні передбачає акцентування уваги педагогів дошкільних закладів на забезпеченні якісного навчального процесу в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Згідно з оновленими вимогами Базового компоненту дошкільної освіти (ред. 2021 року) [1], однією з важливих завдань дошкільної освіти є розвиток мовлення дітей. Це завдання має велике значення, оскільки мовлення

суттєво впливає на інтелектуальний, комунікативний та загальний розвиток особистості дитини. Мовлення дозволяє дітям ефективно спілкуватися з однолітками та дорослими, здобувати необхідну інформацію і передавати свої знання та враження про навколишній світ. У цьому контексті велика увага повинна приділятися дошкільним вихователям, які працюють з дітьми віком 6–7 років, оскільки цей період є підготовкою до шкільного навчання в інклюзивних умовах. Вони повинні

застосовувати цілісний підхід до формування мовленнєвої компетентності у вихованців, щоб забезпечити їх готовність до навчання в інклюзивних класах, що і зумовлює актуальність теми розвитку мовлення дітей дошкільного віку в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО).

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

Проблематикою мовлення дитини займалися такі науковці, як І. Товкач, Л. Михайлова, А. Богущ, Ю. Рібцун та інші. Заняття, як такої провідної форми роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку окреслюється у працях А. Бабенко, Л. Зайцева, Н. Гавриш, О. Гуменюк та ін. Створення у закладі дошкільної освіти інклюзивного освітнього середовища зосереджено у дослідженнях Л. Талдонової, І. Малишевської, І. Калініченко та ін.

**Мета дослідження** – розглянути концепційні основи розвитку мовлення дітей дошкільного віку в інклюзивних групах ЗДО.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний ЗДО відкритий для всіх дітей, включаючи дітей з особливими потребами. Включення цих дітей в освітній процес дошкільного закладу перш за все передбачає зміну установок педагогів. Вони повинні краще розуміти особливості розвитку дітей та бути готовими до врахування їхніх специфічних потреб і потенційних можливостей у процесі навчання та виховання.

Важливо зазначити, що особливості дітей із порушеннями психофізичного розвитку не можна ігнорувати або відкидати. Замість цього, потрібно змінювати організацію освітнього процесу в групі так, щоб вирішувати завдання навчання, виховання та розвитку всіх дітей у цій групі. Такий підхід дозволяє створити середовище, де кожна дитина має можливість розвиватися на своєму рівні і отримувати необхідну підтримку для досягнення свого потенціалу.

Мовлення дитини є однією із основним напрямів, що уможливорює засвоєння дитиною культури мовлення та комунікації, елементарними правилами спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях [9, с. 243–248]. Проблематикою мовлення дитини займалися такі науковці, як І. Товкач, Л. Михайлова, А. Богущ, Ю. Рібцун та інші. Аналіз праць дослідників показує, що педагоги мають у ході діяльності не лише спрямовуватись на розв'язання окремих завдань мовленнєвого розвитку дітей. Таким чином, планування мовленнєвих занять, що матимуть на меті розвиток мовлення дітей дошкільного віку, має охоплювати роботу з усіма спектрами змістової роботи [5, с. 104–112]. Відтак, ми розуміємо, що складовими змісту роботи з мовленням дошкільників є ознайомлення їх зі звуковою культурою мовлення, роботою над словником, граматичною правильністю мовлення та робота над зв'язним діалогічно-монологічним

мовленням у відповідності та з урахування індивідуальних особливостей дошкільників.

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти є важливим аспектом їхньої освітньо-розвивальної діяльності. Такий підхід передбачає залучення дітей з різними особливостями розвитку, включаючи дітей з особливими потребами, до спільного навчального середовища. Розвиток мовлення в інклюзивних групах ЗДО сприяє не лише розвитку комунікативних навичок дітей, але і сприяє їхньому загальному розвитку та інтеграції в суспільство [4, с. 126–130].

Відтак, актуалізується питання розгляду заняття, як такої провідної форми роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку в інклюзивних групах ЗДО (А. Бабенко, Л. Зайцева, Н. Гавриш, О. Гуменюк та ін.). На заняттях відбувається інтеграція змісту дошкільної освіти, де уможливується реалізація принцип інтеграції в побудові різних видів занять та надається пріоритет заняттям інтегрованого типу. Такі заняття дозволяють формувати у дітей уміння використовувати у мовленні інтонацію, виразність, образні вирази; здійснювати контроль над темпом мовлення та силою голосу тощо [6]. Таким чином, основною метою таких занять стає цілеспрямована лінгвістична підготовка дітей до навчання у школі, що дозволяє комплексно формувати мовленнєві навички та уміння, зокрема й збагачувати словник.

Відповідно, на заняттях з розвитку мовлення педагогу належить створення комфортного освітнього простору для усіх дітей, що уможливить створення інклюзивного розвивального середовища, що сприятиме гармонійного розвитку кожної особистості, зумовить формування толерантного ставлення до дітей та зумовить створення цілісної педагогічної системи, що буде центрована на потребах дитини та сім'ї (Л. Талдонова, І. Малишевська, І. Калініченко та ін.) [8].

Таким чином, актуалізується розгляд принципів організації педагогічної діяльності на заняттях з розвитку мовлення, тобто встановлення їх особливостей, що уможливить: 1) поєднання індивідуальної форми навчання з диференціацією. Педагоги повинні враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, оцінювати їх рівень мовленнєвого розвитку і створювати плани розвитку, спрямовані на вдосконалення мовлення кожної дитини. Педагоги повинні використовувати різні методи та техніки навчання, щоб підтримати розвиток мовлення дітей з різними потребами. Наприклад, для дітей з порушеннями мовлення можуть застосовуватися спеціальні вправи та методики корекції; 2) сприятиме спілкуванню та комунікації, де важливо створити середовище, де діти мають можливість спілкуватися, обмінюватися думками та ідеями. Групова робота, розвиток навичок



слухання та висловлювання, гра в ролі, ігри з мовленнєвим компонентом – це всі засоби сприяння мовленнєвому розвитку; 3) уможливить єдності сенсорного (особливості сприйняття через органи чуття (зору, слуху, дотику, тощо)), мовленнєвого (розвиток мовних навичок, включаючи навички сприймання та вираження мовлення), лінгвістичного (розвиток знань та навичок у сфері мови, включаючи граматику, лексику, правила вживання мови тощо) та комунікативного (розвиток навичок ефективного спілкування та взаємодії з іншими людьми). Така єдність означає, що всі ці аспекти розвитку пов'язані між собою і взаємодіють один з одним. Наприклад, мовленнєвий розвиток сприяє комунікативному розвитку, а сенсорний розвиток може впливати на сприйняття мови. Таке взаємодія і співпраця між цими аспектами є важливою для повноцінного розвитку дитини; 4) зумовить підтримку самостійності та активності дитини. Педагоги повинні сприяти розвитку навичок самостійного висловлювання та розуміння мовлення. Діти мають навчатися виражати свої думки, почуття і ідеї через мову; 5) дозволить здійснити міждисциплінарний підхід та варіативність в організації процесів виховання та навчання. Це важливий підхід у сфері освіти, який означає, що навчання та виховання дітей організуються таким чином, щоб враховувати різноманітні аспекти розвитку та потреби особистостей; 6) уможливить партнерську взаємодію між сім'єю та закладом дошкільної освіти. Важливо включити батьків у процес розвитку мовлення дітей, надавати поради щодо розвивальних активностей вдома і спільно працювати над мовним розвитком.

Розглянемо зміст педагогічної роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку (четвертого року життя) в інклюзивних групах ЗДО. По-перше, забезпечення мовленнєвого супроводу діяльності означає розповідати про те, що робить дитина і спонукати її відповідати на запитання стосовно дій дорослих, інших дітей і своїх власних. Крім того, це включає навчання дітей розповідати про те, що вони бачать і що їх вражає, а також відповідати на запитання щодо навколишнього середовища [2; 3; 7].

Цілі навчання з розвитку мовлення дітей дошкільного віку (четвертого року життя) в інклюзивних групах ЗДО включають: 1) розвиток сприймання як орієнтувальної діяльності (означає вивчення властивостей та характеристик предметів, що оточують дитину); 2) формування сенсорних еталонів (дитина навчається розрізняти різні властивості предметів, такі як колір, форма і розмір); 3) розвиток навичок порівняння (дитина вчиться порівнювати предмети за різними ознаками і виділяти їхні спільні та відмінні риси); 4) навчання виділяти конкретні ознаки (дитина навчається виділяти і називати конкретні ознаки

предметів, наприклад, їхні кольори та форми); 5) розвиток зорово-моторної координації (удосконалення узгодженості рухів рук і очей); вивчення просторових відношень (розвиває навички розуміння і використання просторових відношень, таких як «за», «перед», «над», «під», «далеко», «близько» і т.д.); 6) розвиток часових орієнтацій (дитина вчиться розуміти поняття часу, такі як «ранок», «день», «вечір», «спочатку», «потім» і т.д.). Відтак, усі ці цілі спрямовані на розвиток пізнавальних і практичних навичок дитини і готують її до більш успішної адаптації до навколишнього середовища та соціального спілкування.

Ще одним важливим аспектом розвитку мовлення дітей дошкільного віку (четвертого року життя) в інклюзивних групах ЗДО є в розвитку дрібної моторики пальців руки та рухливості артикуляційного апарату у дітей. Це досягається за допомогою артикуляційної гімнастики, спрямованої на покращення вимови конкретних звуків, зокрема свистячих (с, ш, з, ж) і вимогливих для м'язів язика (л, р). Ключові аспекти цього завдання включають: 1) розвиток дрібної моторики пальців руки (діти виконують вправи, які сприяють розвитку моторики пальців, такі як ліплення, розфарбовування, вирізання тощо. Це допомагає покращити координацію рухів пальців); 2) удосконалення артикуляційного апарату (діти вчать вправляти артикуляційний апарат, зокрема м'язи язика. Вправи включають піднімання язика вгору, притискання його до верхніх зубів і інші); 3) стимулювання вимови звука «р» (якщо у дитини є проблеми із вимовою звука «р», використовується спеціальна техніка для стимулювання правильної вимови цього звука. Важливо уникати гортанної вимови «р»); 4) точність та диференціація вимови звуків (діти навчаються відрізняти і вимовляти різні приголосні звуки, наприклад, «т», «д», «н», «п», «б», «м», «к», «х» і так далі. Також, якщо це необхідно, практикують вимову свистячих і шиплячих звуків). Відтак, ці завдання спрямовані на покращення артикуляційних навичок і розвиток мовлення дітей, підготовляючи їх до більш точної та чіткої вимови приголосних звуків.

**Висновки.** Розвиток мовлення дітей дошкільного віку в інклюзивних групах ЗДО є складним та важливим процесом, який вимагає індивідуального підходу та уваги до потреб кожної дитини. Ми розуміємо, що інклюзивна освіта є ключем до розвитку всіх дітей, адже інклюзивні групи в ЗДО дозволяють дітям з різними мовленнєвими викликами і дітям без них навчатися разом, сприяючи взаємопідтримці та взаємному розвитку. Натомість індивідуальний підхід уможливіє успіх у розвитку мовлення, адже врахування індивідуальних особливостей кожної дитини є важливим аспектом розвитку їхнього мовлення в інклюзивному середовищі. Розвиток мовлення в інклюзивних групах

також сприяє соціальному розвитку дітей, оскільки вони навчаються спілкуватися та взаємодіяти з різними людьми, що має важливе значення для їхнього майбутнього. Натомість співпраця з батьками та родинами дітей також важлива.

Загалом, інклюзивні групи ЗДО створюють унікальну можливість для всебічного розвитку мовлення дітей дошкільного віку незалежно від їхніх мовленнєвих особливостей. Важливо надавати їм індивідуальну увагу, підтримку та сприяти їхньому повноцінному включенню в освітній процес.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти), наказ Міністерства освіти України, № 33 від 12.01.2021 року.
2. Білавич Г., Пантюк Т., Крайник У., Петруняк М. Інтерактивні засоби навчання як чинник комунікативного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Молодь і ринок*, (5/213), 2023. С. 7–12.
3. Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи: *навчальний посібник* / уклад. Н. М. Могильова. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 123 с.
4. Зданевич Л.В., Цегельник Т.М. Формування готовності майбутнього вихователя до розвитку мовлення дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*, Видавничий дім «Гельветика», Вип. 22. Том 1. 2020. С. 126–130.
5. Коргун Л.М., Слюсаренко А.Ю. Формування готовності педагогів до роботи у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзії. *Педагогічний альманах. Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія та практика: матеріали II Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених*. Вип. 2. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2022. С. 104–112.
6. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.
7. Смолянюк Ю.М., Носко Ю.М., Качура Д.М. Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах: *навчальний посібник*. Чернівці, ФОП Баликіна С. М., 2023. 145 с.
8. Товстоган В., Цегельник Т., Слатвінська А. Трансформація інклюзивного освітнього простору у контексті компенсації освітніх втрат молодших школярів з ООП. *Молодь і ринок*, № 5 (213). С. 78–82 DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282840> (дата звернення: 10.09.2023 р.).
9. Чупахіна С.В., Кирста Н.Р., Кіндрачук Н.М. Розвиток слухомовленнєвої пам'яті у дітей із порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 91. С. 243–248.

## ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ДОШКІЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

### FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE IN STUDENTS OF THE PRE-SCHOOL FACULTY IN SPECIAL CONDITIONS

В сучасному світі реалізація інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти набуває все більшої актуальності та практичної необхідності. Інклюзія визнає право кожної дитини на отримання якісної освіти, незалежно від її індивідуальних потреб та обмежень. Інклюзивна освіта стає ключовим принципом, а розширення доступу до якісної дошкільної освіти для дітей з різними потребами вимагає готовності та підготовки педагогічного персоналу. Значимість ролі педагогів неможливо переоцінити. Педагоги відіграють вирішальну роль у створенні інклюзивного середовища в дошкільних закладах. Вони повинні мати не лише знання та вміння, але й готовність до праці з різними дітьми, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби. Також варто спрямувати свою увагу на розвиток дистанційного навчання. Останні події, зокрема пандемія COVID-19, повномасштабне вторгнення на територію України підкреслили необхідність використання дистанційного навчання як альтернативного формату навчання. Педагоги повинні бути готовими працювати в таких особливих умовах та відповідно забезпечувати інклюзивну освіту також. У статті описано констатувальний експеримент проведеного дослідження. Спираючись на надбання вітчизняної науки розкрито сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «інклюзивна компетентність» як складника професійної компетентності вчителя. Інклюзивна компетентність трактується як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання. Продемонстровано виокремлені компоненти інклюзивної компетентності (мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний). Підібрано способи оцінки та самооцінки відповідно до кожного із компонентів інклюзивної компетентності. Констатувальний експеримент проведеного дослідження базувався, головним чином, на встановленні фактичного стану та рівня сформованості компонентів інклюзивної компетентності у здобувачів освіти в особливих умовах. В результаті констатувального етапу дослідження виявлено недостатню сформованість інклюзивної компетентності. Та вказано на необхідність розробки шляхів формування готовності до роботи з «проблемними» дітьми, які сприятимуть реальній практичній підготовці майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта; інклюзивна компетентність.

In the modern world, the implementation of inclusive education in preschool institutions is becoming increasingly relevant and practically necessary. Inclusion recognizes every child's right to receive quality education, regardless of their individual needs and limitations. Inclusive education has become a key principle, and expanding access to quality preschool education for children with diverse needs requires readiness and preparation of the teaching staff. The significance of the role of educators cannot be overstated. Educators play a crucial role in creating an inclusive environment in preschool institutions. They must possess not only knowledge and skills but also readiness to work with different children, including those with special educational needs. It is also essential to focus on the development of distance learning. Recent events, such as the COVID-19 pandemic and the widespread adoption of remote education, have emphasized the need for the use of distance learning as an alternative educational format. Educators must be prepared to work in such unique conditions and ensure inclusive education accordingly.

This article describes a confirmatory experiment conducted as part of the research. Drawing on the achievements of domestic science, the essence of the concepts "competence," "professional competence," and "inclusive competence" are revealed as components of a teacher's professional competence. Inclusive competence is defined as the level of knowledge and skills necessary for performing professional functions in the context of inclusive education. The identified components of inclusive competence (motivational, cognitive, operational, and reflexive) are demonstrated. Methods for assessing and self-assessing each of the components of inclusive competence are selected.

The confirmatory stage of the research was primarily based on establishing the factual state and the level of formation of the components of inclusive competence in education seekers under special conditions. As a result of the confirmatory phase of the study, insufficiently developed inclusive competence was identified. The need for the development of ways to prepare future educators for working with "problematic" children, which would contribute to their practical readiness to work in inclusive education settings, is indicated. **Key words:** inclusive education, children with special educational needs, inclusive competence.

УДК 378.147:373.211.24  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.10>

**Коргун Л.М.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри сімейної  
та спеціальної педагогіки і психології  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

**Булах А.А.,**  
студент II курсу магістратури  
факультету дошкільної педагогіки  
та психології  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з актуальних проблем сучасної педагогіки – є проблема включення дітей з особливими потребами в соціальне середовище, їх соціально-психологічна адаптація в інклюзивному закладі освіти. Нажаль на сьогодні існує проблема недостатньої підготовки педагогічного персоналу до

роботи в умовах інклюзії, зокрема в дистанційному навчанні. Тому важливо дослідити і вдосконалити процес формування готовності педагогів до роботи з дітьми з ОПП.

Перехід до інклюзивної освіти вимагає налагодження підтримуючого середовища, де педагоги відіграють ключову роль у забезпеченні навчання,

розвитку та соціалізації кожної дитини. Україна, як і багато інших країн, стикається з потребою у розвитку інклюзивної освіти в дошкільних закладах. На сьогоднішній день, рівень досліджень у цій сфері є недостатнім для вирішення усіх тих завдань, які постають перед нами в реалізації інклюзивної освіти в Україні. Власне тому велика увага привертається до формування готовності педагогів до роботи у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзії, як одне із провідних завдань закладів вищої освіти в становленні інклюзивної освіти в Україні.

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

Плеяда дослідників серед яких О.В. Мартинчук, В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.О. Макаруч, З.М. Шевців й інші науковці активно займаються проблемою готовності педагогів, їх підготовки та підтримки. У своїх роботах ними описано сучасний стан проблеми, перспективи, напрямки роботи які потребують особливої уваги. Визначивши проблему та правові норми якими регулюється дана сфера, ми вважаємо за потрібне визначити та пояснити що являє собою інклюзивна компетентність як така. Так у своїй статті Н.А. Фіголь дає визначення інклюзивної компетентності, як виду професійної компетентності, що забезпечує ефективно здійснення інклюзивної діяльності. Тобто інклюзивна компетентність майбутніх педагогів належить до спеціальних професійних компетентностей, отож це здатність до ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, а її результатом є зміна об'єкта на який спрямована діяльність. Таким чином, інклюзивна компетентність майбутніх фахівців розуміється як інтегративне особистісне утворення, яке забезпечує здатність виконувати професійні функції в інклюзивному освітньому середовищі, враховуючи різні освітні потреби та забезпечувати включення дитини з ООП в освітнє середовище й створюючи умови для її розвитку і саморозвитку. Якщо розглядати її структуру, тобто визначити, які саме компоненти ми повинні сформувати в майбутніх педагогів для опанування даною компетентністю, то, за Н.А. Фіголь, до неї входять ключові змістові – мотиваційна, когнітивна, рефлексивна та ключові операційні компетентності, які ми і будемо розглядати як компоненти інклюзивної компетентності майбутнього педагога [1, с. 166].

Разом з цим, повністю розділяємо думку А.А. Колупаєвої відносно того, що «Відповідна підготовка педагогів є необхідною передумовою впровадження і розвитку інклюзивної форми навчання. Вона має надаватись і як елемент базової освіти, і у вигляді перепідготовки, і у вигляді тренінгів» [3, с. 28].

Зараз існує необхідність в аналізі вже проведених досліджень, подальшому розширенні знань та вдосконаленні практики для досягнення

оптимальних результатів, потреба в актуалізації проблеми та виробленні реальних інструментів та практик що будуть формувати інклюзивну компетентність у майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей. Весь цей комплекс питань актуалізує проблему, та обумовлює вибір теми дослідження.

**Метою статті** є розкриття концептуальних засад формування готовності педагогів, виявлення особливостей роботи у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзії та ідентифікація факторів, що впливають на формування готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами під час дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному світі інклюзивна освіта визнана ключовим принципом, спрямованим на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, включаючи тих, що мають особливі потреби. Цей принцип має міжнародне визнання та підтримку в різних документах та конвенціях, що стосуються прав дитини та освіти. На міжнародному рівні такі документах як Загальна декларація прав людини (1948 р.); Декларація прав дитини (1959 р.); Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.); Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990 р.); Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994 р.) та ін. мають вирішальне значення для забезпечення інклюзивної освіти.

В Україні ж ідея інклюзивної освіти має віддалені коріння, які сягають початку ХХ століття. З 1917 по 1920 роки під час радянської влади відбулися перші спроби включення дітей з особливими потребами у загальну освіту. У цей період було створено спеціальні й інклюзивні класи у загальноосвітніх школах та була розбудована мережа спеціальних шкіл для дітей з вадами розвитку.

Значний прорив в розвитку інклюзивної освіти стався після отримання Україною незалежності в 1991 році. З 1991 року відбувся початковий етап реформування освітньої системи, що поклато початок створенню умов для розвитку інклюзивної освіти. Саме в цей час Україна визнає важливість розвитку інклюзивної освіти та забезпечення прав дітей з особливими потребами на отримання якісної освіти.

Прийнятий у 2017 році Закон України «Про освіту» встановлює загальні положення щодо організації і здійснення освітнього процесу в Україні. Він визначає принципи інклюзивної освіти та вимоги до підготовки педагогічних кадрів. Крім того, Україна розробила Концепцію розвитку дошкільної освіти, яка визначає основні принципи та підходи до розвитку дошкільної освіти, включаючи інклюзивну освіту. Міністерство освіти і науки України видає накази і методичні

матеріали, які містять рекомендації щодо організації інклюзивного навчання та підтримки педагогів у роботі з дітьми з особливими потребами. Ці документи враховують міжнародні нормативи та специфіку українського освітнього контексту і встановлюють принципи та норми, які сприяють створенню інклюзивного середовища та розвитку готовності педагогів для роботи з дітьми з особливими потребами.

Нами було проаналізовано Освітню програму 012 «Дошкільна освіта» першого, бакалаврського рівня, за якою навчаються групи що приймали участь в констатувальному експерименті. На основі такого аналізу встановлено, що за підсумками оволодіння освітньою програмою здобувач повинен одержати наступні результати навчання:

- Розуміти природу і знати вікові особливості дітей з різними рівнями розвитку, особливості розвитку обдарованих дітей, індивідуальні відмінності дітей з особливими освітніми потребами.

- Планувати освітній процес в закладах дошкільної освіти з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей раннього і дошкільного віку, дітей з особливими освітніми потребами та складати прогнози щодо його ефективності.

- Вміти складати індивідуальні програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами та необхідні для навчання документи;

- Бути знайомим з програмою раннього втручання, розуміти можливості опори на нього в подальшій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

- Розробляти індивідуальні програми соціалізації й адаптації дітей раннього і дошкільного віку.

Серед дисциплін, які, за матрицею забезпечення програмних результатів навчання відповідними компонентами освітньої програми відповідають за формування саме цих програмних результатів навчання, зазначені досить велика кількість дисциплін загально-професійної підготовки, це такі дисципліни, як: «Анатомія, вікова фізіологія і патологія розвитку», «Психологія», «Основи інклюзивної освіти», «Вікові особливості дітей з особливими освітніми потребами», «Спеціальна психологія». При аналізі освітньої програми «Дошкільна освіта. Логопедія» можна побачити, що значна частина ОК із дисциплін професійної і практичної підготовки з додаткової спеціальності також відповідають за формування інклюзивної компетентності серед яких дисципліни: «Основи логопедії», «Методика логопедичної роботи», «Логоритміка», «Неврологічні основи логопедії», «Практикум з логопедії».

Якщо проаналізувати ОПП «Дошкільна освіта. Психологія», можемо побачити, що за даною додатковою спеціальністю програмних результатів навчання, які формують інклюзивну компетентність заплановано дещо меншу кількість.

Щодо фахових компетентностей, які передбачені Освітнім стандартом спеціальності 012 «Дошкільна освіта», то вони сконцентровані на досить конкретній вимозі: сформуванню здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими потребами відповідно до їхніх можливостей.

Таким чином, серед компонентів освітньо-професійної програми, що сприяє формуванню готовності студентів до роботи в інклюзивному освітньому просторі є ціла низка дисциплін загально-професійної підготовки. Серед яких дисципліна «Інклюзивна освіта» є тільки однієї з ланок підготовки студентів до роботи в інклюзивному середовищі.

Констатувальний етап дослідження був спрямований на діагностику інклюзивної компетентності майбутніх вихователів та диференціацію її рівнів у здобувачів освіти третього року навчання факультету дошкільної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського до початку її експериментального формування. Обсяг вибірки становив дві академічні групи, 28 осіб. У дослідженні приймали участь дві групи здобувачів освіти з різними додатковими спеціальностями, а саме: з логопедії (група 3.1) та психології (група 3.2).

Як ми визначили раніше, в структуру інклюзивної компетентності входять ключові змістові – мотиваційна, когнітивна, рефлексивна та ключові операційні компетентності(компоненти). Звертаючись до статті Н.А. Фіголь ми знаходимо таке тлумачення компонентів інклюзивної компетентності: «Ключові змістові, що входять до складу інклюзивної компетентності, можна трактувати як здатність усвідомлення змісту професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання» та «Ключові операційні компетентності характеризують функціональну сферу інклюзивної компетентності та визначаються як здатність виконання певних професійних завдань у навчально-виховному процесі».[1, с. 165] Окреслені компоненти інклюзивної було покладено в основу розроблення відповідного методичного інструментарію. Можемо стверджувати, що ключові змістові є основою для кожної ключової операційної компетентності. Ось що зазначає Н.А. Фіголь «Операційний компонент інклюзивної компетентності майбутнього педагога забезпечується здатністю виконувати конкретні професійні завдання у педагогічному процесі, які враховують способи і досвід педагогічної діяльності, є необхідними для успішної організації інклюзивного навчання, сприяють вирішенню педагогічних ситуацій, прийомів самостійного й мобільного вирішення педагогічних завдань, пошуково-дослідницької діяльності» [1, с. 166].

Таким чином, перший етап діагностики був спрямований на визначення реактивності здобувачів

освіти на стрес, що можна віднести до мотиваційного і рефлексивного компонентів інклюзивної компетентності. За основу було взято методичку, розроблену І.І. Демченко для аналізу готовності учителя середньої школи до роботи в умовах інклюзивної освіти: «Тест для самооцінки студентами рішучості у подоланні труднощів у майбутній інклюзивній діяльності» [4, с. 44]. Її було адаптовано для аналізу готовності майбутнього вихователя ЗДО до виконання своїх функціональних обов'язків.

Тест можна використовувати в групі одночасно пропонуючи його для всієї групі досліджуваних. Інструкція до тесту: Шановний студенте, уявіть собі, що у майбутній професійній діяльності Ви зіткнулися з реальною проблемою, наприклад, Вам повідомили, що в інклюзивній групі, із якою Ви працюєте, виявлено факти сегрегації. Як Ви впраєтеся з наявною проблемою? Будь ласка, обведіть кружечком відповідний бал міри рішучості в її розв'язанні напроти кожного із запропонованих можливих варіантів.

Мінімальна сума набраних балів за кожним пунктом, що відноситься до того чи іншого базисного різновиду копінг-стратегії – 7; максимальна – 21. Згідно з результатами тестування, той різновид копінг-стратегії вирішення проблеми слід вважати домінуючим, за яким набрана найбільша кількість балів.

У таблиці 1 представлені результати студентів, отримані у констатувальному експерименті.

Таблиця 1

**Результати тестування для самооцінки студентами рішучості у подоланні труднощів у майбутній інклюзивній діяльності**

№ групи	Рішучість	Пошук підтримки	Уникнення
Група 3.1	66%	28%	6%
Група 3.2	69%	31%	0%

Згідно результатів тестування представлених в таблиці 1. більшість студентів у обох групах високо вмотивовані до майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзії та рішуче налаштовані на можливе виникнення складних, стресових ситуацій. 66% та 69% студентів в двох групах мають переважаючий базисний різновид копінг-стратегії рішучість, 28% та 31% – пошуку підтримки в майбутній діяльності і тільки 6% в одній із груп прагне уникнути проблеми в майбутній професійній діяльності.

Другим етапом нашого дослідження для визначення мотиваційного компоненту стало анкетування. За основу взято розроблену І.І. Демченко анкету для аналізу готовності учителя до роботи в умовах інклюзивної освіти, яка була перероблена згідно з майбутньою спеціальністю досліджуваних.

Інструкція до анкети виглядала наступним чином: Шановний студенте, Вам пропонується низка тверджень, із якими Ви можете погодитися, не погодитися або погодитися частково. Вам потрібно обрати та підкреслити один із трьох запропонованих варіантів відповіді, що відображає Вашу думку.

Для всіх пунктів анкети варіант відповідей «а» оцінювався 2; «б» – 1; «в» – 0 балів. Якщо студент набрав від 0 до 10 балів, то адаптивність його поведінки у майбутній інклюзивній діяльності оцінювалася як потенційно низька; від 11 до 20 – середня; від 21 до 30 – висока.

Таблиця 2

**Результати проведення опитування за анкетною для з'ясування потенційного рівня адаптивності студентів педагогічних факультетів у майбутній інклюзивній діяльності**

№ групи	Високий	Середній	Низький
Група 3.1	88%	12%	0%
Група 3.2	70%	30%	0%

Згідно результатів тестування представлених в таблиці 2 більшість студентів у обох групах 88% та 70% відповідно високо оцінюють себе та свої сили в майбутній діяльності. Вони досить вмотивовані, вважають, що готові та рішуче налаштовані до специфічної майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища. Середній рівень адаптивності відзначено у 12% та 30% відповідно. Низький рівень – відсутній. Два питання які мали найбільш схожі відповіді серед загальної вибірки це – *Незважаючи на те, що інклюзивно-педагогічна діяльність складна, багатоаспектна і напружена, я намагатимуся працювати спокійно, творчо і з захопленням:* і де наймасовіша відповідь «а) так» та наступне запитання 2. *Навіть за складних і напружених умов майбутньої інклюзивної діяльності неодмінно буде змога відновити свої сили під час трудового дня:* із наступною найпопулярнішою відповіддю «а) так».

Аналізуючи ці відповіді ми робимо висновки про досить високий рівень вмотивованості до майбутньої професійної діяльності, та впевненості у відсутності складнощів, звичайно за думкою самих студентів.

Наступний діагностичний метод був направлений на з'ясування когнітивного компоненту у здобувачів освіти. Їм було запропоновано тестування за створеною викладачем курсу методикою до дисципліни «Основи інклюзивної освіти» для визначення рівня обізнаності щодо дітей з особливими освітніми потребами і процесу інклюзивного навчання.

Це був закритий тест оцінки навчальних досягнень студентів, кожне питання якого припускало

наявність тільки однієї правильної відповіді. Кожна правильна відповідь оцінювалася одним балом.

Таблиця 3

**Результати тестування потенційного рівня обізнаності щодо дітей з особливими освітніми потребами і процесу інклюзивного навчання**

№ групи	Високий	Середній	Низький
Група 3.1	13%	60%	23%
Група 3.2	0%	84%	16%

Згідно результатів тесту представлених в таблиці 3 тільки 13% студентів у групі 3.1 показали високий рівень обізнаності щодо дітей з ООП і процесу інклюзивного навчання. Значна частина здобувачів освіти в обох групах мають середній рівень – 60% та 84% відповідно. Також 23% і 16% студентів мають низький рівень у двох групах відповідно. Таким чином ми бачимо, що попередньо опановані студентами дисципліни не дають високого рівня обізнаності щодо понять інклюзивної освіти. Хоча освітній компонент «Інклюзивна освіта» буде опанованим тільки у 2023–2024 навчальному році він не є єдиною ланкою підготовки студентів до роботи з дітьми з ООП. Також варто відзначити вагомий відрив сформованості когнітивного компоненту від мотиваційного та рефлексивного. Декілька осіб які приймали участь в дослідженні продемонстрували у попередньому тестуванні самооцінку у подоланні труднощів в майбутній інклюзивній діяльності на рівні «рішучості». Також в анкеті зі з'ясування потенційного рівня адаптивності демонстрували «високий» рівень адаптивності до стресу, але на жаль потенційний рівень обізнаності щодо дітей з особливими освітніми потребами і процесу інклюзивного навчання у них знаходиться на низькому рівні. Відповідно враховуючи і власну мотивацію, і, як вважали самі учасники, власну готовність до майбутньої професійної діяльності, на жаль, рівень обізнаності не дозволить їм бути ефективними та кваліфікованими фахівцями даної галузі.

Для з'ясування рівня операційного компонента було запропоновано авторську методику розв'язання психолого-педагогічних завдань, спрямовану на діагностику здатності виконувати конкретні професійні завдання та аналіз способів розв'язання майбутніми вихователем цих ситуацій в умовах інклюзивної освіти.

В особливих умовах військового стану у нас не було можливості опитувати студентів в умовах аудиторного навчання. Тому відповіді студенти надавали також в режимі онлайн. В командах Microsoft Teams було проведено дві зустрічі для кожної із груп. Долучившись до команди, ми надали студентам інструкцію до тесту, а вони мали завантажити бланк із описом ситуацій із чату

застосунку та протягом 30–40 хвилин надати письмову розгорнуту відповідь з описом своєї поведінки в умовах п'яти запропонованих дослідником ситуацій. По закінченню тестування потрібно було підписати роботу власним прізвищем, для ідентифікації та завантажити в чат команди. Після чого завантажені роботи були ретельно проаналізовані дослідником.

Для оцінки здатності виконувати конкретні професійні завдання у своїх відповідях студент, спираючись на свої теоретичні знання, мав запропонувати вирішення проблемної ситуації та в ході вирішення продемонструвати: фактичний рівень обізнаності щодо інклюзивного навчання; розуміння проблеми з якою він зіштовхнувся; практичні навички якими він володіє у можливому застосуванні конкретних методик, методів, прийомів; рівень рішучості у подоланні труднощів у майбутній інклюзивній діяльності; демонструвати складові компоненти професійної компетентності.

У відповіді за кожне розв'язане ситуативне завдання студент міг отримати максимально 5 балів. Відповідно ці бали мали відображати рівень розкриття та вирішення проблеми: 5 балів – студент отримував у випадку, коли він дав точну і повну відповідь; 4 бали – було допущено деякі неточності чи якийсь із аспектів ситуації нерозкритий до кінця за умови, що принципові моменти були розкриті правильно; 3 бали – у відповіді студента декілька суттєвих неточностей; 2 бали – нечіткість відповіді, майже половина питань ситуації залишилась нерозкритою, відповідь не аргументована, студент відчуває труднощі при розв'язанні педагогічної ситуації; 1 бал – студент не дає конкретного розв'язання ситуативного завдання, не здатний висвітлити своє бачення ситуації

Якщо при аналізі всіх п'яťох ситуацій студентом було набрано лише від 0 до 9 балів, то здатність виконувати конкретні професійні завдання потенційно незадовільна; набрання від 10 до 14 балів – свідчило про задовільний рівень готовності до професійної діяльності; від 15–19 про достатній рівень готовності; від 20 до 25 – демонструвало високий рівень готовності студента до професійної діяльності. Результати проведення методики розв'язання психолого-педагогічних ситуацій представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

**Результати діагностики здатності виконувати конкретні професійні завдання та аналізу способів розв'язання майбутніми вихователем проблемних ситуацій в умовах інклюзивної освіти**

№ групи	Високий	Достатній	Задовільний	Недостатній
Група 3.1	6%	20%	26%	46%
Група 3.2	23%	8%	46%	23%

Як можна побачити з таблиці, тільки 6% студентів в групі 3.1 і 23% в групі 3.2 продемонстрували високий рівень готовності до розв'язання професійних завдань. На достатньому рівні знаходились відповідно 20% та 8% студентів; задовільний рівень продемонстрували 26% та 46%, а більша частина першої групи (46%) і значна частина другої групи (23%) продемонструвала незадовільний рівень.

Таким чином можна стверджувати, що незважаючи на досить високий рівень самооцінки студентів щодо їх обізнаності, бажання та рішучості працювати з дітьми з особливими потребами, більшість майбутніх вихователів не готові до самостійної роботи з такими дітьми, тобто не мають достатньо сформованої інклюзивної компетентності. Основними чинниками, які дозволяють нам стверджувати це, є як недостатня обізнаність випробуваних щодо інклюзивного навчання, так і їх неспроможність вирішувати конкретні ситуативні завдання. Переважна більшість студентів ще не мають достатньої теоретичної бази з питань інклюзивної освіти, що призводить до недостатньої обізнаності та розуміння проблем, з якими вони можуть зіштовхнутися у своїй професійній діяльності. В процесі вирішення ситуативних завдань вони не могли навести достатньо аргументів на користь сумісного перебування різних дітей у групі ЗДО; не могли обрати ефективну форму роботи з батьками, що не згодні на сумісне перебування їх дітей з дитиною з порушеннями розвитку; показали нерозуміння необхідності організації безпечного середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, студенти обох груп продемонстрували недостатню сформованість не тільки когнітивної та рефлексивної компонентів професійної компетентності, а й ключових операційних компетентностей, які безпосередньо впливають на здатність людини ефективно працювати в будь-якому середовищі.

Проведений дослідний аналіз надає деяке уявлення про окреслені компоненти інклюзивної компетентності та вказує на наступні ключові аспекти:

- більшість студентів демонструють високий рівень мотивації та налаштованості щодо майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

- вони проявляють позитивне ставлення до ідеї інклюзивної освіти та комплектування груп ЗДО дітьми з різними особливостями розвитку;

- студенти вже на третьому курсі морально готові вирішувати виклики, пов'язані з роботою з дітьми з дизонтогеніями, та здатні протистояти стресовим ситуаціям;

- більшість студентів виявили відданість принципам інклюзії, відмічаючи це як ключову мотивацію для своєї майбутньої професійної практики.

Однак, виявлено розрив між цим в цілому позитивним ставленням та реальним розумінням організації навчання в інклюзивному середовищі. Студенти не мають достатніх уявлень про інклюзивну освіту та не розуміють її суті, хоча мають мотивацію отримати знання в галузі.

Переважає більшість студентів демонструють середній рівень знань та готовності щодо здійснення інклюзивної освіти. Однак, важливо відзначити, що обмежена кількість студентів проявляють високий рівень обізнаності та готовності до викликів інклюзивної освіти. Водночас виявлено певні недоліки в засвоєнні понять інклюзивної освіти, а також в здатності ефективно застосовувати ці знання у практичній діяльності.

Виявлено ряд проблемних сфер, з якими студенти можуть зіштовхнутися у майбутній професійній діяльності. Серед них відсутність глибоких знань щодо інклюзивної освіти, труднощі у виборі ефективних форм та методів роботи з батьками та організації безпечного навчального середовища для дітей з відхиленнями у розвитку.

Проведений нами аналіз підкреслює значущість подальшої роботи над підвищенням рівня обізнаності та готовності майбутніх фахівців до інклюзивної освіти. На даний момент існує потреба у застосуванні сучасних методів навчання, зокрема у дистанційній освіті, для ефективного формування готовності студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

**Висновки.** Таким чином, констатувальний етап дослідження виявив необхідність розробки таких шляхів формування готовності до роботи з «проблемними» дітьми, які сприятимуть реальній практичній підготовці майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Формувальний експеримент має спрямовуватися на усунення перешкод у формуванні реальної готовності студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а також на розробку та застосування ефективних методів підготовки студентів у контексті дистанційного навчання. Запровадження інклюзивної освіти є складним процесом, і успішне його здійснення залежить від підготовки та компетентності педагогічних кадрів. Тому подальші дослідження та розвиток нових підходів до формування інклюзивної компетентності є важливим завданням, яке сприятиме підвищенню якості освіти для всіх дітей, забезпечуючи їм рівні можливості у сучасному суспільстві.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Фіголь, Н. А. Інклюзивна компетентність педагога як одна із ключових компетентностей в умовах нової української школи. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Кременець, 2022. № 14, С. 164–170.
2. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчи-



теля основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.

3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-книга», 2009. 272 с.

4. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посіб. Умань: «Сочінський М.М.», 2014. 160 с.

5. Коргун Л.М., Тіміна О.О. Підготовка майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивної освіти/ Шляхи і засоби становлення професійної майстерності майбутніх педагогів: збірн. наук. статей. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2020. С. 66–71.

6. Шевців З.М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦУЛ, 2017. 384.

## РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

## THE COMMUNICATIVE FUNCTION OF FINE ARTS IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Статтю присвячено дослідженню комунікативного потенціалу образотворчого мистецтва, а також актуалізації його потенцій, можливостей у процесі організації та реалізації психокорекційної роботи з дітьми із інтелектуальними порушеннями. Метою дослідження є здійснення теоретичного аналізу комунікативної сутності мистецтва та розробка практичних методів та прийомів роботи. В результаті дослідження на основі теоретичного аналізу було виявлено, що витвори мистецтва комунікативні за своєю сутністю, від моменту творення вони виступають засобом репрезентації продуцентом власного розуміння явищ, процесів соціокультурного середовища, спрямовані на встановлення діалогу з реципієнтом. Мистецтво дозволяє встановлювати комунікацію на різних рівнях, що обумовлює доцільність впровадження форм та методів роботи з витворами образотворчого мистецтва у практику роботи з дітьми із інтелектуальними порушеннями. В процесі впровадження ізотерапії відбувається зниження відчуття напруженості, створення доброзичливої атмосфери, спрямованої на корекцію агресивної або інтерактивної поведінки дитини, оволодіння технікою малювання, розвиток комунікативної компетентності. Арт-терапія практично не має протипоказань, часто стає єдиним можливим засобом для реалізації корекційно-розвивального, психолого-педагогічного процесу у разі, коли дитина відчуває укладення з розумінням та вербалізацією власних емоційних станів. Інакше кажучи, робота з витворами образотворчого мистецтва часто стає ефективним інструментом роботи з дітьми із інтелектуальними порушеннями. Розроблені вправи та методи роботи, засновані на зверненні до ізотерапії, дозволяють краще зрозуміти емоційний стан дитини, корегувати корекційно-розвивальний процес при максимально повному врахуванні відчуттів дитини, її сприйняття оточуючого середовища. Впровадження розроблених прийомів та методів роботи забезпечує комунікативний, творчий та всебічний розвиток, сприяє формуванню адекватних патернів спілкування, поглибленню світогляду дитини, що обумовлює доцільність впровадження їх в практику роботи навчального закладу.

**Ключові слова:** арт-терапія, мистецтво, ізотерапія, діти із порушенням інтелекту, комунікація.

The article is devoted to the study of the communicative potential of fine art, as well as the actualization of its potential, and opportunities in the process of organizing and implementing psychocorrective work with children with intellectual disabilities. The purpose of the research is to carry out a theoretical analysis of the communicative essence of art and to develop practical methods and methods of work. As a result of research based on theoretical analysis, it was found that works of art are communicative, from the moment of creation they act as a means of representing the producer's understanding of phenomena, and processes of the socio-cultural environment, aimed at establishing a dialogue with the recipient. Art allows you to establish communication at different levels, which determines the expediency of introducing forms and methods of working with works of fine art into the practice of working with children with intellectual disabilities. In the process of implementing isotherapy, the feeling of tension is reduced, and a friendly atmosphere is created, aimed at correcting the child's aggressive or interactive behavior, mastering drawing techniques, and developing communicative competence. Art therapy has practically no contraindications, it often becomes the only possible means for the implementation of a corrective-developmental, psychological-pedagogical process in the case when a child feels connected with the understanding and verbalization of his emotional states. In other words, working with works of fine art often becomes an effective tool for working with children with intellectual disabilities. The developed exercises and methods of work, based on the application of isotherapy, allow us to better understand the emotional state of the child, and correct the corrective and developmental process while taking into account the child's emotions and his perception of the surrounding environment as fully as possible. The implementation of the developed techniques and methods of work ensures communicative, creative, and comprehensive development, and contributes to the formation of adequate communication patterns, deepening the worldview of the child, which determines the feasibility of their implementation in the practice of the work of the educational institution.

**Key words:** art therapy, art, isotherapy, children with intellectual disabilities, communication.

УДК 376.112.4

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.11>**Манько О.Г.,**

ст. викладач кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти Донбаського державного педагогічного університету

**Актуальність дослідження.** Інтерес до проблеми комунікації, комунікативних функцій мистецтва визначається особливостями сучасного інформаційного, полікультурного простору. Мистецтво як художня модель буття, художня репрезентація об'єктивної та суб'єктивної дійсності виконує багатозначні комунікативні функції у ціннісній, естетичній взаємодії людини з самою собою, з оточуючим середовищем, з усім світом. Відповідно,

не дивно, що проблеми комунікації висвітлюються в великому спектрі культурологічних і мистецтвознавчих дисциплін. Разом з тим, незважаючи на багаточисельність праць, присвячених дослідженню комунікативних потенцій мистецтва, впливу виробів мистецтва на формування особистості, по сьогоднішній день виховний, освітній потенціал різних видів мистецтва у розвитку дітей із інтелектуальними порушеннями залишається

дослідженим фрагментарно. Формується протиріччя, обумовлене необхідністю підвищення ефективності психокорекційної роботи з дітьми із інтелектуальними порушеннями та недостатньою представленістю заявленої проблематики в теорії та практиці сучасної корекційної педагогіки.

Стан наукової розробки проблеми. Комунікація традиційно виступала предметом вивчення лінгвістики, сам термін «комунікативна функція» потрапив до мистецтвознавчої сфери у другій половині минулого сторіччя з лінгвістичних наук. Сьогодні концепт набув активного уживання в культурології, соціології, політології, семіотиці, соціальній психології та ряді суміжних дисциплін, які вивчають взаємодії між людьми.

Теорія комунікативної функції у мистецтві отримує розвиток у мистецтвознавстві (І.С. Лінник [4], Г. Склярєнко [6]). Вчені, досліджуючи комунікативну сутність мистецтва, звертається до законів античної ораторської мови, зазначивши, що її побудова ідеально передбачала вплив на аудиторію [3, с. 160].

Інтерес вчених звернений також до проблем естетичних комунікацій і художнього спілкування (А. Моль [9]).

Дослідження виховного потенціалу мистецтва у роботі з дітьми з особливими потребами представлені в роботах І. В. Бабій [1], І. Данилюка [8], О. А. Федій [7] ін.

Разом з тим, комунікативна сутність мистецтва часто остається поза увагою дослідників, а розробка практичних методів та прийомів роботи характеризується перманентною актуальністю та значущістю.

**Мета дослідження.** Здійснити теоретичний аналіз можливостей та потенцій впровадження різних форм роботи з виробами мистецтва у вихованні дітей із інтелектуальними порушеннями та розробка практичних методів та прийомів роботи.

Методологія дослідження побудована на міждисциплінарному інтегруванні методів сучасної філософії, культурології, мистецтвознавства, педагогіки та корекційної педагогіки.

Наукова новизна одержаних результатів визнається тим, що мистецька комунікація розглядається як один з найвпливовіших засобів розвитку дитини із інтелектуальними порушеннями.

#### **Виклад основного матеріалу**

**Комунікативна сутність мистецтва.** Художня комунікація виступає найважливішою складовою мистецтва. Саме в організації спілкування між людьми, між людиною и витвором мистецтва полягає його головна сутність, в «єднанні людей, будь-якої великої чисельності, навколо яскраво позитивного ідеалу» [3, с. 160]. В даному контексті показовою є позиція відомого соціолога А. Шюца, який розглядає мистецтво як комунікацію, яка впливає на повсякденне життя людини через емоції, почуття, свідомість.

При цьому, у процесі сприйняття витвору мистецтва формується особлива форма автокомунікації, самопізнання, кращого розуміння свого внутрішнього світу, розкриття внутрішнього потенціалу особистості, тобто спілкування з мистецтвом не розчиняє індивідуума в соціумі. Як зазначає О. Й. Злотник, «багато що у собі людина відкриває не стільки в повсякденному житті, а звертаючись до мистецтва, музики, тим самим пробуджує у собі художника і підноситься над реальністю» [3, с. 160]. Відповідно, вплив мистецтва носить двоспрямований індивідуально-соціальний характер, «причому соціальне дається в індивідуальних відчуттях особистості» [3, с. 160].

Зважаючи на вищесказане, можна зробити висновок, що художня комунікація синтетична по суті, об'єднує в собі наступні рівні [3, с. 160]:

1) безпосередній акт комунікації між твором і реципієнтом, для повноцінного здійснення якого необхідна готовність, активність всіх учасників взаємодії;

2) процес, коли реципієнти обмінюються враженнями від прийняття витвору мистецтва;

3) автокомунікація – взаємодія, взаємовплив, який виникає у результаті присутності суб'єктів діалогу в єдиному художньому просторі, в якому комуніканти одночасно є і продуцентами, і реципієнтами;

4) інтроперсональна комунікація, аутокомунікація, становлення внутрішнього діалогу, яке сприяє кращому усвідомленню людиною свого внутрішнього світу, своїх потреб, цінностей, орієнтирів;

5) метакомунікація – особливий вид спілкування, предметом якого є сам процес спілкування, «комунікація з приводу комунікації, частина спілкування, яка спрямована на саме спілкування, на його різні аспекти та може розглядатися як у просторі сцени, так й у просторі публіки» [3, с. 160].

Художня комунікація, таким чином, дозволяє організувати взаємодії на різних рівнях, впливаючи на краще розуміння людиною свого внутрішнього світу, особливості процесу спілкування та його роль, значення, на характер взаємодії людини з соціокультурним оточуючим середовищем.

Головними учасниками творчого комунікативного акту є адресат, автор, продуцент, відправник повідомлення, який прагне досягти певного прагматичного впливу на адресата, реципієнта (перцепієнта), одержувача повідомлення. Відповідно, сама сутність мистецтва комунікативна за своєю суттю: витвір мистецтва, створений автором для того, щоб стати відбиттям індивідуально-авторського світосприйняття, його спробою встановити діалог зі світом. Більш того, створений автором витвір мистецтва, після того, як він входить в світ, перестає належати виключно автору, він стає надбанням всього суспільства, перетворюється на певний комунікативний канал, який забезпечує

можливості спілкування між автором та реципієнтом, між художнім дискурсом та реципієнтом, між реципієнтами. Іншими словами, витвір мистецтва має комунікативну природу, від моменту творення його призначено для організації діалогу, творення наддіалогу у процесі взаємодії між продуцентом та реципієнтом.

При цьому, при реалізації освітньо-виховного процесу активними учасниками діалогу є автор, реципієнт, педагог, учень, дослідник. Залучення до комунікативної взаємодії більшого числа учасників призводить до перетворення діалогу в полілог, який впливає на всі рівні розвитку особистості [3, с. 160]:

1) на біологічному рівні художній дискурс впливає на особливості поведінки, мови, навіть зовнішній вигляд;

2) на психологічному рівні відбувається розвиток чуттєво-емоційної сфери особистості;

3) на когнітивному, розумовому рівні відбувається розширення світогляду дитини, формується система уявлень про художнє освоєння дійсності та її відбиття у художньому дискурсі, формується система уявлень про відомих митців, особливості різних видів мистецтва;

4) на світоглядному рівні відбувається інтеріоризація ідеалів, аксіологем, формується філософсько-естетична позиція.

Інакше кажучи, можна зробити висновок, що спілкування з витворами мистецтва сприяє загальному розвитку дитини, що актуалізує необхідність впровадження форм и методів роботи з ними в освітньо-виховний процес, у тому числі при вихованні дітей із інтелектуальними порушеннями.

**Арт-терапія у роботі з дітьми із інтелектуальними порушеннями.** Говорячи про дітей з особливими освітніми потребами, слід, перш за все, зазначити, що, згідно до вимог Закону України «Про внесення змін до Закону України “Про освіту” щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» [5], сучасна система освіти має забезпечити дітей з особливими освітніми потребами відповідною корекційно-розвивальною, психолого-педагогічною допомогою. Особливою вимогою до реалізації зазначених напрямків діяльності освітнього закладу виступає вибір психокорекційних методів та форм роботи, які відповідають віковим особливостям дитини, а також її психологічним потребам, дозволяють враховувати структуру та глибину вираження порушення розвитку.

Традиційно у практику роботи з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку впроваджуються вербальні психокорекційні методи, вербальні канали комунікації, які «передбачають необхідність сформованості певного інтелектуального рівня для осмислення, усвідомлення й переробки інформації» [2, с. 209]. Проте у дітей

з порушеннями інтелектуального розвитку виникають складнощі з осмисленням завдань, вони відчують ускладнення з осмисленням, розумінням власного емоційного стану, його описом, а робота з новим матеріалом може викликати у дитини тривогу або протест. Недорозвинення пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, порушення процесів комунікації та соціалізації роблять неможливим використання звичайних методів психокорекції або зводять їх ефективність до мінімуму. У цій ситуації виходом може стати звернення до методів арт-терапії, до комунікативного потенціалу витворів мистецтва.

Сутність арт-терапії полягає в корекційному, терапевтичному впливі на дитину через мистецтво, у психокорекційному процесі арт-терапія розглядається як «сукупність методик, що побудовані на застосуванні різних видів мистецтв у своєрідній формі, які за допомогою стимулювання креативних проявів дітей з порушеннями інтелекту дають змогу здійснити корекцію психоемоційних, поведінкових та інших розладів особистісного розвитку» [2, с. 209]. Тобто в основі арт-терапії – вплив на особистісний розвиток дитини через мистецтво.

Однією з переваг впровадження методів арт-терапії є відсутність будь-яких обмежень: взаємодія з витворами мистецтва дозволяє досягати терапевтичного ефекту при роботі з дорослими та дітьми. Арт-терапія часто є єдиним доступним засобом терапевтичної та психокорекційної роботи з дітьми, які не здатні описати свій стан, свої відчуття у вербальній формі, тобто там, де є ускладнення вербального контакту. Більш того, як відмічає С. В. Березка, «усі функції арт-терапії наче спеціально підібрані для дітей з порушенням інтелектуального розвитку» [2, с. 209].

Як вже зазначалось вище, витвори мистецтва комунікативні за своєю природою, сутністю, відповідно, впровадження методів арт-терапії дозволяє реалізувати комунікативно-рефлексивну функцію мистецтва, яка забезпечує корекцію порушень спілкування, формування адекватної міжособистісної поведінки, самооцінки, покращує процеси соціалізації дитини із порушенням інтелекту, сприяє її інтеграції у дитячий колектив. У процесі взаємодії з витворами мистецтва дитина відчуває себе більш спокійно, вільно, знижується напруження, «а психологічний захист у вигляді демонстративності, негативізму, агресії поступається місцем ініціативності й творчості» [2, с. 210].

На сьогоднішній день в практиці роботи з дітьми з порушеннями інтелекту використовуються різноманітні методи арт-терапії, засновані на взаємодії дитини з витворами різних видів мистецтв. Одним з найбільш ефективних методів є ізотерапія – «широкий пласт арт-терапевтичних методик, психокорекційний вплив яких здійснюється

за допомогою образотворчого мистецтва: малювання, ліплення, декоративно-прикладне мистецтво тощо» [2, с. 212]. Ізотерапія є ефективним засобом психокорекції тривожності, страхів, гіперактивної та агресивної поведінки дітей із інтелектуальними порушеннями. Крім того, вона дозволяє встановлювати контакт з дитиною, створити довірливу атмосферу, в якій здійснюється особистісний розвиток дитини. Важливо підкреслити, що мова ізотерапії символічна, зображення, дитячі малюнки виступають засобом відбиття сприйняття дитиною оточуючого середовища, ставлення до нього. Тобто комунікація між дитиною – витвором мистецтва – педагогом відбувається за допомогою символів, у невербальній формі, у вигляді малюнків, художніх образів. При цьому, у процесі впровадження ізотерапії у практику роботи необхідно розмежовувати у дитячому малюнку особливості, зумовлені рівнем розумового розвитку, ступенем оволодіння технікою малювання та тих особливостей, які обумовлені особливостями особистісного розвитку дитини.

У якості прикладу впровадження методів та прийомів ізотерапії у роботу з дітьми із інтелектуальними порушеннями можна привести наступний.

**Коло як вираз внутрішньої цілісності та рівноваги.** Символ кола, сфери є одним із найдавніших знаків, особливості репрезентації якого можуть відбивати уявлення особистості про ресурсний стан (стан внутрішньої рівноваги, комфорту, фокусування на джерелі внутрішньої сили). Систематичне зображення кола сприяє розвитку навичок саморегуляції, виявлення особливостей динаміки внутрішніх станів.

Час виконання вправи: 25–30 хв.

Матеріали: папір для малювання, пластикова та паперова тарілка.

Інструкція:

1. Підготуйте зручне місце для малювання, при необхідності можна ввімкнути тиху музику, прикрасити кімнату квітами та ін.

2. Підготуйте засоби для малювання.

3. Якщо дитина напружена – постарайтесь зняти тривожність, напруженість, запропонуйте зробити кілька глибоких вдихів та видихів.

4. Запропонуйте дитині уявити коло як символічний вираз безпечного місця, яке вона може наповнити будь-якими предметами.

Основна частина:

1. Запропонуйте дитині намалювати коло або обвести тарілку. Діаметр кола має становити приблизно 25 см.

2. Дитина повинна відчувати коло як символ, що позначає комфортне та безпечне місце, в яке можуть бути спроектовані будь-які її почуття, пов'язані з ресурсним відчуттям.

3. Запропонуйте дитині заповнити внутрішній простір кола.

Аналіз:

1. Після закінчення малюнку уважно розгляньте його разом з дитиною, зверніть увагу на деталі, які відбивають відчуття комфорту, спокою. У разі потреби – порадьте дитині посилити ці деталі або намалювати нові.

2. При аналізі малюнку зверніть увагу на різні його частини, їх співвідношення.

3. Позначте за зворотному боці малюнка дату створення.

У процесі актуалізації комунікативного потенціалу малюнку в залежності від вікових та особистісних особливостей дитини педагог може запропонувати виконання наступних завдань:

– записати асоціації до малюнку або його складових частин, окремих елементів;

– описати свій фізичний чи емоційний стан;

– описати події, які відбувалися з дитиною останнім часом;

– підібрати до малюнку музичний твір.

В процесі виконання вправи відбувається зниження тривожності, корекція гіперактивної або агресивної поведінки дитини. У дитини формується система уявлень про комфортний фізичний та емоційний стан, краще розуміння власних потреб. Малювання сприяє розвитку дрібної моторики, просторового мислення, гнучкості, творчості. При організації взаємодії з дитиною над малюнком відбувається розвиток комунікативної компетентності, умінь та навичок взаємодії з педагогом, корекція порушень спілкування, формування адекватної міжособистісної поведінки.

**Висновки.** Мистецтво втілює у собі практично всі види комунікації: інтроперсональну, аутокомунікацію, міжособистісну, внутрішньогрупову, міжгрупову, метакомунікацію. Основними учасниками комунікації виступають автор, продуцент художнього твору та реципієнт, на сприйняття якого розрахований художній дискурс. Спілкування з витворами мистецтва сприяє всебічному, загальному розвитку людини на біологічному, психологічному, когнітивному, світоглядному рівнях, що обумовлює доцільність впровадження методів арт-терапії у практику освітньо-виховної роботи з дітьми із інтелектуальними порушеннями. Впровадження методів арт-терапії у практику роботи з дітьми із інтелектуальними порушеннями дозволяє здійснювати корекцію гіперактивної або агресивної поведінки дітей, сприяє зниженню тривоги, напруження, розвитку комунікативних здібностей, оволодінню технікою малювання. В цілому, впровадження методів арт-терапії забезпечує реалізацію комунікативно-рефлексивної функції мистецтва. Наведений в статі приклад організації психокорекційного процесу при впровадженні ізотерапії дозволяє зробити висновок, що звернення до роботи з витворами мистецтва дозволяє досягати поставлених корекційно-розвивальних задач,

сприяє всебічному розвитку дитини із інтелектуальними порушеннями, що доводить доцільність актуалізації комунікативного потенціалу витворів мистецтв в освітньо-виховному процесі сучасного навчального закладу. В подальшому вважається доцільною розробка вправ, заснованих на організації комунікативного діалогу між дитиною – витвором мистецтва – педагогом, та спрямованих на всебічне розвинення вихованця.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабій І. В. Теорія і практика арт-терапії: навчально-методичний комплекс. Умань, Алмі. 2014. 75 с.
2. Березка С.В. Особливості застосування арт-терапії в роботі з дошкільниками з порушеннями інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2018. Вип. 1. Том 2. С. 208–213.
3. Злотник О. Й. Комунікативна функція мови як засіб художнього спілкування. *Міжнародний вісник: культурологія, філологія, музикознавство*. 2018. Вип. 2 (11). С. 158–162.
4. Лінник І.С. Сучасне мистецтво в традиційному етнічному просторі. *Молода мистецька наука України*. 2004. № 6. С. 49–52.
5. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. *Верховна Рада України*. Електронний ресурс. Адреса доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text>
6. Складенко Г. Сучасне мистецтво в умовах постколоніальної культури. Українська версія. *Мистецтвознавство України*. К., 2005. Вип. 5. С. 21–36.
7. Федій О.А. Естетотерапія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 256 с.
8. Danilyuk I., Burkalo N. Peculiarities of applying art therapy in work with children in work with children. *Psychological Journal*. 2021. No 7(9). P. 85–98. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.9.7>
9. Moles A. A. *Les musiques expérimentales*, Traduction de Daniel Charles, Éditions du Cercle d'Art Contemporain, Paris, Zurich, Bruxelles, 1960. 166 p.

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ НА СТАДІЇ АДАПТАЦІЇ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

### ENSURING SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS AT THE STAGE OF ADAPTATION IN A SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTION

Статтю присвячено одній з актуальних проблем навчання і виховання дітей з особливими потребами – соціалізації, від успішності якої напряму залежить повноцінна життєдіяльність осіб зазначеної категорії та їхня можливість самореалізації в сучасних соціальних умовах. Зроблено акцент на концепції особистісного підходу, тобто максимального розкриття потенціалу кожного учня, його формування як суб'єкта соціального життя. Висвітлено різні аспекти досліджуваної проблеми. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовано і обрано напрями корекційно-розвивальної роботи на стадії адаптації. Визначено умови забезпечення соціалізації на зазначеній стадії в спеціальному закладі освіти, що розглядається як система цілеспрямованого педагогічного впливу на дітей на підставі використання адекватних прийомів, які забезпечують оптимальні умови для запобігання соціальної дезадаптації та повноцінної взаємодії із соціумом. Представлено завдання цієї стадії, основні напрями спеціальної роботи і зміст корекційно-розвивальної програми виховної діяльності, яка передбачає різні виховні заходи як з учнями, так і з їхніми батьками. Розкрито також зміст відповідних модулів, спрямованих на формування у дітей з особливими потребами норм і правил соціальної поведінки, спілкування, усунення проявів тривожності та агресивності. Визначено загальну схему роботи, яка передбачає поетапне становлення складових процесу соціальної адаптації (кожного модуля): формування знань і умінь та їх закріплення. Зазначено також, що тільки у комплексній роботі, спрямованій як на підвищення успішності навчання і поведінки школярів з особливими потребами, так і на усунення окремих негативних проявів дезадаптації, можна досягти позитивних результатів, тобто допомогти дітям повноцінно відчувати себе в умовах спеціального закладу освіти і оволодіти соціальними нормами в різних сферах життєдіяльності.

**Ключові слова:** соціалізація, адаптація, корекційно-розвивальна програма, діти з особливими потребами, тривожність, агресивність, модуль, спеціальний заклад освіти.

The article is devoted to one of the urgent problems of education and upbringing of children with special needs – socialization, the success of which directly depends on the full-fledged life activity of persons of this category and their possibility of self-realization in modern social conditions. Emphasis is placed on the concept of a personal approach, that is, the maximum disclosure of the potential of each student, his formation as a subject of social life. Various aspects of the investigated problem are highlighted. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the directions of corrective and developmental work at the stage of adaptation were substantiated and selected. The conditions for ensuring socialization at the specified stage in a special educational institution, which is considered as a system of purposeful pedagogical influence on children based on the use of adequate methods that provide optimal conditions for preventing social maladaptation and full interaction with society, are defined. The tasks of this stage, the main areas of special work and the content of the corrective and developmental program of educational activities, which provide for various educational activities with both students and their parents, are presented. The content of the relevant modules aimed at the formation of norms and rules of social behavior, communication, elimination of anxiety and aggressiveness in children with special needs is also disclosed. A general scheme of work has been determined, which provides for the gradual formation of the components of the social adaptation process (each module): the formation of knowledge and skills and their consolidation. It is also noted that positive results can be achieved only in comprehensive work aimed both at improving the academic performance and behavior of students with special needs, and at eliminating individual negative manifestations of maladjustment, that is, helping children to fully feel themselves in the conditions of a special educational institution and to master social norms in various spheres of life.

**Key words:** socialization, adaptation, corrective and developmental program, children with special needs, anxiety, aggressiveness, module, special educational institution.

УДК 376-056.36:316.614 (075.8)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.12>

**Татьянчикова І.В.,**  
докт. пед. наук,  
професор кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,  
Запорізький національний університет

**Соловйова Т.Г.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,  
Запорізький національний університет

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** В умовах сучасної соціально-економічної ситуації у країні загострюються питання підготовки учнів з особливими потребами до самостійного життя, що потребує володіння ними не тільки знаннями і навичками, які передбачено шкільною програмою, але й вміннями розв'язувати певні життєві проблеми, адаптуватися до складних умов сьогодення, які постійно змінюються і диктуються самим життям і конкретними обставинами, бути конкурентноздатними на ринку праці, тобто бути спроможними повноцінно існувати в суспільстві.

Відтак, особливо гостро постала проблема соціалізації дітей з особливими потребами, більшість з яких зазнає істотних труднощів при вступі до самостійного життя і трудової діяльності, недооцінює роль професійної підготовки у школі, не може адекватно реагувати на потреби суспільства. Значущість соціалізації пояснюється також й тим, що від її успішності напряму залежить повноцінна життєдіяльність осіб з особливими потребами та їхня можливість самореалізації в нових соціальних умовах.

Саме тому актуальним стає пошук нових зразків навчання і дидактичних підходів, сучасних

уявлень щодо організації освітнього процесу в спеціальній школі, а також удосконалення викладання навчальних предметів в контексті соціалізації учнів із психофізичними порушеннями.

Відповідно до концепції особистісного підходу, на перший план виходить завдання максимального розкриття потенціалу кожного учня, його формування як суб'єкта соціального життя, підготовки до саморозвитку та самореалізації. У зв'язку з цим, застосування нових педагогічних технологій передбачає визначення психолого-педагогічних й методичних основ забезпечення соціалізації учнів на її стадіях в умовах спеціального закладу освіти. Втім, певного значення набувають лише чотири стадії: адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки, які мають пряме відношення до становлення особистості цієї категорії дітей, набуття ними певної зрілості як в умовах закладу освіти, так і в процесі їхньої подальшої трудової діяльності.

У межах зазначеної статті буде розглянуто першу стадію соціалізації – адаптації.

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

У психолого-педагогічній літературі розглядаються різні аспекти процесу соціалізації дітей з особливими потребами (Ю. Бистрова, О. Глоба, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Панагушина, В. Синьов, Є. Синьова, І. Татяничикова, О. Хохліна та ін.).

Слід зазначити, що сприяння соціалізації дитини – це передусім оптимізація її адаптації до нових умов середовища. Втім, як свідчать наукові дослідження (В. Бондар, А. Висоцька, В. Засенко, І. Матюценко, О. Проскурняк, В. Синьов, О. Хохліна та ін.), досвід роботи спеціальних закладів освіти та певні життєві спостереження, адаптація учнів з особливими потребами характеризується низькою ефективністю. Для них особливе значення має передусім соціально-психологічна адаптація (приспособлення особи до групових норм та соціальної групи до неї), оскільки вони набувають суспільного досвіду, перебуваючи у соціальному оточенні та різноманітних соціальних групах.

У представлених дослідженнях доведено значущість корекційної роботи в умовах спеціального закладу освіти в процесі соціалізації щодо засвоєння школярами соціальних норм і правил поведінки на стадії адаптації, оскільки при розв'язанні соціальних проблем, які ставить життя, вони стикаються зі значними труднощами, позбавившись яких самостійно не в змозі.

Забезпечення соціалізації учнів з особливими потребами на стадії адаптації набуває особливу значущість для спеціальної школи тому, що цей процес відбувається тільки в результаті спрямованого впливу вчителя на основі застосування сучасних корекційних методів та прийомів.

Отже, формування адаптаційних можливостей, засвоєння соціальних знань і правил поведінки

в учнів з особливими потребами в контексті їхньої соціалізації, являє собою важливий напрям корекційної роботи, що дає можливість відносити цю проблему до числа актуальних в сучасній спеціальній педагогіці.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Можна стверджувати, що робота щодо засвоєння учнями з особливими потребами соціальних знань, їх адекватної адаптації до умов навчання, вчителів і однолітків в спеціальному закладі освіти не завжди є цілеспрямованою і проводиться епізодично, що безумовно, позначається на подальшій соціалізації школярів. Саме тому назріла суттєва необхідність використання нових підходів до розв'язання накресленої проблеми.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є розроблення спеціальної корекційно-розвивальної програми, спрямованої на основні напрями, які було визначено пріоритетними щодо забезпечення соціалізації на стадії адаптації: формування в учнів соціальних і моральних норм, правил поведінки і спілкування; усунення або послаблення показників тривожності й агресивності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Профілактика соціальної дезадаптації передбачає створення умов і реалізацію процесу активного пристосування особистості до соціального (шкільного) середовища. Ось чому роботу на стадії адаптації ми розглядаємо як систему цілеспрямованого педагогічного впливу на дітей з особливими потребами на підставі використання адекватних прийомів, які забезпечують оптимальні умови для запобігання соціальної дезадаптації та повноцінної взаємодії із соціумом.

Завданнями цього етапу було визначено наступні: створення умов для успішної адаптації дитини в спеціальній школі; забезпечення безконфліктного існування дитини в учнівському колективі; засвоєння нею соціальних норм і цінностей, вироблення на їх основі зразків поведінки і соціальних навичок.

В основу реалізації поставлених завдань було покладено спеціальну корекційно-розвивальну програму, яка включала різні виховні заходи, передусім виховні години, тематика яких передбачала активізацію, поглиблення й закріплення знань учнів щодо соціальних і моральних норм, формування вмінь і навичок соціально схвалюваної поведінки, а також адаптацію в нових, незвичних для них, умовах школи і соціального оточення. Зміст програми співвідносився з визначеним змістом соціалізації на I стадії. При цьому особливий акцент робився не тільки на формування в учнів певної сукупності знань, умінь і навичок, а й на розвиток у них готовності до самовизначення, морального вибору в різних сферах соціального



життя і діяльності, тобто за основу було обрано умови, той фундамент, на якому б відбувалося подальше забезпечення становлення кожної дитини (у тому числі й на наступних стадіях) як суб'єкта соціалізації.

Спеціальна програма включала відповідні модулі, формування знань і вмінь кожного з них здійснювалось передусім на підставі використання бесід і диспутів. Було передбачено також і лекції для батьків учнів. В якості основних модулів було виділено наступні: модуль 1 – вступ до школи; модуль 2 – правила культури поведінки; модуль 3 – правила успішного спілкування; модуль 4 – як побороти тривожність; модуль 5 – попередження конфліктів (як позбутись агресивності). Використання бесід ставило своєю метою надання учням певної інформації, визначеної змістом кожного модуля.

При плануванні спеціальних занять першого напрямку роботи (модулі 1–3) було визначено загальну схему роботи, яка передбачала поетапне становлення складових процесу соціальної адаптації (кожного модуля): формування знань і умінь та їх закріплення. Кількість занять кожного модуля визначалась за необхідністю залежно від якості та можливостей засвоєння знань і відповідних умінь учнями (мінімальна кількість передбачала 5 занять).

У зміст спеціальних занять було включено завдання на визначення правил культурної поведінки та спілкування, а також вправи, які давали дітям змогу пережити певні соціальні ситуації не на теоретичному рівні, а практично, тобто «програвати» поведінкові моделі: прийняти рішення; створити свою модель соціальної поведінки, адекватної до певної ситуації; розв'язати проблеми спілкування з однолітками тощо. Було використано також соціально-рольові ігри, зміст яких максимально наближено до реально існуючих у житті ситуацій. У цих випадках гра орієнтувала школярів на репрезентацію правил поведінки і спілкування, зумовлювала необхідність передбачення поведінки партнера по грі, розвивала вміння оцінювати свої і чужі вчинки, тобто сприяла формуванню соціально необхідних властивостей.

У процесі соціально-рольових ігор відбувалась інсценізація конкретних соціальних правил і норм поведінки, яка передбачала не тільки належне їх виконання, але й порушення, які треба було виявити, оцінити і запропонувати способи їх виправлення. Проводилось також обговорення з учнями ситуацій морального вибору: закріплювались норми адекватної соціальної поведінки. Далі, на наступних заняттях, створювались і «програвались» нові соціальні ситуації, моделі поведінки на підставі вже засвоєних норм і правил. Особлива увага зверталась на використання ситуацій морального вибору, залучення до яких спонукало

дітей до відповідної поведінки, давало їм змогу переконатися в її доцільності, тобто обрати зразок «правильного еталону» поведінки. Дітям було запропоновано дві ситуації на вибір, одна з яких була помилковою, тобто не відповідала прийнятним у суспільстві і вже засвоєним дітьми нормам соціальної поведінки. Після цього відбувалось колективне обговорення, педагог проводив додаткову роз'яснювальну бесіду і робив висновок. Діти орієнтувались в способах застосування вже засвоєних правил в різних соціальних ситуаціях, вчилися враховувати точки зору своїх товаришів і робити правильні висновки.

Наступний напрям корекційно-розвивальної роботи передбачав усунення або послаблення у дітей тривожності й агресивності (модулі 4, 5).

Виявлено, що більшість учнів з особливими потребами знаходиться на високому рівні як особистісної, так і ситуативної тривожності, а також на середньому рівні шкільної тривожності, що потребує серйозної уваги з боку педагогів і батьків. Отже, з метою зниження рівня тривожності в учнів і позитивної адаптації до шкільного життя проводилась корекційна робота за основними етапами: діагностичним, підготовчим, корекційним. Надання допомоги тривожним учням розглядалось в трьох основних аспектах: підвищення самооцінки дитини, навчання її способам зняття м'язевої й емоційної напруги, вироблення навичок володіння собою в ситуаціях, які травмують дитину. Засобами корекції були ігри, спеціальні вправи, бесіди, прийоми неігрового типу, тренінги тощо.

Слід зазначити, що неадекватність соціалізації учнів з особливими потребами приводить до прояву в них агресивності – різних за формою і результатами актам негативної поведінки. Дитяча агресивність – це ознака внутрішнього емоційного неблагополуччя, згусток негативних переживань і один із неадекватних способів психічного захисту. Слід зазначити, що агресивність більшості учнів досягає середнього і високого рівня, що потребує відповідних корекційно-розвивальних зусиль з боку педагогів і батьків.

Зниження агресивності в учнів було спрямовано на руйнування негативних установок їхньої поведінки, уявлень, цінностей, мотивів, стереотипів поведінки і формування нових, позитивних, з метою досягнення самореалізації у колективі. Це здійснювалось на підставі застосування певних прийомів: зниження вимог до учнів на період корекційно-розвивальної роботи (до досягнення ними соціальної й психологічної адаптації); залучення дитини до колективних видів діяльності, стимулювання розвитку її творчого потенціалу і самовираження; організація ситуацій, в яких дитина зможе досягти певних успіхів, розроблення мір заохочення; демонстрування і роз'яснення

позитивних образів поведінки. При цьому головним було визначено організацію цілеспрямованого включення школярів в систему діяльності, яка передусім соціально визнається і соціально схвалюється. Така діяльність спонукає їх критично оцінювати і переглядати свою поведінку, відношення до себе та інших людей, створювати об'єктивні передумови для позитивного особистісного становлення, звільняючись при цьому від проявів агресивності. Важливу роль у корегуванні агресивної поведінки учнів відіграє темп зростання позитивних моментів у їхніх справах, від чого на пряму залежить й темп «затихання» негативних проявів. Спеціальна програма передбачала проведення роботи за основними етапами: діагностичним, корекційним і закріплюючим (використовувалась модифікована і адаптована до учнів з особливими потребами програма О. Мойсеєвої [1]). Проблему агресивності дітей також було обговорено в процесі роботи батьківського лекторію.

#### **Висновки та перспективи подальших досліджень**

1. В умовах спеціально організованої корекційно-розвивальної роботи на стадії адаптації виявляються можливості формування у дітей з особливими потребами норм і правил соціальної поведінки, усунення або послаблення показників тривожності та агресивності, позитивного пристосування та перебування у школі, у колективі однолітків, спілкуванні з вчителями. Під впливом зазначеної вище спеціальної програми спостерігається зменшення неадаптованих учнів за рахунок позитивних змін даних адаптованості.

2. З метою підвищення адаптованості дітей зазначеної категорії має відбуватися створення адаптаційного середовища у спеціальному закладі освіти, яке забезпечує організацію позитивного функціонування сфери спільної діяльності

учнів, їхніх батьків та педагогів, уможливаючи створення між ними та освітніми системами дієвих зв'язків і відносин.

3. Тільки у комплексній роботі, спрямованій як на підвищення успішності навчання і поведінки школярів з особливими потребами, так і на усунення окремих негативних проявів дезадаптації, можна досягти позитивних результатів, тобто допомогти дітям повноцінно відчувати себе в умовах спеціального закладу освіти і оволодіти соціальними нормами в різних сферах життєдіяльності.

Перспективи наступних досліджень полягають у вивченні питань подальшої соціалізації випускників з особливими потребами після закінчення ними спеціального закладу освіти, розробленні нових концептуальних положень щодо оптимізації підготовки осіб цієї категорії до самостійного життя.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Мойсеєва О.Є. Психологія агресивності підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 / О.Є. Мойсеєва. К., 2011. 38 с.
2. Соловйова Т.Г. Формування соціальної компетентності як умова успішної соціалізації молоді. Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки. 2020. № 1 (34). С. 271–278.
3. Татьяначикова І.В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології: монографія / І.В. Татьяначикова. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 457 с.
4. Татьяначикова І.В. Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами: поради педагогам та батькам: методичні рекомендації педагогам спеціальних закладів освіти та батькам, які виховують дитину з особливими потребами. Слов'янськ: Видавництво Б.І. Маторіна, 2020. 161 с.

## РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

### ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ СПІЛКУВАТИСЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВВНЗ НА ОСНОВІ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «ВІЙСЬКОВА СПЕЦІАЛІЗОВАНА АНГЛІЙСЬКА (МЕХАНІЗОВАНІ ТА ТАНКОВІ ВІЙСЬКА)»

### FORMATION OF THE ABILITY TO COMMUNICATE IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL FIELD OF FUTURE OFFICERS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON THE BASIS OF THE COURSEBOOK «MILITARY SPECIALIZED ENGLISH (MECHANIZED AND TANK TROOPS)»

У часи воєнного протистояння України з російською федерацією зростає практична потреба володіння англійською мовою як мовою міжнародного спілкування для державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, прокурорів, певних категорій поліцейських середнього та вищого складу Національної поліції України, а також військовослужбовців офіцерського та сержантського складу, які проходять військову службу за контрактом, перелік яких встановлюється Кабінетом міністрів України. Перед закладами вищої освіти постає необхідність вдосконалення та внесення змін до силябусів і програм дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», щоб задовольнити потреби майбутніх фахівців у певній галузі чи професії відповідно до вимог сьогодення, що зі свого боку передбачає написання посібників, які базуються на оцінці цілей і потреб, а також функцій, для виконання яких необхідна англійська мова.

У статті описано етапи написання навчального посібника «Військова спеціалізована англійська (механізовані та танкові війська)» авторів М. Левко, О. Совгар, В. Бойченко, І. Антонів, О. Щерба, І. Тичини, проаналізовано його методичні основи, описано структуру і на основі розгляду зворотного зв'язку від викладачів та майбутніх офіцерів експериментальних груп Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного виокремлено комплекс ефективних вправ, які формують здатність спілкуватися іноземною мовою за професійним спрямуванням.

Навчальний посібник «Військова спеціалізована англійська (механізовані та танкові війська)» написаний для задоволення потреб майбутніх офіцерів механізованих і танкових підрозділів з метою формування необхідних компетентностей для спілкування англійською мовою у професійній діяльності. Його написання пройшло п'ять етапів: аналіз потреб, планування, проектування, написання, апробації.

Навчальний посібник складається з семи тем, які не залежать одна від одної і можуть вивчатися як окремі модулі та забезпечують 100 годин практичних занять під керівництвом викладача і 50 годин самостійної роботи. Навчальний посібник призначений формувати спроможність використовувати лексичні одиниці за професійними темами у самостійних усних і письмових висловлюваннях; висловлювати та обґрунтовувати власну думку в дискусіях; описувати схеми,

малюнки, складати доповіді до слайдів; а також розвивати навички читання, сприймання мови на слух, усного та письмового перекладу текстів із військово-професійної тематики.

**Ключові слова:** компетентність; майбутні офіцери; іноземна мова за професійним спрямуванням; навчальний посібник; етапи написання; зворотній зв'язок.

During the military confrontation between Ukraine and the Russian Federation, the requirement to have a command of English as the language of international communication is growing for civil servants, heads of local state administrations, prosecutors, certain categories of police officers of the National Police of Ukraine, as well as military officers and non-commissioned officers undergoing contract military service, the list of which is established by the Cabinet of Ministers of Ukraine.

Therefore, institutions of higher education are facing the necessity to improve and make changes to the syllabuses and programs of the discipline "Foreign language for professional purposes in order to meet the needs of future specialists in a certain field or profession in accordance with today's requirements, which in turn involves writing coursebooks based on the assessment of goals and needs, as well as functions for which English is necessary.

The article describes the stages of writing a coursebook "Military specialized English (Mechanized and Tank Troops)" by the authors M. Levko, O. Sovhar, V. Boichenko, I. Antoniv, O. Shcherba, and I. Tychna, provides an analysis of its methodological foundations, describes its structure, and considers a complex of effective exercises that help to form communicative competence in a foreign language for professional purposes and their efficacy based on feedback from teachers and future officers of the experimental groups of the Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy.

The coursebook "Military Specialized English (Mechanized and Tank Troops)" is written to meet the needs of future officers of mechanized and tank units, to form the necessary competencies for communicating in English in professional activities. Its creation comprised five stages: needs analysis, planning, design, writing, testing and validation.

The coursebook consists of seven units, which are independent of each other and can be studied as separate modules, and provides 100 hours of practical lessons in the classroom and 50 hours of self-study. It is intended to form the

УДК 378.147. 811.111  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.13>

#### Левко М.І.,

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
та військового перекладу  
Національної академії сухопутних  
військ імені гетьмана Петра  
Сагайдачного

#### Совгар О.М.,

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
та військового перекладу  
Національної академії сухопутних  
військ імені гетьмана Петра  
Сагайдачного

#### Щерба О.В.,

канд. пол. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
та військового перекладу  
Національної академії сухопутних  
військ імені гетьмана Петра  
Сагайдачного

#### Бойченко В.В.,

викладач кафедри іноземних мов  
та військового перекладу  
Національної академії сухопутних  
військ імені гетьмана Петра  
Сагайдачного

*ability to use lexical units on professional topics in oral and written communication; express and justify one's own opinion in discussions; describe schemes, drawings, make reports supported by slides; as well as develop the skills of reading,*

*listening, oral and written translation of texts on military and professional topics.*

**Key words:** *competence; future officers; foreign language for professional purposes; coursebook; stages of writing; feedback.*

### **Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями.**

Сучасні воєнно-політичні виклики національній безпеці України вимагають ефективного реагування та підвищення рівня оперативної сумісності Збройних Сил України з підрозділами країн-членів НАТО для виконання спільних завдань, участі у заходах міжнародного оборонного співробітництва, операціях з підтримання миру і безпеки та навчанні за кордоном. Відповідно зростає відповідальність військовослужбовців за опанування англійською мовою як основною робочою мовою НАТО.

У цьому контексті вищі військові навчальні заклади повинні здійснювати підготовку майбутніх офіцерів і формувати необхідні компетентності, які передбачають здатність спілкуватися іноземною мовою у службовій діяльності під час виконання професійних обов'язків в іншомовному середовищі.

У Національній академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (НАСВ) дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням» входить до вибіркової компоненти освітньо-професійної програми і вивчається на другому і третьому році навчання у разі її вибору майбутніми офіцерами. Унікальною властивістю цієї дисципліни є підготовка майбутніх офіцерів до ефективного мовленнєвого спілкування, яке визначається «вмінням виражати власні думки та розуміти думки співрозмовника у реальній професійній ситуації» [1, с. 169]. Тому, «необхідна системна робота з перетворення цілей навчання іноземної мови у практичну площину. Її сутність проступає у розробці адекватних методик, перебудові процесу навчання іноземної мови в інтересах ефективного засвоєння курсантами комунікативних умінь» [3, с. 98].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальність порушеної теми обґрунтовано в Дорожній карті вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України на 2021–2025 роки, Проекті Закону про застосування англійської мови в Україні, Угоді про стандартизацію STANAG 6001. Формування іншомовної комунікативної компетентності вивчали українські науковці Р. Гришкова, О. Єфімова. Ефективність використання компетентнісного підходу у вивченні іноземної мови обґрунтували Р. Докінг, комунікативного і студентоцентрованого підходів – К. Браун, Д. Нанен, Дж. Річардс. Принципи системності та послідовності, доступності та наочності у вітчизняній педагогіці описано І. Зайченко.

### **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.**

Програма навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» складається на основі аналізу цілей і потреб курсантів, а також обов'язків, для виконання яких необхідна англійська мова у службовій діяльності майбутніх офіцерів.

Потреби і цілі вивчення англійської мови змінюються відповідно до вимог часу, кваліфікаційних характеристик та нормативних документів, які регулюють організацію системи підготовки військових фахівців. Відповідно необхідно регулярно їх вивчати і вносити зміни у програму навчальної дисципліни, аби покращити організацію освітнього процесу і сприяти формуванню необхідних компетентностей для спілкування англійською мовою у професійному середовищі.

Тому викладачами кафедри іноземних мов та військового перекладу НАСВ було проведено дослідження потреб і цілей вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», а також здійснено аналіз освітньо-професійних програм «Управління діями підрозділів механізованих військ» (2022) і «Управління діями підрозділів танкових військ» (2022) та внесено зміни до силабусу, навчальної та робочої програм навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» в останньому семестрі вивчення цієї дисципліни з урахуванням потреб вивчення професійних тем саме для підрозділів механізованих і танкових військ. У результаті цих доповнень і змін групою авторів М. Левко, О. Совгар, В. Бойченко, І. Антонів, О. Щербою та І. Тичиною було написано посібник «Військова спеціалізована англійська (механізовані та танкові війська)» [5], який проходить апробацію у двох експериментальних групах.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – описати етапи написання навчального посібника «Військова спеціалізована англійська (механізовані та танкові війська)»; здійснити аналіз його методичних основ і структури; враховуючи зворотній зв'язок, отриманий від викладачів та курсантів експериментальних груп, представити комплекс ефективних вправ, які формують здатність спілкуватися іноземною мовою за професійним спрямуванням.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Євроінтеграційні прагнення України передбачають визнання європейських стандартів у сфері мовної політики. Згідно з даними за 2021 рік щорічного дослідження EF English Proficiency Index щодо

визначення рівня володіння англійською мовою в різних країнах світу, Україна належить до країн із середнім рівнем володіння англійською мовою та посідає 35-у позицію в рейтингу із 111 країн світу [10, с. 19].

У цьому дослідженні також зазначено, що дорослі є рушійною силою розвитку володіння англійською мовою в Європі, підживляючи загальноприйняте переконання, що здебільшого люди вивчають англійську мову в школі. З 2015 року молоді випускники шкіл з Європи мають стабільні показники, а кожна інша вікова група значно їх покращила. Дорослі старше сорока років набрали майже 100 балів [10, с. 19], що свідчить про доцільність вивчення англійської мови у закладах вищої освіти та на інтенсивних курсах англійської мови.

У червні 2023 року Президентом України був внесений на розгляд Верховної Ради України «Проект закону про застосування англійської мови» № 9432 від 28.06.2023 року, який у третій статті «зобов'язує володіти англійською мовою військовослужбовців офіцерського складу, які проходять службу за контрактом, перелік яких встановлюється Кабінетом Міністрів України» [6]. В документі зазначається, що «трансформація статусу англійської мови в Україні – це необхідність і стратегічний крок до повноцінного членства нашої держави в ЄС, адже знання англійської мови – ключова компетенція в умовах глобалізаційних змін» [6].

Відповідно до Дорожньої карти вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України (на 2021–2025 роки), затвердженої рішенням Міністра оборони України 01.03.2021 (№ 17108/з/11-2020 від 24.02.2021), визначено, що стратегічною метою є забезпечення досягнення знань іноземної мови на рівні не нижче Стандартизованого мовленнєвого рівня СМР 1+ «Вживання» до 2024 року і СМР 2 «Функціональний» з 2025 року за стандартом НАТО STANAG 6001 особами офіцерського складу [2, с. 1] в таких видах мовленнєвої діяльності, як аудіювання, читання, письмо і говоріння.

Отже, на **першому етапі** написання навчального посібника викладачами кафедри іноземних мов та військового перекладу НАСВ було здійснено **аналіз потреб** майбутніх офіцерів підрозділів механізованих військ для досягнення ними стандартизованого мовленнєвого рівня СМР 2 під час вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» в останньому семестрі її вивчення.

По-перше, було проаналізовано опис рівня мовленнєвої компетенції СМР 2 «Функціональний» і визначено основні компетентності з таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання, говоріння, читання і письмо; розглянуто освітньо-професійні програми «Управління діями підрозділів механізованих військ» (2022) і «Управління діями підрозділів танкових військ» (2022).

По-друге, було проведено опитування серед курсантів, стосовно комунікативних потреб і переліку тем, які необхідно охопити у навчальній програмі і, відповідно, у посібнику «Військова спеціалізована англійська (механізовані та танкові війська)».

Наостанок, було проведено низку консультацій з науково-педагогічними працівниками кафедри тактики для уточнення вибраної тематики і затверджено зміст майбутнього посібника, який містить сім тем: «Механізовані і танкові війська у структурі Сухопутних військ Збройних Сил України», «Стрілецька зброя», «Військова техніка», «Організаційно-штатна структура та склад механізованих і танкових підрозділів», «Військова топографія», «Бойові дії механізованих і танкових підрозділів», «Процес підготовки бою», фахові знання з яких курсанти здобули, вивчаючи навчальні дисципліни циклу професійної підготовки.

Упродовж **другого етапу – планування** – було складено план-проспект навчального посібника, остаточно затверджено його зміст, структуру і терміни виконання, а також кількість сторінок і авторів-виконавців відповідних тем.

Навчальний посібник «Військова спеціалізована англійська (Механізовані та танкові війська)» розрахований на 100 годин практичних занять і 50 годин самостійної роботи та призначений для базової підготовки курсантів Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного за спеціальністю 253 «Військове управління (за видами ЗСУ)» спеціалізацій «Управління діями підрозділів механізованих військ» та «Управління діями підрозділів танкових військ».

Видання складено за тематичним принципом, який включає сім окремих тем, які не залежать одна від одної, та в разі необхідності дає можливість вивчати матеріали у будь-якій послідовності. Кожна тема являє собою окремий незалежний модуль, який складається з уроків, що відповідають тематиці модуля. Кожен урок розрахований на 2–6 годин практичних занять та самостійної підготовки.

На **третьому етапі – проектування** – було обговорено методичні основи і принципи навчання, які покладались в основу посібника, серед яких було визначено компетентнісний, комунікативний та слухачецентризований підхід до вивчення мови, а також принципи системності та послідовності, доступності та наочності.

Опираючись на компетентнісний підхід до вивчення мови, автори розуміли що необхідно «основну увагу змістити від того, що учні знають про мову, до того, що учні можуть з нею робити» [9, р. 16].

Комунікативний підхід до вивчення мови передбачає створення «середовища, в якому студент має можливість вивчати автентичну мову» [8, с. 50]. Автентична мова – це мова, яка використовується

в реальному світі для обговорення значень та виконання завдань. Д. Нанен зазначає, що «комунікативне середовище робить акцент на взаємодії, розмові та використанні мови, а не на вченні про мову» [12]. Тому, плануючи уроки посібника, необхідно було розробляти вправи, основна увага яких приділялась би навчанню спілкуватись через взаємодію цільовою мовою.

Дотримуючись принципів слухачецентрованого навчання, ми брали до уваги, що заняття повинні бути «зосереджені на потребах і здібностях студентів, а також темах, які стосуються життя, потреб та їх інтересів» [13].

Було домовлено, що в процесі підготовки буде використано сучасні воєнні доктрини України та США, положення бойових статутів та інших військових документів, що дозволить курсантам ознайомитись з основними зразками військової техніки й озброєння видів Збройних Сил України та країн НАТО, опанувати базову військово-професійну термінологію англійської мови, граматичні і лексичні засоби, притаманні для американських військово-технічних текстів, польових статутів, настанов, інструкцій, описів тощо.

Групою авторів було спільно розроблено зразок одного уроку, який містив текст, словник, котрий надає лексичний мінімум, що відповідає тематиці уроку, та завдання для перевірки розуміння змісту тексту. Було домовлено про використання автентичних та адаптованих матеріалів, які можуть бути використані як в аудиторії, так і для позааудиторного читання та самостійної роботи. Також створено набір вправ, спрямованих на засвоєння лексичного матеріалу, з яких викладач може вибрати найбільш доцільні, враховуючи рівень підготовки курсантів та відведений для занять час.

Авторами посібника також були розроблені вправи на розуміння прослуханого чи прочитаного тексту, розвиток діалогічного, монологічного і писемного мовлення, які покликані розвивати здатність спілкуватися іноземною мовою з військовослужбовцями з інших країн, виконуючи свої професійні обов'язки. Типовими вправами було обрано вправи на перехресний вибір типу (true/false), завдання на множинне зіставлення (matching), завдання множинного вибору (multiple choice), завдання на заповнення пропусків (gap-fill), вправи на питання та відповідь, завдання типу «розгорнута відповідь» (extended responses), запис на слух під диктування (student dictation), читання тексту з метою одержання інформації, заміна /вставка лексичних одиниць, переказ, скорочено-вибірковий переказ, переказ-переклад, виступити у ролі перекладача, упорядкування.

Розроблений урок було апробовано на одній групі майбутніх офіцерів, проаналізовано переваги і недоліки вправ і текстів та внесено відповідні зміни.

**Четвертий етап – написання посібника** – передбачав написання авторами їх уроків, апробацію цих уроків на інших авторах, а також окремих групах майбутніх офіцерів, виправлення помилок, переробку невідповідних завдань. Окрім цього, на цьому етапі було написано передмову, методичні рекомендації, сформовано перелік скорочень, опрацьовано аудіозаписи, аудіоскрипти, складено список літератури, а також розроблено електронний варіант відповідей до вправ для викладачів.

Після публікації першого видання посібника він проходить **п'ятий етап** – етап **апробації** на прикладі двох груп – однієї групи за спеціалізацією «Управління діями підрозділів механізованих військ» та другої – «Управління діями підрозділів танкових військ». Авторами проводиться обговорення вправ, уроків і тем з викладачами груп, аналізується корисний зворотний зв'язок від курсантів, що навчаються за посібником щодо різних аспектів його ефективності. В результаті аналізу авторами здійснюються виправлення і доповнення до майбутнього його видання.

Позитивним аспектом посібника викладачами і курсантами експериментальних груп було вибрано вправи на розвиток навичок сприймання мови на слух. Зважаючи на вимоги стандартів НАТО STANAG 6001 до аудіювання, група авторів навчально-методичного посібника розробила низку вправ для розвитку цієї навички у кожному уроці. Рівень 2 (Функціональний) є «достатній для розуміння розмови на повсякденну, суспільну і власну професійну тематику» [7, с. А-1].

Спираючись на принцип доступності «переходити від легкого до важкого, від відомого до невідомого» [4, с. 130] авторами було здійснено поступове нарощування складності вправ. Серед них варто зазначити: 1) вправи на розпізнавання конкретних слів:

*Listen to the extract and tick five words or word combinations that you hear.*

field of fire	understand the battlefield	effects of the operation	fire plan	to conduct a thorough evaluation	threat	concealment	courses of action	withdrawal
---------------	----------------------------	--------------------------	-----------	----------------------------------	--------	-------------	-------------------	------------

2) вправи на заповнення пропусків у тексті:  
*Listen to the extract and fill in the words from the box.*

define	courses	populace	effects	threat	enemy
--------	---------	----------	---------	--------	-------

So, when it comes to understanding the (1) \_\_\_\_\_, there's really four steps that we need to take into consideration. The first one is to (2) \_\_\_\_\_ or truly understand the battlefield or the operational environment. The second one is to understand the (3) \_\_\_\_\_ of the operation and in the totality of the

right not only on the enemy, on the local (4) \_\_\_\_\_ as well as the terrain. The third one is to conduct a thorough evaluation of the (5) \_\_\_\_\_. And then last but not least is to understand the most likely (6) \_\_\_\_\_ of action that the enemy may take.

3) вправи на знайдення розбіжності між текстом, що звучить, та друкованим текстом:

*Listen to the text, find seven differences and correct them.*

Leaders use the TLP when working alone to work out tactical problems or with a small group. For example, a company commander may use his communications officer, first sergeant, fire support officer, supply sergeant and communications sergeant to support him during TLP.

The TLP requires time to complete. If time were unlimited, you could complete each step in great detail and be perfectly prepared for each mission. However, the battlefield seldom allows unlimited conditions. As time is reduced, leaders must depend upon previous experience, and unit standing operating procedures (SOPs). Regardless of time, cover all the steps to be sure your men understand the mission and get ready for it.

4) вправи на встановлення правильного порядку речень у тексті:

*Listen to the text about the tank T-72K and put the paragraphs (A)-(D) in the correct order (1)-(3).*

(1) \_\_\_\_\_ (2) \_\_\_\_\_ (3) \_\_\_\_\_

(A) The upgraded T-72K is also equipped with digital secure communication and satellite navigation system.

(B) The T-72K is fitted with a knife-reactive armour also called "nizh".

(C) Knife" modules differ from other ERA modules in that they are specifically designed to eliminate or minimize damage to adjacent modules, thus, allowing for 200 to 300 percent increased effectiveness against multiple weapon impacts compared to other ERA module designs.

5) вправи на розпізнавання речень, які звучать у тесті, з поміж зайвих речень:

*Listen to Cpt. Justin de Leon instructions (Part III) and tick (✓) eight sentences that you hear. The sentences are in the order they appear in the text.*

(A) Regarding the OPORD shell. I'll explain what info to fill in.

(B)...if I'm a platoon leader I'm receiving a company level operations order.

(C) When the company briefs, the company commander briefs his mission statement to me, where am I going to write that?

(D) The first platoon is doing the reconnaissance.

(E) He is briefing me on the changes.

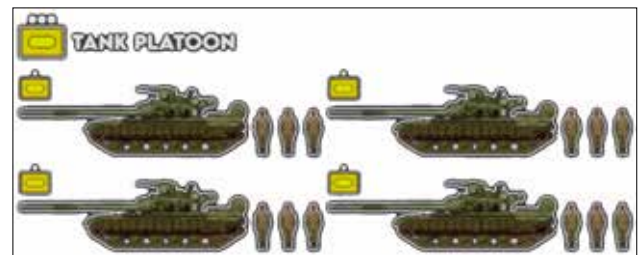
(F) So, I'm ready to write that immediately into the mission statement in my OPORD shell.

(G) And your RTO, on the other hand, he is, right, he or she is writing everything down.

Ще одним позитивом викладачі експериментальних груп називають візуальні засоби для розвитку навичок говоріння і письма, а також збільшення словникового запасу, адже у посібнику є малюнки, схеми, карти, слайди, які служать опорою для самостійного висловлювання. Нейшн і Ньютон вважають, що візуальні засоби «забезпечують концептуальну основу через культурний контекст або інші підказки, і це допомагає з природними асоціаціями образів і слів» [11, с. 31].

1) вправи на написання коротких повідомлень з опорою на попередньо вивчені лексичні одиниці та рисунки або схеми:

*Look at the picture and write three sentences about a tank platoon structure.*



2) Завдання описати картинку з опорою на функціональні вирази для опису картинок:

*Describe the picture.*

*Use the expressions below.*

The picture shows ...

In the foreground I can see...

The military man is ...  
In the background there is / are

In my opinion ...

The image makes me think of



3) Завдання на множинне зіставлення (matching):

*Match the pictures of natural features with their definitions.*



1. Hill

2. Ridge

a. A sloping line of high ground. A map represents it with U-shaped or V-shaped contour lines, but, unlike a valley, the closed end of the contour lines point to lower ground.

b. A groove in the land, usually formed by a stream or a river. It is represented with U-shaped or wide V-shaped contour lines. The closed end of the

contour lines (the U or the V) points upstream and toward higher ground.

4) Вправи на читання координат.

Look at the map and answer the questions.

1. What are the grid coordinates of LZ Bobbie?

2. What are the grid coordinates of LZ Penny?

3. What are the grid coordinates of LZ Gloria Anne?

4. What is the scale of the map?

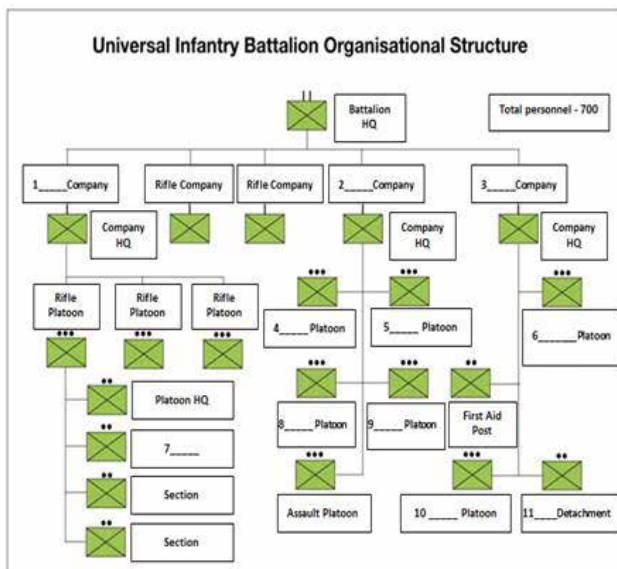
5. Is it a large-scale, medium-scale or a small-scale map?

6. What can you tell about the terrain depicted on a map?



5) Вправи на заповнення пропусків:

Look at the infantry battalion organization chart and fill in the missing information.



Варто зазначити, що на думку майбутніх офіцерів найцікавішою з семи тем була тема «Військова техніка» і особливо завдання на порівняння тактико-технічних характеристик різних зразків військової техніки. Серед найважчих для вивчення курсанти обрали уроки «Оборонний бій. Дії підрозділів в обороні» та «Наступальний бій. Дії підрозділів у наступі». Як з'ясувалось, зазначені уроки містять значну кількість нової лексики, тому одним

з рішень цього питання може бути збільшення кількості годин для аудиторного розгляду. Поміж вправ на вивчення і закріплення лексичного матеріалу майбутні офіцери назвали вправи на пошук українських еквівалентів слів у англомовних текстах та вправи на розшифрування абревіатур. Найменш мотивуючими до виконання було обрано вправи, у яких необхідно дати відповіді на запитання до тексту.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Написання навчально-методичного посібника для вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у військовому закладі вищої освіти вимагає ретельного вивчення потреб майбутніх офіцерів для формування необхідних іншомовних комунікативних компетентностей у професійній сфері, а також вимог нормативних документів для досягнення необхідних результатів навчання.

Етапи підготовки посібника до видання включають аналіз потреб, планування, проектування, написання і апробації посібника, передбачають докладний вибір необхідних для вивчення тем, а також методів і принципів навчання за посібником, апробацію пробних вправ і уроків, внесення змін для удосконалення.

Обговорення і аналіз зворотнього зв'язку викладачів та курсантів експериментальних груп дозволяє авторам посібника відслідкувати позитивні та негативні аспекти вправ, виправити недоліки і внести пропозиції до змін у навчальних програмах дисципліни, щоб вони залишалися актуальними, ефективними та цікавими для майбутніх офіцерів, а, отже, мотивували до набуття необхідних комунікативних компетентностей.

Перспективи подальшого дослідження полягають у необхідності оцінювання та вдосконалення посібника не лише опираючись на зворотній зв'язок викладачів і курсантів експериментальних груп, але й з огляду на їх автентичність і точність, що сприятиме ефективному здобуттю необхідних компетентностей та підвищенню загальної якості викладання англійської мови професійного спрямування.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.
2. Дорожня карта вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України на 2021–2025 роки. URL: [https://www.mil.gov.ua/content/education/doroznya\\_karta\\_2021.pdf](https://www.mil.gov.ua/content/education/doroznya_karta_2021.pdf)
3. Єфімова О. М. Формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів під час оволодіння фахом у вищих військових навчальних закладах. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Серія: Філологія. Педагогіка : збірник наукових праць. 2013. Вип. 1. С. 95–105.



4. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. К., «Освіта України», «КНТ», 2008. 528 с.

5. Левко М., Совгар О., Бойченко В., Антонів І., Щерба О., Тичина І. Військова спеціалізована англійська (механізовані та танкові війська). *Military Specialized English (Mechanized and Tank Troops): Навчально-методичний посібник*. Львів: НАСВ, 2022. 220 с.

6. Проект Закону про застосування англійської мови в Україні. URL: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/42201>

7. Угода про стандартизацію STANAG 6001. Рівні мовленнєвої компетенції. URL: [https://nuou.org.ua/assets/documents/dodb\\_stanag\\_6001.pdf](https://nuou.org.ua/assets/documents/dodb_stanag_6001.pdf)

8. Brown, K.L. (2003). From teacher-centered to learner centered curriculum: Improving learning in

diverse classrooms. *Education, Issue 124 (1)*, 2003, pp. 49–54.

9. Docking, R. Competency-based curricula-The big picture. *Prospect, Issue 9(2)*, 1994. p. 16.

10. EF EPI EF English Proficiency Index A Ranking of 111 Countries and Regions by English Skills. URL: <https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcem-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf>

11. Nation I.S.P. and Newton, Jonathan, *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. Routledge, 2009, p. 31.

12. Nunan, D. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall. 1991.

13. Richards, J.C. (2004). *Communicative Language Teaching Today*. Retrieved. January 23, 2009. URL: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/communicative-language-teaching-today-v2.pdf>

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО

## A COMPETENT APPROACH IN THE MODERN PARADIGM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

У статті представлено теоретико-методологічні аспекти впровадження компетентнісного підходу в контексті сучасної парадигми професійної підготовки педагогів. На основі аналізу сучасних наукових розвідок та нормативно-правових документів, які регулюють зміст професійної освіти, виокремлено сутність компетентнісного підходу, наведено умови і закономірності його реалізації в умовах ступеневості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Докладно представлено особливості організації самостійної роботи студентів, класифіковано різновиди організації позааудиторної роботи здобувачів освіти. До групи А віднесено завдання, що передбачають опанування знаннями, як-от: робота з першоджерелами, Інтернет-ресурсами; опрацювання нормативно-правових документів; підготовка тез, анотацій, творів-есе тощо. Група Б передбачає закріплення та систематизацію набутих знань: опрацювання конспектів лекцій, підготовка презентацій, наукові повідомлення і доповіді, візуалізація навчального матеріалу. Група В охоплює завдання, які передбачають формування практичних умінь і навичок, творчий підхід до розв'язання завдань у майбутній професійній діяльності, а саме: тренувальні вправи, алгоритми вирішення професійних завдань, проектування компонентів освітнього процесу, моделювання варіантів впровадження зарубіжного досвіду в ЗДО України, дослідно-експериментальну діяльність, рефлексивний самоаналіз сформованих компетентностей бакалавра та магістра дошкільної освіти тощо.

Актуалізовано специфіку магістерської підготовки, яка має забезпечувати кожному випускнику розвиток творчості, формування індивідуального стилю міжособистісної взаємодії з дітьми, схильності до адміністративної, методичної, науково-дослідницької та інших видів діяльності в ЗДО. Представлено метод проектів як особливу парадигму, яка спонукає кожного студента до проявів ініціативності й самостійності, налагодження міжособистісної взаємодії на засадах толерантності і взаємодопомоги.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, стратегія, парадигма, професійна підготовка, магістр, дошкільна освіта.

The article presents the theoretical and methodological aspects of the implementation of the competence approach in the context of the modern paradigm of professional training of teachers. On the basis of the analysis of modern scientific research and legal documents that regulate the content of professional education, the essence of the competence approach is singled out, the conditions and regularities of its implementation in the conditions of the degree of training of future teachers of preschool education institutions are given.

The peculiarities of the organization of independent work of students are presented in detail, the types of organization of extracurricular work of students of education are classified. Group A includes tasks involving the acquisition of knowledge, such as: work with primary sources, Internet resources; development of normative and legal documents; preparation of theses, annotations, essays, etc. Group B involves consolidating and systematizing acquired knowledge: working out lecture notes, preparing presentations, scientific messages and reports, visualization of educational material. Group C includes tasks that involve the formation of practical abilities and skills, a creative approach to solving tasks in future professional activities, namely: training exercises, algorithms for solving professional tasks, designing components of the educational process, modeling options for introducing foreign experience into preschool education institutions of Ukraine, research and experimental activity, reflective self-analysis of the formed competencies of bachelor and master of preschool education, etc.

The specifics of master's training have been updated, which should provide each graduate with the development of creativity, the formation of an individual style of interpersonal interaction with children, the inclination to administrative, methodical, research and other types of activities in preschool education institutions. The project method is presented as a special paradigm that encourages each student to show initiative and independence, establish interpersonal interaction on the basis of tolerance and mutual assistance.

**Key words:** competence approach, strategy, paradigm, professional training, master's degree, preschool education.

УДК 378.22:373.2.011.3-051]005.336.5  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.14>

**Лисенко Н.В.,**

докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри теорії та методики  
дошкільної і спеціальної освіти  
Прикарпатського національного  
університету імені Василя Стефаника

**Лисенко О.М.,**

докт. пед. наук,  
професор кафедри теорії та методики  
дошкільної і спеціальної освіти  
Прикарпатського національного  
університету імені Василя Стефаника

**Матішак М.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри теорії та методики  
дошкільної і спеціальної освіти  
Прикарпатського національного  
університету імені Василя Стефаника

**Постановка проблеми.** Сучасні наміри реформувати професійну підготовку майбутніх вихователів ЗДО у закладах вищої освіти України залишають поза увагою стратегію нещодавно впровадженної нової редакції Базового компонента дошкільної освіти (2021), який є не лише підґрунтям для забезпечення якісної освіти дітей дошкільного віку, а й запорукою для успішної реалізації програми НУШ.

Результати аналізу науково-методичної та психолого-педагогічної літератури свідчать про

те, що чинником подальшого поступу дошкільної освіти може стати зреалізований у парадигмі умовах ступеневої фахової підготовки педагогів компетентнісний підхід. Саме він обумовлює гнучке формування загальнокультурних і професійних компетенцій випускників ЗВО з урахуванням мінливих вимог соціуму до педагогів закладів дошкільної освіти різного типу і різних форм власності. Цього приводу Г. Беленька зауважує, що реформування професійної підготовки майбутніх

педагогів в Україні полягає в «мультиконцептуальному підході до питань фахової підготовки, враховує тенденції розвитку сучасної вищої освіти: переосмислення ролі викладача, пріоритетність морально-духовного розвитку педагога, інноваційність у викладанні, практичну спрямованість освітнього процесу, еволюцію онлайн-навчання» [1, с. 31].

Оскільки компетентнісний підхід спрямовує процес сучасної ступеневої фахової підготовки на максимальне стимулювання розвитку професійних особистісних якостей, підвищення якості освіти проєктується і на формування індивідуального стилю навчальної діяльності кожного студента, забезпечуючи йому для цього рівний доступ і рівні можливості у педагогічному процесі ЗВО.

Таким чином, визнаючи у парадигмі сучасної фахової освіти компетентнісний підхід одним із найважливіших факторів її модернізації, зміст і технології його реалізації прогнозують формування здатності випускника ЗВО вирішувати низку професійних завдань на рівні своєї кваліфікації, а також володіння індивідуальним досвідом успішного розв'язання фахових проблем у різних соціальних сферах і ситуаціях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні, практичні аспекти впровадження компетентнісного підходу, інноваційні аспекти фахової підготовки майбутніх педагогів у ЗВО представлено у наукових дослідженнях Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Дубасенюк, О. Коберник, К. Крутій, В. Ляпунової, І. Рогальської, С. Сисоевої та ін.

Посилення значущості СРС у професійній підготовці майбутніх педагогів ЗДО, збільшення її обсягу у структурі навчальних планів і програм передбачає також посилення відповідальності студентів (і не лише за якість КСР!), а й викладачів за результати своєї діяльності та за якість педагогічного процесу в ЗВО загалом.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значні наукові напрацювання у руслі удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, виникає необхідність докладно розглянути умови реалізації компетентнісного підходу в процесі організації самостійної роботи студентів. У контексті зазначеного вище, а також урахування стрімке скорочення годин на аудиторне навантаження, істотно посилюється вплив і значення самостійної роботи студента (СРС), яка в останні роки посіла чільне місце у плануванні навчального навантаження кожного викладача і виконує функцію одного із найважливіших чинників якісного опанування основною освітньою програмою [3].

Розширення сфери впливу частки самостійної роботи студентів на їхню фахову підготовку надає педагогічному процесу ЗВО

практико-зорієнтованої та проблемно-дослідницької спрямованості шляхом їх активного залучення до участі в різних формах самостійного виконання навчальних завдань прикладної спрямованості, проєктуючи зростаючий рівень їхньої складності.

Отже, визначальний напрям траєкторії руху самостійної роботи студентів убачаємо в її спрямованості на оптимізацію її окремих видів, а також на створення належних умов для забезпечення активності та самостійності студентів на аудиторних заняттях і поза ними, утім, й у різних видах педагогічної практики.

За такого підходу до СРС в умовах ступеневої фахової підготовки набуває дещо інших сенсів з погляду на її зміст, обсяг витраченого часу, ставлення до самостійної роботи кожного студента і викладачів випускової кафедри.

**Мета статті** – розробити і запропонувати ефективні форми організації самостійної роботи студентів та методи керівництва нею у контексті нової парадигми ЗВО задля формування фахових компетентностей в умовах ступеневої підготовки за спеціальністю 012 Дошкільна освіта.

Із урахуванням загальних методичних підходів до СРС і відповідно специфіки її організації у Прикарпатському національному університеті ім. Василя Стефаника [6] нами представлено у статті основні принципи проєктування цієї діяльності студентів на педагогічному факультеті. До прикладу, наводимо фрагменти діяльності викладачів випускової кафедри теорії та методики дошкільної та спеціальної освіти, урахувавши ступеневість фахової підготовки майбутніх педагогів у системі «бакалавр – магістр».

Відтак, сформульовані висновки про необхідність гармонійного підходу до дидактичного супроводу СРС на різних рівнях вищої освіти, які обумовлені та обґрунтовані розумінням студентами сутності формування їхніх компетентностей бакалавра ДО і магістра ДО, адже вони виконуватимуть у майбутньому дещо різні фахові функції та професійні обов'язки.

**Виклад основного матеріалу.** Основою нашого підходу до аналізу СРС розглядаємо її вищу форму – НДРС загалом у руслі загального наукового напрямку, проблеми «Підготовка майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах трансформації суспільного устрою та інтегрування України в Європейський освітній простір» (Державний реєстраційний номер 0106U009432), над якими працює професорсько-викладацький колектив випускової кафедри, прогнозуючи одержані результати у русло практичної реалізації в освітньому процесі ЗДО чи ЗВО. На наші глибокі переконання, саме такий підхід до організації самостійної роботи студентів стимулює їхню позитивну мотивацію до активного формування

індивідуального стилю професійної діяльності, а, надалі, й професійної досконалості.

Спершу розглянемо послідовність організації самостійної роботи студентів означеної вище спеціальності відповідно до Державного стандарту вищої освіти та Професійного стандарту підготовки бакалаврів і магістрів у ЗВО України. Відповідно, важливими та необхідними напрямками СРС розглядаємо формування їхньої готовності до самостійного опанування знаннями, формування умінь і навичок, які є необхідними для їхньої професійної діяльності у майбутньому.

У контексті зазначеного, чітко увиразнюються завдання СРС, які спрямовуються на формування:

- здібностей до когнітивної діяльності;
  - низки особистісних якостей – активності, творчої ініціативності, відповідальності, самодисципліни та ін.;
  - професійного мислення, схильності до саморозвитку, самоудосконалення, самооцінки, а також прагнення до самореалізації;
  - умінь коректно послуговуватися нормативно-правовими документами, науковою та спеціальною літературою;
  - науково-дослідницьких і прогностично-експериментальних умінь;
  - готовності до: професійного використання в реальному педагогічному процесі ЗДО навчальних і науково-методичних матеріалів, укладання портфоліо;
  - ефективного розв'язання виробничих проблем під час різних видів педагогічної практики;
  - дидактичного осмислення й творчої реалізації педагогічних здобутків представників освітніх систем різних країн світу;
  - написання наукових робіт різного рівня та ін.
- Компетентнісний підхід задля успішного розв'язання окреслених завдань передбачає широкий спектр активних та інтерактивних методів аудиторної й позааудиторної роботи зі студентами ЗВО. Таким чином забезпечується формування передбачених професійними стандартами загальних компетентностей кожного випускника ОП «Дошкільна освіта» (громадянської, соціальної, культурної, цифрової, підприємницької, етичної) та компетентностей, необхідних для виконання трудових функцій та практичних завдань у майбутній професійній діяльності [7; 8].

Різні форми контролю за процесом опанування студентами теоретичними знаннями, вище наведеними практичними вміннями і навичками спрямовані на те, щоб кожен викладач професійно оцінював наявну в їхньому змісті частку освітніх досягнень під час аудиторної і під час самостійної роботи. Диференціацію такої оцінки розглядаємо ефективним чинником позитивної мотивації СРС, успішності його професійного становлення.

Зауважимо, що уміння викладача забезпечити об'єктивне оцінювання результатів на основі неподільної єдності освітніх досягнень кожного студента під час аудиторної та позааудиторної роботи, значною мірою залежить від реалізації принципу наступності в організації, доборі змісту й моделюванні логіки педагогічного процесу ЗВО в умовах ступеневої послідовності у підготовці бакалавра, а, надалі – магістра.

Із таких міркувань, рекомендуємо якомога ширше використовувати різні види позааудиторної діяльності у СРС, які нами виокремлено у три актуальні групи: А – опанування знаннями; Б – закріплення та систематизації набутих знань; В – формування практичних умінь і навичок.

Розглянемо їх дещо розлогіше. Отже, до групи А нами віднесено:

- роботу студентів із першоджерелами (статті, підручники, монографії та ін.), які сприяють засвоєнню логіки викладу наукових ідей чи концептів автора, чіткості складання плану для відтворення змісту;
- написання тез, конспектів, анотацій, творів-есе у довільній композиції відтворюваного тексту, занотовування індивідуальної думки про нього і своїх міркувань;
- опрацювання нормативно-правових та довідникових джерел у формі нотаток, цитування;
- роботу з Інтернет-ресурсами.

Групу Б складають:

- всі види роботи з конспектами лекцій;
- підготовка презентацій окремих розділів, тем чи питань з навчального матеріалу;
- укладання плану відповіді, тез повідомлення чи доповіді, таблиць для візуалізації теоретичної інформації;
- аналітико-дидактичне осмислення змісту навчальних матеріалів у формі анотації, рецензії, контент-аналізу, реферату чи твору-есе та ін.;
- акумулювання основного наукового потенціалу теми, розділу чи посібника загалом у формі звіту, відео-презентації, тематичної графіки та ін.

До групи В віднесено:

- різні алгоритми ефективного розв'язання фахових педагогічних задач, ситуацій, зразки вправ для тренування у різних підходах до вироблення індивідуального стилю професійної діяльності;
- проєктування компонентів освітнього процесу в обсязі різних фрагментів розпорядку для дітей різних вікових груп за різними освітніми програмами МОН України і в ЗДО різного типу;
- моделювання ефективних варіантів упровадження зарубіжного досвіду в різні види і компоненти професійної діяльності;
- прогнозування варіативності виробничих педагогічних ситуацій і завдань (кейсів) для роботи з педколективом ЗДО та у процесі взаємодії з батьками вихованців;

– моделювання різних варіантів організації освітнього процесу з дітьми з ООП у різних вікових групах ЗДО;

– дослідно-експериментальну діяльність у руслі НДРС і КСР (контроль самостійної роботи), підготовка курсових і дипломних робіт, наукових доповідей на студентських науково-практичних конференціях;

– рефлексивний самоаналіз компонентів професійної готовності та рівня її сформованості згідно компетентнісних складових бакалавра і магістра.

Надалі розглянемо методичний супровід процесу організації СРС на який суттєво впливають такі умови в педагогічному процесі ЗВО – особливості навчальної дисципліни (освітнього компонента), кількість годин на її вивчення, від яких залежить обсяг годин на СРС та види завдань, а також особистісні якості. Зауважимо, що кожна методика, яку обирає викладач, детермінована низкою вимог до організації СРС. А саме:

– ознайомити студентів із силабусом навчальної дисципліни, кількістю та видами завдань до кожної теми;

– здійснювати хронометраж, чітко з'ясовувати кількість часу на виконання аудиторних і позааудиторних завдань;

– забезпечувати моніторинг освітніх досягнень кожного студента;

– забезпечити в методичному арсеналі зразки творчого виконання завдань різного виду відповідно до трьох груп (А; Б; В) окреслених завдань;

– урахувувати результати поетапного оцінювання освітніх досягнень СРС у різних формах і видах її організації у підсумковій оцінці за вивчення теми, розділу, дисципліни загалом. Отож, дамо значно розлогіший виклад однієї із методик, яка дала очікувані нами результати в реалізації компетентнісного підходу.

У системі ступеневої підготовки майбутніх педагогів ЗДО бакалавр (завершена вища освіта) – виконавець освітніх завдань, які слід реалізувати в спільній діяльності з дітьми певної вікової групи шляхом упровадження ефективних педагогічних технологій. Він керує різними видами діяльності дітей, здійснює систематичний моніторинг їхніх освітніх досягнень, аналізує прогалини та проблемні запитання, які виникають у навчанні й вихованні.

Щодо магістра – це вищий рівень професійної підготовки, який забезпечує кожному випускнику розвиток творчості, формування індивідуального стилю міжособистісної взаємодії з дітьми, схильності до адміністративної, методичної, науково-дослідницької та інших видів діяльності в ЗДО. Магістр – це рушій не лише реформування змісту дошкільної освіти, а й модернізації освітнього процесу загалом шляхом упровадження інноваційних технологій [9].

Реалізація системного підходу до фахової підготовки майбутніх педагогів ЗДО в умовах ступеневої моделі обумовлює ефективність процесу опанування педагогічною професією водночас із формуванням готовності майбутніх педагогів до перманентного підвищення рівня своєї кваліфікації згідно вимог і запитів суспільства, досягненнями педагогічної науки, особливостей функціонування ЗДО різного типу і різних форм власності.

Оновлена освітня парадигма професійної стратегії компетентнісного підходу підготовки майбутніх педагогів ЗДО, вироблена науковцями та схвалена МОН України, спрямовує сучасну педагогічну освіту в русло гуманітарного розвитку задля забезпечення готовності кожного випускника до активної трансляції набутих знань, умінь і навичок в освіту дітей дошкільного віку, яка є підґрунтям для всіх освітніх особистісних досягнень на перспективу.

Відповідно, проблема професійної підготовки майбутніх педагогів ЗДО вимагає принципового осмислення її найважливіших компонентів (зміст, форми, методи) і реалізації нових підходів до активізації не лише інтелектуальної, а й особистісної та соціальної активності кожного студента під час навчання у ЗВО.

До таких підходів відносимо компетентнісний, оскільки саме він спрямовує викладача на реалізацію активних методів навчання майбутніх педагогів, які будуть спонукати його у професійній самостійній діяльності до креативної розумової та практичної взаємодії з дітьми.

Завдання викладача ЗВО за такого підходу полягає у тому, щоб організувати самостійне засвоєння студентами знань у процесі активної взаємодії у форматі суб'єкт – суб'єктних відносин. Діалог між викладачем і студентом та між студентами у процесі навчально-пізнавальної діяльності, яка побудована на імітації професійної діяльності педагога ЗДО, значно посилює особистісний інтерес до оволодіння інноваційними педагогічними технологіями, стимулює їхні можливості застосовувати такі технології в самостійній професійній діяльності.

До таких ефективних методів імітації професійної діяльності відносимо метод проєктів. Його цінність убачаємо в тому, що він дозволяє не лише моделювати будь-яку проблему, а й створює умови для практичного застосування різних знань задля їхнього вирішення, візуалізує приховані від безпосереднього сприймання зв'язки і залежності, які функціонують у реальних життєвих ситуаціях на рівні людини, і на рівні природних та суспільних явищ, пролонгує моделювання проблемних ситуацій.

Метод проєктування, як інтерактивний, спонукає кожного студента до проявів ініціативності й самостійності, налагодження міжособистісної взаємодії на засадах толерантності й паритетності,

взаємодопомоги й посилення внутрішньої позитивної мотивації до оволодіння професією.

Метод проєктів слід розглядати як особливу парадигму, яка дозволяє кожному студенту думати і діяти по-різному, виявляти свій творчий потенціал і, водночас, співпрацювати у групі чи мікрогрупі. Проблематика проєктів, які доцільно використовувати у професійній підготовці майбутніх педагогів, прогножуючи їхню діяльність з дітьми в аналогічному руслі, практично не обмежена, відповідно, розглядаємо у статті один із прикладів, який сприяє формуванню професійної етики та мотивації педагогічної діяльності, виробленню моделі практичної поведінки педагога в ситуаціях використання методу проєктів у ЗДО. Важливою особливістю проєктування розглядаємо право студента вибрати не лише тему проєкту, а й методи розв'язання його завдань та узагальнення фактів і результатів у презентації.

У навчально-методичному посібнику «Еко-око: дошкільник пізнає світ природи» наведено етапну реалізацію проєкту та функції викладача, які згодом трансформуються у функції педагога ЗДО [2, с. 176–181, с. 332–333].

**Висновки.** Унаслідок узагальнення викладених нами міркувань щодо компетентнісного підходу в сучасній парадигмі професійної освіти майбутніх педагогів ЗДО, можемо стверджувати, що оптимальними для формування їхніх фахових компетентностей слід розглядати насамперед, компетентнісний підхід. Він забезпечує в педагогічному процесі ЗВО доступ викладачам до широкого вибору інтерактивних методів і технологій, обґрунтованих у наукових працях українських і зарубіжних дослідників.

Форми контролю за умови впровадження компетентнісного підходу в ЗВО доцільно розглядати своєрідним продовженням упровадженої методики у процес їхньої підготовки. Оцінка викладача акумулює досягнення і прогалини студента, його активність і самостійність, а також готовність до прогнозування траєкторії саморозвитку та самоудосконалення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бєленька Г. Підготовка вихователів дітей дошкільного віку: вектор євроінтеграції. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. № 35(1). С. 30–35. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.354>
2. Лисенко Н. В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи: навчально-методичний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 352 с.
3. Лисенко Н.В., Лисенко О.М., Матішак М.В. Науково-методичні та інструментально-технологічні аспекти самостійної роботи магістрів у процесі їх фахової підготовки у ЗВО. *NEW INCEPTION : науковий журнал*. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ; голов. ред. С. І. Стрілець. Чернігів, 2022. № 1–2 (7–8). С. 62–69.
4. Наказ МОН України № 572 від 29.04.2020. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf>
5. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід. Монографія / За загальною редакцією Г.В. Бєленької, О.А. Половіної. Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. 208 с.
6. Положення про організацію освітнього процесу та розробку основних документів з організації освітнього процесу в Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника. URL: <https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2022/11/polozhennia-pro-OOP.pdf>
7. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти». № 755-21 від 19 жовтня 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
8. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти». № 620-21 від 28 вересня 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
9. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Нац. акад. пед. наук України, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ : Едельвейс, 2014. 399 с.

## ВИКОРИСТАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

### USE OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS DURING THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION

*У статті розглянуто окремі аспекти використання навчальних і розвиваючих функцій міждисциплінарних зв'язків для підвищення ефективності освітнього процесу у закладах вищої освіти. Здійснено аналіз досліджень науковців щодо важливого значення використання міждисциплінарних зв'язків під час формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, які характеризуються системним експериментуванням, апробацією та застосуванням інновацій під час навчання у ЗВО.*

*Показано підхід до використання міждисциплінарних зв'язків під час виконання майбутніми педагогами професійного навчання міні-проєкту на тему: «Конструювання і виготовлення зерноочисної машини» в ході роботи наукового гуртка: «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві», який за тематикою відображають інноваційні процеси у сільськогосподарському виробництві. Використовувались міждисциплінарні зв'язки в межах дисциплін із циклу професійної підготовки: «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві», «Світлове сільськогосподарське виробництво», «Машини та машинвикористання у рослинництві», «Ремонт машин», «Сільськогосподарські та меліоративні машини» «Технічне конструювання і моделювання» та інші.*

*Подані етапи та коротка характеристика виконаного міні-проєкту на тему: «Конструювання і виготовлення зерноочисної машини», коротко розкрито будову і принцип роботи зерноочисної машини. Підведено підсумки запропонованого нами підходу до використання міждисциплінарних зв'язків під час формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, що сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу. Зокрема, формування взаємозв'язку між структурними елементами змісту дисциплін циклу професійної підготовки, який виражений у поняттях, наукових фактах, законах, теоріях, а також розвитку творчих здібностей здобувачів освіти.*

**Ключові слова:** *міждисциплінарні зв'язки, міні-проєкт, професійна компетентність, педагог професійного навчання.*

*In cmammi, separate ways of using the educational and developmental functions of interdisciplinary connections to increase the effectiveness of the educational process in institutions of higher education are considered. An analysis of research by scientists was carried out regarding the importance of using interdisciplinary connections during the formation of professional competence of future teachers of vocational training, which are characterized by systematic experimentation, testing and application of innovations during training in higher education institutions.*

*The approach to the use of interdisciplinary connections during the implementation by future teachers of professional training of a mini-project on the topic: "Design and manufacture of a grain cleaning machine" during the work of the scientific circle: "Innovative technologies in agricultural production", which reflects innovative processes in agricultural production, is shown. production*

*Interdisciplinary connections were used within the disciplines of the vocational training cycle: "Innovative technologies in agricultural production", "World agricultural production", "Machines and machine use in crop production", "Machine repair", "Agricultural and reclamation machines" "Technical design and modeling" and others.*

*The stages and a brief description of the completed mini-project on the topic: "Design and manufacture of a grain cleaning machine" are presented, the structure and principle of operation of the grain cleaning machine are briefly disclosed.*

*The results of our proposed approach to the use of interdisciplinary connections during the formation of the professional competence of future teachers of vocational training are summarized, which will contribute to increasing the efficiency of the educational process. In particular, the formation of the relationship between the structural elements of the content of the disciplines of the cycle of professional training, which is expressed in concepts, scientific facts, laws, theories, as well as the development of the creative abilities of students of education.*

**Key words:** *interdisciplinary connections, mini-project, professional competence, professional training teacher.*

УДК 378.011.3-051:377  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.15>

**Маринченко Є.О.,**

доцент філософії,  
доцент кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва  
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

**Кучер О.А.,**

аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва  
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

**Марушко П.В.,**

аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва  
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сьогодні одним із напрямів формування професійної компетентності є використання міждисциплінарних зв'язків дисциплін циклу професійної підготовки, які характеризуються їхнім власним проникненням одна в одну, а особливо «Машини та машинвикористання на переробних підприємствах», «Сільськогосподарські та меліоративні машини», «Трактори та автомобілі», «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві»,

«Технічне конструювання і моделювання», «Основи тваринництва», «Ремонт машин», та ін. В основі прослідковується велика кількість відкриттів, винаходів та раціоналізаторських ідей на межі наук, які безпосередньо забезпечують розвиток технологій у всіх галузях сільськогосподарського виробництва й сприяють якісним змінам змісту й характеру праці майбутнього педагога професійного навчання.

Тому проблема формування професійної компетентності майбутнього педагога професійного

навчання, який зможе працювати в умовах швидкої зміни технологічних процесів є актуальною й вимагає свого розв'язання. Ці зміни ставлять нові, більш складні завдання перед закладами вищої освіти з удосконалення підготовки здобувачів освіти до трудової діяльності в умовах інноваційного виробництва.

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

Проблемі міждисциплінарних зв'язків присвячена значна кількість наукових та методичних праць (С. Батитев, А.Беляєва Ш. Ганелін, Р. Гуревич, Г. Гуроров., А. Кудрявцев, В. Монахов, Н. Черкес — Заде та ін.).

У працях П. Атутова, М. Берулави, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Ільченко, О. Коберника, та ін. доведено, що однією з важливих умов підвищення наукового рівня вивчення основ наук та підвищення ефективності всього освітнього процесу є дидактична інтеграція знань.

Проблема міждисциплінарних зв'язків знаходиться під постійною увагою науковців та педагогів-практиків, які працюють над проблемами технологічного та професійного навчання (О. Коберник, Г. Кругліков, П. Кузьменко, Г. Пічугіна, В. Сидоренко, та ін.) [4].

Беручи до уваги дослідження науковців щодо важливого значення міждисциплінарних зв'язків, які характеризуються системним експериментуванням, апробацією та застосуванням інновацій під час навчання у ЗВО, можна стверджувати актуальність зазначеного під час формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання.

**Формулювання мети статті.** Мета – полягає у дослідженні сучасних підходів до використання міждисциплінарних зв'язків під час формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні соціально-економічні перетворення, що відбуваються на теренах України під впливом євроінтеграційних процесів, поширилися на всі ланки суспільного життя, зокрема й на галузі професійної освіти. Зміни, що відбуваються в соціальному, політичному, духовному та економічному житті нашої країни, активізують потребу у фахівцях, здатних свідомо визначати траєкторію власного професійного становлення, відповідально ставитись до результатів професійної діяльності, чітко окреслювати напрями професійного розвитку та вдосконалення.

Г. Кругліков розглядає професійну спрямованість змісту освіти двояко: як форму специфічного міждисциплінарного зв'язку та як засіб формування соціальної та психологічної спрямованості на професійну діяльність. Одним із засобів реалізації професійної спрямованості нею запропоновано використовувати профілювання як цілеспрямовану

реалізацію міждисциплінарних зв'язків навчальних дисциплін. Окрім того виділила наступні рівні профілювання: теоретичний, практичний і світоглядний [1].

В. Сидоренко, аналізуючи дидактичне значення міждисциплінарних зв'язків у освітньому процесі, пропонує розглядати їх як одну із необхідних умов: реалізації дидактичних принципів і правил навчання; оволодіння окремими науковими поняттями та їхньою системою з метою формування в здобувачів освіти світогляду; здійснення політехнічної підготовки здобувачів освіти та підготовка їх до трудової діяльності [2].

Г. Пічугіна зазначає, що створення педагогічних умов реалізації єдності та міждисциплінарних зв'язків циклу професійної підготовки можливі завдяки теоретичному моделюванню взаємозв'язку як системи [5].

У дослідженнях О. Коберник стверджується, що педагогічні функції та дидактичні принципи, які реалізують взаємозв'язки теоретичного і виробничого навчання, забезпечують системний підхід з добору змісту професійної підготовки [6, 7].

Науковці освітньому процесі виділяють наступні види міждисциплінарних зв'язків:

- в середині дисципліни, коли нові знання опираються на попередні;
- між окремими дисциплінами [2].

Підсумовуючи проведений аналіз наукової та методичної літератури, можна виділити такі аспекти проблеми міждисциплінарних зв'язків у освітньому процесі:

- функції й роль міждисциплінарних зв'язків;
- умови реалізації міждисциплінарних зв'язків;
- класифікація міждисциплінарних зв'язків; – методичні прийоми, які забезпечують реалізацію міждисциплінарних зв'язків у процесі викладання різних навчальних дисциплін та ін.

Ми пропонуємо реалізацію міждисциплінарних зв'язків під час виконання майбутніми педагогами професійного навчання міні-проєкту в ході роботи наукового гуртка: «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві», який за тематикою відображають інноваційні процеси у сільськогосподарському виробництві. Міні-проєкт виконується здобувачами вищої освіти на останньому році навчання під час здобуття ОС «Бакалавр» [8].

Зауважимо, що виконання спільного міні-проєкту мало груповий характер тобто до його реалізації було залучено здобувачів освіти, які беруть участь у роботі наукового гуртка «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві». Виконання міні-проєкту відображає використання міждисциплінарних зв'язків дисциплін циклу професійної підготовки. Наприклад студенти наукового гуртка «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві» працюють над



міні-проект «Конструювання і виготовлення зерноочисної машини» в межах дисциплін із циклу професійної підготовки: «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві», «Світове сільськогосподарське виробництво», «Машини та машиновикористання у рослинництві», «Ремонт машин», «Сільськогосподарські та меліоративні машини» «Технічне конструювання і моделювання» та інші.

Ідея виконання міні-проекту під час роботи наукового гуртка дозволить прослідкувати використання міждисциплінарних зв'язків під час формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання.

Виконання міні-проекту передбачало послідовність таких етапів:

1. Визначення проблеми, яка спонукає до виконання міні-проекту.
2. Постановка мети і завдань міні-проекту.
3. Основні вимоги до об'єкта виготовлення.
4. Підготовка історичної довідки про об'єкт конструювання.
5. Вироблення варіантів конструкції об'єкта конструювання.
6. Вибір оптимального варіанта розв'язку проблеми, його обґрунтування та вдосконалення.
7. Вибір технологій.
8. Екологічне обґрунтування проекту.

Сутність запропонованого технічного рішення пояснюється кресленнями, де показано:

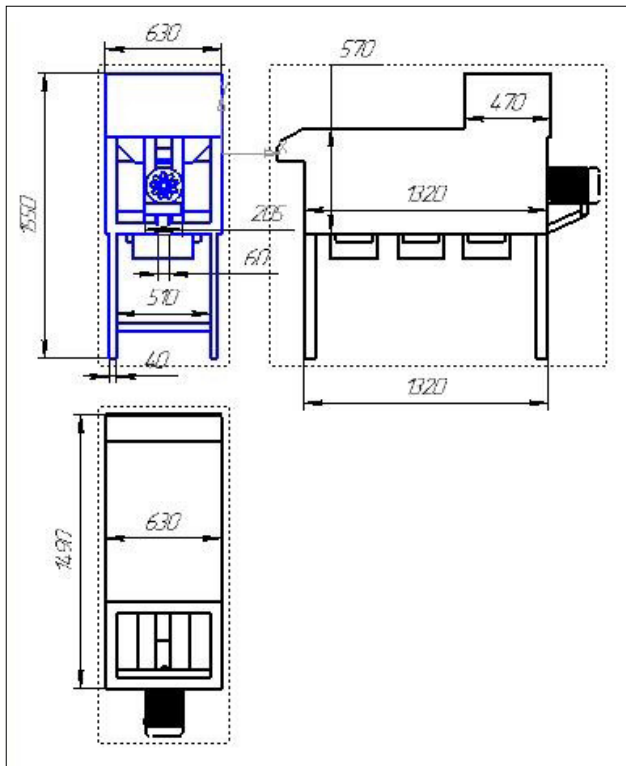


Рис. 1. Конструктивна схема зерноочисної машини

на Рис. 1 – наведена конструктивна схема зерноочисної машини;

на Рис. 2 – 3D модель зерноочисної машини.

Зерноочисна машина складається з керованої вентиляторної установки з вхідним та вихідним вікном, а в нижній частині виконані приймачі продуктів розділення. До верхньої стінки прикріплений завантажувальний бункер з живильником під яким розміщена додаткова заслінка. Позаду сепаруючої камери пиловідокремлювач.

Запропонована зерноочисна машина працює наступним чином. Включається керована вентиляторна установка і за допомогою пульта керування формується рівномірний по ширині та нерівномірний по висоті, причому більш інтенсивний у верхній частині та помірніший у нижній частині сепаруючої камери повітряний потік заданої швидкості. Відкривається заслінка живильника і вихідний матеріал із бункера поступає в сепаруючий канал. Під дією повітряного потоку вихідний матеріал розділяється на фракції. Компоненти з низькими показниками аеродинамічних характеристик (округлі, важкі) поступають у приймачі. З більшими показниками в наступний а легкі пилоподібні домішки в осаджувальну камеру та пиловідокремлювач.

Якщо при цьому з пиловідокремлювача надходить повноцінне зерно що свідчить про підвищену швидкість повітряного потоку в каналі, за допомогою пульта керування зменшуючи швидкість повітряного потоку до тих пір, поки не перестане надходити повноцінне зерно у пиловідокремлювач. Переміщуючись живильник забезпечується подача вихідного матеріалу по всій робочій ширині каналу, що підвищує продуктивність зерноочисної машини при високій якості розділення.

Якщо при роботі сепаратора в приймачі попадають легкі домішки (мала швидкість повітряного потоку в каналі), то за допомогою пульта керування збільшується повітряний потік доти поки якість розділення не стане відповідати вимогам стандарту. Продуктивність сепаратора при цьому зменшується.

Таким чином, основним технологічним регулюванням запропонованої зерноочисної машини при підготовці для сепарації нової суміші є вибір швидкості повітряного потоку при якій забезпечується якісне розділення вихідного матеріалу. При цьому кожного разу повністю ефективно використовується продуктивність вентиляторної установки, що підвищує продуктивність і знижує працездатність процесу.

Запропоноване рішення може бути прийняте для промислового використання в галузі сільськогосподарського виробництва.

В процесі виконання міні-проекту нами використовувалися наступні умови та методичні прийоми реалізації міждисциплінарних зв'язків:

- поглиблене вивчення дисциплін;

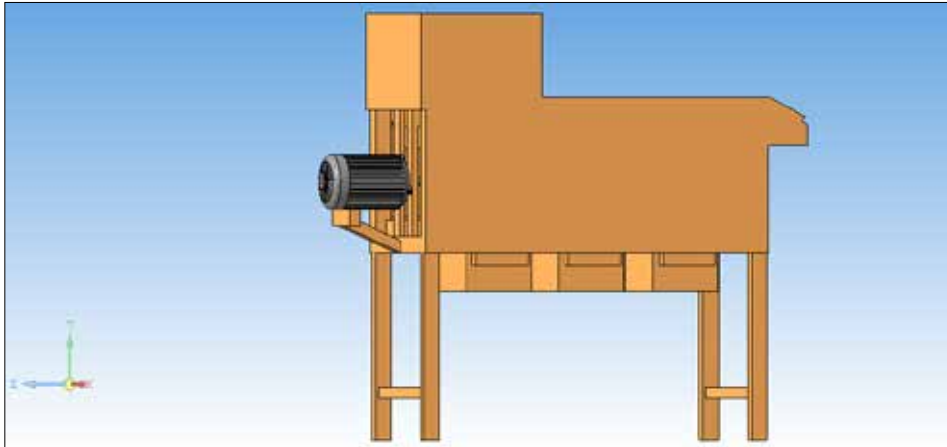


Рис. 2. 3D модель зерноочисної машини

- виділення основних наукових ідей;
- поглиблене вивчення окремих важливих теорій, законів, понять дисциплін циклу професійної підготовки;
- удосконалення методичної роботи, зокрема доповнити методiku викладання теми: «Зерноочисні машини»;
- реалізація комплексних міждисциплінарних зв'язків між елементами змісту дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання;
- удосконалено систему виконання лабораторних робіт дисциплін циклу професійної підготовки, що дозволить створити реальну виробничу атмосферу в навчальних умовах;
- ознайомлення майбутніх педагогів професійного навчання із роботами науковців, винахідників та раціоналізаторів, що працюють у галузі сільськогосподарського виробництва з удосконалення технологічних процесів.

**Висновки.** Запропонований нами підхід до використання міждисциплінарних зв'язків під час формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу. Зокрема, формуванню взаємозв'язку між структурними елементами змісту дисциплін циклу професійної підготовки, який виражений у поняттях, наукових фактах, законах, теоріях, а також розвитку творчих здібностей здобувачів освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Yevhenii Marynchenko, Tetiana Serha, Tetyana Chumak, Anna Makogin, Vasyl Salabai. (2023). Psychological aspects of the landscape of modern organizational and pedagogical conditions of training of specialists through the integration of education, science and production in Ukraine. AD ALTA-Journal of Interdisciplinary Research. 2023. Vol. 13. Issue 1, Special

Issue XXXIV. Pp. 207–216. URL: <https://www.magnanimitas.cz/13-01-xxxiv>

2. Ігнатенко Г. В., Маринченко Є. О. Інноваційні технології у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання сільськогосподарського профілю: навч.-метод. посіб. Суми: Видавець Вінніченко М. Д., 2021. 172 с.

3. Кулалаєва Н. В., Романова Г. М. Проектні технології для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрної, будівельної та автотранспортної галузей. *Вісник Національної академії педагогічних наук*. 2019. Вип. 1. Т. 1. 12 с.

4. Курлянд З. Н., Осипова Т. Ю., Гурін Р. С., Бартеєва І. О., Богданова І. М. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. Київ, 2012. 390 с.

5. Маринченко Є. О., Ситніков О. М., Кучер О. А. Оновлення змісту ОК підготовки майбутніх педагогів професійного навчання сільськогосподарського профілю з урахуванням інноваційних процесів у сільськогосподарському виробництві. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): журнал*. 2022. № 12(17) 2022. С.499 (Index Copernicus International).

6. Маринченко Є. О., Толмачов В. С. Залучення здобувачів вищої освіти до проектно-дослідницької діяльності у ЗВО. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2022. № 52 2022. С. 208 (Index Copernicus International).

7. Маринченко Є.О. Федорченко М. С. Формування готовності майбутнього педагога професійного навчання до інноваційної діяльності у сільськогосподарському виробництві під час технологічної практики. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2023. № 56 2023. (Index Copernicus International).

8. Маринченко Є.О., Вовк Б.І., Самусь Т.В., Опанасенко В.П. Навчально-методичний посібник «Основи тваринництва» : Курс лекцій. Глухів 2023. 207 с.

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

### FORMATION OF PROFESSIONAL SPEECH COMPETENCE OF FUTURE NURSES IN THE PROCESS OF STUDYING HUMANITARIAN DISCIPLINES IN MEDICAL COLLEGES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

У статті актуалізовано важливість оновлення професійної підготовки майбутніх медичних сестер, які здобувають освіту в медичних коледжах. Узагальнено, що в підготовці майбутніх медичних сестер студенти вивчають різні дисципліни з медсестринства та гуманітарної підготовки. Гуманітарними дисциплінами є культурологія, українська мова (за професійним спрямуванням), іноземна мова (за професійним спрямуванням) та дисциплін з циклу природничо-наукової підготовки (основи латинської мови з медичною термінологією, основи психології та міжособове спілкування). Вказано, що в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у майбутніх медичних сестер формується професійно-мовленнєва компетентність. Про актуальність формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у медичних коледжах свідчать наукові розвідки сучасних дослідників. Підкреслено, що для вирішення педагогічної проблеми з формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх медичних сестер особливої актуальності набувають питання з визначення сучасних напрямів, наукових підходів, ефективних форм і методів вивчення гуманітарних дисциплін студентами медичних коледжів. До таких педагогічних аспектів вирішення окресленої проблеми віднесено: структурування навчальних занять таким чином, щоб у професійній підготовці майбутніх медичних сестер враховувалися різні складники фахової компетентності сестринського персоналу (зокрема у змісті дисциплін професійного спрямування); урахування в плануванні занять міждисциплінарних зв'язків, які актуалізуються й інтегруються у змісті дисциплін з медсестринства та гуманітарної підготовки; використання сучасних педагогічних методів і технологій (кейс-метод, навчальні тренінги, змодельовані інтерактивні ситуації, ділові ігри, симуляційне навчання тощо). Узагальнено, що наближення навчання студентів медичних коледжів до майбутньої професійної діяльності уможливить апробацію сформованих фахових умінь і навичок у навчальному середовищі та вибір оптимальних моделей професійно-комунікативної взаємодії в роботі сестринського персоналу.

**Ключові слова:** професійно-мовленнєва компетентність, молодші фахові бака-

лаври, майбутні медичні сестри, гуманітарна підготовка, гуманітарні дисципліни, коледж.

The article updates the importance of updating the professional training of future nurses who are getting an education in medical colleges. It is summarized that in the training of future nurses, students study various disciplines of nursing and humanitarian training. Humanitarian disciplines are cultural studies, Ukrainian language (for professional direction), foreign language (for professional direction) and a discipline from the cycle of natural and scientific training (basics of the Latin language with medical terminology, basics of psychology and interpersonal communication). It is indicated that in the process of studying humanitarian disciplines, future nurses develop professional speech competence. The relevance of the formation of professional speech competence of future nurses in the process of studying humanitarian disciplines in medical colleges is evidenced by the scientific research of modern researchers. It is emphasized that in order to solve the pedagogical problem of the formation of professional speech competence of future nurses, the questions of determining modern directions, scientific approaches, effective forms and methods of studying humanitarian disciplines by students of medical colleges are of particular relevance. Such pedagogical aspects of solving the outlined problem include: structuring of educational classes in such a way that the professional training of future nurses takes into account various components of the professional competence of the nursing staff (in particular, in the content of professional disciplines); consideration in the planning of classes of interdisciplinary connections, which are actualized and integrated in the content of the disciplines of nursing and humanitarian training; use of modern pedagogical methods and technologies (case method, educational trainings, simulated interactive situations, business games, simulation training, etc.). In general, bringing the education of medical college students closer to future professional activities will enable the approbation of the formed professional skills and abilities in the educational environment and the selection of optimal models of professional and communicative interaction in the work of nursing staff.

**Key words:** professional speech competence, junior professional bachelors, future nurses, humanitarian training, humanitarian disciplines, college.

УДК 378:231

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.16>

**Мельничук І.М.,**

докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки вищої  
школи та суспільних дисциплін  
Тернопільського національного  
медичного університету  
імені І.Я. Горбачевського

**Актуальність дослідження.** Сучасна стратегія оновлення освітнього середовища в системі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я базується на Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), Основах

законодавства України про охорону здоров'я та ін. Важливу роль у наданні медичної допомоги населенню відіграють фахівці середньої ланки – медичні сестри, які здобувають освіту здебільшого в медичних коледжах. З 2019 р. більшість медичних коледжів змінили статус і згідно із Законом

України «Про фахову передвищу освіту» [11] та Наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю «Професійна освіта (за спеціалізаціями) для першого (бакалаврського) рівня освіти» [10] готують фахових молодших бакалаврів сестринської справи (ФМБСС). Професійна підготовка ФМБСС здійснюється за відповідними освітньо-професійними програмами (ОПП), що є відображенням цілісного комплексу освітніх компонентів (навчальних дисциплін, індивідуальних завдань, практик, контрольних заходів тощо), які створюють відповідне освітнє середовище, зорієнтоване на задоволення потреб та інтересів майбутніх медичних сестер такого рівня освіти [11]. У змісті ОПП відображено сукупність дисциплін, вивчення яких дає змогу майбутнім медичним сестрам опанувати різного роду компетенції. Так, залежно від спрямованості і змістового наповнення дисципліни об'єднані в цикли гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничо-наукової підготовки; дисципліни, що формують спеціальні компетентності (цикл професійної та практичної підготовки). Як бачимо, одним із складників професійної підготовки майбутніх ФМБСС є гуманітарна підготовка, яка відбувається у процесі вивчення таких дисциплін, як культурологія, українська мова (за професійним спрямуванням), іноземна мова (за професійним спрямуванням) та ін. Водночас частина гуманітарних дисциплін віднесено до циклу природничо-наукової підготовки (основи латинської мови з медичною термінологією, основи психології та міжособове спілкування), у процесі вивчення яких у майбутніх медичних сестер формується професійно-мовленнєва компетентність.

**Аналіз останніх публікацій** дає змогу узагальнити, що дослідники визначали й аргументували шляхи вирішення проблеми формування мовленнєвої компетентності (Л. Мацько, М. Пентилук, Л. Струганець та ін.) в напрямі вдосконалення професійного мовлення майбутніх фахівців різних спеціальностей (І. Дроздова, Я. Нахаєва, О. Семенов та ін.). У контексті дослідження заслуговують на поглиблене вивчення наукові праці, в яких розглядаються окремі аспекти проблеми формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у медичних коледжах. Так, питання вдосконалення медсестринської освіти дослідники вивчають в сенсі реформування медичної галузі [1] та пропонують інноваційні методи викладання дисциплін у медсестринстві [13]. Поєднання професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи з реалізацією компетентнісного підходу знаходимо в дисертації М. Демянчука [4]. Науковці здійснюють поняттєво-термінологічний дискурс дефініцій компетентність та компетенції [7]. Примітно,

що дослідники зосереджують увагу на проблемі формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників [6], зокрема, у напрямі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх лікарів до використання медичної термінології [9], формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах [2], що є важливою ознакою і професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх медичних сестер. Однак комплексного розгляду педагогічної проблеми з формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у медичних коледжах не виявлено.

**Мета статті** полягає в аналізі та узагальненні педагогічних досліджень, спрямованих на вирішення проблеми формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у медичних коледжах.

**Виклад основного матеріалу.** Засади поняттям наукової розвідки є «компетентність», що визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [11].

У тлумаченні сутності компетентності, науковці беруть за основу характерні ознаки компетентнісно-орієнтованої професійної освіти (її контекстність, комплексність і креативність) та визначають специфічний напрям наукових розвідок – формування професійної компетентності майбутніх фахівців, визначаючи роль професійної компетентності у термінологічному полі сучасних наукових досліджень [7, с. 157].

Серед різних характерних ознак компетентності виокремлюється така, що притаманна фахівцям, у яких професійна діяльність супроводжується активною міжособистісною взаємодією, наприклад, у роботі медичних сестер різних кваліфікаційних рівнів. Відтак в окреслених вимогах до роботи майбутніх ФМБСС поєднуються не лише професійні знання, вміння і навички, а й готовність до організації оптимального комунікативного середовища, вміння і навичок спілкування на різних рівнях (з медичним персоналом та пацієнтами у межах сфери професійної взаємодії комунікантів), що формується на основі врахування ознак комунікативної компетенції.

У контексті дослідження послуговувалися науковим розумінням поняття «професійна мовленнєва компетентність» та процесу її формування, «ефективна реалізація якого залежить від методично доцільного добору й поєднання методів, прийомів і засобів навчання» [12, с. 78]. Враховано, що засадничими процесами у комунікативній професійній компетенції визначено професійну

мовленнєву комунікацію, що потребує певних мовнокомунікативних знань і вмінь.

Про сформованість комунікативної компетентності майбутніх ФМБСС свідчить наявність у студентів медичних коледжів сукупності знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, володіння мовленнєвими вміннями й навичками, необхідними для спілкування у професійному середовищі. І хоча поглиблений зміст комунікативної компетенції (мовна, лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфоепічна, орфографічна, пунктуаційна компетенції) [5] зазвичай є предметом вивчення майбутніми фахівцями філологічних спеціальностей, проте для фахівців будь-яких інших напрямів професійної діяльності необхідними є сформованість мовленнєвої компетентності за фахом (професійно-мовленнєва компетентність), що передбачає наявність відповідних знань, умінь, досвіду, мовленнєвої та психолого-педагогічної обізнаності особистості, з урахуванням специфіки роботи у професії.

Про визначення специфіки формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у медичних коледжах як педагогічної проблеми свідчать наукові розвідки сучасних дослідників, у публікаціях яких професійно-мовленнєва компетентність майбутніх фахівців сестринської справи передбачає наявність різнопланових складників, які властиві не лише фахівцям медицини, а й випускникам інших ЗВО. Так, на думку М. Гриньової та А. Варданян професійно-мовленнєва компетентність (ПМК) студента – це професійна якість, яка формується в процесі навчання мови. Для досягнення сформованості ПМК у студентів ЗВО науковцями визначені такі завдання: навчити студентів розв'язувати комунікативні задачі та орієнтуватися в нестандартних ситуаціях; сприяти засвоєнню категорій та одиниць мови, функцій, осягнення закономірностей та правил її функціонування, наукових знань про особливості та специфіку конструювання професійного висловлювання майбутнього фахівця [3].

У контексті дослідження важливими складниками ПМК майбутніх медичних сестер визначаємо такі:

- глибокі професійні знання з сестринської справи та підготовленість студентів до компетентного використання понятійно-категоріального апарату та комплексу термінів професійного змісту українською мовою та латиною, про актуальність якої вказувала Я. Нахасева [9];

- уміле використання професійного мовлення відповідно до ситуативних умов, обставин, роботи медичних сестер і статусно-рольового функціоналу суб'єктів комунікативної взаємодії у сфері охорони здоров'я;

- уміння «знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування» [5];

- володіння навичками організації оптимальної міжособистісної взаємодії, що формуються на основі використання інтерактивних технологій в освітньому середовищі медичних коледжів, наприклад, формування україномовної професійної компетентності у професійній підготовці майбутніх іноземних студентів медичних спеціальностей [8], враховуючи особливості створення інтерактивного освітнього середовища у професійній підготовці майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я [14];

- володіння знаннями іноземної мови професійного спрямування, що для фахівця медицини передбачає здатність вступати до ділової комунікації з використанням сучасних досягнень у сфері охорони здоров'я, висвітлених у закордонних джерелах, та адекватне у доречне використання медичної термінології [9, с. 32];

- уміння визначати сутність професійно-комунікативної ситуації, щоб швидко приймати відповідні правильні рішення та планувати оптимальні комунікативні дії [5].

Таким чином, основні ознаки професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх медичних сестер можуть формуватися у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, де студенти опановують знання з мови (українська та іноземна мова професійного спрямування), набувають практичного досвіду доречного використання загальновизнаної медичної термінології латиною (латинська мова), апробують оптимальні моделі міжособистісної взаємодії в інтерактивних ситуаціях, специфіку організації яких вивчають і враховують у процесі вивчення дисципліни «Основи психології та міжособового спілкування».

Відтак для вирішення педагогічної проблеми з формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх медичних сестер набувають особливої актуальності питання з визначення сучасних напрямів, наукових підходів, ефективних форм і методів вивчення гуманітарних дисциплін студентами медичних коледжів. До таких педагогічних аспектів вирішення окресленої проблеми відносимо:

- структурування навчальних занять таким чином, щоб у професійній підготовці майбутніх ФМБСС враховувалися різні складники фахової компетентності сестринського персоналу (зокрема у змісті дисциплін професійного спрямування);

- урахування в плануванні занять конкретних міждисциплінарних зв'язків, які актуалізуються й інтегруються у змісті дисциплін з медсестринства та гуманітарної підготовки;

- використання сучасних педагогічних методів і технологій (кейс-метод, навчальні тренінги,

змодельовані інтерактивні ситуації, ділові ігри, симуляційне навчання тощо), які сприятимуть наближенню навчання студентів медичних коледжів до майбутньої професійної діяльності й уможливають апробацію сформованих фахових умінь і навичок у навчальному середовищі та вибір оптимальних моделей професійно-комунікативної взаємодії в роботі сестринського персоналу.

**Висновок.** Аналіз наукових розвідок підкреслює актуальність формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх медичних сестер, навчання яких постійно вдосконалюється. Організація професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів сестринської справи узгоджується з сучасною законодавчою базою, у якій враховано різні складники навчання студентів у медичних коледжах. Зasadничим напрямом удосконалення професійної освіти майбутніх медичних сестер є реалізація компетентнісного підходу, результатом якого є сформованість професійної компетентності майбутніх фахівців медсестринства. У структурі професійної компетентності медичних сестер враховуються різні аспекти навчання студентів, одним з яких є формування професійно-мовленнєвої компетентності. Зазвичай професійно-мовленнєва компетентність виявляється в ситуаціях міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу, в якому моделюються умови можливих комунікативних ситуацій у роботі медичних сестер. Для набуття вмінь, навичок і досвіду ефективної професійно-комунікативної взаємодії студенти медичних коледжів покликані опанувати компетенції, окреслені в навчально-методичному забезпеченні гуманітарних дисциплін, що актуалізує осучаснення й урахування різних напрямів гуманітарної підготовки студентів медичних коледжів з метою формування професійно-мовленнєвої компетентності.

Позаяк окреслена проблема залишає широкий простір пошуку шляхів для її вирішення, відтак **перспективи подальших наукових розвідок** вбачаємо в розробці навчально-методичних матеріалів, які сприятимуть формуванню професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у медичних коледжах.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрієвський І. Ю., Бондаренко Н. В., Цюрко Л. В. Медсестринська освіта в контексті реформування медичної галузі. Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи : матеріали наук.-практ.

конф. з міжнар. участю, присвяченої 145-річчю заснування навчального закладу (м. Житомир, 24–25 жовтня 2019 р.). Житомир: ФОП Худяков, 2019. С. 2–9.

2. Гребеник Ю. С. Сучасні тенденції формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 2–3. С. 180–185.

3. Гриньова М., Варданян А. Сучасні підходи до формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів вищих навчальних закладів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Випу. 19. С. 78–82.

4. Дем'яничук М. Р. Підготовка бакалаврів сестринської справи до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Хмельницький, 2015. 229 с.

5. Комунікативна професійна компетенція. URL: <http://www.korekta-vvk.com/kocno/ukrmova-1-kurs/komunikativna-kompetenzija>

6. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Вінниця, 2006. 178 с.

7. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. Вища освіта України*. 2009. № 3 (додаток 1). К. : Гнозис, 2009. 630 с.

8. Мельничук І. М., Пашко М. З. Формування україномовної професійної компетентності іноземних студентів медичних спеціальностей засобами інтерактивних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький. РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка*. 2020. Вип. 189. С. 29–34.

9. Нахаєва Я. М. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх лікарів до використання медичної термінології : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Тернопіль, 2016, 212 с.

10. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю «Професійна освіта (за спеціалізаціями) для першого (бакалаврського) рівня освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України № 1648 від 21 грудня 2017 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf>

11. Про фахову передвищу освіту. Закон України № 2745-VIII від 6.06.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>

12. Скибун Н.Д. Професійна мовленнєва компетентність як наукове поняття *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015, Issue: 75, III(37), С. 76–79.

13. Ястремська С. О. Інноваційні методи викладання дисциплін у медсестринстві. *Медична освіта*. 2015. № 4. С. 70–73.

14. Melnychuk I. M. Peculiarities of creating interactive educational environment in vocational training of future medical specialists. *Медична освіта*. 2020. № 2. С. 87–91.

## ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РЕВЕРСИВНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

### APPLYING THE TECHNOLOGY OF REVERSE LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT HIGHER PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті розглядаються актуальні питання іншомовної підготовки фахівців немовних спеціальностей в епоху цифровізації у контексті вищого професійного навчання. У роботі проводиться аналіз визначення поняття змішаного навчання та окреслюються його типи. Авторка статті підкреслює, що реверсивне навчання, як тип змішаного, наразі є оптимальною технологією навчання англійської мови слухачів немовних спеціальностей для здійснення міжкультурної ділової комунікації. Актуальність застосування технології реверсивного навчання у контексті опанування іноземних мов у вищій школі пов'язана з необхідністю формування загальнокультурних, загальнопрофесійних компетенцій іноземною мовою та на цей час неможливістю проведення занять в аудиторії. У дослідженні окреслюється специфіка технології реверсивного навчання іноземної мови; визначаються його ключові елементи та виокремлюються актуальні підходи реверсивного навчання: компетентнісний, особистісно-орієнтований, комунікативний та діяльнісно-орієнтований. Запропонована модель реалізації реверсивного навчання іноземної мови у закладах вищої професійної освіти та визначено основні етапи роботи у контексті реверсивного навчання – навчальне відео; інтерактивна робота на занятті; спостереження – зворотний зв'язок, оцінювання. Кожен із етапів передбачає проєктування додаткових електронних навчальних або контрольних-тестувальних матеріалів. Авторка визначає основні етапи роботи в контексті реверсивного навчання іноземної мови, та підкреслює, що технологія реверсивного навчання пропонує всі технічні можливості для створення гнучкого академічного середовища, орієнтованого на формування особистості, яка саморозвивається, і здатна до рефлексії та критичного аналізу.

У висновках авторка зазначає, що реверсивну технологію навчання можна вважати, як одну з альтернативних форм організації навчального процесу під час викладання англійської мови у ЗВО, що відповідає вимогам сучасних стандартів, узгоджується з соціокультурними реаліями, залучає дистанційне навчання та забезпечує розвиток необхідних професійно-орієнтованих навичок і компетенцій майбутніх фахівців.

**Ключові слова:** реверсивне навчання, професійно-орієнтоване навчання, змішане

навчання, компетентнісний підхід, цифровізація, навчання англійської мови.

This article addresses current issues regarding the foreign language training of specialists in non-linguistic fields in the digital era within the context of higher education. The paper proposes a definition of blended learning and outlines the types of blended learning. The author of the article highlights the growing importance of reverse learning, a form of blended learning that is considered the best technology for teaching English to non-language students, especially for intercultural business communication purposes. Acquiring a foreign language in higher education becomes significantly more relevant thanks to the utilization of reverse learning technology. This is beneficial because it enables students to cultivate essential cultural and professional skills in a foreign language, even in situations where traditional classroom teaching is impractical. The study provides a comprehensive overview of reverse foreign language teaching technology. It clearly defines its key components and categorizes the current approaches to reverse teaching, including competence-based, personality-oriented, communicative, and activity-oriented methods. A proposed implementation model for reverse foreign language teaching in higher professional education institutions includes several key stages: video-based training, interactive classroom activities, observation, feedback, and evaluation. Each of the stages involves the design of additional e-learning or control and testing materials. The author clearly outlines the key steps involved in reverse language teaching and emphasizes that reverse learning technology provides a multitude of technical capabilities to create a dynamic academic environment that is centered around cultivating a self-growing student with the capacity for reflection and critical analysis.

In conclusion, the author notes that the reverse learning technology can be considered as one of the alternative forms of organizing the educational process in the process of teaching English at higher educational institutions, which meets the requirements of modern standards, is consistent with socio-cultural realities, involves distance learning and ensures the development of the necessary professionally oriented skills and competencies of future specialists.

**Key words:** reverse learning, professional-oriented learning, blended learning, competency-based learning, digitalization, English language teaching.

УДК 811:378.147  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.17>

Павлова О.О.,  
ст. викладач кафедри іноземних мов  
Національної академії Національної  
гвардії України

**Постановка проблеми.** Наразі Міністерство освіти і науки України змушено невідкладно вживати термінових заходів для ефективного розв'язання нагальних проблем, що зумовлені введенням воєнного стану на всій території України внаслідок збройної агресії російської федерації,

та приймати швидкі та чіткі рішення щодо організації процесу навчання. Впровадження дистанційного навчання є важливим кроком, який не лише забезпечує безпеку всіх учасників, але й вирішує ризики та виклики, пов'язані з проведенням аудиторних занять на території навчальних закладів,

продовження яких наразі стало неможливим. Університети вже мають достатньо успішний досвід проведення онлайн-занять під час карантину в Україні протягом двох останніх років. Це надало можливість організувати якісне навчання у дистанційному форматі одразу після відновлення освітнього процесу в березні 2022 року. Але необхідно підкреслити, що є кілька об'єктивних чинників, які ускладнюють дистанційний навчальний процес за умов повномасштабного вторгнення на територію України: постійні повітряні сповіщення, перебування слухачів за кордоном або на окупованих територіях, перебої в електропостачанні та нестабільний ментальний стан як слухачів, так і викладачів. Таким чином, процес дистанційного навчання слухачів в умовах воєнного стану в Україні вимагає ретельного аналізу з метою подолання можливих перешкод, але водночас відкриваються широкі перспективи використання онлайн-технологій в українській освіті, педагоги набувають неповторного викладацького досвіду, ведеться пошук, відповідних глобалізаційним викликам епохи, методів викладання дисциплін гуманітарного спрямування, оскільки цей процес ускладнюється дистанційним аспектом навчання, тривалою неможливістю «реальної» комунікації слухача та викладача. Окрім того, слухачеві у ситуації надмірного соціального тиску часто важко визначити свої здібності і сформувані самодисципліну у навчанні та розвивати навички критичного мислення, в результаті чого рівень професійних компетенцій, набутих слухачами таким чином, значно знижується. Інтелектуальну активність молодих людей можна значно підвищити за допомогою потужної мотивації, особистого прикладу, підтримки позитивного фокусу на досягненні результатів, розвитку ерудиції та використання різноманітних педагогічних принципів.

Президент України Володимир Зеленський зробив значний крок до зміцнення зв'язків України з Європою. Він запропонував Верховній Раді законопроект, який має на меті встановити офіційний статус англійської мови в країні. Якщо закон буде схвалений, перехідний період триватиме від 2 до 4 років після завершення військових дій. У разі ухвалення законопроекту, англійська мова стане мовою міжнародного спілкування в Україні. Наразі вивчення англійської мови є важливою складовою вищої професійної освіти. Для майбутніх випускників немовних напрямків підготовки англійська мова виступає насамперед засобом професійно-орієнтованого спілкування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних реаліях викладач англійської мови мусить не лише транслювати знання, а й упродовжувати на практиці сучасні освітні методики та інноваційні технології навчання, орієнтовані на швидку інтеграцію слухачів у навчальний процес,

створювати сприятливу робочу атмосферу на онлайн-заняттях. Тому викладач англійської мови постійно знаходиться у пошуку оптимальних освітніх технологій для своєї дисципліни. На цей час однією з перспективних технологій вважається технологія реверсивного навчання, що отримала широке розповсюдження у світі [1]. Дослідники М. Лебран, А. Семс, Дж. Бергманн розглядають реверсивне навчання як зміну процесу навчальної діяльності, за допомогою якого ознайомлення та опанування теоретичного матеріалу відбувається дистанційно, а практична частина реалізується на занятті [2, с. 7; 3, с. 3]. Ця технологія широко застосовується закордонними педагогами у навчальній діяльності в закладах середньої та вищої освіти [4; 5].

Технологія реверсивного навчання має попит та є актуальною серед викладачів іноземної мови, тому що має гнучку структуру, її можна реалізувати за допомогою Інтернет-ресурсів, які представлені у відкритому доступі, та навчальних застосунків, або на базі електронного освітнього середовища ЗВО, наприклад, у Moodle. Також педагоги-практики вважають, що реверсивне навчання сприяє підвищенню рівня мотивації до вивчення іноземної мови, адже є відповіддю на вимоги сучасних слухачів «цифрового покоління», для яких традиційна модель навчання, що передбачає презентацію навчального матеріалу викладачем в усній формі, не стимулює інтерес і не сприяє підвищенню рівня мотивації до вивчення навчальної дисципліни.

Проте технологія реверсивного навчання англійської мови у контексті вищої професійної освіти для немовних спеціальностей недостатньо представлена в сучасній науково-методичній літературі, необхідність її подальшого розроблення та апробації у закладах вищої освіти зумовлює актуальність цього дослідження.

**Мета статті** – проаналізувати та дати визначення поняття змішаного навчання та окреслити його типи; представити модель реалізації реверсивного навчання іноземної мови у закладах вищої професійної освіти та визначити основні етапи роботи в контексті реверсивного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна глобалізація вищої професійної освіти, дворівнева система, стандарти третього покоління актуалізують проблему забезпечення якості освіти, формування у майбутніх фахівців набору компетенцій, які задовольняють запити ринку праці. Проблема якості іншомовної підготовки бакалаврів і магістрів, їхнього післядипломного працевлаштування набуває особливого значення у зв'язку з орієнтацією університетів на інноваційний потенціал особистості, яка практично реалізує набуті компетенції. У сучасній освіті креативна, спільно-творча діяльність слухачів переважає над репродуктивною.



Інформатизація освітнього простору детермінує також новий підхід до організації навчального процесу, до методичного та дидактичного супроводу курсу англійської мови. Потрібні нові методи та засоби розвитку медіа освіти та інформаційної культури слухачів. В умовах воєнного стану заклади вищої професійної освіти України впроваджують змішане навчання. Аналіз науково-методичних публікацій дозволяє зробити висновок, що поняття «змішане навчання» має декілька трактувань: «поєднання різноманітних засобів навчання, методик навчання, поєднання аудиторного та дистанційного видів навчання безпосередньо під керівництвом викладача» (К. Дж. Бонк) [3, с. 39]; «будь-яка формальна навчальна програма, у контексті якої слухачам пропонують онлайн-навчання за наявністю елемента контролю часу, місця, засобу та темпу» (М. Горн, Х. Скейтер) [2, с. 62]. Змішане навчання – доволі широке поняття, що передбачає різні варіанти взаємодії викладача і слухачів, а також різний обсяг навчального часу, який вони проводять у цифровому просторі. М. Хорн виокремлює декілька видів змішаного навчання: гнучка модель, реверсивне навчання, індивідуальна ротація, ротація станцій, модель «меню», розширена віртуальна модель [2].

Для слухачів немовних вищих навчальних закладів англійська мова не являється профільною дисципліною, тому доцільно застосовувати для їх підготовки технологію реверсивного навчання, яка полягає у перестановці місцями самостійної та аудиторної роботи, а саме: слухачі як домашнє завдання виконують те, що зазвичай роблять в аудиторії. Таким чином, слухачі виходять на онлайн-заняття з англійської мови вже підготовлені та зі сформованим уявленням про те, які теми вивчатимуться на занятті. Через те, що відповідний навчальний матеріал слухачі опановують віддалено та з випередженням, заняття з викладачем спрямовано на формування та розвиток навичок у всіх видах іншомовної діяльності (аудіювання, читання, письмо, говоріння), а також на формування загальнокультурних, загальнопрофесійних та професійних компетентностей іноземною мовою, враховуючи профіль навчання. Наразі ми можемо спостерігати, що поняття «реверсивне навчання» розширюється, а розуміння суті реверсивного навчання як «перевертання» аудиторної та домашньої видів робіт не є вичерпним. Викладачі-практики зазначають, що завдяки активному використанню електронних освітніх ресурсів реверсивне навчання спрямоване на добір можливого змісту предметної області, вибір адекватних технологій і критеріїв оцінювання діяльності здобувачів освіти, а також воно сприяє розвитку креативної, творчої діяльності слухачів.

Реверсивне навчання має досить гнучку структуру, але необхідно враховувати наступні ключові

елементи: гнучке навчальне середовище створюється за допомогою чергування активних методів навчання на онлайн-занятті; слухачі обов'язково мають бути активними учасниками освітнього процесу; наявність чітко структурованого матеріалу між аудиторним та позааудиторним навантаженням; викладач – компетентний спеціаліст, що має фахову, цифрову та методичну компетентності.

Також окрім вищезазначених складових для успішної реалізації реверсивного навчання на заняттях з іноземної мови необхідне дотримання прагматичної моделі IMAIP (М. Лебран):

- Інформація – наявність навчального електронного контенту, розробленого педагогом;
- Мотивація – активне залучення слухачів до навчального процесу;
- Активність – оптимізація пізнавальної діяльності слухачів;
- Інтерація – взаємодія суб'єктів освітньої діяльності;
- Презентація отриманих результатів [6].

Навчальний матеріал, який слухачі отримують на самостійне випереджувальне вивчення, повинен мотивувати на діяльність (виконання завдань), у процесі онлайн-заняття має відбуватися взаємодія між викладачем і слухачем, а також слухачі повинні взаємодіяти між собою, зокрема презентація тих знань, які вони опанували під час самостійної підготовки. Таким чином, викладачеві необхідно так організувати та викласти навчальний матеріал, щоб зацікавити та залучити слухачів до процесу навчання. Питання мотивації для слухачів немовних вищих закладів освіти визначається ключовим.

На основі аналізу науково-методичної літератури за темою дослідження можна виокремити наступні підходи реверсивного навчання іноземної мови у закладах вищої професійної освіти:

– *компетентнісний підхід* за реалізації якого цілепокладання, здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності вважаються пріоритетними. Усі вищезазначені категорії також є суттєвими положеннями реверсивного навчання. З огляду на великий обсяг завдань, які слухачі отримують на самостійну підготовку, вони повинні мати високий рівень самоорганізованості та відповідальності за своє навчання. Компетентнісний підхід також передбачає, що у майбутнього фахівця протягом навчання будуть сформовані базові, загальнокультурні, загальнопрофесійні та професійні компетенції, які згодом дозволять йому проявити та продемонструвати свою компетентність та конкурентоздатність у професійній діяльності;

– *особистісно-орієнтований підхід* ґрунтується на урахуванні індивідуальних особливостей слухачів, які вважаються активними учасниками освітнього процесу. Під індивідуальними осо-

бливостями маються на увазі здібності, мотиви, цілі та завдання, тобто ті імпульси, які керують слухачами. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає досягнення кожним слухачем планованих результатів, розвиток його особистісних якостей, навичок самостійного пошуку інформації та знань з метою підготовки до майбутнього професійного життя. Згідно з концепцією вищезазначеного підходу, головною метою навчання стає особистість слухача, його потреби та потенціал. Для слухачів «цифрового покоління» використання інформаційних технологій на занятті з іноземної мови – це важливі фактори, що підвищують мотивацію вивчати дисципліну. Визначаються наступні характеристики особистісно-орієнтованого підходу при застосуванні технології реверсивного навчання: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і слухачами; забезпечення умов для особистісного зростання слухача; оптимізація діяльності слухача; викладач виступає в ролі фасилітатора знань. Для того, щоб такий навчальний підхід мав успіх, необхідне створення гнучкого навчального середовища, і технологія реверсивного навчання пропонує всі технічні можливості для створення відповідного середовища, орієнтованого на формування особистості, яка саморозвивається, здатна до рефлексії та критичного аналізу, в сучасних умовах системи вищої фахової освіти;

– *комунікативний підхід* спрямований на розвиток у слухачів «смыслового сприйняття і розуміння іноземної мови, а також опанування мовленнєвого контенту задля конструювання мовленнєвих висловлювань». Мета комунікативного підходу – опанування іноземної мови як засобу спілкування. Зазначений підхід засвідчує свою актуальність при навчанні слухачів немовних напрямів підготовки, коли ставиться завдання підготувати за короткі терміни здобувачів освіти до опанування іноземної мови як засобу ділового спілкування на рівні, що не є нижчим за B1 за Загальноєвропейською шкалою оцінювання рівня володіння іноземною мовою. Навчальна діяльність при комунікативному підході спрямована на розвиток іншомовної комунікативної компетенції, що полягає в сукупності знань про рідну та іншомовну культури, відповідному та правильному використанні в мовленні професійної лексики, а також ефективну співпрацю з іноземними колегами в професійних цілях.

– *діяльнісно-орієнтований підхід* передбачає навчання, орієнтоване на діяльність, що спрямована на моделювання майбутніх професійних ситуацій за допомогою використання активних методів навчання [7, с. 225]. Цей підхід полягає в активному застосуванні отриманих знань на практиці в рамках майбутньої професійної діяльності та розглядає слухачів, як суб'єктів професійної

діяльності, здатних вирішувати завдання в певних умовах для формування і розвитку професійних компетенцій іноземною мовою [7, с. 230]. При діяльнісно-орієнтованому навчанні слухач опановує іноземну мову як «робочий інструмент» міжкультурного ділового спілкування, при цьому мотиви вивчення англійської мови можуть бути різними. Засобом досягнення вищезазначеної мети виступає технологія реверсивного навчання, слухачі застосовують знайоме для них цифрове середовище.

Спираючись на вищевикладений матеріал, пропонуємо модель реалізації реверсивного навчання іноземної мови – навчальне відео; інтерактивна робота на занятті; спостереження – зворотний зв'язок, оцінювання. Кожен із етапів передбачає проектування додаткових електронних навчальних або контрольних-тестувальних матеріалів. Головний принцип проектування електронного наповнювання курсу англійської мови – принцип зворотного дизайну – розробка електронних матеріалів розпочинається не з пошуку контенту за відповідною предметною галуззю, а з визначення планованих результатів навчання та підбору належних методів оцінювання.

Визначимо основні етапи роботи в контексті реверсивного навчання іноземної мови:

– реверсивний навчальний процес розпочинається з дистанційної частини навчання: формулювання проблемного завдання, для виконання якого необхідно самостійно ознайомитися з електронними матеріалами, які були створені за допомогою різноманітних цифрових ресурсів. Викладачі можуть не тільки розробляти інтерактивні пізнавальні завдання, а також підтримувати зворотний зв'язок стосовно того, наскільки ефективно проходить процес навчання. За потреби викладач як медіатор навчального процесу може рекомендувати використовувати посилання на додаткові матеріали в Інтернеті. Слухачі мають можливість у такому разі завантажувати ці матеріали на свої пристрої, як стаціонарні, так і мобільні, слухати й переглядати додаткові аудіо- та відеоматеріали та здійснювати самоконтроль і контроль у режимі онлайн;

– на онлайн-заняттях проводиться робота з уточнення розуміння матеріалу, який був опрацьований слухачами самостійно, аналіз та презентація результатів виконання завдань проблемно-пошукового, творчого характеру, захист навчальних проєктів, дискусії та обговорення;

– у процесі реалізації реверсивного навчання іноземної мови викладачеві необхідно безперервно здійснювати моніторинг навчального процесу та комплексний аналіз проміжних результатів діяльності кожного слухача, а саме: контроль і аналіз роботи в мережі, якість виконаних у тестовій формі контрольних завдань, кількість спроб

виконання того чи іншого завдання, звернення до додаткових освітніх ресурсів всередині освітньої платформи Moodle, відвідування індивідуальних консультацій з викладачем, активність роботи слухача на форумі [8, с. 33].

**Висновки і пропозиції.** В умовах цифровізації навчального простору, вимушеного переходу університетів на змішане навчання, необхідністю використання нових освітніх методик і практик виникла потреба застосовувати сучасні освітні технології. Однією з таких технологій, на наш погляд, може бути реверсивне навчання. Реверсивна технологія навчання – одна з альтернативних форм організації навчального процесу в контексті викладання іноземної мови у ЗВО, яка відповідає вимогам сучасних стандартів, узгоджується з соціокультурними реаліями, залучає дистанційне навчання та забезпечує розвиток необхідних професійно-орієнтованих навичок і компетенцій слухачів.

Перспективним напрямом досліджень у даній галузі є розширення комплексу навчальних завдань за технологією реверсивного навчання, розробка нових кейсів для розвитку професійно-орієнтованої іншомовної компетенції, розробка нових форматів навчальних програм і силабусів з англійської мови у системі вищої фахової освіти з обов'язковим залученням цифрових технологій,

мобільних додатків, навчальних електронних платформ, що використовуються викладачами та довели свою ефективність у навчальному процесі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Mortensen C., Nicholson A. The flipped classroom stimulates greater learning and is a modern 21<sup>st</sup> century approach to teaching today's undergraduates. *Journal of Animal Science*. 2015. № 93 (7). Pp. 3722–3731.
2. Horn M., Skater H. *Blended*. San-Francisco: Jossey-Bass, 2015. 343 p.
3. Bonk C. J. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer, 2006. 624 p.
4. DeLozier S. J., Rhodes, M. G. Flipped classrooms: A review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*. 2017. № 29 (1). Pp. 141–51.
5. Helgeson J. Flipping the English Classroom. *Kappa Delta Pi Record*. 2015. № 51 (2). Pp. 64–68.
6. Lebrun M. 5 facettes pour construire un dyspositif hybride: du concret! URL: <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=579> (last accessed: 27.05.2023)
7. Prince M. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*. 2004. № 93 (3). Pp. 223–231.
8. Бринцева О.В. Форми контролю якості іншомовних знань студентів у технічному ЗВО. *Colloquium-journal*. 2022. № 5 (128). С. 32–35.

## ЕТИОЛОГІЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА

### ETIOLOGY OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A TEACHER

У статті автор розкрив зосередив увагу на етіології крос-культурної комунікативної компетентності педагогічного працівника. Основою розкриття теми визначено перелік компетентностей у професійних стандартах на групу професій «вчитель закладу загальної середньої освіти», «викладачі закладів вищої освіти».

Автор у статті зазначив, що у статті сформувано бачення етіології крос-культурної комунікативної компетентності педагогічного працівника з позицій ціннісно-сислової спрямованості професійної та особистісної комунікації педагогічного працівника. Це обумовлює звернення до методологічних засад цілісної педагогічної системи і втілення її на практиці через принципи діалектичності суб'єкт-суб'єктних відносин учасників освітнього процесу у закладі освіти, міжособистісного спілкування, у тому числі в контексті активізації міграційних процесів і реалізації академічної мобільності здобувачів освіти і педагогічних працівників, соціокультурної ідентичності, антропологізму, персоналізму, цілісності особистості, аксіологічним пріоритетам у педагогічній комунікації, діалектичному синтезу знань гуманітарного і природничо-наукового знання.

Автором наголошено, що етіологія крос-культурної комунікативної компетентності в цій публікації розуміється як систему наукового і прикладного супроводу попередження, подолання у разі виникнення, профілактики контрарверсійних аспектів комунікування учасників освітнього процесу, яке організує педагогічний працівник. Серед таких аспектів авторка виділила: вербалізація характеристик, використання мовних конструкцій, які можуть тлумачитися як дискримінація, етноцентризм, упередження, расизм, стереотипування. У статті зазначено, що для діагностування ризиків доцільно використовувати технологію написання есе.

Перспективою подальшого розроблення заявленої теми визначено розроблення програм позитивної крос-культурної взаємодії учасників освітнього процесу в контексті відкритого навчального простору.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, особистісний підхід, крос-культурна комунікація, спілкування, навчання, розвиток, потенціал, освітній простір.

In the article, the author revealed and focused attention on the etiology of the cross-cultural communicative competence of the pedagogical worker.

The basis for revealing the topic is the list of competencies in the professional standards for the group of professions «teacher of a general secondary education institution», «teachers of higher education institutions».

The author noted in the article that the article formed a vision of the etiology of the cross-cultural communicative competence of the pedagogical worker from the standpoint of the value-meaning orientation of the professional and personal communication of the pedagogical worker.

This conditions the appeal to the methodological foundations of a holistic pedagogical system and its implementation in practice through the principles of dialectical subject-subject relations of participants in the educational process in the educational institution, interpersonal communication, including in the context of the activation of migration processes and the implementation of academic mobility of education seekers and pedagogical workers, sociocultural identity, anthropology, personalism, integrity of personality, axiological priorities in pedagogical communication, dialectical synthesis of humanitarian and natural science knowledge.

The author emphasized that the etiology of cross-cultural communicative competence in this publication is understood as a system of scientific and applied support for prevention, overcoming in case of occurrence, prevention of controversial aspects of communication of participants in the educational process organized by a pedagogical worker. Among such aspects, the author singled out: verbalization of characteristics, use of language constructs that can be interpreted as discrimination, ethnocentrism, prejudice, racism, stereotyping.

The article states that it is advisable to use essay writing technology to diagnose risks.

The development of programs for positive cross-cultural interaction of participants in the educational process in the context of an open educational space is defined as the perspective of further development of the stated topic.

**Key words:** communicative competence, personal approach, cross-cultural communication, communication, learning, development, potential, educational space.

УДК 378.06:37.04

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.18>

**Петренко Т.В.,**

канд. філол. наук, доцент,  
доцент кафедри англійської філології  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реалії сьогодення українського педагогічного працівника супроводжуються унікальними трансформаціями і тотальними кризами. У цьому є виклики і значні перспективи особистісного і професійного прогресу. Попри труднощі воєнного стану, саме педагогічні працівники стали осердям інноваційного поступу, коли інструментами змін стають нові знання і культурний досвід. Крос-культурна комунікація як природний супровід сучасного освітнього

процесу спрямовує діяльність педагогічного працівника не на технологізацію аспектів цього процесу, а на розкриття людського фактору в освіті. Усі зміни, що відбуваються в суспільних відносинах, містять значний гуманістичний концепт: удосконалення системи ціннісних орієнтирів, правил, норм поведінки, трансформування традицій та інновацій, інтегрування корпоративної та інших видів культур організації, спільноти. Вивчення положень крос-культурної комунікації нині має

практико-зорієнтований характер. Тож проблема етіології крос-культурної комунікативної компетентності педагогічного працівника сприятиме удосконаленню педагогічних практик фахової підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Когнітивно-дискурсивні аспекти крос-культурної комунікації є предметом широкої наукової дискусії, про що свідчить активне обговорення заявленої проблематики на науково-практичних конференціях [9; 15]. В умовах сьогодення комунікація стала стимулом і рушійною силою культуротворення, кристалізації ціннісних сенсів спілкування у різних групах, ресурсом естетизації реальності. У цьому ми орієнтуємося на висновки Berry J. [1], Boski P. [2], Brislin R. [3], Triandis H. [5]. Психологічний аспект презентовано достатньою мірою Matsumoto D. [4]. Категорійне поле цієї розвідки визначено з опорою на висновки Л. Щетініної, С. Рудакової, О. Кравець [16], А. Солодка [14].

Заявлена проблема перебуває у полі уваги філософії освіти. Зокрема в цій публікації ми спиралися на узагальнення і висновки Н. Радіонової, яка на підставі діалектичного системного аналізу дослідила принципові аспекти філософської комунікації у структурованому культурно-освітньому просторі в діалектичній єдності економічних, соціальних, культурних чинників [12]. К. Мацик в дисертації презентувала розуміння крос-культурної комунікації як механізму «формування полідискурсивного простору сучасної освіти, соціальний конструкт освітнього потенціалу інформаційної культури» [8]. Нам імпонує пропозиція авторки зосередити увагу на проєктній роботі, щодо дозволяє попередити появу проблем і конфліктів в крос-культурній комунікації учасників освітнього процесу, ускладненого такими явищами, як «міграційні тенденції сучасного українського студентства, які виявляють як шляхи розширення комунікативного простору, так і симптоми некоріненості людського буття» [8]. Інструментарій діагностувального етапу розроблено з опорою на міркування і пропозиції, висловлені в роботі І. Бутин [6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема крос-культурної комунікативної компетентності перебуває в активній фазі розроблення, оскільки актуалізовані нові дискурси цього явища. З розширенням освітнього простору, поширенням академічної мобільності учасників освітнього процесу збільшуються і ризики появи конфліктних комунікативних ситуацій, надмірне толерування суспільних, культурних процесів, чи вербалізація приналежності до певного об'єднання, спільноти може призвести до втрати системності порозуміння учасників освітнього процесу. Тому ми прагнемо цією публікацією визначити ключові напрямки попередження і пропедевтики негативних явищ, пов'язаних із

крос-культурною комунікативною компетентністю педагогічного працівника.

**Мета статті.** У контексті заявленої у назві цієї публікації видається доцільним визначення етіології крос-культурної комунікативної компетентності педагогічного працівника.

**Виклад основного матеріалу.** Мовно-комунікативна компетентність визначена основоположною в структурі вимог професійного стандарту на групу професій «вчителі закладів загальної середньої освіти» [10], відповідно, у професійному стандарті на групу професій «викладачі закладів вищої освіти» досліджувана нами компетентність прослідковується в ЗК.03, ЗК.04, ЗК.08, ЗК.09, ЗК.10, групі компетентностей Б1, Б2, Б3, що передбачають виконання трудових функцій «викладання, консультативна підтримка студентів» [11].

В цій публікації ми стоїмо на позиції ціннісно-сміслової спрямованості професійної та особистісної комунікації педагогічного працівника. Адже педагогічний працівник не лише забезпечує організацію, змістовий, методичний супровід, проводить моніторингові і контрольні оцінні заходи, він передусім формує світогляд здобувача освіти, творить культурний простір неперервного навчально-пізнавального процесу, пізнання людиною себе, довкілля, відповідної ідентифікації. Це обумовлює звернення до методологічних засад цілісної педагогічної системи і втілення її на практиці через принципи діалектичної суті суб'єкт-суб'єктних відносин учасників освітнього процесу у закладі освіти, міжособистісного спілкування, у тому числі в контексті активізації міграційних процесів і реалізації академічної мобільності здобувачів освіти і педагогічних працівників, соціокультурної і національної ідентичності, антропологізму, персоналізму, аксіологічних пріоритетів у педагогічній комунікації, діалектичного синтезу гуманітарного і природничо-наукового знання.

Етіологія крос-культурної комунікативної компетентності в цій публікації розуміється з опорою на загальне визначення терміну «етиологія», контекстно зазначеній загальній і професійній компетентності. Розуміючи етіологію як «вчення про причини і умови виникнення хвороб» Це слово походить від грецького *aitia* (причина) і *logos* (слово, учення) [13]. У цій розвідці ми розглядаємо етіологію крос-культурної комунікативної компетентності педагогічного працівника як систему наукового і прикладного супроводу попередження, подолання у разі виникнення, профілактики контр-аверсійних аспектів комунікування учасників освітнього процесу, яке організує педагогічний працівник. Серед таких аспектів можна виділити: дискримінацію (використання мовних конструктів, які можуть розумітися як вербалізація дискримінації, диференціювання ставлення до інших через певну характеристику (раса, національність,

стать, вік, соціально-економічний статус тощо), етноцентризм (коли людина позиціонує апріорність власного способу мислення, не враховує можливі наслідки акцентуації чи зосередження уваги на одній культурі, ментальності, мові тощо), упередження (проявляти недовіру, вербалізувати суб'єктивне ставлення до інших за конкретно визначеною характеристикою, подібно до дискримінації), расизм (вербалізація перевищення ролі однієї раси порівняно з іншими), стереотипування (приписування певних узагальнених, спрощених, уніфікованих ознак, характеристик груп чи спільноті людей). Етіологія крос-культурної комунікативної компетентності передбачає вивчення причин виникнення і шляхів подолання, упередження, пропедевтики негативних явищ, патологічних аспектів спілкування і взаємодії у полікультурному просторі, відкритих освітніх заходах.

Безумовно, на етіологію крос-культурної комунікативної компетентності педагогічного працівника впливають чинники, які класично визначені в педагогічній науці: середовище (близьке, широке, освітнє, соціокультурне, географічне, історичне тощо), організований процес формування фахових і загальних компетентностей педагога (на теперішній час в умовах інформаційних війн, трансформацій медіапросторів, прогресу цифрових технологій, які фактично нівелюють кордони і будь-які бар'єри комунікування, професійна освіта набула характеристик неперервної, такої, що відбувається упродовж всього життя), власне унікальність самої людини, її генетично закладені персональні характеристики, унікальність інтерпретацій життєвого, у тому числі й комунікативного досвіду, батьки чи особи, які їх замінюють (формують первинні маркери і стереотипи у комунікуванні, ідентифікації тощо). Як бачимо, вже в самих чинниках, які впливають на етіологію крос-культурної комунікативної компетентності вже закладено феномен стереотипізації, традиційності, клановості. У цьому вбачаємо першу детермінанту глибинного наукового дослідження.

Наступна детермінанта – фізичні чинники, як-от: фактичне перебування у моно- чи полікультурному комунікативному просторі, фізіологічні, психічні, психологічні характеристики педагогічного працівника як комуніканта (апріорний спосіб мислення, рівень розвитку інших психічних процесів, стиль комунікування, розвиток артикуляційного апарату, персоніфікований досвід використання невербальних засобів комунікування тощо).

Зазначимо тут, що заявлені вище контраверсійні аспекти етіології крос-культурної комунікативної компетентності педагогічного працівника можуть бути успішно подолані завдяки системній діагностиці поточних проявів зазначених аспектів. У такому разі педагогічний працівник як організатор крос-культурної комунікації вчасно реагує і нейтралізує

токсичні вербальні прийоми, які вживають інші учасники освітнього процесу. З метою попередження, усунення негативних наслідків чи вирішення конфліктних комунікативних ситуацій, педагогічний працівник може застосовувати систему пізнавальних завдань для покращення обізнаності і розуміння культурної своєрідності інших комунікантів, спільне розроблення комунікативних стратегій на рівні закладу освіти, активізація просвітницької роботи комісій з етики, які функціонують фактично в більшості закладів освіти, однак до цього часу лише на рівні звітності на точкових рішеннях конфліктних питань за адресними зверненнями.

Зазначимо тут, що не існує єдиних, уніфікованих правил неконфліктного спілкування, успіху можна досягти через формування відповідного досвіду, огляду практичних прикладів та їх аналізу з огляду на відповідність ситуації, сили прояву контраверсійних аспектів, системній діагностувальній роботі. Зокрема саме на системне діагностування через педагогічне спостереження ми прагнемо звернути увагу шановної педагогічної спільноти. Адже у вирі багатозадачності часто сучасний педагог втрачає елемент системності саме педагогічного спостереження в реальних умовах освітнього процесу.

Для практичної переорієнтації методологічної орієнтації освіти з формування особистості на стратегію її розвитку й саморозвитку вимагає від педагогічної теорії і практики зосередження уваги на осмисленні природи людини, її внутрішнього світу, на створенні гуманних відносин в освітньому середовищі. Ці завдання реалізуються за умови ретельного опрацювання результатів педагогічного діагностування вхідних компетентностей і рівня творчої самореалізації в крос-культурному середовищі. Для вивчення поведінки і досвіду спілкування педагог може використовувати есе. Вільне трактування цього виду діагностування розкриває широкі можливості для вивчення первинного досвіду крос-культурного комунікування учасників освітнього процесу. За допомогою есе можна відслідковувати причинно-наслідкові зв'язки формування комунікативного досвіду у різних ситуаціях, виявлення залежностей комунікантів від культурного контексту чи часу, чи стилю спілкування. Результати і висновки, сформовані на основі аналізу есе здобувачів, можна інтерпретувати спільно із здобувачами, обговорювати комунікативні стимули і обрані варіанти рішення. Таким чином педагогові вдасться інтегрувати явища крос-культурності, етики, естетики спілкування, іманентності, персональних пріоритетів, інших елементів спілкування.

Для діагностування ризиків контраверсійних аспектів крос-культурної компетентності педагогічний працівник може використати потенціал технології написання есе. Це короткий твір-роздум, який допоможе вербалізувати корисні практики

міжкультурної комунікації, зрозуміти міру і ракурс сприймання іншої культури, у творчій атмосфері обговорити міжнародні культури, притаманні певній спільноті, визначити проблеми в межах міжкультурної комунікації, типологію міжкультурних комунікативних відносин, діагностувати вплив віку, покоління, раси, статі, стану здоров'я в крос-культурній комунікації. Есе в парі також може допомогти налагодити взаємодію представників різних культур, врахувати культурні звичаї і цінності. Через есе можна презентувати опис конфліктних ситуаційних моментів міжкультурної комунікації, здійснювати координацію стратегій крос-культурної комунікації. Тематика діагностувальних есе може бути такою: «Стереотипи прийняття рішень та вирішення проблем»; «Трансформації проблеми в задачу». «Креативність вирішення міжкультурної суперечки». «Мій досвід подолання конфліктогенів у спілкуванні». «Імунітет на конфліктогене спілкування».

Конкретизуємо вимоги до проведення діагностувального есе. Обсяг – до однієї сторінки тексту (до 120 слів). Есе – це цілісний твір-роздум, ідея якого зрозуміла й чітко узгоджується із запропонованою темою. Кожен абзац есе розкриває одну думку. Думки викладати стисло і ясно. Есе має нести лише інформацію, необхідну для розкриття позиції автора. Есе має бути логічним, структурованим (вступ, основна теза, аргументування і висновок). Есе має засвідчити, що його автор осмислено застосовує поняття, терміни, ідеї, містити переконливе аргументування порушеної проблеми.

Критерії оцінки есе можна використовувати за критеріями: теза, аргументи, приклад з літератури чи інших, приклад чи випадок з життя, історичну подію, логічність, послідовність [7].

**Висновки.** Етіологія крос-культурної комунікативної компетентності педагогічного працівника розглянута з позицій ціннісно-сміслової спрямованості професійної та особистісної комунікації педагогічного працівника. Етіологія крос-культурної комунікативної компетентності в цій публікації розуміється як систему наукового і прикладного супроводу попередження, подолання у разі виникнення, профілактики контраверсійних аспектів комунікування учасників освітнього процесу, яке організує педагогічний працівник. Серед таких аспектів авторка виділила: вербалізація характеристик, використання мовних конструктів, які можуть тлумачитися як дискримінація, етноцентризм, упередження, расизм, стереотипування. У статті зазначено, що для діагностування ризиків доцільно використовувати технологію написання есе.

Перспективою подальшого розроблення заявленої теми визначено розроблення програм позитивної крос-культурної взаємодії учасників

освітнього процесу в контексті відкритого навчального простору.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Berry J.W. (Ed.). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. New York: Cambridge University Press, 2002. 610 p.
2. Boski P. (Ed.) *New Directions in Cross-Cultural Psychology: Selected Papers From the Fifteenth International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 2002. 602 p.
3. Brislin R.W. *Cross-Cultural Encounters: Face-to-Face Interaction*. New York: Pergamon Press, 1981. 372 p.
4. Matsumoto D. *The Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press, 2001. 458 p.
5. Triandis H.C. *The Analysis of Subjective Culture*. New York: John Wiley, 1990. P. 56.
6. Бутин І. Крос-культурна комунікація в освітньому просторі : кваліфікаційна робота. Тернопіль, 2021. 92 с. <http://dSPACE.wunu.edu.ua/handle/316497/45334>
7. Критерії оцінки есе. 2022. URL : <https://testportal.gov.ua/evaluation/>
8. Мацик К.В. Крос-культурна комунікація в освітньому сегменті інформаційного суспільства : автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.10. К., 2007. 20 с.
9. Міжкультурна комунікація і перекладознавство: точки дотику та перспективи розвитку : тези II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 15 березня 2019 року) / Гол. ред. К. І. Мізін; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2019. 33 с.
10. Професійний стандарт на групу професій «Вчитель ЗСО». 2020. URL : <https://register.nqa.gov.ua/profstandart/vcitel-pocatkovih-klasiv-zakladu-zagalnoi-serednoi-osviti>
11. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі ЗВО». 2022. URL : [https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/325-610\\_vikladaci\\_zakladiv\\_visoi\\_osviti.pdf](https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/325-610_vikladaci_zakladiv_visoi_osviti.pdf)
12. Радіонова Н.В. Філософська комунікація як чинник структурування культурно-освітнього простору на Слобожанщині у XIX ст. [Текст] : автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.10 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2009. 32 с.
13. Словник української мови: в 11 томах. Том. 2, 1971. С. 491. URL: <http://sum.in.ua/s/etiologhija>
14. Солодка А.К. Теоретико-методичні засади крос-культурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2015. 462 с.
15. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ: КНЕУ, 2016. 233 с.
16. Щетініна Л., Рудакова С., Кравець О. Сутність крос-культурної компетентності: від теорії до практики. *Ефективна економіка*, № 4, 2017. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5537>

## ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

### FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO ECONOMIC STUDENTS

Стаття присвячена питанню формування лінгвістичної компетентності студентів економічних спеціальностей під час вивчення іноземної мови. Схарактеризовано підходи науковців щодо визначення компетентності як наукової проблеми (інструмент, який дозволяє ефективно організувати процес роботи у мінливих соціальних умовах, синтез споріднених знань та умінь, які є результатом освіти та самостійної роботи особистості, творчим ставленням до роботи та прагненням до самовдосконалення; система наукових знань та практичних навичок та умінь, за допомогою яких фахівець здатен виконувати посадові обов'язки, наявність відповідних моральних та психологічних якостей), лінгвістичної компетентності (уміння спілкуватися іноземною мовою, здатність добрати відповідні лексичні одиниці та граматичні конструкції, відчувати стиль тексту або мовлення, доречність вживання відповідних виразів; комплекс лінгвістичних знань про мову як суспільне явище, яке постійно розвивається, уміння будувати речення та розуміти іноземну мову, розуміння зв'язку мови з мисленням та культурою, здатність оперувати спеціальними знаннями для здійснення педагогічної та наукової діяльності). Висвітлено основні складові лінгвістичної компетентності студентів нелінгвістичних спеціальностей: лінгвометодична та лінгводидактична. Установлено, що лінгвометодична складова відповідає за опанування студентами структурованих знань, умінь та навичок, відповідного ставлення до структури, змісту та форми викладання іноземної мови, методів та прийомів викладання, тоді як лінгводидактична складова визначається як наявність знань, умінь та навичок і досвіду оцінного ставлення до суб'єкта, об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін. Виокремлено основні компоненти лінгвістичної компетентності студентів (фонетична, лексична, граматична, стилістична) та висвітлено власний досвід роботи щодо їх формування.

**Ключові слова:** компетентність, лінгвістична компетентність, іноземна мова, студенти, вправи.

The article is devoted to the issue of the formation of linguistic competence of students of economic specialties during the study of a foreign language. The approaches of scientists to the definition of competence as a scientific problem are highlighted (a tool that allows effectively organizing the working process in changing social conditions, a synthesis of related knowledge and skills that are the result of education and independent work of an individual, creative attitude to work and desire for self-improvement; a system of scientific knowledge and practical skills and abilities, with the help of which the specialist is able to perform official duties, the presence of appropriate moral and psychological qualities), linguistic competence is defined as the ability to communicate in a foreign language, the ability to select appropriate lexical units and grammatical constructions, feel the style of text or speech, appropriateness of use appropriate expressions; a complex of linguistic knowledge about language as a social phenomenon that is constantly developing, the ability to construct sentences and understand a foreign language; the ability to understand the connection between language and culture, operate with special knowledge for the implementation of pedagogical and scientific activities). The main components of the linguistic competence of students of non-linguistic specialties are highlighted: linguistic-methodical and linguistic-didactic ones. It is established that the linguistic-methodical component is responsible for the acquisition of structured knowledge, abilities and skills, an evaluative attitude towards the structure, content and form of teaching a foreign language, methods and techniques of teaching, while the linguistic didactic component is defined as the presence of knowledge, abilities, skills and experience of an evaluative attitude towards subject, object, subject, content and structure of linguistic and linguistic didactic disciplines. The main components of students' linguistic competence (phonetic, lexical, grammatical, and stylistic) are highlighted and personal experience of their formation is elucidated.

**Key words:** competence, linguistic competence, foreign language, students, exercises.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.19>

**Прус Н.О.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
та міжкультурної комунікації  
Харківського національного  
економічного університету  
імені Семена Кузнеця

**Зінченко О.А.,**

викладач кафедри ділової іноземної  
мови та перекладу  
Харківського національного  
університету імені В.Н. Каразіна

**Постановка проблеми.** Сучасні процеси, що відбуваються в суспільстві, вимагають підвищувати увагу до вивчення іноземних мов, що пов'язано з постійним зростанням інтеграції України до Європейського Союзу. Це, у свою чергу, обумовлює необхідність знаходити нові ефективні шляхи викладання іноземних мов не тільки студентам лінгвістичних спеціальностей, але й студентам немовних факультетів, особливо якщо їх майбутній фах пов'язаний із зовнішньою економічною діяльністю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На основі аналізу наукової літератури можна

зробити висновок, що до питань компетентностей здобувачів освіти неодноразово зверталися науковці. Так, О. Ізмайлова вивчала теоретичні основи методики навчання іншомовного спілкування, спрямованої на формування дискурсивної компетентності студентів мовних спеціальностей; О. Ішутіна розробляла технологію формування лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя; О. Семенов вивчала питання професійної підготовки майбутніх учителів; Т. Симоненко досліджувала теорію і практику формування професійної мовно-комунікативної компетентності студентів філологічних факультетів, І. Тригуб працювала



над формуванням граматичної компетенції у студентів немовних спеціальностей ВНЗ у процесі вивчення англійської мови; К. Васильєва розглядала питання мотивації студентів нелінгвістичних спеціальностей до вивчення нового лексичного граматичного матеріалу тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим, можна стверджувати, що підходи до формування лінгвістичної компетентності у студентів економічних спеціальностей недостатньо представлено у науковій літературі.

**Метою статті** є висвітлення досвіду з формування лінгвістичної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Для цього вважаємо за необхідне вирішити наступні завдання:

- проаналізувати підходи до визначення компетентності та лінгвістичної компетентності в науковій літературі;
- визначити основні характеристики лінгвістичної компетентності;
- висвітлити власний досвід щодо формування лінгвістичної компетентності під час роботи зі студентами економічних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Будь-яка освітньо-професійна програма передбачає формування у здобувачів освіти загальних та фахових компетенцій, які необхідні для виконання професійних обов'язків. Отже, спочатку вважаємо за необхідне висвітлити підходи до визначення компетентності як наукової проблеми. Зокрема, компетентність визначають як:

- обізнаність у відповідних галузях знань, коло повноважень відповідних організацій, установ, або осіб [6, с. 874];
- інструмент, який дозволяє ефективно організувати процес роботи у мінливих соціальних умовах, синтез споріднених знань та умінь, які є результатом освіти та самостійної роботи особистості, творчим ставленням до роботи та прагненням до самовдосконалення [Лосєва саморозвиток, с.101; [5, с. 210]; сукупність знань та умінь, необхідних для здійснення ефективно професійної діяльності [2, с. 149];

– система наукових знань та практичних навичок та умінь, за допомогою яких фахівець здатен виконувати посадові обов'язки, наявність відповідних моральних та психологічних якостей [3, с. 63];

Разом із тим, лінгвістична компетентність є більш вузьким поняттям, яке трактується науковцями як:

- уміння спілкуватися іноземною мовою, здатність добрати відповідні лексичні одиниці та граматичні конструкції, відчувати стиль тексту або мовлення, доречність вживання відповідних виразів [4, с. 184];
- комплекс лінгвістичних знань про мову як суцільне явище, яке постійно розвивається, уміння

будувати речення та розуміти іноземну мову, розуміння зв'язку мови з мисленням та культурою, здатність оперувати спеціальними знаннями для здійснення педагогічної та наукової діяльності [6, с. 103].

У лінгвістичній компетентності можна виділити лінгвометодичну та лінгводидактичну складові. Лінгвометодична складова лінгвістичної компетентності визначається як опанування студентами спеціально структурованих знань, умінь та навичок, а також оцінного ставлення до структури, змісту та форми викладання іноземної мови, методів та прийомів викладання кожного з розділів, що вивчається.

Лінгводидактична складова визначається як наявність знань, умінь та навичок і досвіду оцінного ставлення до суб'єкта, об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, умінням реалізовувати принципи, методи, прийоми, засоби та форми навчання, що являють собою інтегровану характеристику якості особистості майбутнього спеціаліста [5; 7; 9].

У ході дослідження необхідно акцентувати на тому, що під час формування лінгвістичної компетентності необхідно дотримуватися принципів, до яких можна віднести:

- принцип проблемності, креативності та системності;
- принцип відповідності рівню володіння лінгвістичною компетентністю;
- принцип усвідомленого формування лінгвістичних знань та умінь;
- принцип усвідомленого виділення лексичного та граматичного значення слова та речення;
- принцип розуміння граматичних значень;
- принцип розуміння співвідношення «форма-значення» [1; 3; 4].

Досвід роботи засвідчив, що формування лінгвістичної компетентності вимагає формування аналітичної та лінгвістичної діяльності студентів. Будь-яка мова складається з лексичних одиниць, граматичних правил і структур, які використовуються для формулювання власних думок і обміном ними з іншими людьми. Рівень володіння мовою засвідчує рівень розвитку особистості та її культури.

Під час формування лінгвістичної компетентності здобувачі освіти вчать виділяти властивості та значення, робити правильні висновки, які надалі впроваджують в усне та писмне мовлення. Структуру лінгвістичної компетенції утворюють:

- знання, уміння та навички, за допомогою яких відбувається міжкультурна комунікація як на загальному, так і на професійному рівні;
- розуміння та застосування відповідних мовних форм;
- мотивована та свідомо побудова лексико-семантичних відносин під час навчання;

– уміння здійснювати контроль власної навчальної діяльності та корегувати власні помилки [8; 9; 10].

Вважаємо, що сформованість лінгвістичної компетентності під час вивчення іноземної мови зі студентами немовних факультетів проявляється в умінні доводити власну думку, брати участь в дебатах, логічно та послідовно висловлювати власні погляди. Розширення словникового запасу, вдосконалення різних мовних аспектів можливо через вирішення вправ інтелектуального характеру та виконання пізнавальних завдань, метою яких є застосування знань, умінь та навичок отриманих у комунікативних ситуаціях.

На основі аналізу наукової літератури можна виділити основні компоненти лінгвістичної компетентності, над якими необхідно працювати зі здобувачами освіти:

- фонетичний;
- лексичний;
- граматичний;
- стилістичний [1; 7; 9].

Враховуючи той факт, що багато студентів починають вивчати іспанську мову з самого початку, фонетична складова є дуже важливою. Необхідно відразу навчити студентів правильно користуватися мовним та артикуляційним апаратом, правильно вимовляти звуки та слова. Для цього ми використовуємо спеціальні вправи та допоміжні засоби (схеми, малюнки тощо) та впроваджуємо роботу з аудіо файлами з самих перших занять. Це дозволяє студентам з самого початку навчання звикати до вимови носіїв мови та тренувати навички аудіювання. Ми завжди наголошуємо на тому, що опанування правильною вимовою є необхідною умовою вивчення іноземної мови, саме тому з самого початку необхідно працювати над артикуляцією та інтонацією.

Робота над новим лексичним матеріалом традиційно відбувається через початкове ознайомлення з новими лексичними одиницями, їх вимовою та особливостей вживання (за наявності), автоматизації дій та вживання цих слів безпосередньо у спілкування. Для цього вважаємо за необхідне виконувати зі студентами як некомунікативні, так і комунікативні види вправ. Некомунікативні види вправ спрямовані на формування рецептивних та репродуктивних навичок студентів, тоді як метою умовно-комунікативних та комунікативних вправ є відпрацювання автоматизації нової лексики.

Прикладами некомунікативних вправ є вправи на заміну лексичних одиниць у реченнях, переклад спеціальних словосполучень, відпрацювання наголосу та вимови, пошуку антонімів та синонімів до активної лексики, вибір лексичної одиниці, що не відповідає тематиці, групування лексичних одиниць за темами, тестові завдання на заміну або з позначенням відповіді «verdadero-falso» та інші.

До умовно-комунікативних вправ можна віднести відповіді на запитання, усний переклад речень або фрагментів тексту, тоді як до комунікативних вправ вже відносяться обговорення та дискусії іноземною мовою, спонтанне монологічне та діалогічне мовлення.

Граматична складова лінгвістичної компетентності реалізується через виконання вправ, спрямованих на відпрацювання тем, які передбачено робочою програмою. Під час роботи над граматикую ми дотримуємося дедуктивного підходу до вивчення граматики, тобто спочатку пояснюємо студентам граматичне правило, а вже потім відбувається його відпрацювання на практиці. Необхідно наголосити, що, викладаючи граматику студентам нелінгвістичних спеціальностей, доцільно стисло репрезентувати тему, не занурюючись у деталі, особливо на початковому етапі вивчення мови.

Умовно в роботі над граматичним матеріалом можна виділити три етапи:

– підготовчий, на якому студенти вивчають новий матеріал і виконують вправи за зразком та вправи на підстановку;

– стандартизуючий, де відпрацьовується автоматизація дій здобувачів освіти з граматичної теми, що вивчається;

– варіативно-ситуативний, який спрямовано на подальшу автоматизацію дій студентів та вживання нового граматичного матеріалу в мовленні [10].

Вважаємо, що вивчення граматичного матеріалу має бути тісно пов'язано з лексичним матеріалом, що відповідає вимогам комунікативного підходу. Разом із тим, лексичний матеріал, на основі якого вивчається новий граматичний матеріал, має вже бути знайомим студентам, щоб не відволікати їх увагу та не створювати додаткові складнощі під час виконання завдань. Ще однією умовою має бути добір актуальної лексики, яка часто використовується як у повсякденному, так і професійному спілкуванні.

Робота над формуванням відчуття стилю є також необхідною під час формування лінгвістичної компетентності. Для цього ми пропонуємо студентам ознайомитися з уривками текстів різних стилів з акцентом на діловому мовленні, що обумовлено специфікою вивчення дисципліни. Увазі студентів пропонуються також робота з аудіо та відео матеріалом, де вони мають змогу почути та побачити різні стилі спілкування носіїв мови.

**Висновки.** Отже, можна зробити висновок, що формування лінгвістичної компетенції студентів нелінгвістичних спеціальностей є важливою складовою підготовки молодих спеціалістів, адже уміння спілкуватися іноземною мовою відкриває нові горизонти та можливості. Причому, якісна освіта можлива тільки за умови

формування усіх компонентів лінгвістичної компетентності студентів.

Надалі плануємо висвітлити підходи до формування розвитку професійної компетентності під час вивчення іноземної мови студентами нелінгвістичних спеціальностей.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Васильєва К.В. Мотивація студентів ЗВО немовних спеціальностей до вивчення нового лексико-граматичного матеріалу за умови колективної праці на практичних заняттях. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19. С. 53–56.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник К. : Либідь, 1997. 376 с.

3. Измайлова О.А. Теоретичні основи методики навчання іншомовного спілкування, спрямованої на формування дискурсивної компетенції студентів мовних спеціальностей. С. 107–111. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3278/1/Izmaylova.pdf> (дата звернення: 01.09.2023).

4. Ішутіна О.Є. Технологія формування лінгво-методичної компетентності майбутнього вчителя

української мови. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2017. Вип. 5 (2). С. 182–193.

5. Лосєва Н.М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект. Монографія. Донецьк: ДонНУ, 2004. 387 с.

6. Новий тлумачний словник української мови. Т. 1. Київ, Вид-во «АКОНІТ», 2006. 926 с.

7. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгвометодичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ. Черкаси. 2008. 330 с.

8. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури. Суми : Мрія-1. 2005. 404 с.

9. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. Черкаси : БРАМА, 2006. 328 с.

10. Тригуб І.П. Формування граматичної компетенції у студентів немовних спеціальностей ВНЗ у процесі вивчення англійської мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія Філологія. 2014. Вип. 10(2). С. 74–77.

## РОЛЬ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

## THE ROLE OF MATHEMATICAL MODELING IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL THINKING OF FUTURE ECONOMISTS

У дослідженні розглянуті питання формування професійного мислення майбутніх економістів засобами математичного моделювання. Наголошено, що вміння моделювати є стратегічним способом діяльності для майбутніх економістів, оскільки процеси прийняття рішень в економіці, що стосується керування діяльністю галузей або підприємств, розподілу ресурсів, вибору найкращого варіанта розвитку, вивчення ринкової кон'юнктури, прогнозування, планування, проведення порівняльного історико-економічного аналізу моделей розвитку країн у різні епохи, бачення довгострокових економічних перспектив, суть соціально-економічних процесів, які відбуваються в світі нині не здійснюється без попереднього моделювання конкретного процесу або його частин. Зокрема, у статті акцентована увага на тому, що основним завданням навчання майбутніх економістів є формування високого ступеня сформованості професійного мислення. Професійному мисленню притаманна висока логічність, строгість, виразність, глибина, точність, лаконізм тощо. Зазначено, що професійне мислення як гранично абстрактне й теоретичне – це складова загальної культури мислення, яку необхідно систематично розвивати і вдосконалювати кожному студенту. До основних видів розумових операцій професійного мислення економістів відносять: економічне порівняння, економічний аналіз і синтез, економічні абстракцію та конкретизацію, економічну індукцію і економічну дедукцію тощо. Математична освіта у формуванні професійного мислення студентів економічних спеціальностей відіграє надзвичайно важливу роль, оскільки саме вона є загальнонауковим фундаментом для оволодіння системою спеціальних знань. Визначено поділ математичних моделей економічних об'єктів, які використовуються у формуванні професійного мислення майбутніх економістів. Також, в процесі дослідження виокремлено основні етапи формування професійного мислення майбутніх економістів засобами математичного моделювання. Зазначено, що формувати у студентів професійне мислення необхідно починати з перших курсів навчання у закладах вищої освіти, також доцільно демонструвати застосування математичного апарату у майбутній професійній діяльності, тим самим реалізуючи один із принципів педагогіки – єдність теорії і практики.

**Ключові слова:** професійне мислення, майбутні економісти, математичне моделювання, математика, моделі.

The researching work examines the issues of forming the professional thinking of future economists by means of mathematical modeling. It is emphasized that the ability to model is a strategic method of activity for future economists, since the decision-making processes in the economy, related to the management of the activities of industries or enterprises, the distribution of resources, the choice of the best development option, the study of the market situation, forecasting, planning, conducting comparative historical economic analysis of the development models of countries in different eras, vision of long-term economic prospects, the essence of socio-economic processes taking place in the world today cannot be carried out without preliminary modeling of a specific process or its parts. In particular, the article focuses attention on the fact that the main task of training future economists is the formation of a high degree of formation of professional thinking. Professional thinking is characterized by high logic, strictness, expressiveness, depth, accuracy, brevity, etc. It is noted that professional thinking, as extremely abstract and theoretical, is a component of the general culture of thinking, which must be systematically developed and improved by every student. The main types of mental operations of the professional thinking of economists include: economic comparison, economic analysis and synthesis, economic abstraction and concretization, economic induction and economic deduction, etc. Mathematical education plays an extremely important role in the formation of the professional thinking of students of economic specialties, since it is the general scientific foundation for mastering the system of special knowledge. The division of mathematical models of economic objects, which are used in the formation of professional thinking of future economists, is defined. Also, in the process of research, the main stages of the formation of the professional thinking of future economists by means of mathematical modeling are highlighted. It is noted that it is necessary to start forming students' professional thinking from the first courses of study in institutions of higher education, it is also advisable to demonstrate the use of mathematical apparatus in future professional activities, thereby implementing one of the principles of pedagogy – the unity of theory and practice.

**Key words:** professional thinking, future economists, mathematical modeling, mathematics, models.

УДК 519.87:159.955:330-057.875  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.20>

**Рум'янцева К.Є.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри правознавства  
і гуманітарних дисциплін  
Вінницького навчально-наукового  
інституту економіки Західноукраїнського  
національного університету

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Курс України на входження до європейського економічного та освітнього простору, інтеграція з європейськими країнами, інтернаціоналізація ділових стосунків у різних сферах діяльності вимагає розвитку нових підходів до організації професійної підготовки майбутніх економістів.

Майбутній економіст повинен мати широкий світогляд, вміти проводити порівняльний історико-економічний аналіз моделей розвитку країн у різні епохи, бачити довгострокову економічну перспективу, суть соціально-економічних процесів, які відбуваються в світі, орієнтуватися на з'ясуванні суттєвих, об'єктивно-необхідних аспектах подій і явищ

економічного розвитку. Процес прийняття рішень в економіці, що стосується керування діяльністю галузей або підприємств, розподілу ресурсів, вибору найкращого варіанта розвитку, вивчення ринкової кон'юнктури, прогнозування, планування тощо нині не здійснюється без попереднього моделювання конкретного процесу або його частин. Тому для майбутніх економістів вміння моделювати є стратегічним способом діяльності.

Розвиток системи вищої економічної освіти спрямований на реалізацію системних знань, необхідних для вироблення цілісного, професійного мислення фахівця. Такі знання можуть бути отримані лише на основі інтеграції базових фундаментальних та економічних наук і орієнтуватися на світовий рівень розвитку науки.

Основним завданням навчання майбутніх економістів є формування високого ступеня сформованості професійного мислення. Професійному мисленню притаманна висока логічність, строгість, виразність, глибина, точність, лаконізм тощо. Зауважимо, що професійне мислення як гранично абстрактне й теоретичне – це складова загальної культури мислення, яку необхідно систематично розвивати і вдосконалювати кожному студенту.

Мислення – це напружена праця, що вимагає від людини терпіння і наполегливості. Воно може втомити людину не менше, ніж фізична праця, але здатне принести навіть більше задоволення.

Математична освіта у формуванні професійного мислення студентів економічних спеціальностей відіграє надзвичайно важливу роль, оскільки саме вона є загальнонауковим фундаментом для оволодіння системою спеціальних знань. Таким чином, дослідження проблеми формування професійного мислення майбутніх економістів засобами математичного моделювання відповідає нагальним потребам практики.

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

Ідеї та методологія математичного моделювання виникли в 40–50 роки минулого століття і продовжують розвиватися надалі. Фундаторами методології математичного моделювання були знані вчені І.О. Акчурин, Д.П. Костомаров, О.П. Михайлов, А.М. Тихонов, О.А. Самарський, Б.В. Гнеденко.

Центральні ідеї математичного моделювання та основні методичні положення навчання застосування математики розкриті в роботах Ю.М. Колягіна, С.І. Шварцбурда, В.В. Фірсова та ін.

У сучасній українській науці глибокі і змістовні наукові дослідження в цьому напрямі проведено С.І. Великодним, Д.О. Вельдбрехтом, Г.М. Возняком, О.І. Глобіним, М.Я. Ігнатенком, Л.І. Нічуровською та Л.О. Соколенко.

Різним аспектам підготовки фахівців економічного профілю присвячені роботи вчених Г.Я. Дудка, Т.Б. Поясок, Т.І. Коваль, Т.Т. Ковальчук, О.Г. Смілянець та інші.

Разом з тим зазначимо, що досліджень, присвячених проблемі формування професійного мислення у майбутніх економістів засобами математичного моделювання недостатньо.

**Мета статті** полягає в дослідженні та визначенні можливостей застосування математичного моделювання щодо формування професійного мислення майбутніх економістів.

**Виклад основного матеріалу.** Серед компетентностей, якими має володіти фахівець економічного профілю, зазначених в освітньо-професійній програмі, ми виокремили для нашого дослідження такі:

– здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу;

– здатність застосовувати економіко-математичні методи та моделі для вирішення економічних задач.

Сучасний економіст має бути не лише добре обізнаним у своїй галузі, а й уміти працювати з людьми, бачити перспективу розвитку виробництва, мати здібності організатора тощо. Ці якості він має набути під час навчання у закладі вищої освіти. Тому в навчальному процесі необхідно використовувати різноманітні форми і методи активного навчання, які формують сучасного фахівця, підвищують ефективність його знань, розвивають здатність генерувати ідеї, нестандартно підходити до розв'язування професійних завдань.

Професійне мислення майбутнього економіста – це вищий пізнавальний психічний процес, який формує економічну поведінку фахівця і реалізується через його економічну діяльність. До основних видів розумових операцій професійного мислення економістів відносять: економічне порівняння, економічний аналіз і синтез, економічні абстракцію та конкретизацію, економічну індукцію і економічну дедукцію тощо.

Значним науковим досягненням стало впровадження математичних методів у економічну науку і в управління економічними процесами. Нині наукове управління цими процесами може бути здійснено тільки на основі застосування точних математичних методів у всіх сферах господарювання – від прогнозування розміщення корисних копалин до вивчення попиту на товари широкого вжитку і побутові послуги, від вивчення потреби в робочій силі до планування транспортних артерій тощо. Ось чому сьогодні математика як навчальна дисципліна посідає чільне місце в навчальних планах практично всіх спеціальностей закладів вищої освіти.

Річ у тому, що перехід до ринкових відносин в Україні ставить перед економістами низку нових проблем, пов'язаних з новими умовами господарювання. Основна з них – необхідність глибокого аналізу та осмислення різноманітного за змістом

і великого за обсягом потоку економічної інформації, що стає неможливим без достатніх знань у галузі математичного моделювання економічних процесів та інформаційних технологій. Тому сучасний фахівець будь-якого економічного спрямування повинен мати досить глибоку базову підготовку з математики та її прикладних питань.

Як свідчать дослідження вчених [1, с. 269], сучасна економічна наука на макроекономічному та мікроекономічному рівнях охоплює математичні методи як природний і необхідний елемент дослідження. Застосування математики в економіці дозволяє:

- виділити і формально описати математичними співвідношеннями найбільш важливі, суттєві зв'язки між економічними змінними та об'єктами: вивчення такого складного об'єкту як економіка вимагає високого ступеня абстракції;

- виходячи із чітко сформульованих вихідних даних і відношень, методами дедукції можна отримати висновки, які адекватні досліджуваному об'єкту такою ж мірою, що і наявні передумови;

- методи математики і статистики дозволяють індуктивним шляхом отримати нові знання про досліджуваній об'єкт: оцінити характер залежності між його змінними, які найбільше відповідають наявним спостереженням;

- використання математичної термінології дозволяє точно й компактно висловлювати твердження економічної теорії, формулювати її поняття і висновки.

На сучасному етапі розвитку науки, техніки й виробництва ідеї і методи математики все глибше проникають у найрізноманітніші сфери людської діяльності. Пов'язано це з широкими можливостями застосування математичного апарату для моделювання багатьох явищ і процесів, що відбуваються в природі і суспільстві.

Ми погоджуємося з Г.Я. Дуткою [1, с. 87] в тому, що характерною рисою сучасного етапу розвитку економічних наук є посилення ролі математики в економічних дослідженнях. Особливо інтенсивно розвивається моделювання економічних процесів.

У даний час процеси прийняття рішень в економіці спираються на достатньо широке коло економіко-математичних методів. Жодне рішення, що стосується керування діяльністю галузей або підприємств, розподіл ресурсів, вибір найкращого варіанта розвитку, вивчення ринкової кон'юнктури, прогнозування, планування тощо не здійснюється без попереднього математичного моделювання конкретного процесу або його частин. Особливе місце займає математичне моделювання в процесі вирішення питань фінансування і кредитування об'єктів, упорядкування матеріальних, трудових і фінансових балансів, пошуку найкращих засобів вкладення коштів, їх рух у процесах виробництва і відтворення.

Отже, цілком природно, що нині головним інструментом дослідження і прогнозування економічних явищ стала математична модель.

Серед математичних методів наукового пізнання найбільшого поширення набув метод математичного моделювання.

Під математичним моделюванням економічних процесів науковці вважають галузь математичних знань, яка стосується побудови спеціальних математичних моделей, що відображають реальні процеси з економічної практики, розв'язання на цих моделях поставлених завдань та інтерпретації одержаних розв'язків у практичному виробництві.

Математичне моделювання виступає одним із ефективних методів опису складних соціально-економічних об'єктів і процесів у вигляді математичних моделей, які є синтезом економіки і математики.

Фахівці економічного профілю в умовах ринкових відносин мають бути готовими до кількісного опрацювання та аналізу великих за обсягом і різноманітних за змістом потоків економічної інформації, що є неможливим без економіко-математичних моделей. Це зумовлює необхідність широкого застосування математичних методів в економічному аналізі й потребує належної математичної підготовки спеціалістів.

Деякі противники широкого застосування математичних методів в економіці аргументують свою точку зору тим, що математика описує формальну сторону процесів і, таким чином, збіднює їх суть. Ми не погоджуємося з такою точкою зору, тому що формалізація – це прийом, необхідний для будь-якої науки, який дає змогу чітко виділити головні риси об'єкта, що вивчається. Прагнення вивчити економічний об'єкт у всій повноті його конкретних зв'язків призводить врешті-решт до такої ж беззмістовності, як і занадто збіднена формалізація, характерна для занадто простої математичної моделі. Математична формалізація корисна тим, що вона віддзеркалює з заданою точністю ідеальний економічний процес і має можливості встановити його суттєві властивості, які в реальному об'єкті приховані. Ми переконані в тому, що шкідливою є не математична формалізація, а велика довіра до одержаних результатів.

Значну роль відіграє моделювання взагалі й математичне моделювання в освітньому процесі. Маючи могутній потенціал щодо формування мислення студентів, поєднуючи знання наукового і повсякденного рівнів, моделювання є одним із стрижнів навчальної і світоглядної функції освіти. Математичне моделювання як прийом діяльності передбачає володіння значною кількістю специфічних видів діяльності.

Моделювання входить до складу загальнопізнавальних видів діяльності і також є одним із основних предметних видів діяльності, поряд із порівнянням,

вимірюванням, інтерпретацією, наближеними обчисленнями та знаково-символьною діяльністю. Конкретизація кожного з перелічених видів діяльності показує, що математичне моделювання на різних рівнях входить до складу деяких з них.

Універсальність математичного моделювання проявляється ще й у тому, що до складу математичного моделювання, як виду діяльності, входять майже всі основні загальнопізнавальні (аналіз, узагальнення, інтерпретація тощо) та предметні (порівняння, знаково-символьна діяльність, обчислення та інші) види та прийоми діяльності прикладного характеру.

Таке особливе місце математичного моделювання в ієрархії видів і прийомів діяльності вимагає глибокого психолого-педагогічного осмислення цієї діяльності, відповідного змістовного наповнення і методичної інтерпретації.

Математична модель може бути матрицею, рівнянням, нерівністю, функцією, вектором і т. ін.

На думку Л.І. Нічуговської, математичну модель можна розглядати як деяку похідну від реальної системи, що детермінується такими ознаками:

- 1) природою об'єкта дослідження (науково-технічна, техніко-економічна, соціально-економічна, військово-політична, економічна системи та ін.);
- 2) рівнем агрегації (макрорівень, мікрорівень);
- 3) метою побудови та застосування (знаходження оптимального рішення, моніторинг (імітація), баланс тощо);
- 4) характером інформації (апостеріорна або апостеріорна);
- 5) фактором часу (статика або динаміка);
- 6) фактором невизначеності (детермінований або імовірнісний процес);
- 7) особливостями математичного апарату, що використовується в моделі (кореляційно-регресійний аналіз, лінійне та нелінійне програмування, теорія ігор, теорія масового обслуговування, теорія запасів та ін.) [2, с. 260].

Під математичною моделлю ми будемо розуміти систему математичних співвідношень – формул, рівнянь, нерівностей та ін., які відображають істотні властивості об'єктів або процесів.

Вітчизняні науковці пропонують поділ математичних моделей економічних об'єктів на такі основні етапи:

- макроекономічні – описують економіку як єдине ціле, пов'язують між собою укрупнені економічні показники;
- мікроекономічні – описують взаємодію структурних і функціональних складових економіки або поведінку такої окремої складової у ринковому середовищі;
- теоретичні – дозволяють вивчати загальні властивості економіки та її характерних елементів;
- прикладні – дають можливість оцінювати параметри функціонування конкретного економіч-

ного об'єкту і формулювати рекомендації щодо прийняття рішень;

- рівноваги – описують такі стани економіки, коли результуюча всіх факторів, спрямованих на виведення її з даного стану, дорівнює нулю;

- статистичні – описують економічний об'єкт у конкретний момент або протягом конкретного періоду часу;

- динамічні – вивчають зв'язки між змінними, що характеризують об'єкт, з плином часу;

- детерміновані – передбачають стабільні функціональні зв'язки між змінними, що описують об'єкт;

- стохастичні – допускають наявність випадкових впливів на досліджувані показники об'єкту [1, с. 329].

Математична модель дає змогу описати широке коло фактів і спостережень, провести їх подальший кількісний аналіз, спрогнозувати результати майбутніх спостережень. Розв'язування будь-якого професійного завдання завжди починається з побудови й аналізу найпростішої математичної моделі об'єкта, що розглядається.

У процесі розв'язування професійних завдань ми визначили три основні етапи: аналіз і побудова математичної моделі завдання (формалізація); дослідження математичної моделі; надання одержаному математичному результату реального змісту та перевірка розв'язку завдання (інтерпретація).

Ці етапи становлять загальну основу застосування математичного моделювання до розв'язування професійних завдань майбутніми економістами. У студентів формується ставлення до розв'язування професійних завдань як до дослідження реальних економічних процесів математичними засобами, що сприяє розвитку професійного мислення майбутніх економістів [3, с. 39].

В процесі нашого дослідження ми виокремили основні етапи формування професійного мислення майбутніх економістів засобами математичного моделювання:

I етап – засвоєння математичних способів мислення;

II етап – обробка математичних символів і формалізмів;

III етап – вміння застосовувати математичне моделювання у розв'язанні професійних завдань.

Отже, формувати у студентів професійне мислення необхідно починати з перших курсів навчання у закладах вищої освіти, також доцільно демонструвати застосування математичного апарату у майбутній професійній діяльності, тим самим реалізуючи один із принципів педагогіки – єдність теорії і практики.

**Висновки.** В основі формування професійного мислення майбутніх економістів лежать: сучасні знання в галузі економіки, математики

і моделювання, уміння застосовувати їх у практичній роботі; економіко-математичне мислення, в яке входить системність, багатоваріантність і вибірковість, гнучкість, практичність і перспективність; якості особи, потрібні для успішної економічної діяльності, – відповідальність, діловитість тощо.

Ефективність застосування математичного моделювання у формування професійного мислення майбутніх економістів зумовлена, тим, що – це могутній інструмент дослідження економічних явищ, процесів і систем. Глибокий аналіз і осмислення різноманітних за змістом і великих за обсягом потоків економічної інформації стає неможливим без достатніх знань і вмій у галузі математичного моделювання економічних процесів та інформаційних технологій.

**Перспективи подальших досліджень** можуть бути спрямовані на удосконалення методики впровадження математичного моделювання у професійну підготовку майбутніх економістів.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів: монографія. К.: УБС НБУ, 2008. 478 с.
2. Нічуговська Л.І. Науково-методичні основи математичної освіти студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів: дис. ... доктора пед наук: 13.00.04. Полтава, 2004. 470 с.
3. Рум'янцева К.Є. Вільчинська О.М. Використання та адаптація математичних методів і моделей у професійній підготовці майбутніх економістів: монографія. Вінниця: ПП «ТД "Едельвейс"», 2016. 204 с.



## ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНОЮ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

### THE PROBLEM OF THE FUTURE TEACHERS' READINESS TO WORK WITH GIFTED STUDENT YOUTH

Стаття присвячена одній з важливих та актуальних проблем готовності майбутнього викладача до роботи з обдарованою студентською молоддю. Окреслено, що готовність майбутнього викладача до здійснення педагогічної підтримки включає важливі складові. Встановлено, що готовність майбутнього викладача до роботи з інтелектуально обдарованою студентською молоддю становить не лише дане знання саме по собі, а й уміння взаємодіяти з інтелектуально обдарованими студентами у формі мотивуючого, коригувального та розвиваючого напрямку діяльності.

Зокрема, розкривається сутність поняття готовності майбутнього викладача до роботи з інтелектуально обдарованою студентською молоддю, під яким ми розуміємо інтегральну особистісно-професійну освіту, що включає поло настанову на виявлення та розвиток інтелектуальної обдарованості у здобувачів, корекцію поведінкових проблем студентської молоді з орієнтацією їх на самостійний пошук вирішення життєвих суперечностей та грамотний професійний вибір. Представлено компоненти готовності, які реалізуються на двох рівнях: особистісному та професійному. Причому ці компоненти включені у провідні фактори готовності педагога – це безпосередньо педагогічна підтримка та інтелектуальна обдарованість студентів що відображаються на особистісному та професійному рівнях і є єдністю мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового, когнітивного та діяльнісного аспектів. Визначено, що базовим компонентом особистісної готовності майбутнього вчителя до здійснення педагогічної підтримки інтелектуально обдарованих студентів є мотиваційний компонент, та не менш важливі – емоційний, діяльнісний та когнітивний, які тісно взаємопов'язані один з одним і розглядаються в нерозривній єдності, утворюючи особистісний та професійний рівні готовності майбутнього педагога до здійснення педагогічної підтримки здобувачів з інтелектуальною обдарованістю.

**Ключові слова:** готовність майбутнього викладача, обдарована студентська молодь, інтелектуально обдарована студентська молодь педагогічна підтримка.

The article is devoted to one of the important and urgent problems of the future teacher's readiness to work with gifted student youth. It is outlined that the future teacher's readiness to provide pedagogical support includes important components. It has been established that the readiness of the future teacher to work with intellectually gifted student youth is not only this knowledge in itself, but also the ability to interact with intellectually gifted students in the form of a motivating, corrective and developing direction of activity. In particular, the essence of the concept of the readiness of the future teacher to work with intellectually gifted student youth is revealed, by which we understand integrated personal and professional education, which includes guidance on the identification and development of intellectual giftedness in students, correction of behavioral problems of student youth with orientation to their independent search solving life contradictions and competent professional choice. Preparedness components are presented, which are implemented on two levels: personal and professional. Moreover, these components are included in the leading factors of the teacher's readiness – this is directly the pedagogical support and intellectual giftedness of students that are reflected on the personal and professional levels and are the unity of motivational-value, emotional-volitional, cognitive and activity aspects. It was determined that the basic component of the future teacher's personal readiness to provide pedagogical support to intellectually gifted students is the motivational component, and no less important – emotional, activity and cognitive, which are closely interconnected and considered in an inseparable unity, forming a personal and professional level the readiness of the future teacher to provide pedagogical support for students with intellectual giftedness.

**Key words:** readiness of the future teacher, gifted student youth, intellectually gifted student youth, pedagogical support.

УДК 519

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.21>

**Савченко Н.В.,**

канд. пед. наук,

доцент кафедри педагогіки

та освітнього менеджменту

Уманського державного педагогічного

університету імені Павла Тичини

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розбудова державності в Україні зумовила нові тенденції розвитку освіти. Особистість педагога займає ключову позицію в освітньому просторі. Його професійна діяльність спрямована на безперервність та гуманізацію навчання, розвиток творчих здібностей здобувачів вищої освіти, розширення кругозору студентської молоді. Література відіграє сутнісну роль у задоволенні духовних запитів й естетичних потреб, розвитку літературно-творчих здібностей та обдарувань особистості, створенні умов для її постійного творчого зростання.

В Україні прийнято цілу низку законів та програм (зокрема Закон України «Про освіту», Національна програма Діти України», Програма розвитку обдарованих дітей та молоді, Укази Президента України про підтримку обдарованих дітей, Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю та інші), спрямовані на відтворення інтелектуального потенціалу нації; забезпечення умов саморозвитку кожної особистості; підготовку молоді до інтеграції у світовий освітній простір; створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді.

Реалізація цих положень потребує формування цілісної загальнодержавної системи виявлення та підтримки обдарованої студентської молоді; розвитку та реалізації її здібностей; стимулювання творчої діяльності, здобувачів вищої освіти, викладачів ЗВО; активізації навчально-пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу до ЗВО, магістратури та аспірантури; забезпечення підготовки наукових, педагогічних та науково-технічних кадрів.

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

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми готовності педагога до фахової діяльності дозволив визначити основні напрямки дослідження, одним з найбільш актуальних нині аспектів у професійній підготовці педагога є формування його готовності до роботи з обдарованою студентською молоддю. Переконливим доказом цього є цілий ряд досліджень, присвячених вищезазначеному питанню: О. Антонової, В. Бажанюк, Г. Голубової, В. Демченка, Н. Довгань, Н. Завгородньої, Т. Зорочкіної, Ю. Клименюк, І. Любовецької, Л. Мерви, С. Роціної, В. Фадєєва, М. Федорова, О. Хлівної, М. Шемуди та ін.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Проте, незважаючи на значний інтерес учених до цього питання, проблема формування готовності майбутніх викладачів до роботи з обдарованою студентською молоддю в педагогічній теорії та практиці розроблена недостатньо.

**Мета статті.** Узагальнити дані літературних джерел з проблеми формування готовності майбутніх викладачів до роботи зі студентською молоддю.

**Виклад основного матеріалу.** Термін готовність інтерпретується як стан особистості та як згода на вчинення певної дії [2]. Про готовність також говорять як певну рішучість у виконання дій і сформованості знань, умінь та навичок, необхідних для тієї чи іншої дії; як прагнення, бажання, встановлення [1]. В окремих джерелах готовність тлумачиться як умова успішного виконання діяльності, виборча активність, яка спрямовує, налаштовує організм на майбутню діяльність [4]. Наведені визначення дають підстави встановити нерозривний зв'язок понять «готовність», «дія», «діяльність». Разом з тим, особливо виділяється поняття «готовність до дії».

Готовність до дії, згідно з словником практичного психолога, – це установка, спрямована виконання певного дії. Причому в даному визначенні розкривається сутність цього поняття, зокрема, зазначається, що для готовності характерна наявність певних знань, умінь, навичок. Сюди також включається і прагнення протидії у разі виникнення перешкод. Також відзначається смисловий компонент поняття як приписування дії певного особистісного змісту. Вона реалізується за

рахунок нейродинамічної сформованості, фізичної підготовленості та психологічних факторів, що становлять готовність [6, 7].

Готовність майбутнього викладача до здійснення педагогічної підтримки, на нашу думку, включає кілька складових. Якщо розглядати готовність з позиції стану, то це має бути певна установка, причому позитивна установка на здійснення педагогічної підтримки. Недарма, за твердженням Т. Бабійчук педагог у цій технології є фасилітатором, тобто ініціатором осмисленого та самостійного вчення студентської молоді [3]. Такий вчитель, за визначенням, може бути негативно налаштований на дану діяльність. У зв'язку з цим можна виділити мотивацію педагога на реалізацію педагогічної підтримки студентської молоді.

Здійснюючи педагогічну підтримку, важливо розуміти її сутність та на відміну від інших освітніх технологій. Дане міркування нашою думкою про виділення когнітивної складової педагогічної підтримки.

Водночас технологія педагогічної підтримки базується на принципі гуманістичного підходу до особистості, саме поняття підтримки говорить про деякий емоційний компонент. Емоційно холодний педагог, орієнтований лише на дистанційну подачу навчального матеріалу і уникає особистої взаємодії з учнями, за визначенням, не може бути фасилітатором. Це вказує на важливість емоційної складової готовності майбутнього педагога до здійснення педагогічної підтримки.

У зв'язку з цим вважаємо, що до готовності майбутнього викладача до здійснення педагогічної підтримки можуть входити мотиваційний, когнітивний, емоційний компоненти. Однак важливо уточнити особливості розуміння готовності майбутнього педагога до реалізації того чи іншого напрямку в роботі з студентською молоддю, наголошуючи на навчанні обдарованих здобувачів.

Розуміємо, що спектр досліджень, де розкриваються сутність готовності майбутнього викладача до здійснення тих чи інших функцій чи аспектів професійної діяльності, може бути продовжений, причому значно. Тому є основа звуження кола питань, що стосуються готовності майбутнього педагога до рамок роботи з обдарованою студентською молоддю.

Так, наприклад, О. Мороз, досліджуючи питання формування готовності майбутнього педагога безпосередньо до роботи з обдарованим студентством профільних спеціальностей, розглядає таку готовність як інтегративну професійно-особисту освіту, яка містить потребу в роботі з обдарованими студентами, а також наявність теоретичних знань про сутність та специфіку обдарованості особистості [5].

Даний аналіз поняття готовності та її структурних компонентів у галузі підготовки майбутніх педагогів

до роботи в тому чи іншому напрямі зі здобувачами та безпосередньо у роботі з обдарованими студентами дозволяє виявити як загальні компоненти, що становлять готовність, так і особистісні, що стосуються безпосередньо формування готовності вчителя до роботи з обдарованими студентами. Загалом варто відзначити, що готовність включає, як правило, когнітивний компонент, діяльнісний і мотиваційний. Це деякі загальні структури, які входять у готовність працювати зі студентством загалом. Якщо з особливостей роботи з обдарованими студентською молоддю, можна назвати наявність емоційного і особистісного компонента у структурі готовності майбутнього викладача.

Дані міркування дозволяють визначити сутність поняття «готовність майбутнього педагога до здійснення педагогічної підтримки інтелектуально обдарованих здобувачів» і, як наслідок, виділити потім її компоненти.

На нашу думку, зміст цього поняття неодмінно слід пов'язати зі знанням психології обдарованої особистості в цілому, особистісних особливостей інтелектуально обдарованих студентів та вікових особливостей інтелектуально обдарованих студентів зокрема (ресурсних можливостей та негативних особистісних проявів, провідної діяльності та ін.). Тут також неодмінно мають прозвучати знання майбутнім викладачем критеріїв виділення інтелектуально обдарованості в ранній юності та вміння діагностувати інтелектуальну обдарованість у студентської молоді. Також можна з упевненістю стверджувати, що готовність майбутнього викладача до роботи з інтелектуально обдарованою студентською молоддю становить не лише дане знання саме по собі, а й уміння взаємодіяти з інтелектуально обдарованими студентами у формі мотивуючого, коригувального та розвиваючого напрямку діяльності. Причому майбутній педагог повинен уміти мотивувати студентів на ефективне освоєння різних навчальних предметів, а не лише тих, у яких учень найбільш успішний. Також мотивувати студентську молодь з інтелектуальною обдарованістю необхідно на участь у різних заходах, які можуть виявити особистісні досягнення інтелектуально обдарованого здобувача (олімпіади, конкурси, конференції, змагання) у певній матеріальній формі (грамоти, дипломи, нагороди), або дати якийсь корисний досвід участі у випробуваннях, що формують стресостійкість особистості. Не зважаючи на все інше, майбутній педагог сам має бути мотивований працювати з інтелектуально обдарованою студентською молоддю. Причому він має бути орієнтований на роботу саме в аспекті педагогічної підтримки, що включає знання основ здійснення (уміння виявити актуальну проблему студента та вчити його самотійно її долати, саморозвиватися, самовдосконалюватись).

Вище зазначалося, що реалізація технології педагогічної підтримки передбачає сформованість та певних особистісних якостей педагога як фасилітатора (емпатійність, терпимість, уміння конструктивно взаємодіяти, самоаналіз, самоконтроль). Також важливо не лише мати всі вище перелічені знання, а й ефективно їх реалізувати у безпосередній діяльності, здійснюючи педагогічну підтримку інтелектуально обдарованого студента. Сама підтримка передбачає певну дію чи емоційне, чи комунікативне.

Все вище сказане дозволяє сформулювати визначення готовності майбутнього викладача до роботи з інтелектуально обдарованою студентською молоддю, під яким ми розуміємо інтегральну особистісно-професійну освіту, що включає положення на виявлення та розвиток інтелектуально обдарованості у здобувачів, корекцію поведінкових проблем студентської молоді з орієнтацією їх на самостійний пошук вирішення життєвих суперечностей та грамотний професійний вибір.

Дане поняття відображає складний комплексний характер цього виду діяльності педагога (поняття «інтегральне освіту» на початку формулювання визначення), відзначено вплив особистісних особливостей і важливість професійних умінь педагога (фраза «особистісно-професійна освіта»). Також вказується важливість мотивації самого педагога до такої діяльності (словосполучення «позитивна установка»), виражені пріоритетні напрямки роботи з інтелектуально обдарованою студентською молоддю (фраза «виявлення та розвиток інтелектуально обдарованості у здобувачів»).

Превентивний аналіз змісту діяльності педагога в роботі з інтелектуально обдарованою студентською молоддю, вивчення формулювань поняття «готовність майбутнього педагога» до різних видів діяльності в роботі зі здобувачами, уточнення суті педагогічної підтримки та її специфіки в роботі з інтелектуально обдарованими студентами дозволили не лише сформулювати визначення готовності, а й виділити її структурні компоненти.

Ці компоненти реалізуються на двох рівнях: особистісному та професійному. Причому ці компоненти адресно включені у провідні фактори готовності вчителя – це безпосередньо педагогічна підтримка та інтелектуальна обдарованість студентів.

Базовим компонентом особистісної готовності майбутнього педагога до здійснення педагогічної підтримки інтелектуально обдарованих студентів є мотиваційний компонент, який вважаємо за необхідне розширити до мотиваційно-ціннісного компонента. До нього включається позитивна установка на здійснення педагогічної підтримки, спрямованість на роботу з інтелектуальною

обдарованими здобувачами, інтерес до виявлення та розвитку інтелектуальної обдарованості, усвідомлення сенсу даної діяльності та надання їй позитивного емоційно забарвленого характеру, визнання цінності роботи з обдарованою студентською молоддю так і власне професійному та особистісному плані. Таким чином, в основі цієї діяльності лежить її мотивація та цінність.

Крім мотиваційного, важливим є й емоційний компонент. Раніше ми зазначали, що педагогічну підтримку має здійснювати педагог, який реалізує гуманістичний принцип в освіті, педагог, який може співчувати та співпереживати здобувачеві, який зможе контролювати свої емоції, регулювати свій емоційний стан при взаємодії з «проблемним» здобувачем. Водночас він має бути наполегливим та цілеспрямованим, активним і діяльним, терплячим та стриманим, усе це становить вольову сферу особистості. Тому доцільним вважаємо виділення емоційно-вольового компонента готовності майбутнього педагога, який реалізує педагогічну підтримку старшокласників з інтелектуальною обдарованістю.

Крім особистісних якостей, педагог має бути професіоналом у своїй діяльності. Тому на професійному рівні, що становить готовність майбутнього викладача до здійснення педагогічної підтримки інтелектуально обдарованих студентів, вважаємо за необхідне виділити когнітивний та діяльнісний компоненти. До когнітивного компонента ми включаємо знання в галузі інтелектуальної обдарованості, вікової психології, психолого-педагогічної діагностики інтелектуальної обдарованості, механізмів педагогічної підтримки старшокласників, які виявляють ознаки інтелектуальної обдарованості.

Діяльнісний компонент містить вміння ефективно реалізувати свої професійні знання та особистісні особливості у процесі здійснення педагогічної підтримки інтелектуально обдарованих студентів. Це – вміння вибудувати ефективну комунікацію зі здобувачем, вміння організувати систему мотиваційних заходів, спрямованих на подальший розвиток інтелектуальної обдарованості, здатність сприяти у вирішенні актуальних проблем студента, підтримувати у професійному самовизначенні здобувача з інтелектуальною обдарованістю. Базовим тут є вміння виділити категорію інтелектуально обдарованою студентською молоддю та реалізувати тактики педагогічної підтримки: захисту, допомоги, сприяння та взаємодії.

Зазначимо, що ці компоненти тісно взаємопов'язані один з одним і розглядаються в нерозривній єдності, утворюючи особистісний

та професійний рівні готовності майбутнього педагога до здійснення педагогічної підтримки здобувачів з інтелектуальною обдарованістю.

У зв'язку з цим сутність формування готовності майбутнього викладача до здійснення педагогічної підтримки інтелектуально обдарованої студентської молоді полягає у вдосконаленні мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового, когнітивного та діяльнісного компонентів, що становлять особистісний та професійний рівні даної інтегральної освіти.

**Висновки.** Таким чином, виділено сутність готовності майбутнього вчителя до здійснення педагогічної підтримки інтелектуально обдарованої студентської молоді, представлені компоненти готовності, що відображаються на особистісному та професійному рівнях і є єдністю мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового, когнітивного та діяльнісного аспектів. Вважаємо за необхідне надалі проаналізувати можливості професійної підготовки у закладі вищої освіти у формуванні готовності майбутнього вчителя до здійснення педагогічної підтримки інтелектуально обдарованої студентської молоді.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти. Тернопіль, 2010. 43 с.
2. Антонова О. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. С. 316–345.
3. Бабійчук Т. Формування української ментальності у студентів педагогічного коледжу як результат екзистенційно-діалогічної парадигми (на матеріалі позакласної роботи з літератури). Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. праць. 2011. Вип. 10. С. 445–454.
4. Любовецька І. Психологічна організація взаємин учителів із обдарованими учнями. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ., 2006. 24 с.
5. Мороз О. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки : навч. посібник. К.: НПУ, 2006. 208 с.
6. Петрович О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів-філологів до організації позакласної роботи з обдарованими учнями. Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. Вип. 6 (78). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 230–235.
7. Янкович І. Проблеми підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Польщі до виховної роботи з учнями. Молодь і ринок. 2014. № 8(115). С. 140–143.

## АНГЛОМОВНА СТУДЕНТСЬКА КОНФЕРЕНЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

## ENGLISH-LANGUAGE STUDENT CONFERENCE AS A TOOL FOR COMMUNICATION COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки закладів вищої освіти – використання англійської студентської конференції як інструменту розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Зокрема, розкривається сутність таких понять як комунікативна компетентність та студентська конференція. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах використання англійської студентської конференції для формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури для порівняння визначень поняття «комунікативна компетентність» різними дослідниками обґрунтовується визначення комунікативної компетентності як сукупність знань, умінь і навичок, здатність особистості їх застосовувати та досвід, необхідний для ефективного спілкування в певних комунікативних ситуаціях.

Висвітлюються різні наукові підходи до розуміння сутності комунікативної компетентності, а саме інформаційний, лінгвістичний та діяльнісний.

Окреслено складові комунікативної компетентності студентів, серед яких вміння вступати в комунікацію з іншими людьми, постійно підтримувати з ними потрібні контакти та володіння їм уміння оперувати інформацією, яка характеризує як загальну, так і професійну ерудицію фахівця, незалежно від сфери його діяльності.

Визначено, що науково-практична конференція – це форма навчальної та позааудиторної діяльності, що передбачає виконання та представлення результатів навчально-дослідницької роботи студентів.

Проаналізовано основні завдання науково-практичної конференції, а саме: стимулювання інтересу до наукової діяльності, теоретичних досліджень і практичному використанню отриманих знань; розвиток здібностей до експериментального дослідження; навички представлення результатів навчально-дослідницької діяльності; оволодіння навичками публічного виступу та ораторської майстерності, вміння відповідати на запитання аудиторії; виявлення талановитих, обдарованих студентів.

**Ключові слова:** компетентність, комунікативна компетентність, англійська

мова, студентська конференція, заклади вищої освіти.

The article is devoted to one of the urgent problems of training of higher education establishments – the usage of English-language student conference as a tool for developing the communicative competence of future specialists. In particular, the essence of such concepts as communicative competence and student conference is revealed. The main focus is on the theoretical and methodological principles of using the English-language student conference for the communicative competence formation of future specialists.

Based on the analysis of the psychological and pedagogical literature to compare the definitions of the concept of «communicative competence» by various researchers, the definition of communicative competence as a set of knowledge, abilities and skills, the ability of an individual to apply them and the experience necessary for effective communication in certain communicative situations is substantiated.

Different scientific approaches to understanding the essence of communicative competence are highlighted, namely informational, linguistic and activity.

The components of students' communicative competence are outlined, including the ability to enter into communication with other people, constantly maintain the necessary contacts with them, and the possession and ability to operate with information that characterizes both general and professional erudition of a specialist, regardless of his field of activity.

It was determined that the scientific and practical conference is a form of educational and extracurricular activity, which involves the implementation and presentation of the results of the students' educational and research work.

The main tasks of the scientific-practical conference were analyzed, namely: stimulation of interest in scientific activity, theoretical research and practical usage of acquired knowledge; development of abilities for experimental research; skills of presenting the results of educational and research activities; mastering the skills of public speaking and oratorical skills, the ability to answer questions from the audience; identification of talented, gifted students.

**Key words:** competence, communicative competence, English language, student conference, higher education establishments.

УДК 811.111.378  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.22>

**Самборська Н.М.,**

канд. пед. наук,  
асистент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін  
Житомирського медичного інституту  
Житомирської обласної ради

**Кравець О.Є.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри англійської мови  
з методиками викладання в дошкільній і початковій освіті,  
Житомирського державного  
університету імені Івана Франка

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі прискореного соціально-економічного розвитку суспільства, яке характеризується поступовою й неухильною інтеграцією України в європейські політичні, економічні й культурні структури, важливого значення набуває підвищення освітнього рівня підготовки висококваліфікованих спеціалістів для всіх галузей діяльності,

збагачення інтелектуального та творчого потенціалу [5, с. 14].

Основне протиріччя сучасної системи освіти – це протиріччя між швидким темпом розвитку науки і обмеженими можливостями їх засвоєння. Це протиріччя стимулює систему вищої освіти до постійного пошуку нових форм і методів активного навчання з підготовки спеціалістів, що володіють

відповідальністю, цілеспрямованістю до майбутньої професії, прагненням до саморозвитку та самореалізації [7].

Одним з найважливіших та найцікавіших інструментів формування комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів, що активізує їх пізнавальну і творчу діяльність є студентська науково-практична конференція, яка проводиться у позанавчальний час під контролем викладачів [3, с. 58].

Значення комунікативної компетентності особистості для сучасного суспільства важко переоцінити. Формування комунікативних знань, умінь і навичок майбутнього спеціаліста перебуває в полізорі як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених розвитку вміння спілкуватись, а також появу кількох навчальних посібників, багато питань цієї проблеми ще не набули належного обґрунтування й однозначного вирішення [2].

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

Зміст поняття «комунікативна компетентність», детермінований контекстом теорії комунікації, визначається соціологією (В. Кашкін, Г. Почепцов, В. Ядов й ін.), лінгвістикою (Д. Берло, Г. Богін, В. Звєгінцев, Ю. Караулов, О. Леонтьєв, Л. Щерба, Р. Якобсон та ін.), соціолінгвістикою (Ю. Дешерієв, Н. Жинкін, Л. Нікольський), психологією (Г. Андрєєва, Л. Виготський, В. Зінченко, О. Леонтьєв, Л. Петровська, Ж. Піаже та ін.), психосемантикою (А. Залевська, В. Зінченко), психолінгвістикою (І. Горелов), лінгводидактикою (А. Баскаков, Н. Шанський), філософією (М. Бахтін, Ж. Деріда, К. Касторіадіс, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, Ю. Шпет й ін.), теорією комп'ютерного програмування (Р. Котов, В. Ляудіс) [6, с. 304].

Загальні питання формування комунікативної компетентності у зарубіжному досвіді розглядалися у роботах Г. Богіна, Л. Божович, Л. Виготського, Ю. Жукова, І. Зімньої, А. Маркової, Д. Равена, Н. Хомського, А. Хуторського, С. Шишова та ін. В тому числі в роботах українських авторів: С. Абрамович, Л. Варзацької, М. Вашуленка, С. Дорошенко та ін. [8].

Питаннями щодо науково-практична конференції як засіб удосконалення компетентності студентів займалися такі науковці І. Кравченко, В. Сутула, Г. Артемчук, Е. Лузік та інші.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на практичний інтерес до методики формування іншомовної комунікативної компетентності, деякі аспекти залишаються ще невирішеними або потребують додаткового дослідження. Так, незважаючи на позитивний загальний вплив англомовної студентської наукової конференції на розвиток мовленнєвої і предметної компетентності, потрібно докладніше вивчити, як вона впливає на конкретні

аспекти навчання та результати навчання здобувачів вищої освіти.

Питання підготовки майбутніх вчителів за допомогою студентської наукової конференції залишається актуальним, зокрема питання, як правильно підготувати здобувачів вищої освіти для успішного виступу на конференції, чи варто призначати наукового керівника (research advisor) та так званого мовного керівника (language advisor) для студентів мовних та немовних спеціальностей, адже всі викладачі у закладі вищої освіти повинні мати сертифікат зі знання іноземної мови рівня не нижче B2, а ті, хто готує студентів з іноземної мови – C1.

Актуальним залишається питання, як забезпечити високу якість навчання та дотримання стандартів у закладах вищої освіти, де застосовують студентську конференцію як інструмент формування іншомовної комунікативної компетентності. Вирішення цих питань важливе для подальшого розвитку англомовної студентської конференції для досягнення максимальної ефективності підготовки майбутніх фахівців.

**Мета статті** – розкрити зміст поняття «англомовна студентська конференція» та дослідити особливості її використання як інструменту розвитку комунікативної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що науково-дослідна робота студентів є однією з найважливіших форм навчання студентів у закладах вищої освіти.

Науково-практичні конференції включають не тільки теоретичні наукові доповіді, а ще й обговорення шляхів вирішення практичних завдань. Такі заходи сприяють встановленню тісних зв'язків між навчальним закладом і організаціями, підприємствами, установами, а також допомагають студентам застосовувати теорію на практиці. Участь студентів у конференції повинна бути корисною та цікавою.

Участь у науково-практичних конференціях надає студентам потужну емоційну й стимулюючу дію, посилює інтерес до науково-дослідної роботи, підвищує інтерес до організації та її проведення [5, с. 15].

Однією з найбільш важливих якостей компетентного фахівця науковці вважають комунікативну компетентність, що передбачає здатність успішно функціонувати в системі міжособистісних стосунків.

Вміння спілкуватись життєво необхідне фахівцям будь-якої галузі діяльності. Майбутніх фахівців потрібно вчити будувати спілкування, взаємодію із різними комунікативними партнерами, вміти впливати словом, інтонацією, жестами. Сьогодні важливо усвідомити, що багато невдач людини – від невміння спілкуватись, небажання слухати і чути іншого, незнання того, як будувати відносини із іншими людьми. Тобто мова йде про

низьку комунікативну компетентність майбутніх фахівців [2].

Багато вчених виділяє різні наукові підходи до розуміння сутності комунікативної компетентності [1, с. 56].

*Інформаційний підхід* (О. Добротвор, Р. Якобсон) спрямований на вивчення, переважно, психологічних особливостей прийому та передавання інформації, характеристик комунікатора та реципієнтів, засобів спілкування (як обміну інформацією). Такий підхід дає змогу стежити за ходом комунікативної взаємодії, відтворюючи її схему, але не розкриває її внутрішньої природи й характер у двосторонньої активності комунікантів.

*Лінгвістичний підхід* (О. Леонтьєв, Г. Почепцов), у центрі уваги якого – переважно сфера мовної діяльності людини, тобто мовний акт є основою комунікації.

*Діяльнісний підхід* (О. Божович, В. Кан-Калік, М. Хайдеггер) розробляє комунікативну компетентність тільки в діяльності, яка зумовлює здатність індивіда до розв'язання проблем, до цілеспрямованої продуктивної діяльності та кооперації.

Складовими комунікативної компетентності варто вважати: по-перше, вміння вступати в комунікацію з іншими людьми, постійно підтримувати з ними потрібні контакти; а по-друге, володіння й уміння оперувати інформацією, яка характеризує як загальну, так і професійну ерудицію фахівця, незалежно від сфери його діяльності [2].

Більшість дослідників визначають комунікативну компетентність через сукупність знань, умінь і навичок, а також розглядають її як здатність особистості здійснювати спілкування як складну багатоконпонентну мовленнєву діяльність, на характер якої впливають різноманітні чинники. Варто зазначити, що всі визначення взаємодоповнюють один одного. Тому можна визначити комунікативну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, здатність особистості їх застосовування та досвід, необхідний для ефективного спілкування в певних комунікативних ситуаціях [4, с. 80].

Ми вважаємо, що англomовні студентські наукові конференції є невід'ємною формою висвітлення підсумків наукової роботи і водночас – ефективним засобом об'єктивного вияву обдарованої студентської молоді, реалізації набутих здібностей, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності та формування комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів.

Отже, науково-практична конференція – це форма навчальної та позааудиторної діяльності, що передбачає виконання та представлення результатів навчально-дослідницької роботи студентів.

У рамках нашого дослідження варто визначити загальні цілі та завдання науково-практичної конференції, а саме:

– стимулювання інтересу до наукової діяльності, теоретичних досліджень і практичному використанню отриманих знань;

– розвитку здібностей до експериментального дослідження;

– навички представлення результатів навчально-дослідницької діяльності (у вигляді доповіді, мультимедійної презентації);

– оволодіння навичками публічного виступу та ораторської майстерності, вміння відповідати на запитання аудиторії;

– виявлення талановитих, обдарованих студентів [7].

У Житомирському медичному інституті щорічно проходить Міжвузівська студентська науково-практична конференція «Професійні мовні компетенції сучасного фахівця». Головна мета конференції: закріпити теоретичні знання на практиці, сприяти розвитку практичних навичок, мислення та критичності творчих здібностей студентів, вміння проводити дослідницьку роботу наукового характеру, виховувати інтерес до обраної професії, формувати професійну майстерність.

Для цього були висвітлені та обговорені такі тематичні напрямки роботи конференції:

1. Сучасні дослідження в галузі медицини.

2. Сучасні дослідження в галузі інформаційно-комп'ютерних технологій.

3. Сучасні дослідження в галузі інженерно-технічних наук.

4. Сучасні дослідження в сфері психолого-педагогічних та гуманітарних наук.

5. Сучасні дослідження в сфері економічних наук.

Тоді як у Житомирському державному університеті імені Івана Франка щорічно проходить Всеукраїнська студентська науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми навчання іноземних мов за професійним спрямуванням», що має на меті обговорення проблем, тенденцій, перспектив та методик навчання іноземних мов за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти.

Тематичними напрями конференції є:

1. Лінгво-методичні аспекти навчання іноземних мов за професійним спрямуванням.

2. Сучасні технології навчання іноземних мов.

3. Формування основ професійної комунікації іноземною мовою засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

4. Особливості навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей.

Доповіді студентів за регламентом конференції – до 10 хвилин, виступи в обговоренні – до 5 хвилин. Учасників конференції відзначають грамотами у різних номінаціях та визначають переможців. Досвід учасників студентської науково-практичної конференції узагальнюється у збірнику тез.

Студентські науково-практичні конференції є невід'ємною формою висвітлення підсумків наукової роботи і водночас ефективним засобом об'єктивного вияву обдарованої студентської молоді, реалізації набутих ними здібностей, активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, здатність спілкуватись і ладнати із людьми набагато важливіша за професійну (так звану технічну) компетентність. Підтвердженням цих висновків є результати різноманітних досліджень, проведених за кордоном, які свідчать, що для визначення факторів успішного працевлаштування добросовісність і навички спілкування є вищими за професійні знання та вміння. На підставі нашого дослідження ми дійшли висновку що комунікативна компетентність є невід'ємною складовою становлення майбутнього фахівця, а формуванню зазначеного виду компетентності сприяє участь студентів у англомовній студентській конференції, оскільки вона є інструментом розвитку комунікативної компетентності.

**Висновки.** Отже, аналіз сучасної теорії і методики професійної освіти та вивчення стану розробленості досліджуваної проблеми засвідчили про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців доангломовної студентської конференції як інструменту розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

На основі результатів проведеного аналізу комунікативну компетентність визначено як сукупність знань, умінь і навичок, здатність особистості їх застосовування та досвід, необхідний для ефективного спілкування в певних комунікативних ситуаціях.

Окреслено значущість науково-дослідних студентських конференцій під час формування англомовної компетентності фахівців.

Зазначено, що загальними цілями і завданнями науково-практичної конференції є: стимулювання інтересу до наукової діяльності, теоретичним досліджень і практичному використанню отриманих знань; розвиток здібностей до експериментального дослідження; навички представлення результатів навчально-дослідницької діяльності; оволодіння навичками публічного виступу

та ораторської майстерності, вміння відповідати на запитання аудиторії; виявлення талановитих, обдарованих студентів.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. Подальшої наукової інтерпретації потребує визначення концептуальних засад цього процесу в окресленому напрямі, розробка технологій та створення відповідного навчально-методичного забезпечення використання англомовної студентської конференції як інструменту формування комунікативної компетентності у закладах вищої освіти, вивчення зарубіжного досвіду його організації.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Добротвор О.В. Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження. Педагогічний процес: теорія і практика. Вип. 3. 2013. С. 56–62.
2. Єжижанська Т. С. Проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія: Культура і соціальні комунікації. 2012. Вип. 3. С. 23–31. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaksk\\_2012\\_3\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaksk_2012_3_5) (дата звернення: 12.09.2023).
3. Жук О.Л. Педагогічні основи самостійної роботи студентів. Посібник для викладачів і студентів, 2005. 112 с.
4. Ковальчук І.С. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах. Дис. ... канд. пед. наук. Житомир. 2018. 142 с.
5. Кравченко І., Сутула В. Науково-практична конференція – засіб удосконалення компетенції студентів. Освіта, технікуми, коледжі (43). 2017. С. 13–15.
6. Лісінська Т., Мудрик Л., Сафаргаліна-Корнілова Н.А., Ащеулова Т.В., Герасимчук Н.Н. Студентська наукова конференція як форма активного навчання студентів. Режим доступу: <https://repo.knmu.edu.ua/bitstream> (дата звернення: 10.09.2023).
7. Чеботарьова І. О. Комунікативна компетентність: теоретичний аспект. Наукові записки кафедри педагогіки. 2014. Вип. 36. С. 205–215. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr\\_2014\\_36\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2014_36_27) (дата звернення: 12.09.2023).



## ШЛЯХИ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

### WAYS TO DEVELOP THE COMPETENCE POTENTIAL OF TEACHERS IN IN-SERVICE TRAINING COURSES IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE TEACHER EDUCATION

У статті досліджується питання шляхів розвитку компетентісного потенціалу педагогів у процесі долучення до курсів підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти. Ця проблема актуалізується з прийняттям Професійного стандарту вчителя. Цим нормативним документом визначено професійні функції, які можна виконувати, урахувавши постійні зміни в соціальних реаліях й освітній системі, лише систематично підвищуючи власний компетентісний потенціал, що включає сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей та досвіду, які визначають поведінкові реакції, ціннісні орієнтири вчителя і дають змогу сформувати позитивне ставлення до себе в професії, мати професійну мобільність та резильєнтність.

Метою статті є визначити шляхи розвитку компетентісного потенціалу вчителя через залучення його до спецкурсів в системі ППО.

На основі аналізу наукових джерел авторами сформульовано дефініцію «компетентісний потенціал педагога» як систему постійно відновлювальних та збільшуваних ресурсів особистості вчителя в поєднанні з її можливостями і досягненнями (здібностей, природно обумовлених професійно важливих якостей, позитивних наслідкових факторів та ін.), що дає змогу виконання вчителем своїх трудових функцій через володіння низкою унормованих професійних компетентностей.

Автори також виокремлюють шляхи розвитку компетентісного потенціалу вчителів: особистісно-рефлексивний; соціально-партнерський; дослідницько-пошуковий; інституційний, описують як приклад інституційного шляху створення й апробовану в умовах курсів підвищення кваліфікації ЖОІППО програму спецкурсу «Конструювання компетентісно орієнтованих завдань для учнів базової середньої школи».

В означеній програмі описано змістові орієнтири для розвитку компетентісного потенціалу вчителів на курсах підвищення кваліфікації, як от: опрацювання основних положень Державного стандарту базової середньої освіти; з'ясування кореляції понять ключова компетентність і наскрізні вміння; вивчення компетентісного потенціалу галузей; опрацювання компетентісного підходу до оцінювання, ролі наскрізних умінь у цьому процесі, взаємозалежності видів оцінювання, аналіз методичних кейсів на предмет розвитку наскрізних умінь та їх оцінювання, ознайомлення з інструментами формувального оцінювання; повторення сутності поняття «компетентність»; з'ясування структури та ознак компетентісно орієнтованого завдання, особливостей створення і оцінювання компетентісних завдань; ознайомлення з поняттям «Зворотний дизайн»; створення дизайну завдань; відпрацювання навичок зворотного

зв'язку; аналіз складених завдань; пошук ефективних рішень для навчання.

Профіль програми містить очікувані результати навчання та перелік компетентностей, які будуть розвинути у педагогів. Важливим складником програми є методичні орієнтири, базовані на основних підходах до освіти дорослих.

У статті представлено результати вихідного діагностування педагогів, які засвідчують результативність онлайн-навчання за створеною програмою і вказують на вектори створення інших програм, що мають бути націлені на відпрацювання ціннісних орієнтацій учителів, які працюють в НУШ.

**Ключові слова:** компетентісний потенціал, наскрізні вміння, підвищення кваліфікації, післядипломна освіта, професійні й особистісні ресурси педагога.

The article examines the issue of ways to develop the competence potential of teachers in the process of joining in-service training courses in the system of postgraduate teacher education.

This problem is becoming more relevant with the adoption of the Professional Standard for Teachers. This normative document defines professional functions that can be performed, taking into account constant changes in social realities and the educational system, only by systematically improving their own competence potential, which includes a set of knowledge, skills, personal qualities and experience that determine the behavioural reactions, value orientations of the teacher and allow to form a positive attitude to themselves in the profession, have professional mobility and resilience.

The purpose of the article is to identify ways to develop the competence potential of teachers through their involvement in special courses in the system of in-service teacher training.

Based on the analysis of scientific sources, the authors formulate the definition of «competence potential of a teacher» as a system of constantly renewing and increasing resources of the teacher's personality in combination with his/her capabilities and achievements (abilities, naturally occurring professionally important qualities, positive consequential factors, etc.), which allows the teacher to perform his/her labour functions through the possession of a number of standardised professional competences.

The authors also identify the ways of developing teachers' competence potential: personal and reflective; social; research and search; institutional; describe as an example of the institutional way the special course programme «Designing competence-based tasks for basic secondary school students» created and tested in the context of the ZhOIPPO in-service training courses.

This programme describes the content guidelines for developing teachers' competence potential in in-service training courses, such as: study of the main provisions of the State Standard of Basic Secondary Education; clarification of the correla-

УДК 378.046-021.68:37.018.46  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.23>

**Смагіна Т.М.,**  
канд. пед. наук,  
завідувачка кафедри методики  
викладання навчальних предметів  
Комунального закладу  
«Житомирський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти»  
Житомирської обласної ради

**Шуневич О.М.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри методики викладання  
навчальних предметів  
Комунального закладу  
«Житомирський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти»  
Житомирської обласної ради

*tion between the concepts of key competence and cross-cutting skills; study of the competence potential of branches; study of the competence approach to assessment, the role of cross-cutting skills in this process, the interdependence of types of assessment, analysis of methodological cases for the development of cross-cutting skills and their assessment, familiarisation with the tools of formative assessment; repetition of the essence of the concept of «competence»; clarification of the structure and signs of competence*  
*The programme profile contains the expected learning outcomes and a list of competences to be developed in teachers. An important com-*

*ponent of the programme is the methodological guidelines based on the main approaches to adult education.*

*The article presents the results of the initial diagnosis of teachers, which testify to the effectiveness of online learning under the created programme and indicate the vectors for creating other programmes that should be aimed at developing the value orientations of teachers working in the NUS.*

**Key words:** *competence potential, cross-cutting skills, professional development, postgraduate education, professional and personal resources of a teacher.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Упродовж останніх років в Україні активно здійснюється реформування освіти, що передбачає широкий спектр змін і вдосконалення різних сфер освітньої системи. Відповідно до етапів реформи були розроблені та впроваджуються нові стандарти та модельні програми, а це, у свою чергу, зумовлює створення закладом власної освітньої програми, введення нових предметів, інтеграцію навчання та більший фокус на розвитку компетентностей учнів, що, без сумніву, неможливо без залучення компетентнісного потенціалу педагогів, сутність якого проявляється в можливості використовувати набуті компетентності для досягнення поставлених цілей, успішного функціонування та розвитку закладу освіти.

Компетентнісний потенціал педагога має велике значення для розвитку його особистості, для створення сучасного освітнього середовища в закладі освіти, що, зрештою, впливає і на розвиток суспільства в цілому. Маючи значний компетентнісний потенціал, учитель може виконувати трудові функції, прописані в професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», які передбачають здатність до втілення педагогом сучасних змісту освіти та інструментів навчання, створення інклюзивного, безпечного освітнього середовища через плекання партнерських стосунків суб'єктів освітнього процесу, до прогнозування, організації та оцінювання спільної освітньої діяльності, до безперервного розвитку власної професійної компетентності [1].

Компетентнісний потенціал педагога включає сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей та досвіду, які визначають його поведінкові реакції, ціннісні орієнтири, що дає змогу педагогові формувати позитивне ставлення до себе в професії, мати професійну мобільність (здатність до сприйняття нового, готовність змінюватися відповідно до потреб суспільного розвитку) та резильєнтність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають**

**цю проблему і підходи її розв'язання.** Сьогодні питання розвитку професійного потенціалу педагога є достатньо актуальним. Науковці досліджують цей феномен як аспект професійної компетентності, як складову усвідомленого планування професійного розвитку, зокрема створення професійної траєкторії (Г. Полякова, В. Сидоренко) [2], програми професійного розвитку (Т. Водолазська) [3], освітнього маршруту педагога (Л. Мартинець) [4], ресурсної карти розвитку (О. Шуневич) [5]; вивчають розвиток професійного потенціалу вчителя через фасилітативний підхід (І. Авдєєва, О. Галицан, Т. Сорочан, А. Хоменко) [7; 8; 9; 10]; компетентнісний підхід у розвитку професійного поступу вчителя (Т. Смагіна) [11].

Отже, проблему можна визначити як відносно досліджену, але публікацій з питань розвитку окремих компонентів компетентнісного потенціалу педагога в системі післядипломної педагогічної освіти наразі не вистачає.

Тому **метою статті** є визначити шляхи розвитку компетентнісного потенціалу вчителів через залучення їх до спецкурсів в системі післядипломної педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Спираючись на дослідження О. Цокур [12] про особистісний потенціал особистості, визначимо *компетентнісний потенціал педагога як систему постійно відновлювальних та збільшуваних ресурсів особистості вчительки/учителя в поєднанні з її/його можливостями і досягненнями (здібностей, природно обумовлених професійно важливих якостей, позитивних наслідкових факторів та ін.), що дає змогу виконання вчителем своїх трудових функцій через володіння низкою унормованих професійних компетентностей.*

Для початку визначимо основні компоненти компетентнісного потенціалу педагогів (рис. 1).

Вищезазначені компоненти є основою для створення партнерського навчального середовища, активної взаємодії з учнями, сприяння їх розвитку та досягнення успіху.

Загалом, компетентнісний потенціал учителів – це складна синергетична система, яка має відповідні точки біфуркації, перехід через які може бути як хаотичний, невизначений, з випадковими



Рис. 1. Основні компоненти компетентнісного потенціалу педагогів

діями, а може відбуватися в усвідомленому, прогнозованому режимі. Перехід через певні невідворотні події у професійному зростанні є багатоваріантним, багатовекторним процесом, у якому важливим є вибір учителькою (- ем) (самостійно чи разом з тьюторкою/ом) сценарію свого майбутнього розвитку, створення власної траєкторії професійного поступу.

Розвиток компетентнісного потенціалу відбувається в процесі професійного розвитку вчительки/ля, який, на думку Лук'янової Л., Аніщенко О., складається з ряду взаємопов'язаних циклів: індивідуальний розвиток через навчання; навчання і розвиток у групах; організаційне навчання й розвиток; міжорганізаційних (корпоративне, галузеве, мережеве) навчання й розвиток, а також у процесі саморозвитку, що відбувається через подолання суперечностей між реальним рівнем професіоналізму та уявним [13]. Виходячи з цього, для розвитку свого компетентнісного потенціалу педагогиня/ог може використовувати різні стратегії. Визначимо шляхи руху вчительки/ля професійною траєкторією для зміцнення власного компетентнісного потенціалу.

1. Особистісно-рефлексивний. Учителі можуть самостійно вибудовувати власний професійний розвиток: оновлюють знання, апробують нові педагогічні методи, у процесі саморефлексії змінюють систему власних цінностей, використовуючи онлайн-ресурси та навчальні матеріали, відвідуючи семінари, тренінги, конференції, читаючи фахову літературу і спілкуючись з колегами. Педагоги розробляють план підвищення власної кваліфікації та ведуть рефлексивний щоденник, у якому фіксують свої успіхи, проблеми, висновки та перспективи подальшого розвитку. Це шлях вдумливої роботи над собою, критичної оцінки власних дій, і, зрештою, професійного зростання.

2. Соціально-партнерський. Педагоги розвиваються у процесі взаємодії та співпраці з колегами, ініціюючи чи долучаючись до освітніх проєктів. Це дає змогу обмінюватися ідеями, отримувати зворотний зв'язок та вдосконалювати свій досвід, водночас учителі стають учасниками спільноти, будуючи горизонтальну професійну мережу, що додає професійного, соціального ресурсу.

3. Дослідницько-пошуковий. Учителі, вивчаючи індивідуальні особливості та потреби своїх учнів, моделюють компетентнісні завдання та ситуації, що сприяють розвитку предметних та ключових компетентностей, спостерігають за поступом учнів, вибудовуючи власну методичну систему і розширюючи свій компетентнісний потенціал.

4. Інституційний. Навчання на курсах підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти за спеціально розробленими освітніми програмами. Крім визнаного сертифіката, учителі отримують досвід роботи як з предметними знаннями, так і з міждисциплінарним змістом, що сприяє розвитку цілісного бачення світу, усвідомлення власної візії і місії в умовах реформування освіти. У межах курсів учителям нерідко пропонуються спецкурси, які спрямовані на вишкіл певних умінь, на які є особливо великий запит у педагогів.

Зрозуміло, що ці шляхи не є автономними, учитель може поєднувати їх залежно від потреб, цілей, контексту. Скажімо, ведення рефлексивного щоденника може стати дієвим інструментом для кожного з визначених і обраних учителем шляхів.

Важливо наголосити, що розвиток компетентнісного потенціалу педагога – це неперервний процес, який вимагає самомотивації, відкритості до нового та бажання постійно вдосконалюватися.

Орієнтуючись на другий модуль типової програми підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, що називається «Організація освітнього процесу в закладі загальної

середньої освіти» [14], було визначено *змістові орієнтири* для розвитку компетентнісного потенціалу вчителів на курсах підвищення кваліфікації.

1. Опрацювання основних положень Державного стандарту базової середньої освіти: мета, ціннісні орієнтири, результати навчання, ключові компетентності, наскрізні вміння, компетентнісний потенціал галузей, інтеграція.

2. З'ясування кореляції понять «ключова компетентність» і «наскрізні вміння». Вивчення компетентнісного потенціалу галузей.

3. Опрацювання компетентнісного підходу до оцінювання, ролі наскрізних умінь у цьому процесі, взаємозалежності видів оцінювання, аналіз методичних кейсів на предмет розвитку наскрізних умінь та їх оцінювання, ознайомлення з інструментами формування оцінювання.

4. Повторення сутності поняття «компетентність». З'ясування структури та ознак компетентнісно орієнтованого завдання. Особливостей створення і оцінювання компетентнісних завдань. Ознайомлення з поняттям «Зворотний дизайн». Створення дизайну завдань.

5. Відпрацювання навичок зворотного зв'язку. Аналіз складених завдань. Пошук ефективних рішень для навчання.

Добір методичних орієнтирів для навчання педагогів здійснено з урахуванням сучасних підходів до освіти дорослих, зокрема фасилітативного, андрагогічного, контекстного, з дотриманням принципу інтеграції формальної, неформальної, інформальної освіти дорослих, що дає змогу формуванню нових освітніх потреб у тих, хто навчається. Подаємо профіль програми спецкурсу (табл. 1).

Очікувані результати:

Знання й розуміння:

– сутності основних ідей, принципів побудови Державного стандарту повної загальної середньої освіти;

– сутності компетентнісного підходу в освіті;

– особливостей конструювання завдань, спрямованих на формування ключових компетентностей та наскрізних умінь.

Уміння:

– упроваджувати методи формування компетентностей учнів відповідно до цілей уроку та потреб учасників освітнього процесу;

– формувати в учнів ключові компетентності та вміння, спільні для всіх компетентностей;

– використовувати інформаційні і методичні ресурси для складання компетентнісно зорієнтованих завдань;

– оцінювати результати навчання на засадах компетентнісного підходу.

Диспозиції:

– цінність особистості;

– готовність до реалізації цілей освіти;

– здатність до конструктивної взаємодії з учасниками освітнього процесу;

– створення освітнього середовища на засадах довіри і поваги;

– професійна мобільність та гнучкість.

Формування та розвиток умінь в учителів конструювати компетентнісно зорієнтовані завдання сприятиме здатності до виконання більшості трудових функцій, зокрема застосуванню сучасних змісту освіти, методик і технологій, партнерській взаємодії з учасниками освітнього процесу, організації здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища, управління освітнім процесом, безперервному професійному розвитку [1].

**Зрештою, такий курс сприятиме розвиткові низки професійних компетентностей, як от:**

**мовно-комунікативної (А1)**, оскільки педагоги під час навчання перебувають у процесі освітньої взаємодії з колегами, опановують різні стратегії освітньої комунікації з учасниками освітнього процесу;

**предметно-методичної (А2)**, оскільки вчителі у процесі роботи залучені до практики конструювання змісту занять відповідно до обов'язкових результатів навчання, до добору сучасних та ефективних методик інтегрованого навчання через розвиток в учнів ключових компетентностей та відповідних наскрізних умінь.

**інформаційно-цифрової (А3)**, оскільки вчителі знаходяться в процесі пошуку і оцінки інформації, оперування нею, залучення учнів до опанування різних стратегій роботи з джерелами інформації.

**компетентність педагогічного партнерства (Б1-3)**, оскільки у процесі навчання створюються умови для суб'єкт-суб'єктної взаємодії, створення спільноти учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною, може конструктивно і безпечно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу.

**проектувальної (В.3)**, оскільки вчителі у процесі навчання осмислюють можливості створення освітнього середовища для учня в процесі виконання компетентнісно зорієнтованих завдань, проєктує часові і просторові межі.

**прогностичної (Г.1)**, оскільки вчителі, плануючи різні види компетентнісно зорієнтованих завдань учаться прогнозувати результати освітнього процесу; **організаційної (Г.2)**, оскільки вчителям пропонуються ситуаційні завдання які тренують уміння організувати роботу з учнями різного віку, в різних форматах (онлайн, офлайн, змішане).

**оцінювально-аналітичної (Г.3)**, оскільки педагоги в режимі реального часу і менторської підтримки навчаються методично правильно оцінювати результатів навчання; аналізувати ці результати для покращення поступу своїх учнів і власної методики навчання.

Таблиця 1

**Профіль навчальної програми спецкурсу «Конструювання компетентісно орієнтованих завдань для учнів базової середньої школи».**

	<b>Змістові орієнтири</b>	<b>Методичні орієнтири</b>	<b>Професійні компетентності, що розвиваються</b>
1.	Державний стандарт базової середньої освіти: звіряємо координати	Пошук ключових понять. Побудова карти поняття в застосунку Mind meister (мозковий штурм). Обговорення результатів.	Предметна Мовно-комунікативна Прогностична
2.	Компетентнісний підхід. Компетентнісний потенціал галузі.	Виконання завдання на застосунку Word Woll (сортування ключових компетентностей і наскрізних умінь). Обговорення кореляції понять. Групове завдання «Компетентнісний потенціал галузі: від нормативів до уроку». Обговорення.	Інформаційно-цифрова Оцінювально-аналітична
3.	Наскрізні вміння. Результати навчання  Компетентнісний підхід до оцінювання	Перегляд відео <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xvNYaheZmF4">https://www.youtube.com/watch?v=xvNYaheZmF4</a> Аналіз конспекту уроку на предмет наявності в ньому моментів для розвитку наскрізних умінь Дайджест інструментів формувального оцінювання навичок	Оцінювально-аналітична Предметна
4.	Компетентність. Структура компетентності. Нормативне трактування.	Робота з текстом Державного стандарту. Створення стіни слів до теми «Компетентність». Обговорення суті складових компетентності з фокусом на урок.	Здатність до навчання впродовж життя Предметна
5.	Компетентісно зорієнтовані завдання. Ознаки і структура	Робота в групах «Еталонне компетентісно зорієнтоване завдання: ознаки, структура, вимоги до складання».	Психологічна Емоційно-етична Педагогічного партнерства
6.	Дизайн КОЗ: від потреб до оцінювання	Мінілекція «Зворотний дизайн: поради вчителю» Колективна робота «Дизайн компетентісно зорієнтованого завдання за заданим стимулом: від потреб до оцінювання»	Проектувальна Інноваційна
7	Рефлексивна студія	Колективна робота на інтерактивній дошці. Заповнення матриці SWOT. Обговорення. «Від еталонів до реальності: ресурси і ризики; бар'єри і можливості»	Рефлексивна Предметна

**навчання протягом усього життя (Д.2)**, оскільки учителі націлюються на постійний пошук професійних спільнот, ресурсів для власного професійного зростання, пошуку ідей для створення цікавих і змістовних завдань для учнів.

**рефлексійної (Д.3)**, оскільки педагоги знаходяться в ситуації перманентного аналізу власної діяльності та діяльності своїх колег, навчаються усвідомлювати потреби всіх учасників освітнього процесу і враховувати їх під час складання компетентісно зорієнтованих завдань.

Заняття проводилися за формою дистанційного навчання з використанням дистанційних технологій у синхронному режимі. Результати вхідного/вихідного діагностування вказують на позитивну динаміку розвитку професійного потенціалу учителя, зокрема знань, умінь, навичок, особистісних якостей та досвіду, які дають змогу педагогу ефективно реалізовувати основні підходи державного стандарту.

Результати зворотного зв'язку засвідчили в цілому позитивні конотації у відгуках слухачів. Так, 86% вказують на вдало дібраний контент для навчання, 88,8% – на активні й інтерактивні

способи опрацювання інформації, 79% зазначили, що по-іншому (методичною правильно) сформулювали для себе сутність компетентісно зорієнтованих завдань, 83% респондентів проаналізували надані кейси і дали влучні коментарі щодо методичних огріхів.

Утім, важливо і надалі працювати зі ставленнями і цінностями, бо нечисленні критичні зауваження до курсу стосувалися саме неготовності до прийняття ідей НУШ, і, зрештою, мобільності й гнучкості вчителя.

**Висновки і подальші перспективи дослідження.** Насамкінець зауважимо, що розвиток компетентісного потенціалу учителя в системі ППО враховує шляхи професійного розвитку та основні підходи освіти дорослих, спрямовані на виявлення потреб педагогів, створення програм, які визначають змістові орієнтири навчання, методичні орієнтири та професійні компетентності, які розвиваються.

У процесі навчання за такими програмами учитель вибудовує траєкторію збільшення і відновлення власних професійних та особистісних ресурсів в поєднанні з можливостями і досягненнями,

що дає змогу виконувати трудові функції через володіння низкою унормованих професійних компетентностей.

Перспективами подальших досліджень може бути вивчення стратегій розвитку компетентнісного потенціалу вчителя в міжкурсовий період.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
2. Полякова Г. Напрями моделювання індивідуальної освітньої траєкторії безперервної освіти педагогічних працівників. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10polspw.pdf> (Дата звернення 20.09.2020).
3. Сидоренко В. Планування і реалізація індивідуальної освітньої траєкторії вчителя української мови та літератури за кредитно-модульною системою підвищення кваліфікації. URL: [file:///D:/Downloads/Vpo\\_2010\\_1\(1\)\\_24.pdf](file:///D:/Downloads/Vpo_2010_1(1)_24.pdf) (Дата звернення 17.09.2020).
4. Водолазська Т. Професійна програма розвитку педагога в системі підвищення кваліфікації. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vipysku/17/statti/vodolazska.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vipysku/17/statti/vodolazska.htm) (Дата звернення 20.09.2020).
5. Мартинець Л. Управління професійним розвитком учителів: навч.-метод. посіб. Вінниця, 2016. С. 50–52.
6. Шуневич О. М. Домінантні складові ресурсної карти розвитку професійної компетентності педагога. *Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти регіону* : зб. матеріалів регіонал. наук.-практ. інтернет-конференції, 26 жовтня 2020 р. Житомир : ЖОІППО, 2020.
7. Авдєєва І. М. Принципи педагогічної фасилітації. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Вип. 26 у 4 т. / за ред. С. Д. Максименко. Київ : Главник, 2005. Т. 1. С. 24–28.
8. Галицан О. А. Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі. *Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*. Вип. 5 (155). Ч. 1. Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. С. 223–227.
9. Сорочан Т. М. Фасилітація – нова функція післядипломної педагогічної освіти. *Освіта на Луганщині*. 2004. № 2 (21). С. 8.
10. Хоменко А. В. Фасилітація як феномен гуманних відносин учителя й молодшого школяра. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. (Педагогічні науки). № 1. Бердянськ : БДПУ, 2009. 272 с.
11. Смагіна Т. М. Карта реалізації компетентнісного потенціалу в освітньому процесі. *Народна освіта* : електронне наук. фах. вид. 2020. Вип. № 2 (41).
12. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. С. 145.
13. Освіта дорослих : короткий термін. словник / авт.-упоряд. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Київ ; Ніжин : Лисенко М. М., 2014. С. 79.
14. Типова програма підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий державний стандарт базової середньої освіти. URL: <http://surl.li/ebenv>

## МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

### METHODS OF FORMING WOULD-BE TRANSLATORS' INTELLECTUAL COMPETENCY

Метою статті обрано дослідження феномену інтелектуальної компетенції у контексті професійної підготовки майбутніх перекладачів та її втілення у дидактичні цілі. Виділяються компоненти названої компетенції та вказуються засади педагогічних умов їхнього формування. На основі теоретичного аналізу, узагальнення та систематизації наукової літератури з теми до компонентів згаданої компетенції ми включили: предметну обізнаність та здатність мобілізувати досвід на основі набутих знань, сформованих вмінь та навичок, а також розвинений нейродинамічний механізм пам'яті та уваги. Запропоновані методи навчання спрямовані на формування у майбутніх перекладачів таких складових, як фоніві, стратегічні та термінологічні знання, вміння та навички їхнього застосування у процесі перекладу, а також тренування таких елементів особистісно-психологічної характеристики, як пам'ять, увага, уява, аналітичні якості та мотивація, тобто когнітивних та некогнітивних здібностей. В результаті викладених передумов сконструйовано проект навчальної моделі розвитку описуваної компетенції, яка передбачає розширення ментального ресурсу майбутніх перекладачів через спеціально розроблені передперекладацькі вправи-заходи, що включатимуть: перефразування речень тексту оригіналу, їхню компресію, антиципацію його елементів, складання понятійного та термінологічного апаратів з його тематики, тренінг на покращення вимови, тренінг на розвиток пам'яті та уваги. До заходів, спрямованих на розвиток професійного інтелекту майбутніх перекладачів-філологів, ми також віднесли необхідність інституалізації кафедр перекладу університетів (методологічне упорядкування усіх дисциплін та їхнє узалежнення від цілей підготовки перекладачів), за якої спеціальні та суспільно-гуманітарні дисципліни, що викладаються перекладачам, повинні вирізнятися своїм компаративним характером. Важлива роль під час формування названої компетенції належатиме також розробці спецкурсу або методичних вказівок, майстер-класам з професійними перекладачами та демонстрації перекладацьких дій викладачем з подальшим обговоренням. Перспективним напрямом подальших досліджень ми вважаємо розробку концепції «перекладацький інтелект» та методи його формування на основі

теорії множинності інтелекту Говарда Гарднера.

**Ключові слова:** англійська мова, методи перекладу, інтелектуальна компетенція, майбутні перекладачі, вища освіта.

The article deals with the intellectual competency as a component of would-be translators' training. We distinguish elements of the above competency and describe pedagogical conditions of its formation. The article offers teaching techniques aimed at forming such components as background and terminology knowledge, skills of its use during a translation process, as well as training such elements of the individual and psychological characteristic as memory, attention, imagination, analytical ability and motivation. The purpose of the study is to integrate one of the most abstract competencies of a translator, which includes cognitive and non-cognitive abilities, into didactical intentions, as well as create a teaching model with tools, forms and an approach. The model will have to update the existing techniques and offer pre-translation exercises to improve a would-be translator's mental resources necessary to perform adequate translations. Thus, our teaching model includes the following principles: pre-translation exercises based on analyses of source texts; studying terminology by comparing parallel source and target texts; demonstrations and discussions of the teacher's translations/interpretations; trainings organized by professional translators; institutionalization of translation departments (introducing a comparative approach to teaching basic and optional subjects). What is more, an adequate formation of a translator's professional intellect is to be finished off by designing a special course or method guidelines used to squeeze all the techniques described into a systematized model offering students and teachers to collaborate and debate over choosing the best solutions. Last but not least, the suggested model allows us to talk about a more sophisticated framework of a translator's professional competence which will include a component made up of some odd cognitive and non-cognitive abilities included into different sub-competencies due to their abstract character. Our subsequent research is going to be focused on Howard Gardner's theory of multiple intelligences used to shape the concept of a translator's professional intellect and to describe the most effective formative technology.

**Key words:** English, translating techniques, intellectual competency, would-be translators, higher education.

УДК 378.147:81'25  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.24>

**Тимофєєв В.А.,**  
ст. викладач кафедри іноземної філології і перекладу  
Національного університету біоресурсів і природокористування України

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Компетентнісний підхід (навчання через створення проблемних ситуацій і підготовка учнів до розв'язання реальних життєвих ситуацій) зберігає свій пріоритет у вітчизняній вищій освіті вже третє десятиріччя. Про це свідчить і нещодавно прийнята Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, в якій словоформа

«компетентність» та її похідні зустрічаються 18 раз [2]. Про актуальність компетентнісного навчання майбутніх перекладачів свідчить також велика кількість наукових доробків зарубіжних та вітчизняних дослідників зі згаданої галузі за останні роки. Лише один випуск міжнародного Інтернет-видання «Перекладацькі студії» за 2023 рік налічує майже двісті сторінок досліджень [11].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Склад компетентностей-компетенцій зокрема перекладацьких за останні десятиріччя виявив себе як рухлива система, характер якої «завжди буде характеризуватися певною незавершеністю» [5, с. 175]. Багато з компонентів фахової компетентності перекладача вже дістали вичерпні дисертаційні описи та дослідження, як-от: комунікативна (Н. П. Білоус), психологічна (Н. О. Михальчук), полікультурна (М. М. Моцар), інформаційна (Г. М. Плахотнюк), професійна (О. О. Рогульська), етична (Т. Г. Семигінівська), прагматична (Н. В. Яцишина) тощо.

Інтелектуальна компетенція, що знаходиться в ракурсі нашого дослідження, вперше в українському перекладознавстві розглядалась фахівцями авіаційної галузі на чолі з А. Г. Гудманяном [4]. Серед компонентів інтелектуальної компетенції дослідники виділяють освіченість перекладача; здатність оцінити та мобілізувати свої уміння й навички.

Феномен інтелектуальної компетенції як психологічної категорії знайшов своє висвітлення в аналізі В. М. Філіпович [3]. Під інтелектуальною компетенцією дослідниця розуміє готовність особи активізувати ресурси свого ментального досвіду, тобто здатність розв'язувати проблемні ситуації на базі набутих знань.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Як ми упевнились на основі аналізу досліджень з професійної компетентності перекладача, компоненти феномену інтелектуальної компетенції несміливо розпорошені у складі інших компетенцій і тому потребує, на нашу думку, систематизації та виділення в окрему групу загальної перекладацької компетентності. Необхідно завершити науковий опис згаданої компетенції та окреслити передумови для створення методичної моделі її формування.

**Мета статті.** Метою нашого дослідження є втілення у дидактичні цілі однієї із найабстрактніших компетенцій перекладача, яка відноситься до сфери когнітивних та некогнітивних здібностей.

**Виклад основного матеріалу.** На нашу думку, передумови для виділення інтелектуальної компетенції перекладача проглядаються у перших дослідженнях перекладацької компетентності іспанським перекладознавцем-жінкою Маріси Пресас, яка уперше виділила доперекладацьку компетенцію. Серед компонентів згаданої компетенції дослідниця визначає маловивчену здатність перекладача до «когнітивної гнучкості та дивергентного мислення» [10, с. 134], покликаних допомогти перекладачеві активізувати набуті раніше знання з теми перекладу та творчо підійти до їхнього застосування.

Британська психологічна спілка дає таке визначення інтелектуальній компетенції: здатність

особистості інтегрувати як когнітивні (загальні), так і некогнітивні (індивідуальні) риси [7].

Як відомо, будь-яка компетенція тлумачиться як сукупність знань, вмінь, навичок та особистісних здібностей, потрібних для ефективного виконання завдання певного рівня складності [6; 9]. Оскільки освіченість деякими дослідниками відноситься до більш загальної екстралінгвістичної надкомпетенції: «Екстралінгвістична компетенція складається з енциклопедичного, тематичного та бікультурного знання» [9, с. 610], то до знань обраної компетенції ми пропонуємо віднести фонову інформацію, а до психолого-особистісних характеристик – належний рівень розвитку пам'яті та уваги. Вміння і навички полягатимуть у здібності мобілізувати-активізувати набуті знання та сформовані професійно-особистісні якості.

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та дотичних досліджень ми робимо висновок про такий склад інтелектуальної компетенції: предметно-фонова обізнаність та здатність мобілізувати досвід на основі набутих знань, сформованих вмінь та навичок, а також розвиненого нейродинамічного механізму пам'яті та уваги.

Методи формування згаданого складу інтелектуальної компетенції базуватимуться на вправах підготовчого (передперекладацького) рівня, тобто таких, що не передбачають власне переклад, а лише тренують інтелектуальний апарат на стресостійкість та витривалість.

Перерахуємо найпоширеніші види підготовчих вправ для навчання письмового та усного перекладів [1; 5]:

- перекладування речень тексту оригіналу (далі: ТО);
- компресія речень ТО;
- антиципація елементів ТО;
- складання понятійного та термінологічного апаратів з тематики ТО;
- тренінг на покращення вимови (скоромовки);
- тренінг на розвиток пам'яті та уваги (повторення переліків слів, прецизійної інформації (цифр, імен, топонімів), «сніжний ком»).

Розвиваючи гнучкість мисленнєвих процесів, перші три види вправ можуть, на нашу думку, сміливо претендувати на накопичення ментального досвіду, необхідного під час здійснення професійної перекладацької діяльності. Вправи на складання понятійно-термінологічного апарату текстів збагачують знаннєвий компонент інтелектуальної компетенції, а професійно-психологічні тренінги сприяють формуванню некогнітивних здібностей, витривалості та стресостійкості ментального механізму.

Для виконання вправи зі складання термінологічного словника певної науково-технічної галузі доцільним, на нашу думку, буде використання паралельних текстів, укладених носіями



у своїх мовно-культурних просторах, але на аналогічну тематику. Зазвичай для таких цілей підходять розділи із шкільних підручників, документи, кодекси, технічні інструкції тощо. Зіставний аналіз таких паралельних текстів передбачає пошук термінології спільних концептів, відмінність узусів, виділення словосполучень з різними синтаксичними зв'язками (предикативний, атрибутивний, об'єктний, релятивний) та їхнє зіставлення.

Формування розумових здібностей та компонентів некогнітивних рис (напр., мотивація) інтелектуальної компетенції у представників раннього юнацтва та періоду ранньої дорослості (*adolescence & early adulthood*), до яких за деякими класифікаціями вікової психології (Д. Б. Ельконін, Е. Еріксон), належить студентство у віці від 17 до 22 років, за нашою гіпотезою, не може адекватно реалізуватися без урахування теорії наслідування (Г. Тард). Прагнення до ідентифікації свого місця у дорослому суспільстві визначає потребу представників юнацького віку у пошуку прикладів для наслідування. У людей описуваного віку спостерігається психологічна здатність вчитися шляхом імітації зразків професійної поведінки. Тому важливою складовою підготовчого етапу ми вважаємо прийом демонстрації викладачем. Названа передперекладацька вправа передбачає сприйняття студентами на слух викладацького перекладу з подальшим його обговоренням та підкресленням, на їхню думку, вдалих/невдалих, рішень, презентацію власного варіанту передачі концептуально-стильового змісту ТО. Такий передперекладацький етап за нашим припущенням формуватиме у студентів позитивну мотивацію до майбутньої професійної діяльності. Саме закріплення у пам'яті людини картинок позитивного досвіду визначатиме у майбутніх перекладачів ендорфінізацію організму під час виконання процесу перекладу, а також впливати на надійне функціонування пам'яті та стійке фокусування уваги.

Створенню позитивного ідеалу для наслідування сприятимуть також зустрічі-тренінги з відомими успішними практикуючими перекладачами.

Розглядаючи зміст та послідовність виконання пропонуваніх передперекладацьких вправ на формування інтелектуальної компетенції, зосередимось на наступних стратегічних моментах.

Перш за все, основні вміння, що розвиваються на заняттях з перекладу, можна розподілити на дві групи. До першої належать вміння, необхідні для здійснення *передперекладацького аналізу*, під час якого визначається загальна стратегія перекладу відповідно до його мети, типу тексту, що перекладається, і особливостей реципієнта, для якого призначається переклад. До другої групи входять вміння, що визначають *дії перекладача у процесі перекладу*.

Тому, у загальних рисах, передперекладацький аналіз включає:

- попереднє знайомство з *предметом вихідного повідомлення* (підручники, довідники, консультації у спеціалістів);
- укладання *термінологічних списків* та визначення денотатів цих термінів;
- вивчення *паралельних текстів* на МП (мова перекладу) тієї ж або близької тематики;
- попереднє *читання всього тексту*.

Вважаємо за необхідне проілюструвати доцільність та застосування на практиці етапу вивчення паралельного тексту МП з близької або ідентичної тематики ТО. Метою вивчення такого тексту є ознайомлення з термінологічним апаратом тематики (референційний підрівень семантичного рівня), а також виокремлення узуальних непередикативних словосполучень (компонентний підрівень), які групуються на атрибутивні (прикметник + іменник), об'єктні (дієслово + іменник у функції додатку або іменник + іменник у родовому відмінку) та релятивні (дієслово + прислівник або обставина).

Атрибуція: **Одноійменно заряджені тіла відштовхуються одне від одного, а різноійменно заряджені – притягуються.** – *Two particles with like charges, both positive or both negative, repel each other, while two particles with unlike charges are attracted.*

Об'єктність: **Явище термоелектронної емісії полягає у тому, що нагріті метали випускають електрони.** – *As necessary as the stream of electrons is the electrode that emits them.*

Реляція: **Змінним струмом називають такий струм, який періодично змінюється за значенням і напрямом.** – *An alternating current (A.C.), on the other hand, continually reverses in direction, as its name implies.*

(Усі приклади взяті з відповідних підручників.)

Описані підготовчі вправи виконуються на кожному занятті і передують вправам для формування навичок та вправам для розвитку умінь. Співвідношення підсистем вправ ближче до закінчення вивчення модуля змінюється і питома вага підготовчих вправ зменшується [5, с. 282].

В Україні мало-помалу продовжується процес інституалізації кафедр перекладу (методологічне упорядкування усіх дисциплін та їхнє узалежнення від цілей підготовки перекладачів), який передбачає складання студентами термінологічних словників під час вивчення усіх теоретичних курсів та формування відповідної ментальної бази майбутніх перекладачів. До процесу інституалізації навчання перекладачів та розвитку інтелектуальної компетенції ми також відносимо дидактичну умову, за якої лекційно-теоретичний матеріал подається однією мовою викладачем або підручником, а відповіді студентів відбуваються іншою. Саме таким чином ми викладаємо заняття,

наприклад, з історії мови, теоретичний матеріал яких обговорюється іноземною мовою, а практично-семінарські заняття ведуться рідною. Деякі дисципліни, наприклад, з латинської мови чекають на розробку спеціальних англословних підручників, в яких була б присутня лише латинсько-англійська мовна пара.

На тлі розглянутих форм, методів та прийомів формування інтелектуальної компетенції педагог опиняється перед спокусою об'єднання всього спектру підготовчих передперекладацьких вправ-стратегій та їх інтеграції в окремих спецкурс-тренінг. Педагогічною передумовою для створення такого спецкурсу є розробка автономної системи-моделі, яка складатиметься з прийомів, засобів, форм і підходу та гарантуватиме досягнення чітко окресленої мети – формування обізнаності та готовності активізувати ресурси ментального досвіду. Одним із провідних прийомів моделі формування інтелектуальної компетенції ми вважаємо демонстрацію професійних дій викладачем, що дає змогу студентам наочно зануритись у психологічні процеси перекладу. До засобів формування обраної компетенції ми відносимо ретельно складені комплекси з покращення пам'яті, уваги, фонових знань та термінологічного апарату. Основна форма роботи над передперекладацькими вправами – індивідуально-командна робота студентів між собою та з викладачем. І нарешті завершує склад передумов, необхідних для розробки самостійної технології навчання, компетентнісний підхід моделі, що передбачає практичне формування знань, вмінь, навичок, мотивів, поглядів та особистісно-психологічних рис, які забезпечать успішне виконання професійних обов'язків.

**Висновки.** Інтелектуальна компетенція складається з предметно-фонові обізнаності та здатність мобілізувати досвід на основі набутих знань, сформованих вмінь та навичок, а також розвиненого нейродинамічного механізму пам'яті та уваги. До знань обраної компетенції ми пропонуємо віднести фонову інформацію, а до психолого-особистісних характеристик – належний рівень розвитку пам'яті та уваги. Вміння і навички полягатимуть у здібності мобілізувати-активізувати набуті знання та сформовані професійно-особистісні якості.

Методи формування згаданого складу інтелектуальної компетенції базуватимуться на вправах підготовчого (передперекладацького) рівня, тобто таких, що не передбачають власне переклад, а лише тренують інтелектуальний апарат на стресостійкість та витривалість, розвивають уяву на основі аналізу та мотивацію завдяки зацікавленості в процесі перекладу як можливості позитивно гормонізувати відчуття та емоції. До таких ми відносимо: передперекладацькі модифікації речень

ТО (перекладування, компресія), складання термінологічного апарату на основі порівняльного аналізу паралельних текстів ідентичної тематики та змісту, тренінги-техніки на покращення, вимови, пам'яті, уваги, аналіз викладацького перекладу, презентації власного бачення перекладу того чи іншого тексту, формування індивідуального перекладацького стилю, зустрічі-тренінги з практикуючими перекладачами, інституалізація змісту освіти майбутніх перекладачів, двомовне викладання теоретично-практичних та вибіркового дисциплін навчальної програми, розробка спецкурсу-тренінгу «Формування інтелектуальної компетенції перекладача».

Наші подальші розвідки із досліджуваної теми ми плануємо пов'язати з теорією множинності інтелекту Говарда Гарднера і зосередитися на дидактичних умовах формування лінгвістичного інтелекту у майбутніх перекладачів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Літвіняк О. В. Збірник вправ для занять з усного перекладу: англо-українська мовна пара. Вінниця: Нова Книга, 2019. 232 с.
2. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України No 286-р від 23.02.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 26.09.2023).
3. Філіпович В. М. Розвиток інтелектуальної компетентності особистості в навчальній діяльності. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i25/51.pdf> (дата звернення: 26.09.2023).
4. Формування усної компетенції перекладача авіаційної галузі / А. Гудманян та ін. URL: <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/10838> (дата звернення: 26.09.2023).
5. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця: Нова Книга, 2013. 376 с.
6. Beillerot J. Les competences collectives et la question des savoirs. Cahiers pedagogiques. 1991. № 297. P. 40–51.
7. Chamorro-Premuzic T., Furnham A. Personality and Intellectual Competence. Psychology Press. New York. 2005. 216 p.
8. Guir R. Nouvelles competences des formateurs et nouvelles technologies. Education permanente. 1996. № 127. P. 61–72.
9. PACTE 2005: Investigating Translation Competence: Conceptual Methodological Issues / A. Hurtado, A. Beeby, M. Fernández [et al.] Meta. Vol. 50, № 2. 2005. P. 609–619.
10. Presas M. Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular / ed. por I. G. Izquierdo, J. Verdegál. Los estudios de la traducción: un reto didáctico. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1998. P. 131–134.
11. Translation Studies. 2023. Vol. 16. No. 2. P. 167–322.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН З АКУШЕРСТВА І ГІНЕКОЛОГІЇ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL RESEARCH ON FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF NURSING IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINES OF OBSTETRICS AND GYNECOLOGY IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Здійснено аналіз наукового пояснення сутності експериментального дослідження. Узагальнено, що науковці розглядають педагогічне дослідження у контексті цілісного підходу, а педагогічний експеримент – у контексті філософії практико-зорієнтованої методології педагогічної дії. Сутність педагогічного експерименту полягає в тому, щоб організувати проведення дослідно-експериментальної роботи в закладі освіти з чітко визначеною метою вдосконалення процесу навчання. Метою презентованого дослідження є формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології у медичних закладах вищої освіти. Підкреслено значущість визначення основних етапів дослідження, що дає змогу найоптимальнішим шляхом досягнути поставленої наукової мети. Аргументовано важливість дотримання послідовності в дослідницькій діяльності. Враховано, що кореляція змісту наукової розвідки з упорядкованістю та послідовністю дослідницьких дій зумовлює потребу в структуруванні й виокремленні окремих етапів дослідно-експериментальної роботи. Для ефективної організації експериментального дослідження враховано необхідність дотримання послідовності й логічного взаємозв'язку між основними завданнями, метою і етапами наукової розвідки. Запропоновано покроковий варіант формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології. Визначено п'ять етапів експерименту: організаційно-створювальний, діагностично-констатувальний, формувальний, результативно-порівняльний та аналітично-підсумковий. Враховуючи мету реалізації кожного етапу дослідження, використовуючи адекватні засоби і методи на кожній із визначених стадій, дотримуючись логічної послідовності реалізації кожної частини експериментального дослідження, відзначається злагодженість у роботі всіх учасників експерименту на кожному з визначених етапів.

**Ключові слова:** майбутні бакалаври сестринської справи, професійна підго-

товка, експеримент, етапи, дослідження, медичні заклади вищої освіти.

An analysis of the scientific explanation of the essence of experimental research was carried out. In general, scientists consider pedagogical research in the context of a holistic approach, and pedagogical experiment in the context of the philosophy of practice-oriented methodology of pedagogical action. The essence of the pedagogical experiment is to organize research and experimental work in an educational institution with a clearly defined goal of improving the learning process. The purpose of the presented research is to form the professional competence of future nursing bachelors in the process of studying the disciplines of obstetrics and gynecology in medical institutions of higher education. The importance of determining the main stages of the research, which makes it possible to achieve the set scientific goal in the most optimal way, is emphasized. The importance of consistency in research activity is argued. It is taken into account that the correlation of the content of scientific intelligence with the orderliness and sequence of research actions determines the need for structuring and distinguishing individual stages of research and experimental work. For the effective organization of experimental research, the need to observe the sequence and logical relationship between the main tasks, the goal and the stages of scientific research is taken into account. A step-by-step version of the formation of professional competence of future nursing bachelors in the process of studying the disciplines of obstetrics and gynecology is proposed. Five stages of the experiment are defined: organizational-creative, diagnostic-statistical, formative, result-comparative and analytical-summary. Taking into account the purpose of the implementation of each stage of the research, using adequate means and methods at each of the specified stages, following the logical sequence of the implementation of each part of the experimental research, the coherence of the work of all participants of the experiment at each of the specified stages is noted.

**Key words:** future nursing bachelors, professional training, experiment, stages, research, medical institutions of higher education.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.25>

**Филипюк Д.О.,**

викладач акушерства і гінекології  
Фахового медичного коледжу  
Комунального закладу вищої освіти  
«Рівненська медична академія»  
Рівненської обласної ради

**Актуальність дослідження.** Сутність педагогічного експерименту полягає в тому, щоб організувати проведення дослідно-експериментальної роботи в закладі освіти з чітко визначеною метою вдосконалення процесу навчання, що в контексті нашого дослідження передбачає формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін

з акушерства і гінекології у медичних закладах вищої освіти. Адже впровадження в освітній процес нових науково обґрунтованих ідей і методів навчання спрямовується на осучаснення професійної підготовки майбутніх фахівців. І хоча експериментальна педагогіка виникла ще наприкінці XIX ст. завдяки психолого-педагогічним дослідженням І. Сікорського та В. Вундта, проте термін

«експериментальна педагогіка» почав використовуватися лише на початку ХХ ст. [7, с. 256].

Науковці розглядають експеримент як «метод наукового пізнання, що передбачає цілеспрямований процес отримання об'єктивних наукових даних щодо сутності, динаміки, особливостей існування та розвитку досліджуваних явищ і процесів» [7, с. 255];

– «спосіб пізнавальної діяльності в науці й освіті, що має активний вплив на явище, яке досліджується», а в контексті нашого дослідження впливає на формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи (МБСС) у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології «шляхом перетворення (комбінації і варіювання) тих чи інших умов його існування» (тобто – педагогічних умов та авторської розробки схеми досліджуваного процесу у вигляді структурно-функціональної моделі); «форма практичної почуттєво-предметної діяльності..., специфічне джерело пізнання» [8, с. 409];

– складний комплексний метод наукового пізнання, цілеспрямованих спостережень, бесід з опитуванням, анкетуванням; вивчення творчих робіт й аналізу соціометричних вимірів, організації визначених видів групової та індивідуальної діяльності [6, с. 109].

Таким чином, педагогічний експеримент є науково поставлений дослід у галузі навчальної чи виховної роботи, спостереження досліджуваного педагогічного явища в спеціально створених і контрольованих дослідником умовах» [3, с. 112], що потребує чіткого дотримання послідовних кроків – етапів експериментально-дослідної роботи.

**Аналіз останніх публікацій** засвідчує, що науковці розглядають педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу, а педагогічний експеримент – у контексті філософії практико-зорієнтованої методології педагогічної дії (І. Зязюн); визначають методологічний аспект системного аналізу педагогічного процесу (В. Кушнір), методологію науково-педагогічних досліджень (С. Сисоєва), методику та системну організацію наукових досліджень (С. Важинський; В. Вихрущ, Ю. Козловський, Л. Ковальчук та ін.); актуалізують проблеми проведення експериментального дослідження у педагогіці в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти (С. Сисоєва, Т. Кристопчук та ін.). Методологічною опорою педагогічного наукового дослідження визначають «сукупність ідей, теорій і підходів, які обираються як методологічні засади наукового пошуку, що складає ту «призму», через яку і завдяки якій з'ясовується сутність об'єкта дослідження, моделюються уявлення про нього, здійснюється пошук засобів і умов удосконалення, ефективного розвитку» [5, с. 40]. Науковці стверджують, що організація експериментального дослідження базується

на чітко визначених етапах, що складають основу науково-дослідної роботи. Відтак «планування основних етапів пошукової роботи дозволяє найоптимальнішим шляхом досягнути поставленої наукової мети, оскільки побудоване на загальній логіці дослідницької діяльності» [2, с. 108].

Таким чином, загально визнаним міркуванням є те, що кореляція змісту наукової розвідки з упорядкованістю та послідовністю дослідницьких дій зумовлює потребу в структуруванні й виокремленні окремих етапів дослідно-експериментальної роботи. Невирішеними раніше частинами загальної проблеми є визначення основних стадій (етапів) експерименту з формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології у медичних закладах вищої освіти.

**Мета статті** полягає в у визначенні основних етапів експериментального дослідження з формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології у медичних закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Для ефективної організації експериментального дослідження враховували необхідність дотримання послідовності й логічного взаємозв'язку між основними завданнями, метою і етапами наукової розвідки. Розподіл експерименту на окремі етапи спостерігається у більшості педагогічних розвідках. Проте дослідники пропонують власні ідеї щодо структурування експериментальної роботи. Зазвичай науковці виокремлюють «констатуючий, пошуковий і формулюючий (формувальний) етапи експерименту» [6, с. 111]. У дисертаціях, присвячених реалізації інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи, дослідники виокремлюють організаційно-діагностичний, констатувальний, формувальний, аналітичний етапи [4, с. 294]; пошуково-аналітичний, дослідно-експериментальний (констатувальний та формувальний) та підсумковий [1, с. 141] та ін.

Узагальнюючи науково-дослідницький досвід і спрямування авторських ідей щодо конкретизації етапів наукової розвідки, пропонуємо покроковий варіант формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології згідно з такими п'ятьма етапами: організаційно-створювальний, діагностично-констатувальний, формувальний, результативно-порівняльний та аналітично-підсумковий. Розкриємо основні завдання і методи реалізації кожного етапу експерименту.

*Організаційно-створювальний* етап дослідження призначений для підготовки освітнього середовища в медичних ЗВО, де відбувається підготовка майбутніх бакалаврів сестринської

справи, до проведення експерименту. Дослідницька робота здійснювалася з такою метою:

- розробити план проведення експериментального дослідження з урахуванням визначених педагогічних умов формування фахової компетентності МБСС у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології у медичних ЗВО;

- організувати експериментальну базу дослідження, для якої залучено кілька медичних закладів вищої освіти, де здобувають освіту МБСС;

- визначити структурні складники фахової компетентності МБСС, що формуватимуться впродовж експериментального дослідження у студентів експериментальних і контрольних груп;

- розробити й апробувати на практиці авторські навчально-методичні матеріали, які використовуватимуться в ЕГ з метою реалізації визначених педагогічних умов формування фахової компетентності МБСС у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології у медичних ЗВО;

- скласти відповідний діагностичний інструментарій, що дасть змогу встановити рівень сформованості кожного компонента і загалом фахової компетентності МБСС на різних етапах дослідження;

- провести навчально-методичні зібрання викладачів-учасників експерименту для ознайомлення з навчально-методичним забезпеченням дослідження та інноваційною методикою вивчення дисциплін з акушерства та гінекології з метою формування фахової компетентності МБСС.

*Діагностично-констатувальний* етап мав на меті встановити рівні сформованості фахової компетентності МБСС у студентів, як завершили вивчення дисциплін з акушерства і гінекології. Враховувався компонентний склад, показники та критеріальні ознаки кожного компонента фахової компетентності МБСС. Використовувалися такі методи: спостереження, опитування, анкетування, тестування, оцінювання знань МБСС як результату теоретичної підготовки студентів у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології; визначення рівня сформованості вмінь і навичок студентів виконувати професійні дії чітко і правильно у процесі вирішення професійних завдань з акушерства та гінекології; результативність самоосвітньої діяльності та вмотивованості МБСС до набуття високого рівня фахової компетентності.

Аналіз результатів діагностично-констатувального етапу експерименту підкреслив потребу вдосконалення процесу формування кожного з компонентів і загалом фахової компетентності МБСС у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології. Узагальнені результати цього етапу дослідження підтвердили необхідність удосконалення методики вивчення означених дисциплін, що, на нашу думку, можливо шляхом реалізації визначених педагогічних умов та

структурно-функціональної моделі формування фахової компетентності МБСС у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології в медичних ЗВО. Наприкінці діагностично-констатувального етапу проведено розподіл студентів, які залучені до дослідно-експериментального процесу і лише розпочинають вивчення дисциплін з акушерства та гінекології, на контрольні (КГ) та експериментальні групи (ЕГ). Дотримувалися таких вимог:

- 1) кількість студентів у обох різновидах груп була майже однаковою і переконливою для встановлення вірогідності результатів дослідження;

- 2) у розподілі студентів на КГ та ЕГ враховувалися результати вхідного контролю, що дало змогу встановити ідентичність таких груп за показниками сформованості кожного компонента і загалом фахової компетентності МБСС на початку вивчення дисциплін з акушерства та гінекології.

Зазвичай основним етапом дослідно-експериментальної роботи є *формувальний*, упродовж якого в ЕГ реалізовувалися визначені педагогічні умови і враховувалися всі складники розробленої структурно-функціональної моделі, а студенти КГ вивчали дисципліни з акушерства та гінекології за узвичаєними методиками. В обох різновидах груп проводився систематичний контроль, що давав змогу встановити рівні теоретичної підготовки МБСС з дисциплін з акушерства та гінекології, сформованість умінь і навичок професійно правильного виконання практичних дій, результатів самоосвітньої діяльності тощо. Таким чином, шляхом анкетування, опитування, тестування, спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю студентів визначався стан сформованості кожного компонента фахової компетентності МБСС, які навчалися в КГ і ЕГ.

*Результативно-порівняльний* етап дослідно-експериментальної роботи дав змогу встановити числові значення щодо кількості й відсоткових показників студентів КГ та ЕГ, які виявили той чи інший рівень сформованості фахової компетентності у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології. Такі дані отримувалися в процесі підсумкового контролю з використанням методів, що використовувалися на діагностично-констатувальному етапі експерименту. На цьому етапі зіставлялися отримані результати щодо сформованості кожного компонента фахової компетентності у студентів КГ і ЕГ. На основі порівняння отриманих числових значень, які є статистичною характеристикою кожного рівня фахової компетентності МБСС, підкреслено дієвість визначених педагогічних умов у ЕГ. Зазначимо, що порівняння здійснювалося за результатами формування кожного компонента зокрема і загалом фахової компетентності МБСС.

*Аналітично-підсумковий* етап дослідження проводився для доведення достовірності

отриманих результатів формування фахової компетентності МБСС у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології в медичних ЗВО. Використовувалися методи математичної статистики, апробовані в педагогічних дослідженнях. Враховувалося числове значення сформованості певного рівня і компонента фахової компетентності МБСС в абсолютних і відсоткових величинах. Важливе значення для використання методів математичної статистики є встановлення середнього показника сформованості фахової компетентності (середнього балу – СБ), який обчислювався на основі числового виразу кожного рівня: високий рівень – 5 балів; середній – 4 бали; задовільний – 3 бали; низький – бали.

Таким чином, статистична обробка отриманих результатів формування кожного компонента фахової компетентності МБСС за чотирма рівнями і СБ уможливила доведення достовірності отриманих результатів експерименту. Такий науковий підхід дав змогу науково підтвердити отримані статистичні дані й установити залежність між впливом кожної педагогічної умови на формування конкретного компонента фахової компетентності МБСС у студентів ЕГ.

Таким чином, враховуючи мету реалізації кожного етапу дослідження, використовуючи адекватні засоби і методи на кожній із визначених стадій, дотримуючись логічної послідовності реалізації кожної частини експериментального дослідження, відзначається злагодженість у роботі всіх учасників експерименту на кожному з визначених етапів.

**Висновок.** Організація дослідно-експериментальної роботи потребує врахування різних аспектів діяльності суб'єктів освітнього процесу: як самих дослідників, так і студентів. Структурування експериментальної частини наукової розвідки базується на розуміння особливостей функціонування учасників такого процесу (навчально-методичного та організаційного забезпечення – з боку викладачів та активної навчально-пізнавальної діяльності – з боку студентів). Тому особливої уваги заслуговує визначення конкретних етапів дослідження, в яких будуть чітко прописані організаційна мета і методи конкретних частин експерименту. Науковці презентують власні ідеї та розуміння конфігурації процесу дослідження, що дає змогу визначити кілька стадій експериментальної роботи, що безпосередньо пов'язується

з визначеною метою та інноваційними ідеями дослідників-експериментаторів. Узагальнюючи науково-дослідницький досвід і спрямування авторських ідей щодо злагодженої послідовності окремих частин наукової розвідки, формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології в медичних закладах вищої освіти розглядаємо як логічний процес, що відбувається впродовж таких етапів: організаційно-створювальний, діагностично-констатувальний, формувальний, результативно-порівняльний та аналітично-підсумковий. На кожному етапі дослідження використовувалися адекватні методи, сучасні інноваційні підходи до організації експерименту, враховувалися чітко визначені цілі й очікувані результати.

**Перспективи подальших наукових розвідок** вбачаємо в розкритті основної частини (формувального етапу) дослідно-експериментальної роботи з формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства і гінекології у медичних закладах вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Варава О. Б. Формування професійної мобільності майбутніх бакалаврів сестринської справи у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2019. 257 с.
2. Вихрущ В. О., Козловський, Ю. М., Ковальчук, Л. І. Основи наукових досліджень у галузі педагогіки. Тернопіль: Крок, 2017. 340 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. (2-ге, доповн. і випр.). Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
4. Демянчук М. Р. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у медичних коледжах : дис. докт. пед. наук за спец. 13.00.04. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2020. 455 с.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Черкаси: Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
6. Коханко О. М. Основи науково-педагогічних досліджень. Хмельницький: ХНУ, 2005. 254 с.
7. *Енциклопедія освіти*. За ред. В. Г. Кременя. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Чернілевський Д. В., Гандзюк О. М., Захарченко В. І., Козловська І. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф., Подоляк В. О. Методологія наукової діяльності. К.: Видавництво Університету «Україна», 2008. 478 с.

## СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

### STUDENT-CENTERED TEACHING IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL CHALLENGES

*У статті розглянуто актуальні питання реалізації студентоцентрованого навчання в умовах сучасних викликів для вищої освіти. Визначено основні принципи студентоцентризму як підходу до організації освітнього процесу. Здійснено огляд міжнародних і національних нормативно-правових документів, що регламентують застосування студентоцентрованого підходу в освітньому процесі. Проаналізовано наукові доробки українських учених щодо теоретико-методологічних засад реалізації студентоцентризму у вищій школі, узагальнено основні властивості й вимоги.*

*Наголошено на тому, що студентоцентрований підхід підвищує мотивацію здобувачів освіти до навчання, сприяє їхній активній освітній діяльності відповідно до потреб та інтересів, зокрема через формування індивідуальних освітніх траєкторій. У студентоцентрованому навчанні здобувач вищої освіти – свідомий, ініціативний і відповідальний суб'єкт навчання, а освітній процес будується на засадах взаємної поваги й партнерства між його учасниками.*

*Акцентовано, що в студентоцентрованому навчанні оновлена роль викладача. Викладач діє як партнер і наставник, створюючи умови для активного навчання, саморозвитку й самореалізації здобувачів вищої освіти.*

*Зосереджено увагу на тому, що реалізація принципів студентоцентрованого навчання є важливою в контексті інтеграції української вищої освіти до європейського освітнього простору. Також розглянуто актуальність студентоцентрованого навчання в умовах воєнних викликів, оскільки цей підхід враховує індивідуальні особливості, психологічно-емоційний стан, умови перебування здобувачів освіти.*

*Обґрунтовано, що студентоцентроване навчання сприяє всебічному розвитку особистості майбутнього фахівця, дає змогу здобувачам стати активними учасниками освітнього процесу, робити усвідомлений вибір і формувати компетентності для власного професійного розвитку.*

**Ключові слова:** студентоцентроване навчання, студентоцентризм, вища освіта, здобувач вищої освіти, освітній процес, індивідуальна освітня траєкторія.

*The article reviews the actual questions of arranging student-centered teaching in the context of modern challenges for the higher education. It defines the main principles of student-centrism as an approach to arranging the educational process. It provides a review of the international and national normative legal documents governing the implementation of the student-centered approach in educational process. The author analyzes scientific works of Ukrainian scientists in the field of theoretical and methodological bases for implementing student-centrism in higher school, and summarizes their main attributes and requirements.*

*It is emphasized that a student-centered approach fosters the education seekers' motivation to study, promotes their active educational activities in accordance to the needs and interests, in particular via the development of individual educational trajectories. In student-centered teaching, an education seeker is a conscientious, initiative and responsible individual, and the educational process is based on mutual respect and partnership between its participants.*

*The author stresses out the new role of an educator in the student-centered teaching. An educator acts as a partner and a tutor, cultivating conditions for active learning, self-development and self-fulfillment among the higher education seekers.*

*The attention is focused on the importance of implementing the principles of student-centered teaching in the context of integrating the Ukrainian higher education to the European educational system. The author also reviews the significance of the student-centered teaching under the wartime challenges, as this approach takes into account individual traits, psychological and emotional status, and the residence peculiarities of the education seekers.*

*The article substantiates that student-centered teaching contributes to the full development of the prospective professional's personality, and allows the education seekers to become active participants of the educational process, to make conscious choices and to cultivate competences for own professional development.*

**Key words:** student-centered teaching, student-centrism, higher education, higher education seeker, educational process, individual educational trajectory.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.26>

**Шевчук Г.Й.,**

канд. іст. наук,

доцент кафедри педагогіки

та інноваційної освіти

Національного університету

«Львівська політехніка»

**Постановка проблеми.** Сьогодні українська вища освіта зазнає неминучих трансформацій, викликів і випробувань. Зокрема, це пов'язано з новими вимірами безпеки освітнього простору й застосуванням підходів до організації освітнього процесу, які б забезпечували якість і доступність освіти в умовах війни, а також імплементацію європейських принципів та практик у сфері вищої освіти. Одним із таких підходів та вимогою часу є реалізація студентоцентрованого навчання, в якому студент є активним, свідомим і відповідальним учасником освітнього процесу, виявляє більше самостійності,

ініціативи та відповідальності за своє навчання. У студентоцентрованому навчанні розширюється автономія студентів, що сприяє підвищенню їхньої самоорганізації, розвитку лідерського потенціалу та критичного мислення.

Реалізація студентоцентрованого навчання є важливою в контексті євроінтеграційних прагнень і зобов'язань України відповідно до Угоди про асоціацію з Європейським Союзом, що має відображення в стратегічних та операційних цілях Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Студентоцентризований підхід в організації освітнього процесу закладів вищої освіти є предметом досліджень багатьох українських педагогів і науковців. Теоретико-організаційним засадам реалізації студентоцентризму присвячені праці Л. Рябовол, С. Толочко, Л. Гули, О. Заблоцької, І. Ніколаєвої, І. Іринчиної, О. Біляковської, К. Біницької та інших. Зокрема, у працях Л. Рябовол досліджено поняття студентоцентризованого навчання, вимоги і шляхи його реалізації, а також акцентовано увагу на організації студентоцентризованого навчання як складника професійної діяльності викладача ЗВО. І. Іринчина вивчає студентоцентризм як основу конкурентоспроможності фахівців. О. Біляковська та К. Біницька аналізують студентоцентризований підхід як нову парадигму якості освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Застосування студентоцентризованого підходу вчені досліджують і з погляду професійної підготовки фахівців різних спеціальностей. Так, Н. Кушнарєнко, А. Соляник розглядають студентоцентризований підхід у підготовці фахівців документознавчого профілю, Л. Ілійчук, М. Проц аналізують студентоцентризований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, О. Песцова-Світалка, О. Єрмоленко, В. Лугова акцентують увагу на ролі студентоцентризованого навчання в системі підготовки фахівців економічних спеціальностей.

**Метою статті** є дослідження особливостей реалізації студентоцентризованого навчання в умовах сучасних викликів для вищої освіти, визначення основних принципів і вимог студентоцентризму як підходу до організації освітнього процесу.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Загалом особливості й проблематика студентоцентризму досліджені ґрунтовно, однак на практиці вертикаль «викладач – студент» залишається поширеною у закладах вищої освіти, чим і надалі зумовлює наукові пошуки.

Для дослідження були використані методи аналізу, синтезу, систематизації, порівняння, узагальнення наукової літератури і нормативно-правових актів, що регламентують застосування студентоцентризованого навчання у вищій освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до національного законодавства одним із головних принципів освітньої діяльності в Україні є людиноцентризм [1].

Реалізація цього принципу у вищій освіті відбувається через концепцію студентоцентризованого навчання. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» студентоцентризоване навчання є підходом до організації освітнього процесу, що передбачає заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього

процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу [2].

Тобто у студентоцентризованому підході здобувачі вищої освіти стають активними учасниками освітнього процесу, а викладач діє як партнер і наставник, створюючи умови для їхнього активного навчання, саморозвитку та самореалізації. Його роль полягає в підтримці та співпраці зі студентами на шляху досягнення ними освітніх та особистісних цілей.

У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки задля досягнення стратегічної цілі 5 «Привабливість закладів вищої освіти для навчання та академічної кар'єри» операційною ціллю визначено реалізацію принципів студентоцентризованого навчання, що є основою для організації освітнього процесу разом із використанням інноваційних технологій і різних форм здобуття освіти [3]. Серед проблем, які зумовили ухвалення стратегії, визначено недостатню привабливість вищої освіти, оскільки абітурієнти не впевнені, що їхні освітні потреби будуть задоволені, а здобута освіта дасть змогу працевлаштуватися за фахом. Це пов'язано як із можливостями студентів формувати індивідуальну освітню траєкторію (зокрема, обирати навчальні дисципліни), так і побудовою партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу [3].

Багато дослідників поділяють думку, що підґрунтям студентоцентризму та фахового розвитку здобувачів освіти є саме партнерська взаємодія учасників освітнього процесу. Так, А. Семенкова наголошує, що саме індивідуально орієнтований стиль спілкування викладача і студента є основою формування студентоцентризованого навчання [4, с. 189]. На взаємодії між учасниками освітнього процесу – викладачем і студентом – як головній ідеї студентоцентризму також акцентує [5, с. 87].

Н. Кушнарєнко, А. Соляник підкреслюють, що студентоцентризований підхід у вищій школі передбачає утвердження рівноправних партнерських відносин між студентами і викладачами задля гарантування якості навчання, викладання й вищої освіти загалом [6, с. 34]. Т. Рябовол основними вимогами студентоцентризованого навчання визначає створення освітнього середовища, яке враховує потреби й інтереси здобувачів освіти, а також встановлення між викладачем і студентом партнерських відносин, в яких панує взаємоповага й довіра [7, с. 55].

Згідно із зобов'язаннями України в межах Угоди про асоціацію з Європейським союзом, реформування системи вищої освіти має відповідати ключовим документам ЄС та Болонського процесу.



Так, у Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти визначено, що студентоцентризований підхід передбачає повагу до різноманітності студентів та їхніх потреб, зокрема через реалізацію гнучких освітніх траєкторій, застосування різних педагогічних методів і способів надання освітніх послуг, підтримку автономії здобувачів освіти, забезпечуючи їм при цьому відповідний супровід викладачів, взаємоповагу між студентом і викладачем, належні процедури для розгляду скарг студентів [8, с. 11–12].

Необхідність застосування принципів студентоцентризму, зокрема через побудову індивідуальної освітньої траєкторії, цілком обґрунтована. Адже опанування навчального матеріалу і розвиток компетентностей залежить від індивідуальних особливостей студента. У цьому підході викладач має також враховувати чинники, що можуть перешкоджати успішному засвоєнню матеріалу. Особливо це важливо в нинішніх воєнних реаліях, коли здобувачі освіти знаходяться в різних життєвих обставинах. Принцип студентоцентризму враховує індивідуальні особливості здобувачів освіти, зокрема психологічно-емоційний стан, умови перебування (тимчасово проживають в іншій місцевості чи за кордоном), а також можливість надавати їм консультативну підтримку, формуючи при цьому гнучку освітню траєкторію.

Для реалізації студентоцентризованого підходу важливим є право вибору здобувачем вищої освіти навчальних дисциплін. У Законі України «Про вищу освіту» (ст. 62) визначено, що студенти мають право в межах освітньої програми обирати дисципліни в обсязі не менше 25 % загальної кількості кредитів ЄКТС [1]. Надання студентам можливості обирати дисципліни на основі їхніх інтересів та кар'єрних цілей сприяє підвищенню мотивації до здобуття освіти та допомагає розвивати навички самостійності й уміння ухвалювати важливі рішення щодо власного навчання та професійного розвитку.

Студентоцентризований підхід передбачає використання різних інструментів і методів, що сприяють активному навчанню й задоволенню потреб та інтересів студентів. При цьому здобувачі вищої освіти мають уміти чітко формулювати свої освітні потреби та діяти з метою досягнення конкретного результату. Використання методів інтерактивного навчання, таких як дискусії, групові проєкти, метод кейсів, ситуаційні завдання та інші, сприяють активній освітній діяльності студентів і розвитку компетентностей, що відповідають вимогам сучасного ринку праці, зокрема комунікації та взаємодії, вмінню працювати в команді, розвитку лідерського потенціалу тощо. Застосування проблемного навчання як освітнього інструменту, де студенти вивчають матеріал через вирішення реальних

проблем і завдань, спонукає їх до критичного мислення та розвитку аналітичних навичок.

Студентоцентризоване навчання сприяє більш взаємовідповідальному підходу до освітнього процесу, оскільки студенти відчувають особисту роль у власному навчанні. Зокрема, це сприяє розвитку навичок саморегуляції, а саме: здатності планувати свій час, управляти завданнями й встановлювати особисті освітні цілі. При цьому викладачеві потрібно враховувати, що не всі студенти мають високий рівень самодисципліни: деякі студенти можуть мати обмежений досвід самостійного навчання та потребувати більше підтримки й настанов від викладача.

Для викладачів застосування студентоцентризованого підходу означає безперервний розвиток і вдосконалення професійної компетентності, адже освітнє середовище, як і ринок праці, є динамічним, а тому має постійно актуалізуватися і відповідати сучасним запитам здобувачів вищої освіти, роботодавців та інших стейкхолдерів.

У студентоцентризованому навчанні важливий зворотний зв'язок між викладачем і студентом, включаючи обговорення результатів, щоб здобувачі вищої освіти мали змогу аналізувати індивідуальний прогрес і покращувати якість навчання.

В умовах воєнних реалій та цифрових трансформацій в освіті, як ніколи, стає важливим гнучкість освітнього процесу. Використання онлайн-платформ, електронних курсів та інших цифрових ресурсів надають студентам можливість навчатися у власному темпі та відповідно до своїх здібностей і потреб, що також є елементами партнерської співпраці між викладачем і студентом та реалізацією студентоцентризму в ЗВО.

Ці методи можуть варіюватися залежно від конкретного закладу освіти, освітньої програми та викладача, але всі вони спрямовані на створення ефективного та відкритого простору для якісного навчання й розвитку на засадах взаємної поваги і партнерства, підвищуючи при цьому мотивацію й досягнення здобувачів освіти і водночас сприяючи особистісному зростанню всіх учасників освітнього процесу.

Отже, студентоцентризоване навчання базується на таких основних принципах, як розширена автономія здобувачів освіти, партнерська взаємодія між викладачем і студентом, орієнтація освітнього процесу на індивідуальні запити студентів, зокрема через побудову індивідуальних освітніх траєкторій, використання різноманітних методів навчання, що забезпечує активну участь студентів в освітньому процесі. Загалом підхід студентоцентризму допомагає розкрити потенціал здобувача вищої освіти як майбутнього фахівця, так і особистості загалом. Викладачі не лише передають знання, а навчають студентів творчо і критично опановувати інформацію, розвивають у них бажання

вдосконалювати свої навички, щоб бути конкурентоспроможними фахівцями.

**Висновки.** Як підсумок, зазначимо, що студентоцентризований підхід визнає здобувачів вищої освіти як активних учасників навчання та ставить їхні потреби в центр освітнього процесу. Студенти, які мають можливість активно впливати на освітній процес, більш умотивовані до здобуття освіти, навчаються критично мислити й аналізувати власний прогрес, що важливо для розвитку професійних навичок і підвищення ефективності навчання. Водночас студентоцентризм є своєрідним викликом і для викладачів, оскільки вимагає постійного розвитку і вдосконалення їхньої професійної компетентності, адже потрібно орієнтуватися на сучасні запити здобувачів освіти. Викладачі допомагають студентам формулювати освітні цілі, виявляти й розвивати свої потенційні можливості і загалом готують їх до викликів сучасного світу.

Переваги студентоцентризованого підходу цілком очевидні, адже система вищої освіти має на меті інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, підготовку конкурентоспроможного фахівця, а отже, пріоритетність студента, його інтересів і потреб має бути беззаперечним принципом діяльності закладу вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 05.09.2023).
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 05.09.2023).
3. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення 05.09.2023).
4. Семенкова А. Студентоцентризм в системі вдосконалення якості освіти. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали тринадцятої міжнародної науково-практичної конференції*. 2019. С. 188–190. URL: <http://surl.li/lhczb> (дата звернення 05.09.2023).
5. Дідук І. Студентоцентризоване навчання як інструмент забезпечення якісної вищої освіти в Україні. *Scientific Collection "InterConf"*. 2023. № 162. С. 86–90. URL: <http://surl.li/lheam> (дата звернення 14.09.2023).
6. Кушнарєнко Л., Соляник А. Студентоцентризований підхід у підготовці фахівців документознавчого профілю. *Вісник Книжкової палати*. 2022. № 10. С. 32–43. URL: <http://visnyk.ukrbook.net/article/view/268913> (дата звернення 12.09.2023).
7. Рябовол Л. Студентоцентризоване навчання: поняття, вимоги, шляхи реалізації. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 10. С. 55–63. URL: <http://ksgn.hol.es/wp-content/uploads/2021/11/8.pdf> (дата звернення 10.09.2023).
8. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). 2015. 32 с. URL: <http://surl.li/lheco> (дата звернення 05.09.2023).

## РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ФОРМУВАННЯ УСВІДМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА СЕРЕД МОЛОДІ  
ЯК СОЦІАЛЬНО ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМАFORMATION OF CONSCIOUS PARENTHOOD AMONG YOUTH AS  
A SOCIAL-EDUCATIONAL PROBLEM

У статті зазначається, що зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають трансформації та переоцінки традиційних поглядів на сім'ю та гендерні ролі подружжя.

Проведено теоретичний аналіз феномену усвідомленого батьківства серед студентської молоді та визначення критеріїв його моніторингу.

У статті розкрито поняття батьківства в різних наукових аспектах, здійснено ґрунтовний аналіз феномену «свідомого батьківства» та формування усвідомленого батьківства у молоді. Проаналізовано вплив батьківсько-дитячих стосунків на розвиток особистості та можливість відтворення цього досвіду при створенні нової сім'ї. Зазначається, що батьки виконують вирішальну роль у формуванні ціннісних орієнтацій дитини. У процесі активної взаємодії батьків і дітей відбувається передача досвіду і формування ціннісно-сислової сфери. При цьому, погляди, переконання, приклади поведінки батька чи матері стають основними, при формуванні в дитини ціннісних орієнтацій, які вона свідомо чи несвідомо перенесе в свою сім'ю.

Розглянуто п'ять форм батьківства, а також охарактеризовано фактори, що впливають на формування усвідомленого батьківства у молоді. На основі ретроспективного аналізу окреслено складові відповідального та усвідомленого батьківства молоді.

На основі проведеного аналізу ми проаналізували фактори, які впливають на формування батьківства. Ми визначили, що на особистість впливають наступні фактори – макрофактори, мезофактори, мікрофактори, їх зміст і складові розкрито у статті.

На основі аналізу досліджень науковців-практиків сформульовано «психологічні умови формування батьківської компетентності у молодого подружжя», у статті узагальнено вимоги до таких умов.

У статті розкривається актуальність одного з найбільш складних і малодосліджених напрямів сучасної науки – свідомого батьківства, в якому молодь є основним людським ресурсом для відтворення, збереження та покращення кількісних і якісних показників населення України, залишаючись при цьому основним людським ресурсом. основне джерело виховання і формування особистості.

Сформульовано перспективи подальших досліджень проблеми формування усвідомленого батьківства у молодих людей.

**Ключові слова:** батьківство, усвідомлене батьківство, відповідальне батьківство,

формування усвідомленого батьківства у молоді, гендерні ролі батьків.

The article notes that changes taking place in modern society require transformation and reassessment of traditional views on the family and gender roles of spouses.

A theoretical analysis of the phenomenon of conscious parenthood among student youth and definition of criteria for its monitoring was carried out. The article reveals the concept of parenthood in various scientific aspects, carries out a thorough analysis of the phenomenon of "conscious parenthood" and the formation of conscious parenthood among young people. The impact of parent-child relationships on personality development and the possibility of reproducing this experience when creating a new family are analyzed. It is noted that parents play a decisive role in the formation of a child's value orientation. In the process of active interaction between parents and children, there is a transfer of experience and the formation of a value-meaning sphere. At the same time, the views, convictions, examples of the behavior of the father or mother become the main ones in the formation of value orientations in the child, which he will consciously or unconsciously transfer to his family.

Five forms of parenthood are considered, and the factors affecting the formation of conscious parenthood among young people are characterized. Based on a retrospective analysis, the components of responsible and conscious parenting of young people are outlined.

On the basis of the conducted analysis, we analyzed the factors that influence the formation of parenthood. We determined that personality is influenced by the following factors – macro factors, meso factors, micro factors, their content and components are disclosed in the article.

On the basis of the analysis of the studies of scientists and practitioners, the "psychological conditions for the formation of parental competence in a young couple" are formulated, the article summarizes the requirements for such conditions.

The article reveals the relevance of one of the most complex and understudied directions of modern science – conscious parenthood, in which youth are the main human resource for reproduction, preservation and improvement of the quantitative and qualitative indicators of the population of Ukraine, while remaining the main human resource. the main source of education and personality formation.

Prospects for further research into the problem of the formation of conscious parenthood among young people are formulated.

**Key words:** parenthood, conscious parenthood, responsible parenthood, formation of conscious parenthood in youth, gender roles of parents.

УДК 378:[304.37.09]:614.46(045)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.27>

**Андрєва М.О.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

**Гладун Т.О.,**

канд. пед. наук,  
викладач кафедри соціальної роботи  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

**Печериця Н.М.,**

канд. пед. наук,  
викладач кафедри соціальної роботи  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, вимагають трансформації та переоцінки традиційних поглядів на сім'ю, та гендерних ролей яке виконує подружжя. Анахронізми поглядів радянського союзу на сім'ю сформували стійкі стереотипи, згідно яких основну роль виховання та відповідальності за дітей суспільство покладала на жінок. Сьогодні зазначені стереотипи ще існують, але не задовольняють суспільство, а лише поглиблюють кризу сім'ї: зростає кількість розлучень, як наслідок виховання дитини, одним із самотніх батьків, поява чайлд-фрі молодих родин, збільшення кількості абортів серед молоді усе це призводить до зниження народжуваності в країні. Вище зазначені проблеми зумовлюють посилення наукових розвідок до проблем сімейного виховання, але особливої уваги потребує саме формування коректних підходів до батьківства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначимо, що зазначену проблематику науковці розкривали в педагогічному, психологічному, філософському, соціально-педагогічному аспекті.

У працях європейських дослідників, зокрема Р. Берндта, К. Веджвуд, У. Ворнер М. Мід, Л. Демоз та інших висвітлюється розвиток та становлення сім'ї та генеза поняття батьківство. В публікаціях С. Акутиної, Р. Овчарової, Н. Островської, А. Петручек, О. Рассказової, Г. Ржевського, О. Смально, І. Томаржевської, І. Трубавіної, Л. Яценко. Представлені різноманітні класифікації батьківства, та визначаються ознаки усвідомленого батьківства.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** На основі аналізу літературних джерел можемо стверджувати, що проблема становлення відповідального батьківства є досить дослідженою, однак формування відповідального батьківства серед молоді вивчено недостатньо, на окрему увагу заслуговують питання формування у молодих поколінь «батьківської свідомості», відповідальне ставлення до життя і здоров'я майбутніх дітей, визначення структури та завдань усвідомленого батьківства, та визначення чинників що впливають на розвиток готовності молодих людей до батьківства.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті полягає в теоретичному аналізі феномена відповідального батьківства серед студентської молоді та визначенні критеріїв для його перевірки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наше дослідження ми розпочали уточнення змісту поняття «відповідальне батьківство», також ми звернули нашу увагу на специфіку, усе це допомогло оцінити якісні і кількісні зміни зазначеної проблематики. Наша наукова розвідка бере свій початок з аналізу терміну «батьківство», який має

різноманітні визначення в літературі, зокрема науковій та довідковій.

В короткому словнику термінів, батьківство характеризується, як процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними стосовно дитини) необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей. Основними характеристиками батьківства є батьківська позиція та стиль виховання [8]. Дане визначення як найкраще розширює розуміння батьківства, наголошуючи, що воно може бути як біологічним, так і прийомним.

Л. Буніна стверджує, що батьківство містить сукупність батьківських якостей і почуттів, знань, умінь, навичок, які передаються дітям [2].

На думку Р. Хавула, батьківство – це соціально-психологічний феномен, що охоплює сукупність знань, уявлень та переконань людини стосовно самої себе в батьківській ролі, які реалізуються в усіх виявах поведінкової складової батьківства [6].

Ми будемо розуміти батьківство, в широкому сенсі, тобто – це ті особи, які наділені юридичними та моральними правами, й обов'язками щодо забезпечення дитини матеріально, а також організації освіти й виховання дитини [3].

В цілому слід зазначити, що не має єдиного поняття «батьківство» в науковій літературі, не дивлячись на активне використання цього терміну.

Однак під час аналізу наукової літератури простежується спільна думка науковців про те, батьки виконують вирішальну роль у формуванні ціннісних орієнтацій дитини. У процесі активної взаємодії батьків і дітей відбувається передача досвіду і формування ціннісно-сислової сфери. При цьому, погляди, переконання, приклади поведінки батька чи матері стають основними, при формуванні в дитини ціннісних орієнтацій, які вона свідомо чи несвідомо перенесе в свою сім'ю.

Разом з тим слід підкреслити ще З. Фрейд, К. Хорні зазначали в своїх працях, що від раннього досвіду взаємодії батьків з дітьми залежить вид і ступінь психічної травматизації дитини [2].

Варто зазначити, що спираючись на теорію Е. Еріксона, можна стверджувати, що психосоціальні вікові кризи повністю залежать від стилю родинного виховання та специфіки батьківської поведінки у стосунках з дитиною [6]. За твердженням К. Роджерса формування структури «Я» дитини (позитивного або негативного образу «Я») так само залежить від стосунків із батьками, ці твердження є фундаментом розвитку гуманістичної психології ХХ–ХХІ століть [2].

В своєму науковому доробку О. Біда, І. Орос, А. Чичук погоджуються, із висновками С. Красіна, який виділяє п'ять форм батьківства [1, 4]: *інстинктивне* (народження дитини відбулося виключно через статеве бажання або через невміння небажання користуватися контрацептивами, що призводить до ситуативного маніпулятивного

виховання дитини, що підвищує тривожність дитини і батьків, формування у дитини почуття провини за народження та обов'язок відплатити батькам); *девіантне* (характеризується не знанням і не цікавістю вікових, психологічних та соціальних потреб дитини, не усвідомлення і як наслідок ігнорування потреб дитини, і невиконання своїх батьківських зобов'язань, імпульсивність, психологічна нестабільність одного, або двох з батьків, що призводить до психологічного травмування дитини); *делінквентне* (повне ігнорування потреб дитини, різні форми насильства, та ставлення до дитини як до власності без врахування її потреб та особистості); *відповідальне* (усвідомлене та відповідальне ставлення батьків до фізичного та психологічного здоров'я дітей, формування у дитини адекватних самооцінки та самовідчуття, та поважливе ставлення честі й гідності своєї та оточуючих, розуміння цінності виховання та освіти своїх дітей); *усвідомлене* (глибоке усвідомлення змісту та структури своїх батьківських обов'язків, та повна готовність до адекватної та ефективної взаємодії з дитиною).

Дослідники наголошують, усвідомлене батьківство є найкращою та найефективнішою формою батьківства. З одного боку, це лише звичайна взаємодія батьків та дітей, але воно фундаментально базується на проявах свідомого виконання своїх обов'язків, розуміння власних мотивів та вчинків. Усвідомлені батьки мають сприймати кожного члена своєї сім'ї як найвищу цінність. З іншого боку, усвідомлене батьківство це також і інноваційна система, що включає в себе знання, ціннісні орієнтації, установки та якості, які й формують свій унікальний стиль сімейного виховання [1].

Слід відзначити, що також не існує єдиної думки вчених щодо факторів, які впливають на формування батьківства. Проаналізувавши матеріали різних наукових досліджень, під факторами, що впливають на формування батьківства, будемо розуміти (умови) причини, що визначає характер і форми батьківства. Ми визначили, що на особистість впливають наступні фактори: макрофактори – вплив на рівні суспільства, держави (нормативно-правові акти, кліматичні умови, соціально-економічний рівень країни); мезофактори – вплив на рівні етносу, міста і типу поселення, ЗМІ (побудування відносин з дітьми на основі віросповідань, або культурної приналежності, місцеві стереотипи щодо родинних відносин і виховання дітей); мікрофактори – рівні власної сім'ї, найближчого оточення та рівні конкретної особистості (передача досвіду від покоління до покоління, сімейні традиції та цінності, фізичне та психічне здоров'я членів сім'ї, шкідливі звички членів сім'ї, залежність та співзалежність в сім'ї).

Тож основні компоненти відповідального батьківства, на думку О. Біди [1] можна виділити такі:

ціннісні орієнтації батьків; сподівання батьків; ставлення до дитини; почуття; позиції; відповідальність і стиль сімейного виховання. Це створює систему критеріїв, серед яких можна виділити: когнітивний (знання про себе і свою дитину, усвідомлення себе як батька/матері, розуміння власних батьківських функцій); емоційний (система власних відчуттів та емоцій по відношенню до дитини, а тако ж емоцій стосовна партнера (біологічного батька/матері-дитини); поведінковий (наявність навичок практично реалізувати виховну та опікувальну функцію, забезпечення навчання й виховання дитини).

О. Нагула в своєму дослідженні «психологічні умови формування батьківської компетентності у молодого подружжя», сформулювала вимоги до таких психологічних умов, які сприятимуть формуванню батьківської компетентності у молодих людей [5]: батьківська освіта як система формування позитивного образу батьківства; зацікавленість самих батьків бути компетентними; зацікавленість батьків у постійному саморозвитку та вдосконалювання свого пізнання самого себе, свого партнера й своєї дитини, формування у себе саморефлексії.

Завдяки цьому у молодих людей формується власна батьківська позиція, відбувається розвиток навичок ефективної взаємодії соціально перцептивні та комунікативні уміння.

Для нашого дослідження особливу цікавість представляють узагальнені результати теоретичних та експериментальних досліджень, Р. Хавула [6]. До структури психологічної готовності юнаків до батьківства науковиць включив такі компоненти: когнітивний компонент, емоційний компонент, контактний компонент.

В своїй дисертації С. Красін [4] визначив такі складники усвідомленого батьківства: мотиваційно-потребнісний, когнітивно-діяльнісний, емоційно-ціннісний, особистісно-рефлексивний.

На основі аналізу ретроспективного аналізу та проведеного експерименту, ми виділяємо наступні компоненти: мотиваційний (бажання бути відповідальним батьком/матір'ю); емоційно-ціннісний (ціннісне ставлення до батьківства; бажання взаємодіяти зі своєю дитиною та розуміти її); когнітивно-діяльнісний (розуміння того що таке батьківство, цілі й завдання які постають перед батьками у різному віці, сформованість потрібних батькам умінь).

**Висновок.** Розкрита актуальність однієї з найбільш складних і мало розроблених областей сучасної науки – усвідомлене батьківство при якій студентська молодь є міцним та важливим фундаментом відбудови України, та збереження, покращення та відновлення кількісного та якісного показника населення України.

Нами виокремлено соціально необхідні батьківські якості (увага о дитини, відповідальність за

дитину, доброта по відношенню до неї, порядність у всьому, спостережливість в оточуючому суспільстві, емпатійність та любов до дітей, толерантність до всіх тощо). Розглянуто п'ять форм батьківства.

**Перспективи в цьому напрямку.** Подальшого розгляду потребує розробка системи соціального захисту та підтримки молодшої сім'ї та формування у молодих людей батьківської компетентності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біда О., Орос І., Чичиук А. Формування усвідомленого батьківства молоді. «Наукові записки. Серія: Педагогічні науки». 2022. Вип. 203. С. 8–11.
2. Буніна Л. М. Формування у молодих сімей навичок усвідомленого батьківства засобами соціально-педагогічної підтримки в Північній Ірландії : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. Луганськ, 2005. 20 с.
3. Поставий В. Педагогічний словник для молодих батьків. К. : ДЦССМ, 2002. 348 с.
4. Крсін С. Усвідомлене батьківство: сутність, ознаки, структура та зміст. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 55. С. 215–221.
5. Нагула О. Батьківська компетентність як чинник психічного розвитку дитини. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 5. С. 1–9. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/19667016.pdf>
6. Хавула Р. М. Особливості психологічної готовності юнаків до батьківства : дис. ... канд. психологічних наук : 19.00.07. Київ, 2014. 240 с.
7. Ericson E. *Childhood and Society*. London : Vintage books, 1995. 397 p.
8. Stud Files: Короткий словник термінів URL: <https://studfile.net/preview/2283062/> (дата звернення 18.09.2023).

## СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ (ПРИКЛАД ХМЕЛЬНИЦЬКОГО МІСЬКОГО ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ)

### SOCIAL WORK WITH INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN THE SYSTEM OF SOCIAL SERVICES (EXAMPLE OF THE KHMELNYTSKYI MUNICIPAL CENTER OF SOCIAL SERVICES)

Публікація присвячена проблемі соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами як ключовому суспільно-політичному питанню. У статті вказано, що повномасштабне вторгнення збройних сил росії на територію України посилити внутрішні міграційні процеси – на сьогодні нараховується близько 7 млн. осіб. Така обставина завантажує соціальну інфраструктуру й вимагає дієвих кроків від органів державної влади.

У статті висвітлено низку нормативно-правових актів (Закони України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», «Про державну допомогу малозабезпеченим сім'ям», Постанови Кабінету Міністрів України № 256 від 12.04.2014 року, № 505 від 01.10.2014 року), які регламентують діяльність закладів та установ соціального спрямування щодо соціального захисту та підтримки внутрішньо переміщених осіб.

У дослідженні розкрито зміст технологій соціальної роботи, спрямованих на адаптацію та ресоціалізацію осіб, які опинились у скрутній життєвій ситуації. Окреслено зміст певних форм соціальної адаптації (соціально-психологічна, професійна, економічна, культурна, соціально-побутова). Висвітлено методи соціальної роботи з ВПО.

Продемонстровано роботу фахівців Хмельницького міського Центру соціальних служб. Завдяки вірно обраному діагностичному інструментарію вдалось виявити низку проблем у переселенців: проблеми житлово-побутового характеру (70%), 75% осіб супроводжують фінансові негаразди, правові проблеми присутні в 65% респондентів, проблемами медичного гатунку характеризуються близько 30% осіб. Науково-практичні розвідки допомогли встановити детермінанти поганого психологічного та фізичного здоров'я (втрата житла, втрата близьких людей, емоційна напруга, виснаження, тривалий переїзд).

Продемонстровано результативну роботу фахівців мультидисциплінарної команди (Хмельницький міський Центр соціальних служб, Центр надання адміністративних послуг, КНП «Хмельницький обласний центр психічного здоров'я», «Хмельницький міський центр зайнятості населення»), завдяки якій 70% осіб отримали статус ВПО, 80% врегулювали житлово-побутове питання, 65% клієнтів покращили психологічний стан, 80% осіб отримали необхідну медичну допомогу.

У висновках здійснено наголос на посиленні рекламно-інформаційної складової соціальної роботи задля мотивації клієнтів активно взаємодіяти із закладами та установами системи соціальних служб з метою врегулювання проблем. Акцентовано увагу на ефективності роботи мультидисциплінарної команди фахівців соціальної сфери, застосуванні комплексного підходу при діагностиці життєдіяльності ВПО та локалізації прогалин, що стоять на заваді повноцінного життя.

**Ключові слова:** внутрішньо переміщені особи, соціальна робота, система соціальних служб, адаптація, ресоціалізація.

The publication is devoted to the problem of social work with internally displaced persons as the main socio-political issue. The article states that the full-scale invasion of the armed forces of Russia on the territory of Ukraine intensified internal migration processes – today there are about 7 million people. Such a circumstance burdens the social infrastructure and requires effective steps from state authorities.

The article highlights several legal acts (Laws of Ukraine "On Ensuring the Rights and Freedoms of Internally Displaced Persons", "On State Assistance to Low-income Families", Resolutions of the Cabinet of Ukraine № 256 of April 12, 2014, № 505 of October 1, 2014), which regulate the activities of institutions and institutions of social direction regarding social protection and support of internally displaced persons.

The research reveals the content of social work technologies aimed at adapting and resocializing people in difficult situations. The content of certain forms of social adaptation (social-psychological, professional, economic, cultural, social-household) is outlined. Methods of social work with IDPs are highlighted.

The work of specialists of the Khmelnytskyi Municipal Center of Social Services was demonstrated. Thanking the correctly chosen diagnostic toolkit, it was possible to identify several problems among the resettled people: housing problems (70%), 75% of people are accompanied by financial troubles, legal problems are present in 65% of respondents, and about 30% of people are characterized by medical problems. Scientific and practical intelligence helped to establish the determinants of poor psychological and physical health (loss of housing, loss of loved ones, emotional stress, exhaustion, and long-term relocation).

The effective work of specialists of the multidisciplinary team (Khmelnytskyi Municipal Center of Social Services, Administrative Services Center, communal non-profit enterprise "Khmelnytskyi Regional Center of Mental Health", "Khmelnytskyi City Employment Center") was demonstrated, thanks to which 70% of people received the status of IDPs, 80% settled housing issue, 65% of clients improved their psychological condition, 80% of people received the necessary medical assistance.

In the conclusions, emphasis is placed on strengthening the advertising and informational component of social work to motivate clients to actively interact with institutions and institutions of the social services system to resolve problems. Emphasis is placed on the effectiveness of a multidisciplinary team of social specialists, applying a comprehensive approach to diagnosing IDPs' life activities, and the localization of gaps that stand in the way of a full life.

**Key words:** internally displaced persons, social work, social services system, adaptation, resocialization.

УДК 364.4(477.43):314.151.3-054.73  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.28>

**Бриндіков Ю.Л.,**  
докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри соціальної роботи  
і соціальної педагогіки  
Хмельницького національного  
університету

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Кінець 2014 року охарактеризувався черговою проблемою світового масштабу – появою більш ніж 38 мільйонів внутрішньо переміщених осіб, що стало найвищим фіксованим показником за останні 30 років.

Статистичні дані 2022–2023 років повідомляють, що до переліку країн з найбільшою кількістю внутрішньо переміщених осіб входять Іран – 3,6 млн. осіб, Судан – 2,2 млн. осіб; Колумбія, де налічується 4,9 млн. ВПО; Демократична Республіка Конго та Ефіопія, які перетнули позначку 5 млн. осіб; Сирія, на території якої перебуває близько 7,6 млн. осіб та Україна (близько 7 млн. осіб) [9; 10].

Внутрішньо переміщені особи перебувають в центрі уваги ООН, оскільки їх проблема пов'язана з явищем примусового переміщення, наслідками збройних конфліктів тощо. Управління Верховного комісара ООН у справах біженців переймається питанням негативних наслідків переміщення людей. Кількість внутрішньо переміщених осіб та біженців, що характеризуються схожістю наявних проблем, уповільнюють роботу профільних закладів та установ, органів державної влади та окремих відповідальних осіб. Ситуація вимагає активізації взаємодії країн, які поєднані окресленою проблемою, інтенсифікації процесу формування відповідної нормативно-правової бази, що дієво регулюватиме питання соціального захисту внутрішньо переміщених осіб.

Динаміка збільшення кількості ВПО в Україні (2016 рік – 1,8 млн. осіб, 2022–2023 роки – близько 7 млн. осіб) викликає серйозне суспільне занепокоєння [3; 5]. Відсутність можливості в окремих регіонах української держави забезпечити першочергові потреби досліджуваної когорти осіб, що полягають в гідних умовах проживання, речах, їжі, медичному та освітньому супроводі, робочих місцях, стали головною спонукою наших наукових розвідок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідженням проблеми соціально-психологічного супроводу внутрішньо переміщених осіб переймалися такі науковці як Л. Ковальчук, К. Левченко, О. Малиновська, О. Ольхович, Л. Третиннікова. У своєму науковому доробку О. Непомнящий продемонстрував комплексну модель надання допомоги внутрішньо переміщеним особам в Україні. Чимало уваги правовому захисту ВПО приділили І. Кузнецов та В. Устименко [8]. Особливості міграційних процесів перебувають в центрі наукових розвідок наступних дослідників: Г. Гудвін-Гілл, Л. Холборн, Т. Хаммар, Бритченко Є. С., Герасименко Н. М., Бандурка О. О. [2].

**Вирішення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Наукова робота передбачає зосередження уваги на різносторонньому

вивченні соціального життя внутрішньо переміщених осіб та членів їх сімей, поінформованості громадянського суспільства та органів державної влади щодо становища та нагальних потреб ВПО.

Науковий доробок передбачає висвітлення певних технологій соціальної роботи, як необхідної передумови ресоціалізації клієнтів. Робота щодо заявленої теми сприятиме вирішенню соціальних проблем постраждалих осіб, налаштуванню закладів та установ соціального спрямування щодо локалізації проблемних аспектів життя внутрішньо переміщених осіб в Україні.

**Мета статті** полягає у висвітленні проблемних аспектів соціалізації внутрішньо переміщених осіб, детермінант їх соціальної незахищеності. Завдання наукової роботи полягає у висвітленні соціального явища внутрішньої міграції в Україні; окресленні нормативно-правової бази, спрямованої на соціальний захист досліджуваної категорії осіб; висвітленні діяльності фахівців Хмельницького міського Центру соціальних служб, що складає систему соціальних служб; демонстрації форм та методів соціального супроводу внутрішньо переміщених осіб.

**Виклад основного матеріалу.** Інформаційні джерела повідомляють, що у 145 країнах світу перебуває більш ніж 33 мільйони внутрішньо переміщених осіб. Вимушена внутрішня міграція стала однією з нагальних проблем України з 2014 року через вторгнення збройних сил росії на східноукраїнські території та АР Крим. Урядом було вжито низку заходів – запровадження стратегій, програм та проєктів, спрямованих на допомогу ВПО, за підтримки міжнародних організацій, формування нормативно-правової бази щодо соціального захисту внутрішньо переміщених осіб.

Повномасштабне вторгнення росії на територію України посилило проблемну ситуацію з особами, які втратили житло, зазнали травмувань / поранень і змушені були покинути місце постійного проживання. Зростаюча кількість переселенців здійснювала навантаження на соціальну інфраструктуру, вимагала оптимізації та інтенсифікації роботи закладів та установ соціального спрямування, нормативно-правового врегулювання окресленої проблеми.

Органи державної влади відреагували на проблему введенням в дію низки законодавчих актів, зокрема, Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». Стаття 2 Закону вказує на реалізацію заходів державною владою, що регламентуються вітчизняним законодавством, міжнародними угодами / договорами і спрямовані на захист прав та свобод внутрішньо переміщених осіб.

Постанова Кабінету Міністрів України № 505 «Про надання щомісячної адресної допомоги внутрішньо переміщеним особам для покриття витрат



на проживання, в тому числі на оплату житлово-комунальних послуг», датована 01.10.2014 року [7], спрямована на соціальну підтримку ВПО.

Згідно чинного законодавства, внутрішньо переміщені особи (пенсіонери, особи з інвалідністю), які опинились у складних життєвих обставинах, отримуватимуть соціальні послуги за фактичним місцем проживання. Непрацюючі малозабезпечені особи, особи з інвалідністю, діти у тому числі, які отримують пенсію, державну соціальну допомогу згідно Порядку, затвердженого Постановою Кабміну України № 256 від 12.04.2017 року «Деякі питання використання коштів державного бюджету для виконання заходів із соціального захисту дітей, сімей, жінок та інших найбільш вразливих категорій населення», отримуватимуть одноразову матеріальну допомогу.

Соціальний захист малозабезпечених сімей внутрішньо переміщених осіб здійснюється через посередництво Закону України «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям». Клієнти отримують допомогу з урахуванням сукупного доходу та майнового стану сім'ї (стаття 5 Закону). Діє спрощений механізм надання ВПО субсидіарної допомоги для відшкодування витрат на придбання твердого та рідкого пічного побутового палива, скрапленого газу; витрат, пов'язаних з комунальними послугами (Постанова КМУ № 329 від 27.04.2018 року «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України та визнання такою, що втратила чинність, постанови Кабінету Міністрів України від 28 грудня 2016 р. № 1022.

Нагальність досліджуваної проблеми потребує оптимізації соціальної роботи з клієнтами, зокрема, використання ефективних технологій їх соціальної реабілітації та адаптації. Остання являє собою тривалий процес, що стосується усіх сфер життя людини. Соціальна адаптація передбачає пристосування індивіда або групи осіб, які опинились у нових важких життєвих обставинах. Фахівців соціальної сфери докладають зусиль для усвідомлення особою обставин, що призвели до потрапляння в подібну ситуацію; розуміння необхідності зміни поведінки в залежності від вимоги ситуації [4].

Головним вектором соціальної реабілітації є відновлення здатності особи жити та діяти в соціальному середовищі, поновлення соціального статусу задля успішної суспільної інтеграції. Дана технологія соціальної реабілітації покликана відновлювати потенції особи щодо життєдіяльності в соціумі та змінювати характер оточення, що обмежує можливість реалізації потреб особи.

Соціальна підтримка надається клієнтам в залежності від обставин, в яких вони перебувають. Одним з пріоритетних напрямів соціальної допомоги вважається соціальний супровід фахівцями центрів соціальних служб, що передбачає

відповідний розподіл фахівців та забезпечення усіма необхідними соціальними послугами.

Фахівцями соціальної сфери використовуються методи та форми соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб відповідно до рівня та причин їх дезадаптованості (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Форми адаптації**

№ п/п	Назва	Зміст
1.	Соціально-психологічна адаптація	Коригування поведінки ВПО, подолання стресу.
2.	Професійна адаптація	Професійна орієнтація внутрішньо переміщених осіб, їх перекваліфікація, стажування.
3.	Економічна адаптація	Сприяє формуванню здатності особи забезпечити власні потреби через посередництво професійної діяльності. Економічна підтримка соціально незахищених верств населення органами державної влади.
4.	Соціально-побутова адаптація	Пристосування до нових умов соціального життя.
5.	Культурна адаптація	Сприяє засвоєнню морально-етичних норм, правил та цінностей суспільства, в якому перебувають переселенці.

У практиці застосовуються загальноприйняті форми допомоги щодо клієнтів в залежності від кількості учасників (особистісно-індивідуальні – стимулювання клієнта, аналіз його життя; колективні – сприйняття групових цінностей, активізація особи щодо вирішення власних проблем) та формою роботи (державні, інституційні способи надання соціальних послуг).

З-поміж методів соціальної роботи з ВПО вирізняються наступні:

- соціологічні (теоретичне дослідження проблем ВПО шляхом збору та аналізу отриманої інформації для подальших прогнозів та проектування дій фахівця соціальної сфери);
- соціально-економічні (матеріальна підтримка внутрішньо переміщених осіб);
- правові (нормативно-правове забезпечення прав та свобод клієнтів);
- соціально-культурні (соціальна адаптація клієнтів шляхом інформаційно-просвітницької роботи, проведення культурно-масових заходів);
- психолого-педагогічні (збалансування психоемоційного стану клієнта шляхом проведення бесід та дискусій);
- соціально-медичні (оздоровчі заходи, медична допомога);
- методи емпіричного дослідження (спостереження, аналіз документів, біографічний метод);

– метод посередництва / вирішення конфліктних ситуацій (налагодження фахівцями соціальної сфери взаємодії між ВПО та спеціалістами закладів та установ різного профілю) [1].

Технологія соціального супроводу внутрішньо переміщених осіб – система надання допомоги особам, що потрапили у складні життєві обставини. Соціальний супровід ВПО сприяє їх адаптації, отриманню необхідних соціальних послуг допомоги, що надаються в межах чинного законодавства України. Соціальний супровід здійснюється за наступними напрямками: соціально-психологічний, соціально-економічний, соціально-медичний, соціально-педагогічний, соціально-інформаційний, соціально-трудоий.

Спільно з Хмельницьким міським Центром соціальних служб – стейкхолдером та партнером кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, було досліджено соціально-психологічний стан внутрішньо переміщених осіб. В якості інструментарію застосовувались метод спостереження (збір первинної інформації щодо нагальних проблем клієнтів, оцінка ефективності наданих послуг), опитування (передбачає збір інформації для поглибленого вивчення проблемних аспектів життя ВПО), тестування / анкетування (формування чіткої оцінки психоемоційного стану дітей та дорослих осіб, які зазнали стресу внаслідок воєнних дій).

Практичні психологи Центру в роботі з клієнтами оперували наступними методами: спостереження, опитування, анкетування, аналізували наукову літературу. Когорту клієнтів складали дорослі особи та діти молодшого шкільного віку, підлітки, люди похилого віку. Досліджувані особи – жертви військового конфлікту, більшість з яких перебувала під окупацією і змушена була покинути рідну домівку.

Робота передбачала збір інформації щодо нагальних проблем клієнтів через посередництво опитувальників та анкет. Результатами проведеної роботи стали наступні показники: близько 70% внутрішньо переміщених осіб мають проблеми житлово-побутового характеру. Більша частина опитуваних не має можливості винаймати житло власним коштом. 2/3 респондентів акцентували увагу на існуючих фінансових проблемах, що стоять на заваді повноцінного життя, забезпеченні необхідних життєвих потреб. Подібна статистика вказує на гостроту проблеми, що посилюватиметься без втручання кваліфікованих фахівців.

Взаємодія з внутрішньо переміщеними особами надала можливість виявити інші важливі проблеми: відсутність документів, проблеми при їх поновленні (65%). Опитувані виказали бажання органам державної влади оптимізувати роботу центрів надання адміністративних послуг

в площині надання державної допомоги, отримання статусу ВПО.

Фахівці соціальної сфери вказали на відсутність рекламної-інформаційної складової в роботі закладів та установ системи соціальних служб. Така умова перешкоджає поширенню інформації стосовно напрямків діяльності та послуг профільних закладів / установ / організацій, прав та гарантій клієнтів, передбачених чинним законодавством. Спеціалісти Центру соціальних служб вказали на медичні проблеми, що існують у їх клієнтів (30%). Більшість внутрішньо переміщених осіб отримала фізичні та психічні травми, хвороби (переломи, поранення, головний біль, безсоння, респіраторні та вірусні інфекції, проблеми з органами травлення), перебуваючи на території бойових дій. Клієнти скаржились на часткову або повну відсутність медичної допомоги, ліків через нестачу документів, декларації з сімейним лікарем.

Переселенці наголосили на проблемах психічного характеру, адже тривале перебування під обстрілами, втрата близьких людей, емоційна напруга, втрата майна, тривалий переїзд, виснаження здійснили деструктивний вплив на психіку. Психологічної допомоги, за результатами анкетування, потребує близько 75% дорослих осіб та дітей. Мультидисциплінарна команда фахівців (спеціалісти Хмельницького міського Центру соціальних служб спільно з фахівцями КНП «Хмельницький обласний медичний центр медичного здоров'я») виявила посттравматичні стресові розлади у клієнтів, серед яких вирізняється депривація як наслідок відсутності можливості задовольняти першочергові потреби осіб задля їх повноцінного життя. Як з'ясувалось, клієнтів супроводжує психічний стан фрустрації, викликаний невідповідністю між очікуваннями та реальною дійсністю. Поведінка дітей мала деструктивний характер – погані вчинки вдома та в школі, розсіяна увага, небажання навчатись. Нерідко поведінка дітей супроводжувалась асоціальними діями – конфлікти в дитячому та освітньому середовищі, бійки тощо. Подібна ситуація вимагала негайного психотерапевтичного втручання з метою локалізації негативних процесів та явищ в середовищі внутрішньо переміщених осіб.

Робота психологів Хмельницького міського Центру соціальних служб сприяла виявленню низки проблем у дорослих (апатія, агресія, тривожність, розлади сну, негативні поведінкові вияви, депресія, що супроводжувалась вживанням психотропних речовин / алкоголю) та дітей (симптоми посттравматичного стресового розладу, зокрема, панічні атаки, тривоги, розлади сну, погана поведінка, гіперактивність та агресія).

У своїй роботі фахівці опирались на результати опитувань та тестувань (Тест Спілберга-Ханіна, Шкала тривожності А. Бека, Тест агресивності

А. Асингера). Завдяки опитуванням стало зрозумілим, що відповідність рівня стресу та тривоги у внутрішньо переміщених осіб вказує на взаємозалежність між цими двома явищами, що посилюються внаслідок впливу стресових ситуацій.

Діагностика агресії у клієнтів сприяла виявленню дітей з низьким рівнем агресії – легка дратівливість, гіперактивність, низький рівень напруги. Середній рівень агресії дітей виявлявся у непослуху дорослих, образах, криках, непосидючості, помірному рівні тривоги. Висока гіперактивність, деструктивна поведінка, маніпулятивність, гучні викрикування демонстративна поведінка, самопошкодження вказували на високий рівень дитячої агресії. В частини респондентів були присутні депресивні та тривожні стани, загальмована реакція, погіршення пам'яті, різке реагування на звуки та рухи.

Взявши до уваги перелік нагальних проблем, було вжито низку дієвих заходів, головним вектором яких є покращення умов життєдіяльності внутрішньо переміщених осіб. Фахівцями Хмельницького міського Центру соціальних служб надано консультаційні послуги, спільно з Хмельницьким міським Центром зайнятості населення працевлаштовано клієнтів; здійснено супровід в отриманні відповідної документації, статусу ВПО (спільна робота Хмельницького міського Центру соціальних служб та Центру надання адміністративних послуг), в отриманні вторинної безоплатної правової допомоги; забезпечено речами першої необхідності (спільна робота ХМЦСС та волонтерів); здійснено соціально-психологічну роботу щодо адаптації та ресоціалізації ВПО.

Переселенцям було надано необхідний інформаційний масив, що містив дані закладів та установ системи соціальних служб. Клієнтам повідомлялись їх права та гарантії згідно чинного законодавства. Внутрішньо переміщені особи були поінформовані про місця розташування Штабу допомоги внутрішнім переселенцям Хмельницької міської територіальної громади, волонтерських організацій, що допомагають досліджуваній категорії осіб.

Отримання статусу ВПО (близько 70% осіб) та інших супровідних документів сприяло отриманню ними державної допомоги, передбаченої нормативно-правовими актами України. Відновлення документації допомогло мультидисциплінарній команді фахівців соціальної сфери оптимізувати процес вирішення житлових питань клієнтів (80% осіб отримали тимчасове житло на рік з правом продовження перебування на наступний рік за необхідності), скоординувати роботу щодо отримання ВПО щомісячної адресної допомоги; працевлаштуванню чималого відсотка переселенців.

65% внутрішньо переміщених осіб (дорослі, діти) отримали психологічну допомогу. Проведено

бесіди з клієнтами, під час яких було висвітлено шляхи подолання стресу, правила поведінки в кризових ситуаціях, окреслено чіткий алгоритм дій при потраплянні у важку життєву ситуацію.

Більша частина досліджуваних (80%) отримала медико-терапевтичну допомогу (необхідні ліки, консультації педіатра, сімейного лікаря, електронні рецепти). Медиками діагностовано ряд захворювань й травм, надано спеціалізовану медичну допомогу.

**Висновки.** Варто наголосити на необхідності розвитку інформаційної складової соціальної роботи, що посилюватиме розуміння внутрішньо переміщеними особами змісту та принципів роботи закладів та установ соціального спрямування. Поінформованість слугуватиме елементом мотиваційного поля ВПО щодо необхідності співпраці з фахівцями закладів та установ системи соціальних служб, що покликані адаптувати та ресоціалізувати клієнтів.

Опираючись на результати роботи, розуміємо ефективність співпраці фахівців мультидисциплінарної команди задля подолання проблемних аспектів в житті внутрішньо переміщених осіб. Акцентовуємо увагу на комплексному підході при діагностиці життєдіяльності переселенців, практичному врегулюванні проблем, що стоять на заваді їх повноцінної соціалізації.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. І. О. Григоренко, Н. М. Савельєва. Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами в сучасних умовах: навч. посіб. [для студ. і магістр. спец-тей «Соц. робота» і «Соц. педагогіка»]. Полтава: ПНПУ, 2017. 100 с.
2. Ірина Хомишин. Реалізація права на освіту внутрішньо переміщеними особами. Вісник національного університету «Львівська політехніка». № 884. 2017. С. 186–192.
3. Кількість внутрішньо переміщених осіб в Україні знову зростає, – дані МОМ: веб-сайт. URL: <https://ukraine.iom.int/uk/news/kilkist-vnutrishno-peremishchenykh-osib-v-ukrayini-znovu-zrostaye-dani-mom> (дата звернення: 19.09.2023).
4. Лук'янова К. А. Особливості соціально-педагогічної роботи з переселенцями в Україні: реалії та перспективи. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна, 2015. Вип. 24. С. 71–83.
5. О. Т. Риндзак. Соціокультурні інтеграції внутрішньо переміщених осіб у регіональному виборі. Науково-практичний журнал «Регіональна економіка». № 3. 2016. С. 120–127.
6. Постанова Кабінету Міністрів України № 329 від 27.04.2018 р. «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України та визнання такою, що втратила чинність, постанови Кабінету Міністрів України від 28 грудня 2016 р. № 1022». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/329-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 22.09.2023).

7. Постанова Кабінету Міністрів України № 505 від 01.10.2014 року «Про надання щомісячної адресної допомоги внутрішньо переміщеним особам для покриття витрат на проживання, в тому числі на оплату житлово-комунальних послуг». URL: <https://ips.ligazakon.net/document/КР140505> (дата звернення: 22.09.2023).

8. Т. Перегудова. Охоплення соціальною допомогою внутрішньо переміщених осіб як критерій ефективності заходів адаптації. Науково-економічний та суспільно-політичний журнал. № 7. 2016. С. 43–50.

9. У Мінреінтеграції розповіли, скільки в Україні зареєстровано переселенців. URL: <https://www.slovoidilo.ua/2023/02/07/novyna/suspilstvo/minreintehracziyi-rozpovily-skilky-ukrayini-zareyestrovano-vnutrishno-peremishhenykh-osib> (дата звернення: 21.09.2023).

10. Needs growing for over 8 million internally displaced in Ukraine. URL: <https://www.iom.int/news/needs-growing-over-8-million-internally-displaced-ukraine> (дата звернення: 21.09.2023).

## РОЗДІЛ 5. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ЗА ПЕДАГОГІЧНОЮ СИСТЕМОЮ М. МОНТЕССОРІ

### PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE EARLY AGE CHILDREN'S SENSORY DEVELOPMENT ACCORDING TO THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF M. MONTESSORI

У статті визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови сенсорного розвитку дітей раннього віку за педагогічною системою М. Монтессорі, зокрема: організація та створення сенсорного центру в груповій кімнаті дітей раннього віку; імплементація в освітній процес дітей раннього віку комплексу завдань із використанням дидактичних матеріалів та навчально-ігрових посібників за педагогічною системою М. Монтессорі; мотивація батьківського партнерства до сенсорного розвитку дітей раннього віку за педагогічною системою М. Монтессорі. Обґрунтування першої педагогічної умови, а саме, організація та створення сенсорного центру в груповій кімнаті дітей раннього віку, дало змогу: сформулювати сутність понять – «середовище», «розвивальне середовище»; визначити призначення й вимоги до організації та створення сенсорного центру в груповій кімнаті дітей раннього віку (змістовна насиченість, динамічність, поліфункціональність матеріалів, варіативність, доступність, безпека, керованість); детально розкрити орієнтовну наповнюваність станцій означеного сенсорного центру; означити принципи за педагогічною системою М. Монтессорі, на які доцільно спиратись при оформленні сенсорного центру. Друга педагогічна умова передбачала розробку та імплементацію в освітній процес дітей раннього віку комплексу завдань із використанням дидактичних матеріалів та навчально-ігрових посібників за педагогічною системою М. Монтессорі. Подано орієнтовний приклад завдання із розробленого комплексу та виявлено основні положення, якими доцільно керуватись під час його імплементації. Встановлено, що вибір третьої педагогічної умови – мотивація батьківського партнерства до сенсорного розвитку дітей раннього віку за педагогічною системою М. Монтессорі – визначений вимогами нормативно-правових документів (Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нової редакції, Закону України «Про дошкільну освіту»). Розкрито основні положення, що характеризують зміст та організацію спільної роботи вихователів та сім'ї в аспекті сенсорного розвитку дітей раннього віку за педагогічною системою М. Монтессорі.

**Ключові слова:** сенсорний розвиток, педагогічна система М. Монтессорі, діти раннього віку, педагогічні умови.

The article defines and theoretically substantiates the pedagogical conditions for the sensory development of the early age children according to the pedagogical system of M. Montessori, in particular: organization and creation of a sensory center in the group room of the early age children; implementation of a set of tasks in the educational process of the early age children using didactic materials and educational and game aids according to the pedagogical system of M. Montessori; motivation of parental partnership for the sensory development of the early age children according to the pedagogical system of M. Montessori. The substantiation of the first pedagogical condition, namely, the organization and creation of a sensory center in the group room of the early age children, made it possible to: formulate the essence of the concepts – “environment”, “developmental environment”; determine the purpose and requirements for the organization and creation of a sensory center in a group room for the early age children (content saturation, dynamism, multifunctionality of materials, variability, accessibility, safety, manageability); to disclose in detail the approximate occupancy of the stations of the specified sensory center; to determine the principles according to the pedagogical system of M. Montessori, which are expedient to rely on when designing a sensory center. The second pedagogical condition provided for the development and implementation in the educational process of the early age children of a complex of tasks using didactic materials and educational and game aids according to the pedagogical system of M. Montessori. An approximate example of a task from the developed complex is given and the main provisions that should be followed during its implementation are identified. It was established that the choice of the third pedagogical condition – the motivation of parental partnership for the sensory development of the early age children according to the pedagogical system of M. Montessori – is determined by the requirements of the regulatory documents (the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) of the new edition, the Law of Ukraine “On Preschool Education”). The main provisions characterizing the content and organization of the joint work of educators and the family in the aspect of sensory development of the early age children according to the pedagogical system of M. Montessori are revealed.

**Key words:** sensory development, pedagogical system of M. Montessori, early age children, pedagogical conditions.

УДК 373.21  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.29>

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

**Літуча Д.С.**,  
студентка II курсу магістратури  
Навчально-наукового інституту  
педагогіки і психології Сумського  
державного педагогічного університету  
імені А.С. Макаренка

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Період раннього віку характеризується інтенсивним розвитком сприйняття. Недаремно в історії

психології та педагогіки проблема генезису сприйняття і сенсорних здібностей привертала увагу дослідників. Сенсорне виховання, спрямоване на

формування повноцінного сприймання навколишньої дійсності, визнано основою пізнання світу, першим щаблем якого є чуттєвий досвід. Успішність розумового, естетичного та морального виховання значною мірою залежить від рівня сенсорного розвитку дітей раннього віку, тобто наскільки дитина чує, бачить, відчуває навколишнє. Сьогодні йде пошук неординарних, альтернативних шляхів вирішення означеної проблеми. Зважаючи на те, що педагогічна система М. Монтесорі, яка побудована на радикальній ідеї вільного вибору, дозволяє чітко відстежувати процес формування сенсорних та розумових здібностей, то її доречно вважати одним із оптимальних засобів сенсорного розвитку дітей раннього віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показав, що аспекти сенсорного розвитку дітей раннього віку висвітлюються науковцями з різних позицій: дослідження теоретичних і методичних засад та його роль і місце в сучасній дошкільній освіті (А. Богуш, М. Авдєєва, В. Гербова, Л. Каплан, І. Кононова, С. Новосолова, Є. Смирнова, Т. Фонарьов та ін.); аналіз сприйняття дітьми сенсорних еталонів (В. Авансова, А. Біне, Л. Виготський, Л. Гальперін, А. Запорожець, Н. Кочетова, М. Лісіна, В. Пілюгіна та ін.); визначення сутності й структури сенсорного розвитку дітей раннього віку (Н. Грама, Л. Петерсон, М. Хендзе та ін.).

Опрацюванню педагогічної спадщини М. Монтесорі присвячено чимало досліджень науковців, зокрема: В. Бондар, Н. Григор'євої, Н. Дудник, А. Ільченко, М. Левківського, Н. Лубенець, Т. Михальчук, Г. Міленіної, В. Павленко, Н. Прибильської, С. Русової, О. Хілтунен, С. Хопти, Ю. Фаусек, М. Чепіль, С. Якименко та ін. Функцію педагога в системі М. Монтесорі визначено І. Дичківською, Н. Каргапольцевою, Т. Поніманською, М. Сороковою, К. Сумнітельним, С. Сумнітельною та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значні здобутки вчених, питання сенсорного розвитку дітей раннього віку за педагогічною системою М. Монтесорі потребує систематичного вивчення.

**Мета статті.** Визначити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови сенсорного розвитку дітей раннього віку за педагогічною системою М. Монтесорі.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на проведений науковий пошук [5; 6; 9; 14; 15 та ін.], можемо припустити, що сенсорний розвиток дітей раннього віку за педагогічною системою М. Монтесорі буде ефективнішим за впровадження таких педагогічних умов: організація та створення сенсорного центру в груповій кімнаті дітей раннього віку; імплементація в освітній процес дітей раннього віку комплексу завдань із використанням дидактичних матеріалів та навчально-ігрових

посібників за педагогічною системою М. Монтесорі; мотивація батьківського партнерства до сенсорного розвитку дітей раннього віку за педагогічною системою М. Монтесорі.

Перша педагогічна умова – організація та створення сенсорного центру в груповій кімнаті дітей раннього віку – обґрунтовується ідеєю М. Монтесорі, яка полягає у створенні для дітей раннього віку спеціально підготовленого середовища, в якому є чітка й логічна система побудови, що розвиває інтерес, а також задовольняє психологічні потреби, дозволяє набувати чуттєвого досвіду та реалізувати їхні природні здібності та задатки. Із позиції сказаного, доцільно визначити сутність понять – «середовище», «розвивальне середовище». Результати досліджень свідчать про різновекторність у тлумаченні феномену «середовище»: сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність [3]; культурно-історична реальність, яка інтегрує історичний досвід розвитку покоління і має багато частин, що мають величезне значення для людства [11]. Щодо термінологічного словосполучення «розвивальне середовище», то нам імпонує трактування, де воно розкрито К. Крутії [10] «сукупністю умов для забезпечення різнобічного розвитку дітей; системою матеріальних об'єктів їхньої діяльності».

Призначення сенсорного центру в груповій кімнаті – розвиток усіх видів сприйняття, забезпечення умов для реалізації сенсорно-перцептивних здібностей, мовленнєвого, психічного розвитку дітей раннього віку, емоційно-позитивного ставлення до предметів і дій з ними [13, с. 55]. Враховуючи педагогічні аспекти розвиваючого середовища, окреслені науковцями [4, с. 70–76; 12, с. 13], нами виділено основні вимоги до організації та створення сенсорного центру в груповій кімнаті дітей раннього віку, які співпадають з канонами педагогічної системи М. Монтесорі. Ми їх згрупували й презентували в табл. 1.

Аналізуючи вимоги до організації та створення сенсорного центру в груповій кімнаті (табл. 1) можемо зауважити, що окрім реалізації навчальних завдань, дитина раннього віку може завжди пограти з дидактичними матеріалами та навчально-ігровими посібниками, здійснювати маніпуляції з іграшками, розглядати та користуватися посібниками у будь-якому місці та в будь-який час. Середовище завжди відкрите для допитливого розуму дитини.

Оскільки за педагогічною системою М. Монтесорі дидактичний матеріал розкладається за зонами, то, відповідно, ґрунтуючись на дослідженні І. Нечаєвої, Н. Ярової [13], сенсорний центр в груповій кімнаті для дітей раннього віку ми пропонуємо поділити на станції, оформлюючи їх сюжетно. Кожна станція відповідає певному аспекту сенсорного розвитку, має назву, для її позначення розробляється символіка та покажчики. Розкриємо

Таблиця 1

**Вимоги до організації та створення сенсорного центру в груповій кімнаті дітей раннього віку**

Вимога	Сутність
Змістовна насиченість	Сенсорний центр повинен складатися з великої кількості дидактичних матеріалів, навчально-ігрових посібників, що сприятиме задоволенню у пізнавально-дослідницькій діяльності, в стимулюванні творчого потенціалу всіх дітей, в емоційно-позитивному налаштуванні в процесі діяльності.
Динамічність	Окреслює мінливість елементів сенсорного центру, виходячи із завдань освітнього процесу в певний проміжок часу, а також від побажань чи інтересу самої дитини.
Поліфункціональність матеріалів	Сенсорний центр не передбачає незмінного фундаментального оснащення, до нього можна вносити предмети-замінники.
Варіативність	Передбачає наявність у сенсорному центрі різноманітних тематичних куточків (станцій), де дидактичні матеріали та навчально-ігрові посібники постійно знаходяться у вільному доступі для дитини, наявність місця для появи нового ігрового обладнання в залежності від інтересів дітей.
Доступність	Означає інтегрований характер елементів сенсорного центру, тобто можливість використання дидактичних матеріалів, навчально-ігрових посібників всіма дітьми, незважаючи на можливості та стан здоров'я дитини.
Безпека	Визначає безпеку елементів сенсорного центру, надійності та справності ігрового обладнання при взаємодії дітей з ним.
Керованість	Матеріали в сенсорному центрі мають бути керованими як для педагога, так і для дитини. Це сприяє прояву дитиною власної активності, а вихователю модифікувати структуру і функції об'єктів і предметів відповідно до різноманітних освітніх завдань, що допоможе коригувати діяльність без прямого втручання.

детальніше приблизну наповнюваність станцій означеного сенсорного центру.

*Станція «Хмаринка»* призначена для розвитку зорового сприйняття, на ній розміщено дидактичні матеріали та навчально-ігрові посібники з метою розвитку: сприйняття кольору, форми й розміру; спостережливості; зорової пам'яті; уваги; концентрації погляду; зорово-моторної координації.

*Станція «Чомучки»* передбачає розвиток дотикового сприйняття й вміщує дидактичні матеріали та навчально-ігрові посібники для розвитку: тактильних аналізаторів, тактильних відчуттів, тактильної пам'яті, дрібної моторики, кінестетичних відчуттів, пам'яті.

*Станція «Дзвіночок»* сприяє розвитку слухового сприйняття, де розташовано дидактичні матеріали та навчально-ігрові посібники для розвитку: слухового аналізатора, слухових відчуттів, слухової уваги, просторового слуху.

*Станція «Ароматна»* допомагає розвивати нюхове сприйняття, в якій представлено дидактичні матеріали та навчально-ігрові посібники для розвитку: нюхової чутливості, диференціації запахів.

*Станція «Яблучко»* спрямована на розвиток смакового сприйняття й містить дидактичні матеріали та навчально-ігрові посібники для розвитку смакового аналізатора, диференціації, порівняння й запам'ятовування смаку продуктів.

При оформленні сенсорного центру в груповій кімнаті доцільно враховувати принципи за педагогічною системою М. Монтессорі:

– важливість матеріалу (матеріал повинен викликати реакцію на потреби дитини, при цьому

важлива грамотна організація освітнього процесу методом спостереження та експерименту);

– врахування віку (забезпечення активності дітей з урахуванням різноманітних індивідуальних варіантів конкретних умов життя і діяльності та потреб еволюції розвитку);

– від простого до складного (вихователь повинен виявляти у дітей зацікавленість до матеріалу і вміти вміло його змінювати);

– врахування зони найближчого розвитку (нівелює різницю між діями, які дитина готова і вміє виконувати самостійно, і тими, для виконання яких їй ще потрібна допомога вихователя);

– контроль помилок (заохочує самонавчання дітей, які визнають власні недоліки та намагаються самостійно їх усунути);

– особливий порядок подачі матеріалів для дітей (вертикальний (від простого до складного), горизонтальний (наявність однотипних вправ з різними видами матеріалів).

Отже, можна констатувати, що запропонована перша педагогічна умова передбачає організацію та створення такого сенсорного центру в груповій кімнаті, який сприятиме розвитку всіх видів сприйняття дітей раннього віку, збагаченню їхнього чуттєвого досвіду.

Друга педагогічна умова передбачає розробку та імплементацію в освітній процес дітей раннього віку комплексу завдань із використанням дидактичних матеріалів та навчально-ігрових посібників за педагогічною системою М. Монтессорі. Передусім ми зупинились на розробці означеного комплексу, який спирається на все розмаїття сенсорних характеристик довкілля, а його використання

спрямоване на стимулювання дітей раннього віку до самонавчання, саморозвитку та самовиховання, організацію їх діяльності під час занять та у вільні години. Подано орієнтовний приклад завдання із розробленого нами комплексу (див. табл. 2).

Далі ми перейшли до визначення можливостей імплементації розробленого нами комплексу. Спираючись на сутність педагогічної системи М. Монтесорі, квінтесенція впровадження полягає в девізі: «Допоможи мені зробити це самому», який ґрунтується на тому, що дитина, потрапляючи у створені в груповій кімнаті сенсорні центри з дидактичними матеріалами та навчально-ігровими посібниками (згідно першої педагогічної умови), починає їх досліджувати практично. Перед дитиною постають задачі, як користуватись зазначеними матеріалами. При цьому, застосовуючи різні методи та коригуючи власні помилки, дитина вчиться, сама не помічаючи цього. Основна позиція вихователя – це позиція посередника, яка буде реалізуватись через безпосереднє спостереження за діями дитини, і, тільки в разі утруднення чи невдачі, допомоги їй або надання можливостей виконати цю дію самостійно.

Виходячи з вищезазначеного та базуючись на дослідженнях [3; 14; 15 та ін.], під час імплементації розробленого комплексу завдань із використанням дидактичних матеріалів та навчально-ігрових посібників за педагогічною системою М. Монтесорі в освітній процес дітей раннього віку доцільно керуватись такими основними положеннями:

1. Ініціатива у процесі навчання належить дитині, а вихователь виконує лише другорядну роль помічника, але не наставника.
2. Головна мета вихователя – викликати інтерес дитини до навчання; усе інше вона зробить сама.
3. Вільний доступ дітей до сенсорних центрів у груповій кімнаті.
4. Надання дитині свободи вибору матеріалу, можливості приймати рішення самостійно щодо тривалості роботи з ним, способу організації роботи з матеріалом – індивідуально або спільно з кимось із дітей.
5. Діти з молодшої підгрупи навчаються за прикладом старших, а старші – є зразком для молодших.

6. Відсутність критики, заборон і примусу.

7. Визнання права дитини на власні помилки та їх самостійне виправлення.

8. Заняття з дітьми проводяться за єдиним стандартом і включають в себе «кола» (загальні заняття, де діти збираються в колі (можна на килимку), де вони ознайомлюються з новими посібниками, дидактичним матеріалом), «презентації» (відбувається демонстрація правильної роботи з матеріалом) і «вільну роботу» (дитина працює з тим матеріалом, який їй цікавий на цьому етапі).

Отже, запропонована друга педагогічна умова обумовлює розробку та імплементацію в освітній процес дітей раннього віку комплексу завдань із використанням дидактичних матеріалів та навчально-ігрових посібників за педагогічною системою М. Монтесорі, який сприятиме підвищенню рівня їх сенсорного розвитку.

Вибір третьої педагогічної умови – мотивація батьківського партнерства до сенсорного розвитку дітей раннього віку за педагогічною системою М. Монтесорі, визначений вимогами нормативно-правових документів [1; 7 та ін.], якими регламентується організація освітнього процесу в сучасному закладі дошкільної освіти. Їх концептуальні положення окреслюють залежність ефективної освітньої роботи від взаєморозуміння, партнерства, активної співпраці з батьками в інтересах дитини.

Розкриємо основні положення, що характеризують зміст та організацію спільної роботи вихователів та сім'ї в аспекті сенсорного розвитку дітей раннього віку за педагогічною системою М. Монтесорі, виходячи з досліджень науковців [2; 8; 16 та ін.]:

1. *Єдність вимог у роботі закладу дошкільної освіти та сім'ї*, що полягає в знанні, розумінні та застосуванні та практиці методів сенсорного розвитку дітей раннього віку за педагогічною системою М. Монтесорі.

2. *Довіра у взаємовідносинах між вихователями та батьками*, розуміння потреб та інтересів дитини та власних обов'язків, зміцнення авторитету педагога в сім'ї та батьків в закладі дошкільної освіти.

3. *Взаємодопомога у спільній роботі* щодо сенсорного розвитку дітей раннього віку за

Таблиця 2

Приклад із комплексу завдань з використанням дидактичних матеріалів та навчально-ігрових посібників за педагогічною системою М. Монтесорі

Місце розташування матеріалу	Назва	Мета	Матеріал	Хід
Станція «Чомучки»	«Впізнай на дотик»	Розвиток тактильних відчуттів	Набір дерев'яних квадратів або кіл, одна з поверхонь яких відрізняється за текстурою	Запропонувати дитині з заплученими або зав'язаними очима «побачити» предмети кінчиками пальців і знайти парні. Коли дитина розплющить очі, вона зможе побачити, наскільки правильним був її вибір



педагогічною системою М. Монтесорі. Батьки допомагають у створенні сенсорного центру в груповій кімнаті, наповненні дидактичними матеріалами та навчально-ігровими посібниками за означеною системою.

4. Використання різних форм партнерської взаємодії педагогів з родиною: за змістом співпраці (інформаційно-аналітичні, практичні, контрольно-оцінювальні); за кількістю учасників (фронтальні, підгрупові, індивідуальні); за поданням (наочно-письмові, інформаційні).

5. Безперервне налагодження відносин вихователів з батьками упродовж навчального року з урахуванням завдань і змісту освітньої роботи щодо сенсорного розвитку дітей раннього віку за педагогічною системою М. Монтесорі.

Отже, третя педагогічна умова передбачає визначення певного спектру завдань роботи з батьками в аспекті сенсорного розвитку дітей за педагогічною системою М. Монтесорі: встановлення максимальної довіри та партнерських взаємин з кожною сім'єю; інтеграцію зусиль педагогів та батьків для створення умов, що сприяють сенсорному розвитку дітей раннього віку за педагогічною системою М. Монтесорі; створення позитивної атмосфери взаємної підтримки завдяки спільним інтересам у розвитку дітей.

**Висновки.** Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок про те, що визначені та теоретично обґрунтовані педагогічні умови є достатніми й мають сприяти успішному досягненню поставлених завдань та забезпечити ефективний сенсорний розвиток дітей раннього віку.

Наукове прогнозування передбачає впровадження визначних та теоретично обґрунтованих педагогічних умов сенсорного розвитку дітей за педагогічною системою М. Монтесорі в освітній процес з метою перевірки їх ефективності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. 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)

2. Беленька Г. Дошкільний заклад і родина: співпраця заради дитини. Дошкільне виховання. 2019. № 2. С. 3–5.

3. Бутенко В.Г. Розвиток пізнавального інтересу дітей дошкільного віку за педагогічною системою Марії Монтесорі. Теорія та методика дошкільної і початкової освіти: монографія. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2023. 512 с. С. 7–31.

4. Васильєва С.А., Гавриш Н.В. (наук. ред.), Рагозіна В.В. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: монографія. Кропивницький: ІМЕКС-ЛТД, 2021. 226 с.

5. Грама Н.Г. Сенсорний розвиток дітей раннього віку: теорія і практика: монографія. Одеса, 2018. 239 с.

6. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. М. Монтесорі: теорія і технологія. Київ: Слово, 2009. 304 с.

7. Закон України «Про дошкільну освіту» № 2628-III від 11.07.2001. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>

8. Івах С., Пантюк Т. Методика співпраці дошкільних закладів з родинами: навч. посібник. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2011. 145 с.

9. Кошель В.М. Сенсорне виховання дітей раннього віку: навчально-методичний посібник. Чернігів: ФОРМ Баликіна О.В., 2019. 160 с.

10. Крутий К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія у 2-х ч. Київ: Освіта, 2009. Ч. 1. 302 с.

11. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник. Харків: «ОВС». 2002. 400 с.

12. Лохвицька Л.В. Розвивальне середовище для дітей раннього віку. Дошкільне виховання. 2003. № 11. С. 12–14.

13. Нечаєва І., Яровая Н. Система сенсорного розвитку дітей. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2010. № 7. С. 51–64.

14. Хопта С.М. Педагогічні ідеї Марії Монтесорі в контексті сучасного освітнього простору. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 28. С. 48–51.

15. Чепіль М., Дудник Н. Педагогіка Марії Монтесорі: навчально-методичний посібник. Київ: «Слово», 2017. 314 с.

16. Швець Н. Співтворчість, а не наставництво. Дошкільне виховання. 2019. № 2. С. 7–9.

## ЗГУРТУВАННЯ КОЛЕКТИВУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

## BUILDING THE TEAM OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH LEISURE ACTIVITIES

Дослідження присвячене проблемі згуртування колективу дітей дошкільного віку засобами дозвіллевої діяльності. Організація дозвілля дітей дошкільного віку має бути різноманітною і цікавою, враховувати інтереси та потреби кожної дитини, сприяти її розвитку і задовольняти її потреби, інтереси у грі, творчості, спорті та спілкуванні з ровесниками. Для проведення необхідного літературного аналізу з досліджуваної проблеми обрано два напрямки: аналіз джерел, що дають характеристику згуртування дитячого колективу; аналіз літератури в максимальному ступені щодо дозвіллевої діяльності дітей дошкільного віку. На основі теоретичного аналізу наукових джерел було з'ясовано, що дитячий колектив – це група дітей, які проводять багато часу разом, спілкуються, вчаться та розвиваються разом; щоб у колективі панувала дружба та підтримуюча атмосфера, де кожен учасник відчуває себе комфортно та важливим. Для успішного функціонування дитячого колективу важлива активна діяльність. Це можуть бути різноманітні групові проекти, творчі заняття, спортивні тренування або виступи. Важливо, щоб діти мали можливість розвивати свої таланти та інтереси, використовуючи свої навички та здібності. Організація дитячих заходів, таких як концерти, вистави або спортивні змагання, також сприяє активності та згуртуванню колективу. Участь у таких заходах допомагає дітям взаємодіяти між собою, сприяє розвитку впевненості та самовираження. Усі ці види діяльності сприяють розвитку навичок спілкування, співпраці, творчості та самовираження. Вони також зміцнюють почуття взаємодопомоги та підтримки в колективі. Важливо стимулювати дітей до активної участі в колективних заходах. Загалом, дозвілля є важливим інструментом для згуртування колективу дітей дошкільного віку. Воно допомагає їм розвивати навички спілкування, співпраці та командної роботи, а також стимулює активність та бажання брати участь у спільних заходах. Згуртування дитячого колективу є важливим етапом у створенні згуртованої команди, яка буде працювати разом над спільною метою.

Цей процес може бути складним, але дуже важливим для успіху колективу. Згуртування дитячого колективу – процес, який сприяє розвитку соціальних навичок, комунікації та співпраці серед дітей. Він допомагає створити дружнє та підтримуюче середовище, в якому кожен учасник може розкрити свій потенціал та досягти успіху.

**Ключові слова:** колектив, дитячий колектив, дозвіллева діяльність, діти дошкільного віку.

The study is devoted to the problem of group cohesion of preschool children by means of leisure activities. To carry out the necessary literary analysis of the investigated problem, two directions were chosen: the analysis of sources that characterize the cohesion of the children's team; analysis of the literature to the maximum extent regarding the leisure activities of preschool children. Based on the theoretical analysis of scientific sources, it was found that the children's team is a group of children who spend a lot of time together, communicate, learn and develop together; that a friendly and supportive atmosphere prevails in the team, where each participant feels comfortable and important. This activity is important for the successful functioning of a children's team. It can be various group projects, creative activities, sports training or performances. It is important that children have the opportunity to develop their talents and interests using their skills and abilities. Organizing children's events, such as concerts, plays or sports competitions, also promotes activity and team cohesion. Participation in such activities helps children to interact with each other, promotes the development of confidence and self-expression. All these activities contribute to the development of communication, cooperation, creativity and self-expression skills. They also strengthen the feeling of mutual help and support in the team. It is important to encourage children to actively participate in collective activities. In general, free time is an important tool for uniting the collective of preschool children. It helps them develop communication, cooperation and teamwork skills, as well as stimulates activity and the desire to participate in joint activities.

**Key words:** team, children's team, leisure activities, children of preschool age.

УДК 379.8-042.3-053.4(045)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.30>

**Леонova В.І.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогічних  
технологій початкової освіти  
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.** Розвиток особистості починається ще з дитинства. І її розвиток залежить не тільки від родинного виховання, оточення, а й від правильної організації вільного часу дитини. Період дошкільного дитинства вважається фундаментом майбутньої дорослої людини, тому потрібно докладати багато зусиль під час її формування. Проблема дозвілля є і буде актуальною завжди. Сфера дозвілля активно розвивається, але мало пропагується серед дітей та молоді.

Будується багато дозвільних центрів, клубів, гуртків для дітей різного направлення, але вони мають приватний характер, що значно впливає на менш соціально захищене населення. Державні установи не завжди мають фінансову змогу надавати безкоштовні послуги у сфері дозвілля.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Період дошкільного дитинства вважається фундаментом подальшого життя дорослої людини. Саме тому в Україні проблемі дитинства присвячено чимало наукових праць відомих українських вчених (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Кременя,

В. Кузя, К. Крутя, Т. Поніманської, О.). Сучасні вчені (Л. Артемова, І. Бех, А. Богуш, О. Кононко, В. Моляко, С. Сисоєва та ін.), вказують на необхідність розвитку творчості в ранньому дошкільному віці – сприятливому періоді виховання творчої особистості. В дошкільному віці дитина пізнає світ за допомогою ігрової діяльності. Через гру дитина програє різноманітні соціальні ролі, ситуації, які полегшують подальшу адаптацію дитини в соціумі.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання)** полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми згуртування дітей дошкільного віку засобами дозвіллевої діяльності.

**Методи дослідження:** вивчення науково-теоретичної та методичної літератури з досліджуваної теми, аналіз, узагальнення та систематизація матеріалу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема згуртування колективу дітей дошкільного віку засобами дозвіллевої діяльності – складна, багатогранна та актуальна. Для проведення необхідного літературного аналізу з досліджуваної проблеми ми обрали два напрямки: по-перше – це аналіз джерел, що дають характеристику згуртування дитячого колективу; по-друге – це аналіз літератури в максимальному ступені щодо дозвіллевої діяльності дітей дошкільного віку.

Почнемо дослідження проблеми згуртування колективу дітей дошкільного віку засобами дозвіллевої діяльності з аналізу літератури першого напрямку.

Проблема організації дітей дошкільного віку в єдиний дитячий колектив окремої вікової (чи різновікової) групи була предметом дослідження вітчизняних учених (А. Артемова, Г. Белєнська, І. Бех, О. Богініч, Е. Вільчковський, Г. Григоренко, О. Долінна, Ю. Косенко, Реліна ті інші).

З'ясуємо насамперед поняття «колектив». За тлумачними словниками «колектив» визначається як: сукупність людей, об'єднаних спільною діяльністю, інтересами [3]. Поняття «колектив» у психологічних та педагогічних словниках тлумачиться, як: група людей, які об'єднані суспільно значущими цілями, спільними ціннісними орієнтаціями, сумісною діяльністю, спілкуванням, взаємною відповідальністю [9, с. 5]; колектив – організована форма об'єднання людей на основі цілеспрямованої діяльності. Характерними ознаками колективу є суспільно значуща мета, щоденна спільна діяльність, спрямована на її досягнення, наявність органів самоврядування, встановлення певних психологічних стосунків між його членами. Певними особливостями наділений дитячий колектив, який відрізняється від інших колективів віковими межами, специфічною діяльністю (навчання), послідовною змінюваністю складу, відсутністю життєвого досвіду об'єднаних у нього індивідів, потребою в педагогічному керівництві

[10]; колектив Collective – група людей, взаємовпливаючих один на іншого і пов'язаних між собою єдністю соціально-обумовлених цілей, інтересів, потреб, норм і правил поведінки, сумісно виконуваною діяльністю, єдністю засобів діяльності, єдністю волі, що відображається керівництвом колективу, в силу чого досягається більш високий рівень розвитку, на відміну від групи. До числа ознак колективу також відносяться свідомий характер об'єднання людей, відносна його усталеність, наявність організаційної структури, наявність органів координації діяльності [8]

Продовжуючи аналіз наукового дослідження за першим напрямком зупинимося на розгляді поняття «гурт» – це зібрання, скупчення людей на протилежність одній людині; це група людей, що знаходяться близько один від одного; це сукупність осіб об'єднаних спільною метою, певними ознаками, властивостями [3].

Організація дитячого колективу може бути складною задачею, але за допомогою правильних підходів і методів це можливо досягти. Основними складовими успішного згуртування колективу є спільні активності, взаємодопомога та стимулювання активності дітей. Спільні активності, такі як ігри, спортивні змагання, театральні постановки або музичні виступи, допомагають дітям познайомитися між собою та встановити контакт. Вони також сприяють розвитку навичок спілкування та співпраці. Ці активності повинні бути цікавими та доступними для всіх учасників, щоб кожен міг взяти в них участь. Взаємодопомога та підтримка є важливими аспектами створення дружнього колективу. Діти повинні відчувати, що вони можуть підтримати один одного та отримати допомогу у разі потреби. Організація групових проєктів або завдань, де кожен учасник має свою роль та внесок, сприяє розвитку навичок командної роботи та розподілу обов'язків.

Стимулювання активності дітей також важливо для згуртування колективу. Організація конкурсів з нагородами або похвала за досягнення допомагають стимулювати дітей до активної участі у спільних заходах. Важливо визнавати та відзначати їхні зусилля, щоб вони почували себе важливими та мотивованими. Усі ці підходи допомагають створити дружню та згуртовану атмосферу у дитячому колективі. Вони сприяють розвитку навичок спілкування, співпраці та командної роботи, а також стимулюють активність та бажання брати участь у спільних заходах.

Отже, аналіз наукової літератури з першого напрямку призводить до висновку, що згуртування колективу дітей молодшого шкільного віку – це сукупність дітей, яка є корисним соціальним, емоційним та когнітивним розвитком. Згуртування дітей молодшого шкільного віку може мати багато позитивних ефектів на їхній розвиток. Воно сприяє

формуванню навичок спілкування, сприйняття різноманітності, самостійності та співробітництва. Крім того, це допомагає дітям розширити свої соціальні контакти та побудувати позитивні стосунки з однолітками. Одним з важливих аспектів згуртування дітей дошкільного віку є створення позитивної та сприятливої атмосфери в групі. Важливо встановити правила поведінки, сприяти взаємодії та співробітництву між дітьми, а також навчати їх розв'язувати конфлікти та сприймати різноманітність.

Переходимо до аналізу проблеми за другим напрямком – це аналіз літератури в максимальному ступені щодо дозвіллевої діяльності дітей дошкільного віку.

Проблема дозвіллевої діяльності була предметом дослідження багатьох вчених. Вітчизняні вчені Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В [2] визначають дозвілля як діяльність, яка характеризується необмеженістю в часі, добровільністю, демократичністю, позитивними емоціями та можливістю поєднувати одночасно різні форми дозвіллевої діяльності.

Науковці виділяють такі характерні ознаки дозвіллевої діяльності, як: 1) бажання та прагнення займатися дозвіллевою діяльністю; 2) вибір різноманітних видів дозвілля; 3) та взаємозв'язок дозвіллевої діяльності та морально-культурного розвитку особистості учня; 4) відповідність соціально-корисному, нейтральному чи асоціальному характеру діяльності. Важливою особливістю дозвілля є те, що воно сприяє прагнення сучасних дітей до самореалізації і допомагає активізувати їх творчу активність.

Дозвілля є невід'ємною частиною вільного часу та провідною сферою соціального стимулювання та саморозвитку особистості. Дозвілля може відбуватись у різних формах: читання, перегляду відео, культурні програми (театри, музеї, концерти), спілкування із друзями, ігри, пасивний відпочинок. Характерною рисою дозвілля є добровільність вибору занять проведення вільного часу та задоволення особистісних потреб. Такі форми проведення вільного часу звичайно мають позитивний вплив на особистість, активізують втрачені фізичні та моральні сили, але найвищими формами проведення дозвілля – є такі заняття, які допомагають людині розвивати творчі здібності, набувати духовні та моральні цінності, які стимулюють внутрішній потенціал особистості [2].

Дозвілля у словникових джерелах визначається, як: вільний час від праці; час відпочинку [3].

В дозвіллевій діяльності створюється природне середовище спілкування, що дозволяє впливати на формування культури спілкування, сприяє самовираженню дитини в різних видах діяльності, загальної культури дитини, змістового наповнення вільного часу. У дозвіллі відсутня регламентація,

дозвіллева діяльність є рухливою і спрямованою на інтереси і потреби самих дітей. Означені характеристики дозволяють розглядати дозвіллеву діяльність дітей дошкільного віку як засіб формування їх культурного рівня в різноманітних сферах діяльності.

Дозвіллеву діяльність дітей дошкільного віку розуміємо як цілеспрямовану, організовану форму взаємодії дітей із дорослими, батьками у вільний нерегламентований час, яка відповідає інтересам і запитам дітей, стимулює творчу активність, ініціативність, викликає позитивні емоції і задоволення.

У закладі дошкільної освіти використовують такі види дозвіллевої діяльності: розваги (вистави, різні види театрів: ляльковий, настільний, картональний, тіньовий, пальчиковий та інші); музична діяльність (слухання музики, музикальні ігри, хороводи, танці та ін.); театралізована діяльність дітей (ігри-драматизації, сюжетно-рольові ігри за змістом українських народних казок, режисерські ігри).

Зазначимо, що розваги сприяють естетичному розвитку дітей і збагачують їхній світогляд у мистецтві. В галузі культури діти знайомляться з найкращими зразками художнього слова, української народної культури. Дозвіллева діяльність є частиною культурно-дозвіллевої діяльності. Як і в будь-якій сфері, культурно-дозвіллева сфера має і свою мету, завдання, функції. Якщо розглядати соціально-культурну діяльність з позиції педагогіки, то її сутність полягає в соціалізації та індивідуалізації людини, що відбувається в різних формах дозвіллевої діяльності.

У ході наукового пошуку в працях О. Гончарук [4], визначено, що дозвілля молодших школярів – це діяльність дитини у вільний час, що обрана за власними інтересами і нахилами, яка приносить їй моральне задоволення і, в якій вона може проявити себе як особистість – суб'єкт цієї діяльності. Тому, на основі аналізу сутності, основних ознак дозвіллевої діяльності, враховуючи підходи Ю. Бардашевської [1], І. Сидор [7], Н. Цимбалюк [11] щодо визначення функцій дозвілля та вікові особливості молодшого шкільного віку, визначено й ієрархічно представлено наступні функції дозвіллевої діяльності молодших школярів рекреаційну, гедоністичну, емоційно та духовно збагачувальну, творчу, виховну, пізнавально-розвивальну (самопізнання та самореалізація), ціннісно-орієнтаційну, комунікативну, соціальну, компенсаторно-психотерапевтичну.

Отже, підводячи підсумки аналізу літератури за другим напрямком зазначимо, що дозвіллева діяльність дітей дошкільного віку є важливою складовою їхнього розвитку. Це час, коли діти мають можливість відпочити, розслабитися та займатися тим, що їм подобається. У дозвіллі діти можуть займатися різними видами активностей, такими як гра на

вулиці, спорт, творчість, музика, читання тощо. Це допомагає їм розвивати свої інтереси, таланти та навички. Дозвіллева діяльність сприяє соціальному розвитку дітей. Під час спільних ігор та активностей вони вчаться спілкуватися, співпрацювати та розв'язувати конфлікти. Діти навчаються бути толерантними, розуміти і приймати інших людей. Крім того, дозвіллева діяльність сприяє розвитку фізичних навичок дітей. Важливо, щоб діти мали достатньо часу для дозвілля та відпочинку. Це допомагає їм відновити сили та енергію після навчання та розвиватися у всіх аспектах свого життя.

**Висновки.** Згуртування колективу дітей дошкільного віку можна досягти за допомогою дозвілля. Організація спільних активностей, таких як ігри, спортивні змагання, театральні постановки або музичні виступи, допоможуть дітям познайомитися між собою, встановити контакт та розвивати навички спілкування та співпраці. Також важливо створити атмосферу взаємодопомоги та підтримки серед дітей. Це можна зробити через організацію групових проєктів або завдань, де кожен учасник має свою роль та внесок. Такі спільні завдання допоможуть дітям навчитися працювати разом, розподіляти обов'язки та розвивати навички командної роботи.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бардашевська Ю. О. Підготовка майбутніх учителів до організації дозвіллевої діяльності старшокласників : автореф. дис. к.п.н. : 13.00.04. Вінниця, 2007. 20 с.
2. Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В. Дозвіллезнавство. Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. С. 4–5.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 укл. О. Єрошенко. Донецьк: ТОВ «Глорія Трейд», 2012. 864.
4. Гончарук О. Функційне призначення дозвіллевої діяльності молодших школярів Педагогічний часопис Волині. № 4(11). 2018. С. 180–181.
5. Леонова В.І. Соціальне виховання дітей засобами культурно-дозвіллевої діяльності в умовах воєнного стану. Матеріали за XVII міжнародна научна практична конференція, Найновітє постиження на європейската наука, 2022, 17–25 юни, 2022 Педагогически науки : София.« Бял ГРАД-БГ» 96 с. С. 89–94.
6. Леонова В.І. Організація культурно-дозвіллевої діяльності в умовах воєнного стану. Materiył xvił międzynarodowej naukowipraktycznej konferencji wschodnie partnerstwo, 2022 07–15 września, 2022 roku, Volume 3, Przemysł, Poland, Nauka i studia 52 s. S. 39–43.
7. Сидор І. П. Організаційно-педагогічні умови дозвіллевої діяльності студентів у педагогічних коледжах Великої Британії : автореф. дис. к.п.н. : 13.00.01. Тернопіль, 2010. 21 с.
8. Словник-довідник з професійної педагогіки. За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
9. Словник педагогічних термінів (підготовлений викладачами кафедри педагогіки та психології під керівництвом д.п.н., професора Савенкової Л.О. К., 2008.
10. Сучасний психолого-педагогічний словник; авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. 473 с.
11. Цимбалюк Н. М. Інституціональна модернізація культурно-дозвіллевої сфери в Україні : автореф. дис. ... д-ра. соціол. наук : 22.00.04. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, 2005. 45 с.

СПЕЦИФІКА ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ  
ВЕРБАЛЬНИХ АСОЦІАЦІЙSPECIFIC CHARACTER OF LINGUISTIC STUDIES  
OF VERBAL ASSOCIATIONS

У статті розглянуто специфіку лінгвістичних досліджень вербальних асоціацій. Визначаються такі поняття, як асоціативне поле, асоціативний ряд, асоціативно-семантичне поле, асоціативно-семантична група, асоціативно-семантична структура. Результати дослідження. Присутність у семантиці вихідних слів однакових ознак обумовлює формування в межах асоціативно-семантичних структур тотожних денотативних зон, члени яких актуалізують ці ознаки. Асоціативно-семантична група як частина асоціативного поля об'єднує граматично однорідні лексеми, у семантичній структурі яких представлені однакові елементи: вихідне слово (каузема) корелює з асоціатами (рефлексемами) на рівні гіпер- і гіпосем. Поряд із кауземами в асоціативно-семантичні відношення вступають їхні рефлексеми, утворюючи власні асоціативно-семантичні групи. Разом рефлексеми різних рівнів, пов'язані асоціативно і семантично з вихідним словом, вони формують парадигму, яка визначається як асоціативно-семантична структура. У пропонуваній роботі розглянуто питання системності лексики, історії вивчення вербальних асоціацій у рамках різних наук, зокрема й лінгвістики; визначено роль асоціації у формуванні лексико-семантичних парадигм, схарактеризовані асоціативно-семантична група і асоціативно-семантична структура як форми парадигматичної організації лексики. Значення результатів дослідження полягає в тому, що вони розширюють уявлення про асоціативно-семантичну групу як форму парадигматичної організації лексики, доповнюють теорію лексико-семантичних парадигм загалом. Вони можуть стати підґрунтям для подальшого вивчення семантичних кореляцій лексем як у межах семантичних, так і у складі асоціативних полів.

**Ключові слова:** асоціативно-семантичне поле, асоціативно-семантична група, асоціат, сема, семантична ознака, каузема, рефлексема, денотативна зона.

*The purpose of this article is to study verbal associations and their specific character. It describes a special lexical paradigm, the associative-semantic group as one of the lexical paradigms types. In the*

*proposed work the issues of systemic vocabulary, history of the verbal associations study within the framework of various sciences (including in linguistics) are considered; the role of association in the formation of lexical-semantic paradigms is defined, associative-semantic group and associative-semantic structure are described as forms of paradigmatic organization of vocabulary. Admission of classification and systematization, as well as the adoption of paradigms were used to model associative-semantic groups and associative-semantic structures. The structure of associative-semantic groups and their denotative zones are identified. In the linguistic material analysis, a functional method, context analysis in particular, was used to study the features of associative-semantic lexeme ties actualization in the context.*

*Systemic vocabulary is traditionally studied through the prism of semantic categories within semantic fields. Such an approach is relevant at the present stage of lexical semantics development, particularly in defining the principles in which language units combine into lexical-semantic paradigms. Linguistics movement in the anthropocentrism direction, the new methods of studying national languages lexical system contributed to the creation of a new way of structuring its vocabulary compound. Therefore, given aforementioned description of a special lexical paradigm, the associative-semantic group, taking into account the extra-linguistic factors that currently have linguistic incarnation, is relevant. An associative-semantic group, being part of an associative field, unites grammatically homogeneous lexemes, in the semantic structure of which the identical elements are represented – the source word (cauzeme) is correlated with associates (reflexemes) at the hyperseme and hyposeme levels. Along with the original cauzeme, in their associative-semantic relations, in turn, their reflexemes come into being, forming their own associative-semantic groups. Together, reflexemes of different levels, associated associatively and semantically with the source word (the name of the day part) form a paradigm, which is defined as an associative-semantic structure.*

**Key words:** associative-semantic group, associative-semantic structure, associate, seme, semantic sign, cauzeme, reflexeme, denotative zone.

УДК 81'373

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.31>

**Ахмад І.М.,**

канд. філол. наук, доцент,  
доцент 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»

**Лисенко Т.П.,**

викладач кафедри англійської мови  
технічного спрямування № 1  
Національного технічного університету  
України «Київський політехнічний  
інститут імені Ігоря Сікорського»

Практично все ХХ століття пройшло під знаком структуралізму, а вивчення системно-структурної організації словникового складу національних мов стало одним з основних напрямків у лінгвістиці. Системність лексики традиційно вивчається крізь призму семантичних категорій в рамках семантичних полів. Такий підхід не вичерпав своєї актуальності і на сучасному етапі розвитку лексичної

семантики, зокрема в плані визначення принципів, відповідно до яких одиниці мови об'єднуються в лексико-семантичні парадигми.

Асоціації як об'єкт наукових досліджень. Протягом багатьох століть асоціації вивчаються представниками різних наук. Незважаючи на те, що сам термін (асоціація – від лат. Associatio – «з'єднання», «прив'язка», «узагальнення», «зв'язок

з чим-небудь») увійшов в науковий обіг в кінці XVII ст. завдяки Дж. Локку, про три типи «зчеплення» уявлень – за подібністю, за контрастом, за суміжністю в просторі та часі – писав ще Аристотель (Аристотель, 1998). Як зазначає О. О. Залевська, «ідея асоціації є майже настільки ж одвічною, як і проблема мислення» [6, с. 48].

Перші спроби класифікувати асоціації, визначити їх механізм також відносяться до XVII ст. та пов'язані з іменами Р. Декарта, Т. Гоббса, Б. Спінози, Д. Гартлі, Дж. Мілля, Д. Юма та ін. Так, Т. Гоббс зводив асоціації в один клас на основі їх суміжності. Д. Юм виділяв три типи асоціацій: за подібністю, за суміжністю в просторі або часі та за зв'язком причини та дії. Пізніше Ф. Гальтон запропонував таку класифікацію вербальних асоціацій: слова, що викликають сенсорні уявлення, слова, що виражають емоційні переживання, та абстрактна лексика.

У лінгвістиці про асоціації одними з перших заговорили представники психологічного напрямку. Зокрема В. Вундт вважав найбільш важливим законом зміни значення – закон асоціацій, які зводяться до трьох основних процесів: зв'язку за подібністю, зв'язку за суміжністю в часі та просторі та зміни несумісних елементів [4, с. 147]. Його учень М. Траутшольдт поділяв асоціації на зовнішні та внутрішні. Зовнішні асоціації, в свою чергу, діляться на асоціації одночасних уявлень (наприклад, ціле – частина) та асоціації послідовних уявлень (слово + слово = словосполучення, речення); внутрішні асоціації – на асоціації, члени яких перебувають у відношенні виду до роду (липа – дерево), асоціації, члени яких перебувають у відношенні підпорядкування (береза – тополя) та асоціації, члени яких перебувають у відношенні причини та наслідку, цілі та засобу: (говорити – жаж).

Говорячи про увагу лінгвістів до законів асоціації, не можна не згадати Ш. Баллі, який зазначав, що «мовна система представляється нам у вигляді великої мережі постійних мнемонічних асоціацій, дуже схожих між собою у всіх мовців, – асоціацій, які поширюються на всі частини мови від синтаксису, стилістики, лексики та словотвору до звуків та основних форм вимови» [1, с. 90]. Серед вітчизняних лінгвістів про існування систем слів, об'єднаних на основі асоціативно-психологічних зв'язків, писав О. О. Потебня: «... різні сприйняття при відомих умовах асоціюються, з'єднуються між собою так, що одне, яке ми згадували, призводить на пам'ять інші».

Одним з найбільш істотних досліджень вербальних асоціацій у лінгвістиці стало дослідження представника Казанської лінгвістичної школи М. В. Крушевського, проведене ще 80-ті роки XIX ст. Вчений виділив два основні типи асоціацій – безпосередні та опосередковані. До безпосередніх асоціацій він відніс асоціації за подібністю,

причому «ця подібність буде не тільки зовнішня, тобто звукова, або структурна, морфологічна, але й внутрішня, семасіологічна» та асоціації за суміжністю – «ми звикаємо вживати дане слово частіше з одним, ніж з іншим словом».

М. В. Крушевський також відзначав, що «будь-яке слово пов'язане незліченними зв'язками подібності зі своїми родичами за звуками, структурою або значенням і настільки ж незліченними зв'язками суміжності з різними своїми супутниками у всіляких фразах; воно завжди є членом відомих гнізд або систем слів і в той же час є членом відомих рядів слів» [2, с. 28]. Таким чином, вчений розмежував два основних типи відносин між лексемами та два основних типи асоціацій, які в сучасній термінології називаються відповідно відносинами / асоціаціями парадигматичними та синтагматичними.

У подальших дослідженнях було виділено третій тип асоціацій, який А. П. Клименко називає «аграматичним», або «тематичним» (останній використовує і І. Г. Овчинникова), [7, с. 37]. оскільки «слова, що включаються в ряд асоціацій третього типу, можуть вживатися в певному тексті разом в рамках викладу однієї теми».

Слід зазначити, що поряд зі згаданими трьома основними типами вербальних асоціацій вчені виділяють і інші їх різновиди: граматичні, словотворчі, фонетичні, ремінісцентні та інші. Проте, Г. А. Мартинович вважає, що всі види вербальних асоціацій можуть бути зведені до двох найбільш загальних – «асоціацій за суміжністю (в часі або просторі) та асоціацій за подібністю, що визначаються на основі врахування формальних, функціональних та змістовних ознак». Враховуючи досвід попередників, він пропонує наступну класифікацію:

1. Асоціації за суміжністю, до яких відносяться асоціативні пари слів, що не мають істотних спільних ознак у своєму змісті (наприклад, бабуся – млинці), в тому числі і асоціації за принципом частина – ціле (наприклад, бабуся – зморшки). Саме такі асоціації визначені А. П. Клименко як тематичні. Г. А. Мартинович вважає, що більш точною назвою для них буде асоціації метонімічного типу.

2. Асоціації за подібністю, які представляють слова-асоціати, що мають спільні семи. Такі асоціації вчений називає асоціаціями метафоричного (або епітетного) типу. Вони представлені двома підтипами:

– детермінаційні асоціації (асоціації епітетного типу) – пари таких слів, в яких зміст одного члена входить у зміст іншого члена в якості однієї з ознак цього змісту (бабуся – стара, бабуся – вишиває, тощо). Найчастіше це слова, що відносяться до різних частин мови;

– класифікаційні асоціації (асоціації метафоричного типу) – пари слів, що мають в своєму змісті принаймні одну спільну суттєву ознаку

(бабуся – дідусь, бабуся – старенька, білий – чорний, бігти – йти, хліб – їжа, тощо).

У цю схему «вкладаються» асоціації різних типів. Так, фонетичні асоціації типу сом – том і граматичні дім – дома являють собою асоціації за формальною схожістю, а словотвірні дім – домашній мають загальні елементи (тобто схожість) і форми, і змісту [3, с. 255].

Як бачимо, незважаючи на те, що вивчення асоціацій сягає корінням в далеке минуле, зацікавленість у їхньому вивченні не слабшає і в даний час. Розвиток принципу антропоцентризму сприяв впровадженню в науковий інструментарій лінгвістів нових прийомів дослідження мовного матеріалу, серед яких представлений і асоціативний експеримент. З його допомогою семасіологи вивчають семантику лексем; виявляють компоненти значення, які не виявляються за допомогою дефініційного та компонентного аналізів; аналізують парадигматичні та синтагматичні зв'язки слів, тощо. Крім того, лінгвістами був розроблений ряд класифікацій вербальних асоціацій. Проте, незважаючи на їх різноманітність, всі вони зводяться до двох інваріантних асоціацій за суміжністю та за подібністю. Перші визначають парадигматичні відносини мовних одиниць, другі – синтагматичні.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ахмад, Інна, Чмель, Вікторія, Вивчення в лінгвістиці асоціативно зв'язаних слів, Теоретичні питання культури, освіти та виховання, Збірник наукових праць. Випуск 2(60), 2015 р., Вид.центр КНЛУ, Київ, 2019. С. 90.
2. Попович М. В. Поняття “дискурс” у метафоричному та логіколінгвістичному розумінні. Філософська думка. 2003. Вип. 1. С. 27–36.
3. Потебня, Александр, Думка та мова, Освіта України Київ, 2008. С. 300.
4. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) К., 1999. С. 147.
5. Fludernik, V. The Fictions of Language and the Languages of Fiction. London: Routledge. 1993 doi.org/10.4324/9780203451007
6. 14. Kent G. H., Rosanoff A. J. A study of association in insanity. *American Journal of Insanity*.– 1910. v. 67. P. 37–97.
7. Russel W. A., Jenkins J. J. The complete Minnesota Norms for Responses to 100 Words from Kent-Rosanoff Word Association Test. – Minneapolis, 1954. P. 45–97.
8. Saienko N.S., Semyda Ok.V., Akhmad In.M. Using Social Networks in Teaching ESP to Engineering Students. *Advanced Education*, [S.l.]. 2020. ISSN 2410-8286. URL: <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/198083>. P. 38–45.



## НЕФОРМАЛЬНА ТА ІНФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ NON-FORMAL AND INFORMAL ADULT EDUCATION IN UKRAINE

У публікації авторами висвітлені педагогічні можливості формального та інформального навчання в освіті дорослих. Встановлено, що система освіти дорослих повинна забезпечувати своєчасну підготовку до глобальних викликів та відповідати сучасним вимогам, повинна враховувати різні світогляди, альтернативні системи знань та використовувати нові можливості науки і техніки, зокрема досягнення нейронауки та цифрових технологій. Зазначено, що освіта дорослих в Україні набуває все більшого значення в сучасному суспільстві. Сучасні тенденції суспільної трансформації та розвитку потребують незалежної, самодостатньої особистості, яка володіє високим інтелектом, силою волі, здатна ефективно та гнучко адаптуватися в суспільному просторі, що динамічно змінюється.

Зазначено, що особливої актуальності в цьому контексті набуває реформування системи освіти та організації викладацької діяльності. Освіта дорослих покликана задовольнити потребу сучасного слухача для створення персоналізованого, адаптивного та індивідуального підходу в процесі навчання та обрання дидактичних матеріалів (аудіовізуальних, відео чи графічних).

Для розкриття поставленої мети, авторами було проведено опитування під час проходження III Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Наука і молодь – 2023»: пріоритетні напрями глобалізаційних змін у квітні 2023 року. Опитування стосувалося виявлення причин підвищення зацікавленості неформальною та інформальною освітою дорослих під час кризових ситуацій: пандемії та війни в Україні, яку розпочала російська федерація в лютому 2022 року. Всього взяло участь 112 респондентів: аспірантів, студентів-магістрантів, педагогів, викладачів та науково-педагогічних співробітників.

В результаті дослідження встановлено, що переважна більшість респондентів вважає, що за останні 4 роки збільшився рівень використання неформальної освіти; встановлені причини, які на думку респондентів спонукають здобувачів звертатись до неформальної та інформальної освіти.

**Ключові слова:** освіта дорослих, неперервна освіта, компетентність, методи навчання, цифровізація, інформальна освіта.

In the publication, the authors highlight the pedagogical possibilities of formal and informal learning in adult education. It is established that the adult education system should provide timely preparation for global challenges and meet modern requirements, should take into account different worldviews, alternative knowledge systems and use new opportunities of science and technology, in particular the achievements of neuroscience and digital technologies. It is noted that adult education in Ukraine is becoming increasingly important in modern society. Modern trends in social transformation and development require an independent, self-sufficient personality with high intelligence, willpower, and the ability to adapt effectively and flexibly in a dynamically changing social space.

It is noted that reforming the education system and the organization of teaching activities is of particular relevance in this context. Adult education is designed to meet the needs of the modern learner to create a personalized, adaptive and individual approach in the learning process and the choice of didactic materials (audiovisual, video or graphic).

To achieve this goal, the authors conducted a survey during the III International Scientific and Practical Conference of Higher Education Students and Young Scientists «Science and Youth – 2023: Priority Areas of Globalization Changes» in April 2023. The survey was aimed at identifying the reasons for the increased interest in non-formal and informal adult education during crisis situations: the pandemic and the war in Ukraine, which was launched by the Russian Federation in February 2022. A total of 112 respondents took part in the survey: postgraduate students, teachers, lecturers, and research and teaching staff.

The study found that the overwhelming majority of respondents believe that the use of non-formal education has increased over the past 4 years; the reasons that, in the opinion of respondents, encourage applicants to seek non-formal and informal education are established.

**Key words:** adult education, continuing education, competence, teaching methods, digitalization, informal education.

УДК 374.7

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.32>

**Романишин Ю.Л.,**

докт. пед. наук, доцент,  
завідувач кафедри документознавства  
та інформаційної діяльності  
Івано-Франківського національного  
технічного університету нафти і газу

**Бохонько Є.О.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри технологічної  
та професійної освіти і декоративного  
мистецтва  
Хмельницького національного  
університету

**Мостович А.М.,**

викладач I категорії  
Київського фахового коледжу зв'язку

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

В Україні на сучасному етапі існує нагальна потреба у розробці теоретично обґрунтованих, практично значущих і переконливих концептуальних підходів до організації системи неперервної освіти дорослих. На початку 21 століття зростає значення освіти дорослих як невід'ємної складової освіти впродовж життя. Її розвиток пов'язаний із соціальними, психологічними, педагогічними, науково-технічними, економічними, технологічними чинниками розвитку світової економіки [6]. Однією з найсуттєвіших проблем становлення системи неперервної освіти є подолання стереотипу про незначущість неформальної та інформальної

освіти. Необхідно проаналізувати діяльність існуючої сфери нетрадиційних видів і форм освіти дорослих в масштабах країни. Це дозволить виявити специфіку неформальної пізнавальної та освітньої діяльності різних контингентів дорослих, мотиваційні особливості та механізми самоорганізації цієї діяльності.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми освіти дорослих в умовах неформальної та інформальної освіти розглядають такі зарубіжні та українські дослідники, як С. Вернер, С. Хоул, Д. Кемпбел, Н. Ничкало, В. Даниленко, Т. Сорочан, С. Болтівець, Л. Карташова. Теоретико-методологічні засади освіти дорослих у системі

неперервної освіти досліджували С. Архипова, О. Аніщенко, С. Прийма та ін.; андрагогічні засади післядипломної професійної освіти можна знайти в працях В.Олійника, Н.Протасової, В.Пуцова та ін.; особливості та технології навчання дорослих – А. Дубасенюк, А.Вербицький. Проте, на нашу думку, незважаючи на достатню кількість досліджень, не вистачає системного та наукового аналізу розвитку освіти дорослих в умовах сьогоденних кризових ситуацій.

**Мета статті.** Теоретично обґрунтувати важливість неформального та інформального навчання дорослих; дослідити причини підвищення зацікавленості неформальною освітою дорослими здобувачами в кризових ситуаціях сьогодення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Існування цифрових та онлайн-технологій сприяло суспільним потрясінням. Це також змінило динаміку індустрії освіти, дозволивши їй вплинути на зростання цифровізації, яка стала переломним моментом у промисловій революції 4.0. Оскільки сьогоденній навчальний матеріал відносно доступний для отримання через відео на вимогу в Інтернеті, наявність неформальної та інформальної освіти починає набирати популярності. У Рекомендаціях ЮНЕСКО щодо навчання й освіти дорослих, в 2015 році визначено, що навчання і освіта дорослих є ключовими компонентами навчання впродовж життя [1]. В січні 2023 року зроблено черговий важливий крок на шляху законодавчого врегулювання системи освіти дорослих: на засіданні Верховної Ради України розглянуто та прийнято у першому читанні проєкт Закону України «Про освіту дорослих» (реєстраційний № 7039). Освіта дорослих спрямована на реалізацію права дорослих на освіту впродовж життя з урахуванням їхніх особистих потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки. Під час підготовки проєкту Закону враховано досвід і основні рекомендації Європейського Союзу з питань розвитку освіти впродовж життя, освіти дорослих та вітчизняні напрацювання та дослідження з цього питання, зокрема дослідження «Державна політика у сфері освіти дорослих». Законопроект пропонує нову ідеологію освіти дорослих, що передбачає реіндустріалізацію цієї системи [1]. Європейські країни вже понад десять років успішно розвивають систему освіти дорослих як складову освіти впродовж життя. Реформи стосуються законодавчої бази європейських країн, системи середньої, спеціальної та вищої освіти, переосмислення ролі та значення викладача, адаптації форм і методів навчання. Освіта упродовж життя може розглядатися як навчання, тривалість якого дорівнює тривалості життя людини. Однак, людина змінюється та по-різному піддається навчанню, тому система освіти має бути досить гнучкою. Сьогодні розрізняють не лише середню та додаткову освіту,

але і формальну, неформальну, інформальну [4]. Законопроект про освіту дорослих пропонує наступне визначення цього поняття: освіта дорослих – це освіта, яку здобуває доросла людина для особистого і професійного розвитку, адаптації до соціальних, економічних та суспільних змін.

Дослідимо поняття «неформальна» та «інформальна» освіта. Неформальна освіта – вид освіти, що уособлює організовані провайдером освітні послуги через навчальну діяльність здобувачів освіти, яка не передбачає присудження визначеною державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти. Може завершуватися присвоєнням професійних або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. Неформальна освіта є додатковою та альтернативною щодо формальної освіти у структурі навчання впродовж життя [5]. В Україні неформальна освіта включає в себе індивідуальні заняття під керівництвом тренерів або тьюторів, тренінги та короткострокові курси, які переслідують практичні короткострокові цілі. Неформальна освіта не має вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень для учасників, часто не обмежена часовими рамками. У цьому секторі найчастіше використовуються інноваційні підходи, інноваційні методики та технології навчання.

Національний інститут стратегічних досліджень України зазначає, що неформальна освіта – це загальний термін для позначення освіти поза стандартним освітнім середовищем – індивідуальної пізнавальної діяльності, що супроводжує повсякденне життя, реалізується шляхом власної активності індивідів у культурно-освітньому середовищі [2].

Інформальна освіта (самоосвіта) – вид освіти, що передбачає самоорганізоване здобуття людиною певних компетентностей під час повсякденної діяльності, пов'язаної з громадською, професійною та іншими активностями, родиною, дозвіллям тощо.

Враховуючи зростаюче значення неформальної та інформальної освіти в українському суспільстві, авторами було детально проаналізовано ці складові системи освіти впродовж життя. Сучасна сфера неформальної освіти є різноманітною і представлена різними суб'єктами, які переслідують різні цілі, використовують різні підходи для досягнення цих цілей та керуються різними принципами. Тривалий час заклади неформальної освіти не визнавалися як заклади формальної освіти, а їхні програми, як правило, не фінансуються на державному рівні і не розглядаються як частина структури сучасної української системи освіти.

Варто зазначити, що одним з факторів, що активно впливає на поширення неформальної освіти в Україні, є формування нового типу замовлення, нових вимог до результатів навчання,

виховання та розвитку особистості. Для нашого суспільства, яке перебуває у стані перехідної кризи, особливого значення набуває система громадянської та суспільно-політичної освіти дорослих, розвиток якої відбувається в системі неформальної освіти [6].

Проаналізувавши дослідження [3, 4, 6], автори встановили, що зміни в системі загальної освіти, в тому числі в освіті дорослих, відбуваються під впливом певних чинників, тобто відповідних причин або рушійних сил того чи іншого процесу. До основних чинників, що впливають на становлення, формування та розвиток системи освіти дорослих, належать: нормативно-правове забезпечення, рівень професіоналізму та кваліфікації науково-педагогічних кадрів, матеріально-технічне забезпечення освітнього середовища, впровадження інноваційних технологій розвитку освітнього середовища.

З метою запровадження ефективної освітньої політики для системи освіти дорослих в Україні, співпраця з міжнародними організаціями є важлива. Не менш важливим аспектом ефективного розвитку освіти дорослих в Україні є співпраця між органами державної влади та громадськими організаціями, а також популяризація навчання впродовж життя як на національному, так і на регіональному рівнях.

Для розкриття поставленої мети, авторами було проведено опитування під час проходження III Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Наука і молодь – 2023»: пріоритетні напрями глобалізаційних змін у квітні 2023 року. Опитування стосувалось виявлення причин підвищення зацікавленості неформальною та інформальною освітою під час кризових ситуацій: пандемії та війни в Україні, яку розпочала російська федерація в лютому 2022 року. Всього взяло участь 112 респондентів:

аспірантів (20%), педагогів, викладачів та науково-педагогічних співробітників (80%) віком від 21–65 років, з яких 66% жінок та 34% чоловіки.

Як можна стверджувати з проведеного опитування, 75% респондентів вважають, що неформальне та 90% – інформальне (самоосвіта) навчання підвищилось в період кризи останніх 4 років; 68% респондентів самі навчалися в цей період неформально чи інформально.

Наступним етапом дослідження стало визначення по 5-бальній шкалі Лайкерта тверджень щодо ймовірних причин підвищення неформальної та інформальної освіти. Пункти опитувальника є простими ствердженнями, які респондентам потрібно було оцінити, виходячи зі свого уявлення:

1. Повністю не згоден.
2. Не згоден.
3. Десь посередині.
4. Згоден.
5. Повністю згоден.

Проаналізувавши дослідження автори отримали наступні результати:

– проблеми в формальній освіті спонукали до пошуків неформальної (повністю згоден – 35%, згоден – 25%, десь посередині – 20%, не згоден – 15%, повністю не згоден – 10%);

– неформальна та інформальна освіта покращує якість життя (повністю згоден – 20%, згоден – 15%, десь посередині – 50%, не згоден – 5%, повністю не згоден – 10%);

– сприяє підвищенню самооцінки (повністю згоден – 25%, згоден – 25%, десь посередині – 35%, не згоден – 10%, повністю не згоден – 5%);

– висока доступність неформальної/інформальної освіти (повністю згоден – 25%, згоден – 30%, десь посередині – 40%, не згоден – 5%, повністю не згоден – 0%);

– необхідність по роботі, наприклад для підвищення кваліфікації (повністю згоден – 25%, зго-

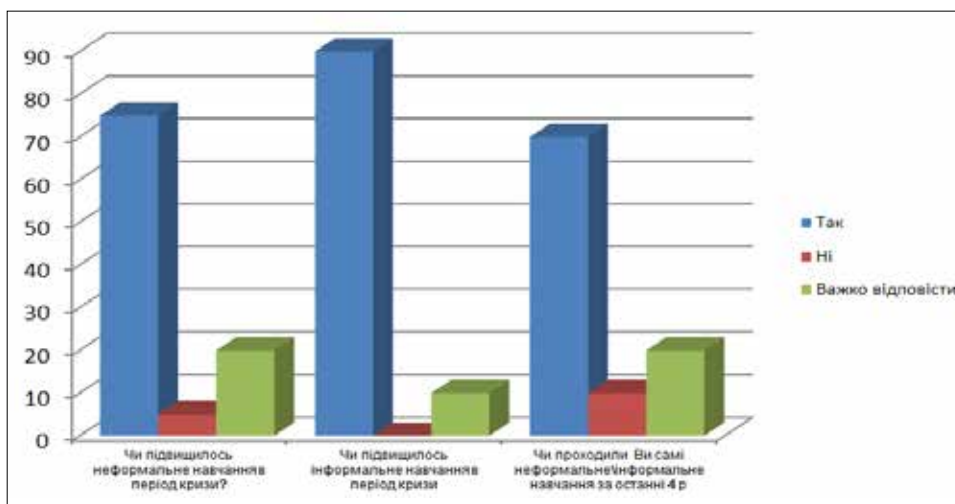


Рис. 1. Опитування респондентів під час проходження міжнародної конференції з метою визначення підвищення ролі неформальної/інформальної освіти



Рис. 2. Ймовірні причини на думку респондентів підвищення неформальної та інформально освіти в період кризи в Україні

ден – 40%, десь посередині – 30%, не згоден – 5%, повністю не згоден – 0%);

– перспективи до освоєння нових знань та вмінь (повністю згоден – 35%, згоден – 25%, десь посередині – 25%, не згоден – 5%, повністю не згоден – 10%);

– необхідність підвищувати фахові та цифрові компетентності (повністю згоден – 40%, згоден – 25%, десь посередині – 25%, не згоден – 5%, повністю не згоден – 5%).

Третій етап дослідження передбачав встановлення ризиків, які несе інформальне та неформальне навчання. Це було питання відкрите, в якому здобувачі могли запропонувати свої варіанти відповідей. Наведемо найбільш популярні: «Недостатній контроль якості», «Дипломи або сертифікати, отримані в неформальних освітніх закладах, можуть не бути визнані в установах вищої освіти або на робочому ринку», «Вартість. Деякі неформальні курси або тренінги можуть бути вартістю вище, ніж офіційна освіта», «Відсутність єдиної системи стандартів у неформальній освіті може призвести до нерозуміння, як оцінювати отримані навички та знання».

**Висновки та подальші перспективи досліджень.** Перспективи неформальної освіти в Україні є обіцяючими, оскільки ця форма навчання може відповісти на різноманітні потреби людей і сприяти розвитку різних сфер суспільства. Глобальною

тенденцією сьогодення є рух до зближення та взаємодоповнення формальної та неформальної освіти замість конкуренції. Неформальна освіта може бути тестовим майданчиком для випробування методик та інструментів, які згодом можуть бути використані у формальній освіті. Але не слід забувати, що на відміну від формальної освіти неформальна освіта є необов'язковою і добровільною, а це означає, що вона не може замінити або витіснити існуючу освітню інфраструктуру.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про освіту дорослих: проєкт Закону України від 10.02.2022 № 7039. URL: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/pubFile/1216182> (дата звернення 11.09.2023).
2. Освіта впродовж життя: світовий досвід та українська практика. 2016. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/> (дата звернення 13.09.2023).
3. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах Європи. Педагогічні науки. 2012. № 54. С. 31–36.
4. Захарін С.В. Глобальні виклики часу освіти дорослих в Україні. *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка»*. 2023. 3 (17). С. 327–334.
5. Деркач Ю. Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді. *Вісник Львів. Ун-ту: Серія педагогічна*. 2008. Вип. 23. С. 17–22.
6. Shamanska O. Adult education in Ukraine: features and development prospects. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. 2022. № 3. pp. 86–93. doi: 10.30525/2592-8813-2022-3-11

## ВТІЛЕННЯ ЗАВДАНЬ КАТЕХИЗАЦІЇ ДОРОСЛИХ В МИРЯНСЬКИХ СПІЛЬНОТАХ УКРАЇНСЬКОЇ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОЇ ЦЕРКВИ

### IMPLEMENTATION OF THE TASKS OF THE CATECHESIS OF ADULTS IN THE LAY COMMUNITIES OF THE UKRAINIAN GREEK-CATHOLIC CHURCH

*У статті представлено процес втілення завдань катехизації дорослих у найпоширеніших мирянських спільнотах Української Греко-Католицької Церкви.*

*Катехизація – це процес передавання віри, що ставить перед собою завдання: втаємничувати у звершенні таїнства (краще розуміти та переживати богослужіння), формувати до життя у Христі (моральне виховання), навчати молитися, вести до пізнання віри, впроваджувати у життя спільноти, плекаючи духовне сопричасття.*

*Спільнота – це місце реалізації катехизи, спільного перебування, пізнання основних правд віри та духовного зросту. І тут мова йде не лише про лекції чи читання відповідної літератури, зокрема Слова Божого, а також і служіння як у спільноті для її учасників, так і для потребуючих поза нею. Кожна спільнота сформована з певною метою, чіткою візією своїх завдань та певними методами. Завдання та методи завжди різняться, проте кожна із них творить своїх учасників свідками Христової віри, здатними передавати її іншим.*

*У статті представлено та згруповано спільноти за специфікою їхньої діяльності: молитовні, зосереджені на харитативній діяльності, подружні або родинні, евангелізаційні (харизматичні), біблійні та спільноти поваги до людської гідності (для осіб з особливими потребами, рух за збереження життя ще ненароджених дітей, для uzалежених від алкоголю та ін.). Це дозволило виділити акценти кожної групи та проаналізувати їхню особливість. Різноманіття парафіяльних спільнот доводить, що Церква намагається відповідати на виклики часу та задовольнити потреби мирян, які можуть знайти своє місце у ній серед достатньої кількості пропозицій.*

*Стаття послужить для формування моделі катехитичного служіння, яка включатиме різні методи донесення Слова Божого, що допоможе у мотивації сучасної людини пізнавати свою віру та все більше поглиблювати її.*

**Ключові слова:** християнська педагогіка, катехизація, катехиза дорослих, спільноти, Церква, методи.

*The article presents the process of implementing the tasks of catechizing adults in the most common lay communities of the Ukrainian Greek-Catholic Church.*

*Catechization is a process of transmission of faith, which sets itself the task: to initiate into the completed sacraments (to better understand and experience the divine service), to form for life in Christ (moral education), to learn to pray, to lead to the knowledge of the faith, to introduce into the life of the community, nurturing spiritual communion.*

*Community is a place where catechesis is carried out, staying together, learning the basic truths of faith and spiritual growth. And here we are talking not only about lectures or reading relevant literature, in particular the Word of God, but also service both in the community and for its members, and service of the community for those in need outside of it. Each community is formed with a certain goal, a clear vision of its tasks and certain methods. Tasks and methods are always different, but each of them creates its participants as witnesses of Christ's faith, able to pass it on to others.*

*The article presents and groups communities according to the specifics of their activity: prayer communities, focused on charitable activities, marital or family, evangelistic (charismatic), biblical communities, and communities of respect for human dignity (for persons with special needs, the movement to preserve the lives of unborn children and for persons addicted to alcohol, etc.). This made it possible to highlight the accents of each group and analyze their special features. The diversity of parish communities proves that the Church tries to respond to the challenges of the times and to meet the needs of the laity, who can find their place in the Church among a sufficient number of offers.*

*The article will serve to form a model of catechetical ministry, which will include various methods of delivering the Word of God, which will help motivate modern people to learn about their faith and deepen it more and more.*

**Key words:** christian pedagogy, catechesis, adult catechesis, communities, Church, methods.

УДК 27-47-053.8:271.4-78(477)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.33>

**Слободян С.Б.,**  
аспірантка кафедри пасторального богослов'я  
Українського католицького університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

З моменту виходу УГКЦ з підпілля у 1991 році постала гостра потреба катехизації, зокрема катехизації дорослих. Через радянський режим, який панував десятиліттями важко було говорити про навіть мінімальне навчання та поглиблення християнської віри її послідовниками через постійні заборони. Прийшла довгоочікувана свобода, яка дозволила Церкві відкрито зайнятись питанням християнської освіти своїх вірних. Катехизація дорослих зайняла пріоритетне місце серед усіх душпастирських програм через велику відповідальність дорослої людини за кожен життєвий вибір, який мав би впливати із моральних засад

її віри. УГКЦ перейняла практику творення спільнот із досвіду інших країн (Католицької Церкви). До тепер в Україні продовжують утворюватися спільноти з своїми специфічними методами катехизації, які потребують дослідження, згрупування та аналізу, що дозволить вирішити питання мотивації сучасної людини пізнавати свою віру, відповідаючи на важливі людські потреби, зокрема потребу бути потрібним та важливим, знайти місце в Церкві, отримати вичерпні відповіді на одвічні питання віри та способи її інтеграції у життя сучасної людини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання виникнення спільнот та важливості мирян

у Церкві почало найактивніше поставати у час Другого Ватиканського Собору (1962–1965) Папою Павлом VI, а згодом і Іваном Павлом II. У статті використані документи *Christifideles Laici* [9], *Dei Verbum* [6], *Lumen Gentium* [7], *Catechesi tradendae* [8], *Verbum Domini* [3]. В. Білаш у своїй публікації «Мирянські рухи й організації в УГКЦ та специфіка їх діяльності» [2] описав історію виникнення мирянських спільнот та їх діяльність у наші дні. Також у статті використані напрацювання О. Кіндія [10], який розглядає евангелізаційні (харизматичні) спільноти та питання безпеки/небезпеки їхнього існування; Р. Канталамесси [5], який називає евангелізаційні спільноти необхідною «відновою» для всієї Церкви. Працю Т. Барщевського [1], де автор вказує на особливий зв'язок між катехизацією та Святим Письмом.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Катехизація дорослих, спільноти та методи передавання віри залишаються великою недослідженою ділянкою для Української Греко-Католицької Церкви. Потреба цього дослідження зумовлена викликами сучасного світу, необхідністю пристосування Слова Божого у житті людини та важливістю її реалізації у Церкві та суспільстві.

**Мета статті** – проаналізувати діючі спільноти УГКЦ в Україні, де провадиться катехиза дорослих, згрупувати їх за специфікою та методами донесення Слова Божого.

**Виклад основного матеріалу.** Отці Другого Ватиканського Собору мали на меті зробити Церкву «ближчою» до Божого люду – мирян. У документі Другого Ватиканського Собору «*Lumen Gentium*» наголошується на особливому місці та місії мирян у Церкві. Миряни мають покликання приймати участь у священничому, пророчому та царському служінні та бути тими, хто нестиме Слово Боже у світ [7, с. 85]. Роль мирянина найповніше втілюється у спільноті. Відповідно до великої кількості дарів, якими наділені миряни, виникає таке ж велике різноманіття спільнот, які утворюються в Церкві, де кожен може знайти застосування своєму дару та послужити ближньому [9, с. 21].

Спільнота – це місце катехизації, де катехитичний процес знаходить повноту своєї реалізації [16, с. 14], тому варто зазначити, що метою катехизи є «навчати й виховувати у вірі християнина та провадити його до сопричастя з Ісусом Христом та церковною спільнотою» [26, с. 33]. Спільнота має велике значення у побудові Церкви та духовному зростанні мирян, бо сама Церква – це єднання святих: втілення християн у життя Христа – на землі і небі, тобто єднання з Христом, у Христі і усіх християн між собою Христовою любов'ю [9, с. 19]. Зрештою, самі спільноти є питомою вагою Тіла Христового, що покликане реалізовувати заклик Ісуса поширювати Його Слово [2].

Спільноти часто мають різні цілі та методи, проте в них є спільні елементи: слухання Слова,

діла милосердя, залучення мирян у церковне та суспільне життя. Катехиза дорослих, втілюючись у спільнотному житті парафії, має такі головні моменти: 1) узгодження плану дій спільнот із пасторальними планами, адже катехиза – це завжди справа Церкви; 2) повага до суті катехизи, її розвиток та формування відповідно до усіх вимірів християнського життя; 3) повага парафії до катехизації у спільноті, бо саме таким чином катехиза залучає людей та виходить за її межі [14, с. 232–235]. Спільнота чи будь-який церковний рух у своїй суті покликаний бути вихователями віри [8, с. 72].

Парафіальні спільноти дорослих призначені виконувати завдання, що стоять перед катехизацією: вести до пізнання віри, втаємничувати у звершенні таїнства (краще розуміти та переживати богослужіння), формувати до життя у Христі (моральне виховання), навчати молитися, впроваджувати у життя спільноти, плекаючи духовне сопричастя (в тому числі відчуття приналежності до Церкви) [14, с. 84–89]. Спільноти можуть виконувати усі названі завдання катехизації, але зазвичай вони мають певний напрямок, згідно якого можемо умовно їх поділити на:

– *Молитовні спільноти*: «*Апостольство молитви*», «*Апостольство доброї смерті*», «*Архибрацтво Матері Божої Неустанної помочі*», «*Матері в молитві*». В своїх методах ці спільноти є схожими, адже у центрі спільнотного життя є молитва, проте цілі різняться.

«*Апостольство молитви*» має на меті заохочувати людей до духовного і апостольського життя, служити потребам Церкви на місцях, особливо вшановує Найсвятіше Серце Христове, Пресвяту Євхаристію, Пресвяту Богородицю, має практику щоденної молитви на вервиці та вшанування перших п'ятниць місяця участю у Літургії та Святих Таїнствах Сповіді та Причастя [11, с. 23]. «*Апостольство доброї смерті*» має на меті все своє життя спрямувати до вічності і кожної миті бути готовими до смерті. Хочуть своїми молитвами випросити навернення для грішників, для християн – витривалості в освячуючій ласці і для усіх – добру смерть. Спільнота має місійний характер, бо проводить чування та розповідає про свою місію іншим парафіям [24]. «*Архибратство Матері Божої Неустанної помочі*» вшановують Пресвяту Богородицю, щоб за її заступництвом випросити всі необхідні ласки та добру смерть. Мають свої правила, такі як носіння медаліка Матері Божої Неустанної Помочі та приймання Причастя в останню неділю місяця на честь Пресвятої Богородиці. Кожен член спільноти проводить катехизацію своєї родини, вшановуючи вдома ікону Матері Божої Неустанної помочі та поширюючи набожество до неї [22]. «*Матері в молитві*» – спільнота, яка через молитву доручає своїх дітей Ісусові. Мають наступні форми діяльності: спільна

молитва матерів, участь у з'їздах, вишкіл слугинь під проводом духівників, часткова опіка над сиротами та ув'язненими, опіка одна над одною [11, с. 29].

– Зосереджені на харитативному служінні (допомога потребуючим): «Карітас», «Мальтійська служба допомоги». Метою даних спільнот є добродійна діяльність та здійснення соціальної роботи. «Карітас» надає соціальну та практичну допомогу особам незалежно від статі, віку та віросповідання [18]. «Мальтійська служба допомоги» обрала наступні напрямки: благодійна кухня, допомога дітям та профосвіта сиріт, благодійність у соцмережах та ін., зокрема допомога біженцям, забезпечення базових потреб під час природних і техногенних катастроф [23]. Служіння спільнот ґрунтується на християнських морально-етичних цінностях.

– Подружні та родинні рухи: рух «Подружні зустрічі», «Рух Назаретських Родин», рух «Світло життя. Домашня Церква», «Лицарі Колумба».

Рух «Подружні зустрічі» має на меті допомогти подругам краще зрозуміти одне одного, навчитись пробачати образи та вирішувати конфлікти, глибше пізнати біблійну суть подружжя. Носить характер закритих реколекцій [12]. «Рух Назаретських Родин» пропагує ідеали християнської родини, наголошуючи на особистому шляху до святості, євангелізації та спільнотному житті. Рух «Світло життя. Домашня Церква» включає реколекції і конференції, подружню та родинну молитву, діалог і читання Святого Письма [11, с. 36–39]. «Лицарі Колумба» – чоловіча братерська організація. Виконують функції згідно п'яти сфер життя: церковна (молитва, реколекції, євангелізація), місцева громада (допомога потребуючим), родина (охорона життя від моменту зачаття, підготування до Подружжя, допомога вдовам та сиротам), молодь (формація у душі католицької віри через спорт, катехизацію і т.п.), лицарі та їх родини (братерство на основі християнських цінностей, любов до ближнього) [19].

– Спільноти поваги до людської гідності: рух «За життя», спільноти «Лярш-Ковчег» та «Віра і світло», рух «За тверезість життя».

Метою руху «За життя» є захист людського життя від моменту зачаття до природної смерті, особливо у лоні матері. Рух намагається донести до загальних мас гріховність абортів та контрацепції, поширюють інформацію про статевість, суть подружньої любові, методи розпізнавання плідності, стосунки між хлопцем і дівчиною до прийняття Таїнства Подружжя. Проводяться тематичні реколекції та зустрічі із молоддю [11, с. 30–31]. Спільноти «Віра та світло» і «Лярш-Ковчег» є створеними як ділянка для молитви, дружби та спільного перебування для осіб з особливими потребами.

Для учасників організують табори, реколекції, спільні свята та творчу діяльність. Рух «За тверезість життя» допомагає людям із алкогольною залежністю її позбутись та відчутти власну гідність. Здійснює підтримку uzалежнених осіб у створених малих парафіяльних братствах [2].

– Євангелізаційні (харизматичні) – Рух віднови у Святому Дусі УГКЦ, «Школа Марії», «Школа св. Андрія», «Формаційна школа св. Миколая», «Курсійо», Неокатехуменальна Дорога. Дані спільноти мають на меті формувати учнів Христових для подальшого поширення Слова Божого. Вивчення Біблії для них є першочерговим. Практикується часте використання інтерактиву та пісень прослави Бога.

Рух віднови у Святому Дусі УГКЦ містить курс «Школа християнського життя та євангелізації», де учасники вчать краще розуміти християнське життя та євангелізувати інших. Влаштовують біблійні вишколи для аніматорів біблійних груп, євангелізацію на вулицях та зустрічі для школярів і молоді, табори, реколекції, євангелізація у будинках пристарілих, допомогу в госпісному служінні, організують концерти та фестивалі [11, с. 42–43]. «Школа Марії» [21], «Школа св. Андрія» [20], «Формаційна школа св. Миколая» [15] – євангелізаційні школи, які формують свідків віри, Христових учнів. Використовують інтерактивні методи, музику, молитви прослави, орієнтовані на харизматичну формацію. «Курсійо» – триденний керигматичний курс, який веде до зустрічі з Христом та творення спільноти. Включає такі основні напрямки: творення спільноти (з іншими групами, з членами спільноти та Церквою), місія (любов до кожного, дружба без примусу, чим проповідується Божа любов до людини), постійної зміни координатів (зміна влади і здатність повернутись знову до звичайного учасника спільноти) [17]. Неокатехуменальна дорога – заснована на трьох важливих елементах «Слово Боже – Літургія – спільнота». Складається із чотирьох етапів прийняття керигми, передкатехуменату, катехуменату та вибраності (відновлення хресних обітниць та тривання у вірі) [13].

Харизматичні спільноти часто викликають сумніви духовенства та вірних у тому, наскільки вони є добрими чи поганими. Це пов'язано із методами, які застосовуються, зокрема молитовними практиками. Існує загроза перетворення таких спільнот у некеровані утворення, що можуть радше нагадувати секту. Отець Олег Кіндій у своїй статті «Українська Греко-Католицька Церква і харизматична віднова у Святому Дусі в історичній перспективі: небезпечна пентекосталізація чи один зі шляхів відродження християнського життя?» пише, що харизматичні спільноти під духовним проводом не є загрозою, а навпаки – нагодою до нової євангелізації, переродження Церкви у Святому Дусі та

нове переосмислення своєї віри [10, с. 280–281]. Католицький священник Раньєро Канталамесса порівнює віднову з деревом, яке приносить добрі плоди для Церкви, або «потокотом благодаті» для всієї Церкви [5, 10–11].

– *Біблійні гуртки при парохіях*. Зосереджуються на читанні Слова Божого методом молитовного читання *Lectio Divina*: читання, розважання, молитва, споглядання [3, с. 130–131]. Катехизація та біблійний апостолят є тісно пов'язаними, бо не можна мати доброї катехизації без Біблії, а біблійний апостолят, який не переходить у катехизацію не приносить плодів [1, с. 71]. У Декреті Другого Ватиканського собору про пастирський уряд єпископів у Церкві *Christus Dominus* є вказівка, щоб центром будь-якої катехизи було Святе Письмо, Передання, Літургія Церкви, Учителство і життя Церкви [4, с. 151]. Святе Письмо є джерелом катехизи, ним має керуватись та житись кожна проповідь та навчання [6, с. 223] як підтвердження слів апостола Тимотея: «Все Писання – натхненне Богом і корисне, щоб навчати, докоряти, направляти, виховувати у справедливості, щоб чоловік був досконалий, до всякого доброго діла готовий» (II Тим. 3, 16–17).

**Висновки.** Аналізуючи парафіяльні спільноти, можемо зробити висновок:

– умовно рухи та спільноти групуються за напрямками їхньої діяльності: молитовні, зосереджені на харитативній діяльності, подружні або родинні, євангелізаційні (харизматичні), біблійні та спільноти поваги до людської гідності;

– кожна із них є різною у своїх цілях та методах, та всі вони виконують завдання Ісуса навчати та поширювати Слово Боже;

– велике різноманіття спільнот дозволяє задовольнити потреби мирян у перебуванні в середовищі «близьких по духу» осіб, обравши спільноту за напрямком діяльності;

– творення спільнот, їх підтримка Церквою дозволяє мирянам реалізовувати свої покликання, мати одностайність, здійснювати служіння, формуватись та зростати у вірі;

– катехизація здійснюється у спільноті та має свої завдання вести до пізнання віри, втаємничувати у звершенні таїнства (краще розуміти та пережити богослужіння), формувати до життя у Христі (моральне виховання), навчати молитися, впроваджувати у життя спільноти, плекаючи духовне сопричастя (в тому числі відчуття приналежності до Церкви);

– методи катехизації, такі як: спілкування, реколекції, табори, спільна молитва, пісні, духовна підтримка, спільна творча та харитативна діяльність, слухання, читання та роздумування над Божим Словом допомагають творити спільноту, а у масштабному розумінні – Церкву, зростати у вірі, вчитись жити згідно неї.

Аналіз церковних спільнот катехизи дорослих показує важливість їх існування для Церкви та справи поширення Божого Слова. Різноманітність методів та завдань дозволяє зробити висновок про плідну працю задля залучення мирян у парафіяльне життя, її побудови, намагання імплементувати Слово Боже у життя сучасної людини. Подальші дослідження у даній сфері дозволять покращувати процес катехизації та розробки нових методів для досягнення поставлених цілей.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барщевський Т. Біблійний апостолят як форма катехизації дорослих. Матеріали конференції «Євангелізація і катехизація дорослих в УГКЦ: виклики та перспективи», Львів 2009. С. 65–74.
2. Білаш В. Мирянські рухи й організації в УГКЦ та специфіка їх діяльності URL: <http://www.laityugcc.org.ua/tekst-novini-povnistju/items/mirjanski-ruxi-j-organizaciji-v-ugkc.html> (дата звернення: 02.09.2023).
3. Венедикт XVI. Післясинодальне апостольське повчання *Verbum Domini*. Львів: Свічадо, 2011. 176 с.
4. Декрет про пастирське служіння єпископів в Церкві *Christus Dominus*. Документи Другого Ватиканського Собору (1962–1965). Конституції, декрети, декларації. Коментарі. Львів: Свічадо, 2020. С. 145–168.
5. Дерев'яно Л. Католицька Харизматична Віднова: «потік благодаті» для всієї Церкви» (інтерв. з Р. Канталамессою). *Часопис «Об'єднання Католицьких Спільнот»*, № 2, 2020. С. 10–11.
6. Догматична конституція про Боже об'явлення *Dei verbum*. Документи Другого Ватиканського Собору (1962–1965). Конституції, декрети, декларації. Коментарі. Львів: Свічадо, 2020. С. 213–226.
7. Догматична конституція про Церкву *Lumen gentium*. Документи Другого Ватиканського Собору (1962–1965). Конституції, декрети, декларації. Коментарі. Львів: Свічадо, 2020. С. 55–116.
8. Іван Павло II. *Catechesi tradendae*: Апостольське поучення про катехизу в наш час. Львів: Свічадо, 1997. 77 с.
9. Іван Павло II. Післясинодальне апостольське повчання *Christifideles Laici*. Львів: Місіонер, 2006. 80 с.
10. Кіндій О. Українська Греко-Католицька Церква і харизматична віднова у Святому Дусі в історичній перспективі: небезпечна пентекосталізація чи один зі шляхів відродження християнського життя? *Наукові записки УКУ: Богослов'я*. № 8, 2021. С. 261–289.
11. Комісія у справах мирян УГКЦ. Мирянські спільноти УГКЦ. Довідник. Львів, 2015. 201 с.
12. Офіційна сторінка спільноти «Подружні зустрічі» URL: <https://spz.net.ua/> (дата звернення: 06.09.2023).
13. Офіційний сайт «Неокатехуменальна дорога» URL: <https://neocatechumenaleiter.org/uk/> (дата звернення: 07.09.2023).
14. Папська Рада сприяння новій євангелізації. Напрявні для катехизації. Львів: Свічадо, 2022. 352 с.
15. Патріарша катехитична комісія УГКЦ. Формативна школа святого Миколая URL: <https://ct.ugcc.ua/catechism/evangelizacziya/materialy-dlya-evangelizacziyi/29207> (дата звернення: 07.09.2023).



16. Послання Синоду єпископів Української Греко-Католицької Церкви 2018 року «Боже Слово і катехизація». *Матеріали конференції «Катехитика і християнська педагогіка: досвід та перспективи»*. Львів: Колесо, 2020, С. 9–15.

17. Релігійний часопис CREDO. Папа: у проводі церковних рухів немає незамінних URL: <https://credo.pro/2022/05/320645> (дата звернення: 07.09.2023).

18. Сайт «Карітас Україна» URL: <https://caritas.ua/> (дата звернення: 05.09.2023).

19. Сайт «Лицарі Колумба в Україні» URL: <https://lytsarikolumba.com/> (дата звернення: 06.09.2023).

20. Сайт «Школа євангелізації Святого Апостола Андрія» URL: <https://apostolosandrea.at.ua/> (дата звернення: 06.09.2023).

21. Сайт «Школа Марії» URL: <https://maryschool.org/uk> (дата звернення: 06.09.2023).

22. Сайт Архібратства Матері Божої Неустанної Помочі URL: <https://old.cssr.lviv.ua/holy-virgin-icon/brotherhood/> (дата звернення: 05.09.2023).

23. Сайт Мальтійської служби допомоги URL: <https://malteser.ua/> (дата звернення: 05.09.2023).

24. Сайт Синоду Єпископів УГКЦ. «Апостольство доброї смерті» відзначає 20-літній ювілей відновлення в Україні URL: <https://synod.ugcc.ua/data/apostolstvo-dobroy-smerti-vidznacha-20-litniy-yuviley-vidnovlennya-v-ukraini-1119/> (дата звернення: 03.09.2023).

25. Святе Письмо Старого та Нового Завіту / пер. Хоменко І. Видавництво Отців Василіян «Місіонер», 2008.

26. Синод Української Греко-Католицької Церкви. Катехизм УГКЦ «Христос – наша Пасха». Львів: Свічадо, 2012. 343 с.

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

У статті розглядається проблема взаємодії вчителя та студента під час навчання іноземної мови. Викладач повинен знати психологічні особливості учня при навчанні іноземних мов. Особистість студента є головною ознакою цінності університету. Важливим фактором ефективного вивчення іноземної мови є самостійність студента. Для викладача вищого навчального закладу важливо знати психологічні особливості навчання та виховання студента. У своїй діяльності викладач звертає увагу на проблеми мотивації та потреби особистості студента, метою стає спрямування зусиль студентів на те, щоб оволодіти іноземною мовою. У процесі навчання необхідно приділяти увагу розвитку загальних і професійних здібностей студентів. Студенти різні за своїми інтелектуальними здібностями, типом мислення, та темпом засвоєння навчального матеріалу. Таким чином це необхідно враховувати при організації навчання. Мета роботи – показати, що кожна людина неповторна та неповторна у своїй індивідуальності. Індивідуальність виражається в індивідуальних особливостях. Студент – це майбутній спеціаліст. В своїй роботі викладач повинен бачити особистість студента, враховувати його вікові та індивідуальні особливості, виявляти здібності студента та його можливості, створювати сприятливі умови для їх розвитку. В таких умовах викладач може ефективно керувати навчальним процесом. Для дослідження особистості студента, його індивідуальних особливостей було застосовано методики педагогічного спостереження та експертної оцінки. Для дослідження думок і поглядів студентів на освітню систему вивчення іноземних мов було реалізовано серію анкет. Багато дослідів і спостережень показують важливе, іноді вирішальне значення установок особистості в навчальній діяльності. Така орієнтація досягається шляхом зв'язку цих основних аспектів навчання з внутрішніми, зовнішніми та особистісними детермінантами діяльності особистості.

Викладач має спрямовувати свою діяльність на розвиток високої мотивації студента, позитивне ставлення до іноземної мови, зацікавлення нею, розвиток таких рис характеру, як працьовитість, організованість,

самостійність, цілеспрямованість, певний запас знань, умінь і навичок, а також певні індивідуальні особливості.

**Ключові слова:** особистість, індивідуальні особливості, тренувальний процес, темперамент, характер, мотивація.

The article deals with the problem of teacher-student interaction in foreign language learning. The teacher has to know the psychological characteristics of a student in teaching foreign languages. The identity of the student is the main mark in the value of the university. A student's personality is an important factor for effective foreign language learning. For a teacher of a higher education institution it is important to know the psychological features of student's education and upbringing. In his activity the teacher pays attention to the problems of motivation and the needs of the student's personality, since the ultimate task is to direct the student's efforts to learn something. Special attention should be paid to the development of general and professional abilities of students. Students differ in intellectual abilities, type of thinking, pace of progress in education. It is necessary to take this into account when organizing teaching, to differentiate the educational process. The aim of the paper is to show that each person is unique and unique in his individuality. Individuality is expressed in individual characteristics. Pedagogical observation and expert evaluation techniques were applied by the authors to investigate student's personality, his/her individual characteristics. A student is a future specialist. In his work the teacher has to see the personality of the student, pay attention to his age and individual characteristics, identify the student's abilities and his capabilities, create favorable conditions for their development. In such conditions, the teacher can effectively manage the educational process. Series of questionnaires were implemented to research students' opinions and views about educational system of learning foreign languages. Many experiments and observations show the important, sometimes decisive value of an individual's attitudes in educational activities. Such orientation is achieved by linking these main aspects of learning with internal, external and personal determinants of an individual's activity.

**Key words:** personality, individual characteristics, training process, temperament, character, motivation.

УДК 37.013.77:81'243

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.34>

**Токмань В.В.,**

викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного  
університету

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний розвиток міжнародних відносин та розширення міжнародного співробітництва в різних сферах діяльності приводять до необхідності володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування спеціалістів будь-якої професії на основі характерних особливостей спеціальності. Тому навчання студентів іноземним мовам повинно враховувати професійні потреби майбутніх спеціалістів. Завданням викладача є пошук методик викладання, які допоможуть студентам отримати гарні результати при вивченні іноземної мови. Оволодіння іноземною мовою орієнтоване

не тільки на діяльність і спілкування, але й на особистість. Воно пов'язане з цілим рядом особистісних моментів. Сюди входить мотивація, проблема Я, проблема особистісної та групової ідентичності і багато інших: мислення іноземною мовою, фонетичні здібності, лексичні здібності, граматичні здібності, стилістичні здібності.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Опитування осіб, що володіють іноземними мовами, дозволило вченим розкрити деякі як індивідуальні, так і типологічні особливості володіння іноземною мовою. У той час як одним легше дається пасивне володіння іноземною мовою, тобто слухання

і читання або сприймання й розуміння чужої мови, для інших більш легким виявляється активне володіння цією мовою, а саме говоріння і письмо, вираження власних думок. Індивідуальною своєрідністю характеризується також і співвідношення між теоретичними мовними знаннями і практичними мовленнєвими навичками й уміннями. У різному співвідношенні перебувають також володіння лексикою і володіння граматиною: одні скаржаться на лексичні, а інші – на граматичні труднощі. У результаті аналізу характеристик чітко виступили два основні психологічні типи володіння іноземною мовою, з яких один може бути названий інтуїтивно-чуттєвим, а інший раціонально-логічним. Інтуїтивно-чуттєвий тип володіння. Людина, що належить до цього типу, опановує мовою переважно практичним шляхом, не маючи особливої потреби у набутті теоретичних знань, які вважаються нею зовсім не обов'язковими для успішного оволодіння іноземною мовою. Швидко опановує мовою, як тільки починає користуватися нею. Володіння мовою, не потребує ані граматичного аналізу тексту, ані його перекладу рідною мовою. Легко і вільно думає іноземною мовою. При користуванні мовою зосереджується майже винятково на значеннєвому змісті мови. Володіє іноземною мовою не тільки рецептивно, але і продуктивно. Користуватися іноземною мовою дуже любить, найбільш важким вважає оволодіння фонетикою і правилами читання. Значеннєву сторону нових іноземних слів, словосполучень і фразеологічних зворотів швидко схоплює шляхом здогадки. Часто вставляє у своє мовлення рідною мовою слова і вирази, характерні для іноземної мови, переключається з рідної мови на іноземну мимоволі, помилково починаючи розмовляти з тими, хто даної мови не знає. Відразу вчуває неправильності, що припускаються іншими, часто не будучи в змозі довести їх. Перекладає з однаковими зусиллями як з іноземної мови на рідну, так і з рідної на іноземну. Раціонально-логічний тип володіння. Людина, що належить до цього типу, при засвоєнні мови потребує теоретичних мовних знань і думає, що успішне оволодіння іноземною мовою без цих знань неможливе. Опановує мовою повільно і на превелику силу, після багатьох літ навчання. Володіючи мовою, потребує як граматичного розбору текстів, так і їхнього перекладу рідною мовою. Думає іноземною мовою рідко і з великим внутрішнім напруженням. Користуючись іноземною мовою, зосереджується не тільки на значеннєвій стороні, але й на мовних особливостях. Володіє мовою переважно рецептивно. Практичне користування мовою ніякого особливого задоволення їй не приносить. Найбільш важким для себе вважає оволодіння лексикою, а іноді і граматиною іноземної мови. Вважає, що в системі іноземної мови є багато незрозумілого. Іноземні слова і вирази

у свою рідну мову не вставляє. З рідної мови на іноземну переключається завжди довільно і користується іноземною мовою тоді, коли є необхідність у цьому. Помилки, що допускаються іншими, і неточності в мовленні іноземною мовою констатує на підставі своїх знань. Перекладає з однієї мови на іншу досить легко, спираючись на свої знання і розбір тексту, не утруднюючись у підшукуванні відповідних еквівалентів. Здійснюючи переклад, звичайно користується словником, надаючи перевагу зверненню до двомовного (перекладного) словника. Вважає, що слова й вирази однієї мови цілком перекладані іншою мовою. Заперечує неможливість точного перекладу. Зіставлення характеристик двох основних типів володіння іноземною мовою досить ясно показує, що перший тип – це володіння іноземною мовою на основі мовного чуття. У даному випадку людині повною мірою властиве мислення іноземною мовою, отже, іноземна мова знаходиться в неї у безпосередньому зв'язку з мисленням. Другий тип володіння іноземною мовою характеризується свідомим дискурсивним використанням мовних знань, що не дозволяє вільно думати іноземною мовою, тому що в даному випадку мова не знаходиться в безпосередньому зв'язку з мисленням. Оскільки йдеться саме про практичне володіння іноземною мовою, то ясно, що більш досконалим типом володіння є інтуїтивно-чуттєвий тип. Другий же тип, що перевершує перший за усвідомленістю, поступається йому у швидкості й легкості практичного володіння мовою. Можна вважати, що людина, що належить до другого типу володіння, нібито застигла на попередньому, більш низькому рівні. Відбувається це, мабуть, як унаслідок індивідуально-психологічних особливостей, так і внаслідок застосування тих методів, способів і прийомів, за допомогою яких здійснювалося навчання іноземної мови [8, с. 32].

У нашій державі вивченню іноземної мови приділяється велика увага, ставляться завдання для забезпечення країні рівноправної та повноцінної участі у міжнародному спілкуванні, створюються оптимальні умови для інтеграції в загальноєвропейський процес. В Україні «іноземна мова»: це є не лише система мови, але й мовленнєва діяльність, мовленнєва взаємодія засобами мови, а також певні мовні, лінгвокраїнознавчі знання. Іноземна мова призначена слугувати засобом спілкування завдяки сформованим комунікативним умінням, зокрема вивчення іноземної мови – це не тільки формальне вивчення граматичних структур і літературних творів, а набуття знань та практичних навичок, необхідних для спілкування в реальних життєвих ситуаціях, тобто мова повинна вивчатись для життя. Основною метою вивчення іноземної мови є передусім набуття розмовних навичок і, як результат цього

процесу, – використання мови в конкретних соціальних актах спілкування, повсякденних мовних ситуаціях. Граматика ж розглядається тільки як засіб опанування мови. Вважають, що розмовні навички розвиваються паралельно з аудіюванням, тому що процес комунікації передбачає можливість продукувати мову при сприйнятті і розумінні чужого вислову [2, с. 25–28]. Особи, які викладають іноземну мову повинні стимулювати перед собою постановку та вирішення питання перед навчанням інших, а саме: 1) Що конкретно відбувається під час писемного чи усного спілкування між людьми? 2) Що спонукає співрозмовників діяти саме так? 3) Які навчальні дії виконуються у процесі використання іноземної мови? 4) Як ми визначаємо цілі навчання та позначаємо прогрес між повним (цілковитим) незнанням та ефективним володінням іноземною мовою? 5) Як відбувається вивчення іноземної мови, а саме оволодіння нею? 6) Що слід робити, щоб допомогти людям якнайкраще вивчати іноземну мову? [9, с. 49–50]. Вище вказаними підходами потрібно оволодівати тому, щоб в подальшому сприяти обміну інформацією між викладачами і тими, хто вивчає мову, про цілі навчання та способи їх досягнення. Покращити якість спілкування між носіями різних мов і культур, полегшити мобільність зв'язків, а отже, сприяти взаємопорозумінню. Сприятливим способом для вивчення іноземних мов є різноманітні методи викладання, які допомагають особам набувати знання, уміння та досвід, які потребуються для досягнення самостійності мислення та діяльності, більшої відповідальності і взаємодії у стосунках з іншими людьми. Таким чином цілком обгрунтовано стверджувати, що організатори і практики вивчення іноземних мов повинні базувати свою діяльність на потребах, мотивах, характеристиках та ресурсах, тобто можливостях, здібностях особи, яка вивчає іноземну мову. Для цього потрібно особі зрозуміти для чого вона вивчає іноземну мову, для чого вона її буде використовувати. Крім того, особа повинна задати собі запитання для чого йому потрібно навчитися, щоб бути здатним використовувати мову з певною метою, що штовхає його до бажання вчити мову та інше. Необхідно максимально точно визначити цілі навчання, вартісні з огляду на потреби тих, хто вивчає мову, та реалістичні по відношенню до їх характеристик і доступних засобів. Вище викладені підходи – це підходи до викладання іноземної мови і його призначення повинно слугувати своєрідним довідником, здатним допомогти практикам-викладачам, здобувач вищої освіти, і зробити певний вибір методу, діяти в його рамках адекватно поставленим цілям, тобто говорити однією фаховою мовою на досконалому рівні [5, с. 121–122]. Мовна діяльність є розумовою і творчою. Отже, саме таким і повинен бути процес навчання мовам.

Для того щоб усунути суперечність пріоритетів та поповнити новим змістом навчання, ми вважаємо за необхідне переглянути наявну навчальну програму з наданням пріоритету комунікативній спрямованості та розробити технологію її реалізації. Таким чином перевагу буде надано практичній меті — застосуванню мови в природних умовах. Отже, зміниться підхід до тексту. Він розглядатиметься як джерело не мовної, а змістовної інформації. А вже вказана інформація переросте у програму, тобто у стисле систематичне викладання змісту навчання за певною дисципліною, коло знань, умінь та навичок, які необхідно засвоїти протягом періоду навчання. Навчання іноземним мовам у сучасному світі постійно знаходиться в центрі уваги національно-освітніх програм. Їхній статус багато в чому визначає активізацію політичного, суспільного, культурного та економічного життя, а також характер формування «мовного смаку епохи». [10, с. 89–91].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У сучасному глобалізованому світі, де все і всі взаємопов'язано, знання іноземної мови набуває все більш інтегрованого значення. Це свідчить про те, що іншомовні компетенції майбутніх спеціалістів стають затребуваними, як ніколи. На жаль, в Україні рівень володіння іноземною мовою багатьма спеціалістами залишається низьким, як і рівень іншомовних компетенцій населення України в цілому. Сучасний представник любої професії, який здатний кваліфіковано спілкуватися іноземною мовою на професійному рівні як з іноземними колегами, так і з громадянами інших країн на різні побутові теми, вважається досить затребуваною людиною в наш час.

**Виклад основного матеріалу.** Викладачу вищого навчального закладу важливо добре знати психологічні особливості навчання і виховання студента, особливості розвитку і типологію його особистості.

Проблема мотивації і врахування потреб особистості студента є центральною в дослідженні її властивостей. Мотиваційно-потребова сфера – складне психологічне явище, в якому домінують мотиви визначають спрямованість особистості. У педагогічній психології вирізняють три основні види спрямованості: особисту, колективну і ділову.

Якими б різноманітними не були розглянуті навчальні ситуації, концепції навчання, види навчальних дій, мотиви і джерела навчальної діяльності, всі вони мають дещо спільне. Їх кінцеве завдання – направити зусилля студента на те, щоб чомусь навчитися. Якщо немає зусиль, направлених на навчальну мету, то немає і самого учіння. Цей універсальний компонент будь-якого цілеспрямованого учіння називається заучуванням. Перша умова заучування: те, що необхідно пізнати і засвоїти, має бути відбито в психіці,

виділено нею із всіх інших сторін зовнішнього і внутрішнього світу, які сприймаються. Мало дивитись – треба бачити, мало слухати – треба чути. Інформацію, якої немає, неможливо засвоїти і опрацювати. Заучування може відбуватись за умови, якщо є, що заучувати. Певні предмети, події і властивості можуть викликати активність психіки, яка виражається в увазі, тому що вони пов'язані із внутрішніми джерелами її діяльності – потребою в інформації, потребами індивіда, його нахилами і цілями. Виявлення особистості людини у відборі, переробці і використанні інформації психологи називають установками. Багато експериментів і спостережень показують важливе, часом вирішальне значення установок індивіда в навчальній діяльності. Така направленість досягається зв'язуванням цих основних сторін учіння з внутрішніми, зовнішніми й особистісними детермінантами діяльності індивіда. Як і в будь-якій іншій діяльності, результати студента визначаються не лише суб'єктивними факторами (ставленням студента до предмету), але й об'єктивними (властивостями самого матеріалу). Дослідження психологів показали, що ефективність вибраної мови залежить від двох факторів:

1) від того, чи відповідає мова характеру матеріалу, що вивчається;

2) наскільки володіє студент даним способом кодування інформації і наскільки ця мова відповідає структурі мислення студента.

Третя властивість навчального матеріалу, виявлена науковцями – це його складність, яка впливає на ефективність заучування, його швидкість і правильність. Говорячи про складність чи легкість матеріалу, мають на увазі, що один матеріал студенти заучують швидше і з меншою кількістю прогалин і помилок, а інший – повільніше, із значними прогалинами й помилками. Четверта властивість, яка впливає на заучування навчального матеріалу, – його значення. Під значенням розуміють важливість тієї інформації, яку містить навчальний матеріал. Певні знання чи дії є важливими самі по собі чи для засвоєння наступного матеріалу. Спостереження й експерименти свідчать про те, що осмислений матеріал заучується краще (швидше і з меншою кількістю помилок). Що означає поняття „осмисленість»? Чи зрозуміле, наприклад, таке визначення: „Якщо півкільце А довільного кільця одночасно є лівим і правим ідеалом, то воно називається двостороннім ідеалом цього кільця»? Це залежить від знань читача. Якщо він знає теорію груп чи хоча б розуміє, що означають в ній поняття „кільце», „півкільце», лівий і правий „ідеал», то дане твердження буде для нього осмисленим. В іншому випадку зміст цього твердження буде незрозумілим. Таким чином, осмисленість матеріалу не є його ізольованою якістю, незалежною

від суб'єкта засвоєння. Осмисленість залежить від того, чи є в арсеналі студента поняття, свідчення, дії, необхідні для розуміння елементів навчального матеріалу і встановлення зв'язків між ними. Шоста властивість – структура навчального матеріалу. Цей фактор тісно пов'язаний з попереднім. Осмисленість визначається зв'язками нового, невідомого з відомим. Структура матеріалу – те, як встановлюються в ньому ці зв'язки. Сьомий фактор, який впливає на заучування навчального матеріалу, – його об'єм. Під об'ємом матеріалу розуміють кількість окремих елементів в ньому, що підлягають заучуванню. Серед можливих принципів регулювання ходу навчання немає таких, які можна було б розглядати як найкращі й універсальні. Одні з них більш ефективні при розв'язуванні одних дидактичних задач, другі – при розв'язуванні інших. Звідси виникає проблема оптимального поєднання цих принципів при програмуванні й регулюванні процесу навчання.

**Висновки.** Особистість учня – це особистість, яка розвивається і змінюється. Навіть у першокласників, які нещодавно були випускниками школи, з'являються нові якісні риси: підвищене почуття власної гідності («Я студент, а не школяр»), різноманітність інтересів до різних галузей знань, нові в власні погляди на представників протилежної статі, відносно велика власна свобода і незалежність від батьків і т. д. Не тільки для викладача, але і для самої науки не існує поняття середнього учня. Вікові особливості – це лише наукова абстракція, за якою ховається безліч соціальних, історико-культурних, біологічних та індивідуально-особистісних варіантів і варіацій.

Дослідження, присвячені особистості студента, показують суперечливість внутрішнього світу, труднощі пошуку власної особистості та формування яскравої, висококультурної особистості. У процесі виховання, навчання та керівництва в умовах ВНЗ необхідно враховувати особливості особистості студента та особливості її становлення в особистості спеціаліста. Для визначення системи знань, умінь і навичок, необхідних студенту, не можна обмежуватися врахуванням профілю ВНЗ і вимог окремих професій.

Необхідно ще правильно враховувати потреби всебічного формування властивостей і особливостей особистості студента як фахівця з вищою освітою. Швидкість і міцність засвоєння знань, умінь, навичок, труднощів, помилок залежать від індивідуальних особливостей як пізнавальних процесів, так і мотивів навчальної діяльності, здібностей та інших властивостей особистості учня. Тому проблема спеціальної діагностики рівня готовності студентів до вивчення іноземної мови, визначення їх індивідуальних особливостей є актуальною протягом усіх років навчання.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків. Практична психологія та соціальна робота, 2003. № 4. 8–11 с.
2. Козубай В.І. Використання новітніх технологій формуванні мовленнєвих навичок та комунікативної компетенції. В.І.Козубай, Л.М.Морська : Соціальногуманітарні та психолого-педагогічні науки. 2005. 195 с.
3. Зайченко І. В. Педагогіка. Навч. посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Чернігів : 2003. 528 с.
4. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. К.: ЕксОб, 2003. 304 с.
5. Король С.В. Аналіз традиційних та сучасних форм роботи на занятті з іноземної мови . Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи. 2005. 201 с.
6. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. Навч. посіб. К.: Вища школа, 2005. 239 с.
7. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи. Навч. посіб. К.: Знання, 2005. 486 с.
8. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови. Навчально-методичний посібник. К.: 2010. 143 с.
9. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання : Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
10. Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: Збірник наукових статей. Укладач: І.Ю. Сковронська. Львів: ЛьвДУВС, 2019. 102 с.

## ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ХМАРНО ОРІЄНТОВАНИХ СЕРЕДОВИЩ НАВЧАННЯ

### FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF ART EDUCATION STUDENTS USING CLOUD-BASED LEARNING ENVIRONMENTS

У статті авторами проводиться дослідження щодо необхідності розвитку цифрової компетентності здобувачами мистецьких спеціальностей за допомогою хмарно орієнтованих середовищ. Теоретичними основами дослідження стали наукові праці провідних дослідників та практиків з питань впровадження цифрових та хмарних платформ в освітній процес. У статті розкрито сутність поняття «цифрова компетентність», зазначено, що сучасна цифрова освіта неможлива без застосування хмарних інструментів в умовах змішаного та дистанційного навчання. Адже саме впровадження дистанційного навчання і використання хмарних технологій у часи пандемії і масштабної війни росії проти України стали чи не єдиною можливістю продовження освітнього процесу. Встановлено, що ефективність музичної освіти залежить від особистої взаємодії між викладачами та здобувачами у педагогічному процесі. Присутність викладача музики, початкова презентація музики та негайна корекція – все це має важливе значення в індивідуальному підході та інструментальному навчанні, і саме хмарно орієнтовані середовища дають можливість відтворити освітній процес дистанційно в реальному форматі. Хмарні технології спрощують розповсюдження широкого спектру контенту (текстів, відео, музичних файлів) у в Інтернеті, а доступність, відкритість та їх інтерактивність уможливають колективне використання й та спілкування як онлайн, так і офлайн.

У процесі дослідження авторами було проведено опитування серед майбутніх учителів музичного мистецтва Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського щодо необхідності розвитку цифрових компетентностей за допомогою хмарно орієнтованих середовищ. Результати дослідження вказують на визнання майбутніми вчителями музичного мистецтва важливості організації й впровадження у мистецько-освітню практику хмарно орієнтованих середовищ та оволодіння здобувачів мистецької освіти цифровою компетентністю.

**Ключові слова:** здобувачі мистецької освіти, майбутні учителі музичного мистецтва, хмарні середовища, цифрові платформи, цифрова компетентність.

In the article, the authors conduct a study on the need to develop digital competence by applicants for artistic specialties using cloud-based environments. The theoretical basis of the study is the scientific works of leading researchers and practitioners on the implementation of digital and cloud platforms in the educational process. The article reveals the essence of the concept of «digital competence», noting that modern digital education is impossible without the use of cloud tools in the context of blended and distance learning. After all, the introduction of distance learning and the use of cloud technologies during the pandemic and Russia's large-scale war against Ukraine have become almost the only way to continue the educational process. It has been established that the effectiveness of music education depends on the personal interaction between teachers and students in the pedagogical process. The presence of a music teacher, the initial presentation of music, and immediate correction are all important in individualized and instrumental learning, and it is cloud-based environments that make it possible to reproduce the educational process remotely in a real format. Cloud technologies simplify the distribution of a wide range of content (texts, videos, music files) on the Internet, and their accessibility, openness, and interactivity make it possible to share and communicate both online and offline.

In the course of the study, the authors conducted a survey among future music teachers of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky on the need to develop digital competencies through cloud-based environments. The results of the study indicate that future music teachers recognize the importance of organizing and implementing cloud-based environments in artistic and educational practice and mastering digital competencies by art education students.

**Key words:** art education students, future music teachers, cloud environments, digital platforms, digital competence.

УДК 37.016

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.35>

**Толстова Н.М.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри вокально-хорової  
підготовки  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

**День Дівень,**

аспірант кафедри музичного мистецтва  
і хореографії  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Цифрова компетентність у 21 столітті стала однією із головних ознак підготовленості фахівця до ефективної професійної діяльності. Вона розглядається як здатність, пов'язана з креативністю та відкритістю до інновацій, відповідальністю й продуктивністю, комунікацією та співпрацею, критичним мисленням, самостійністю у вирішенні проблем та метапізнанням.

У сучасному суспільстві, заснованому на знаннях, технології є основними інструментами, які забезпечують необхідний доступ до інформації,

водночас інтегруючи користувачів у професійні комунікаційні канали та пропонуючи їм ряд можливостей для дозвілля. Вища освіта має наголосувати на цих змінах, надаючи можливість здобувачам розвивати свою цифрову компетентність. Тому в умовах диджиталізації, інформатизації, широкого впровадження в освітній процес хмарних ресурсів, підвищення цифрових компетентностей у здобувачів мистецької освіти є необхідною умовою неперервності й належної якості навчання. Адже майбутні учителі музичного мистецтва у процесі навчання мають набувати здатності розв'язувати

складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері музично-педагогічної освіти, зокрема – створювати творчо-мистецько-освітнє середовище, самостійного опанувати художньо-педагогічним матеріалом, і створювати власні художньо-педагогічні й виконавсько-інтерпретаційні версії музичних творів та інше.

*Актуальність дослідження* полягає в тому, що на сьогодні недостатньо досліджені питання підвищення та набуття цифрових компетентностей здобувачів мистецької освіти. *Новизна дослідження* полягає у зміщенні фокусу із сталих методів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності на інноваційно-ефективні, хмарно орієнтованих середовищах в процесі навчання.

**Аналіз наукових досліджень.** Питанням формування та розвитку цифрової компетентності у майбутніх фахівців переймалися науковці: В. Биков, А. Квятковська, О. Гриценчук, О. Самойленко, О. Овчарук, Т. Сорочан, О. Спірін, Є. Полат та ін. Питання підвищення педагогічної майстерності та компетентності в процесі викладання є в центрі уваги таких науковців, як І. Зюзян, Ш. Амонашвілі, С. Логачевська, В. Ульянова, Л. Снедкова, О. Савченко та ін. Питання використання хмарних технологій та організації хмарно орієнтованих середовищ розглядаються в працях М. Жалдака, О. Спіріна, Н. Морзе, А. Квятковської, К. Осадчої, Л. Карташової, Я. Топорівської та ін.

Разом з тим, автори вважають за необхідне зосередити увагу на більш детальному дослідженні розвитку цифрової компетентності здобувачів мистецької освіти при використанні хмарно-орієнтованих середовищ.

**Мета статті.** Проаналізувати та дослідити використання хмарно орієнтованих середовищ в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського та відслідкувати їх вплив на підвищення та формування цифрових компетентностей здобувачів мистецької освіти.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Сучасні педагогічні дослідження свідчать про те, що практичний досвід використання хмарно орієнтованих середовищ при викладанні майбутнім фахівцям мистецької, зокрема – музичної освіти має ряд невирішених проблем, які потребують подальшого вивчення, аналізу, анкетування та діагностування з метою вияву того, які саме хмарні платформи та сервіси є найбільш продуктивними на сьогодні в умовах дистанційного або змішаного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Основна частина.** Освіта повинна гарантувати, що всі здобувачі, незалежно від їхнього рівня знань та компетентностей, будуть забезпечені інструментами, можливостями та засобами, які дозволять їм стати досвідченими в цифровому

суспільстві, в якому вони повинні мати можливість брати участь безпечно, з повагою, як індивідуально, так і колективно. Розвиток цифрової компетентності здобувачів тісно пов'язаний із навчанням упродовж життя, яке все більше відіграє фундаментальну роль у всіх аспектах людського життя і, таким чином, у набутті технічних і когнітивних навичок, які можуть дозволити студентам вирішувати проблеми навчання не лише в аудиторії, але, що більш важливо, поза нею [6].

Серед найважливіших завдань сьогодення, що постають перед закладами освіти, необхідно виділити забезпечення доступу до освітнього процесу для всіх його учасників у формі дистанційного або змішаного навчання, забезпечити неперервність та ефективність відповідно до рекомендацій Європейського простору вищої освіти [2]. В Законі України «Про освіту» термін «компетентність» визначений як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [1].

Сучасна цифрова освіта неможлива без застосування хмарних інструментів в умовах змішаного та дистанційного навчання. Інтернет глибоко укоренився в наших закладах освіти, а електронне навчання стало звичайною практикою в українській системі. Зростання мобільних технологій, інтернету речей, хмарних обчислень дозволяє підвищувати безпеку, цінність ресурсів та розширювати доступ до інформації у освітньому середовищі. Хмарні навички у сфері освіти дають можливість розширити свій світогляд. Ті, кого не влаштовують системи навчання, тепер починають вивчати нову групу онлайн-освіти. Це має позитивну роль для здобувачів, які хочуть вибрати дистанційне навчання чи навіть пройти курси за кордоном. З цього погляду, саме доступ до хмарної інфраструктури дозволяє звертатися до нових, модернізованих форм і підвищувати рівень своєї освіти [3; 5].

Ефективність музичної освіти у процесі оволодіння знаннями з музично-історичних, музично-теоретичних дисциплін, і, особливо, у процесі оволодіння майбутніх фахівців виконавськими вміннями, зокрема – вокальними, інструментальними, диригентсько-хоровими, в значній мірі залежить від налагодження особистої взаємодії між викладачами й здобувачами. Діяльність викладача, зокрема – презентація творів, художньо-емоційна «зарядженість» педагогічного спілкування, важливість негайної оцінки й корекції виконавських дій – усе це має важливе значення в індивідуальному педагогічному процесі, тому важливо, яким чином хмарно орієнтовані середовища дистанційно забезпечать відтворення освітнього процесу в реальному форматі.



Зазначимо, що, незважаючи на освітні інновації та безперервний розвиток програмного забезпечення, музична освіта за останні десятиліття не зазнала суттєвих змін, хоча на теоретичному рівні та в процесі експериментальної перевірки було засвідчено корисність впровадження цифрових технологій в музичну освіту і доведено, що вони можуть бути ефективним ресурсом для викладання музики [6].

Пандемія створила неординарну ситуацію, до якої і викладачі музики, і здобувачі адаптувалися без попереднього досвіду, отже нові виклики постали перед більшістю викладачів музики несподівано, що затребувало швидкої адаптації до нових умов викладання, педагогічного спілкування, викладу навчального матеріалу тощо. Отже, традиційна модель мистецької освіти потребувала ґрунтовного переосмислення методології, методів і форм організації освітнього процесу, набуття цифрової культури, що зрештою виявилось успішним. Застосування вже ефективних методів та хмарно орієнтованих середовищ відкрило нові перспективи для формування цифрових компетентностей здобувачів, яка знадобилася для знаходження, обробки та аналізу науково-методичної та музикознавчої інформації за допомогою хмарних ресурсів; впровадження й використання методичного інструментарію, технологій, форм музично-педагогічної та музично-інформаційної діяльності вчителя, цифрових і електронних засобів з метою формування музично-творчих умінь з використанням сучасної електронної техніки [4], збагачення форм педагогічної практики й вирішення завдань музично-просвітницького характеру та активізації мистецько-творчого розвитку дітей різного віку за допомогою відео- та аудіоресурсів.

На сьогодні існує велика кількість хмарно орієнтованих середовищ, які можуть використовувати викладачі при проведенні практичних чи

лекційних занять з дисциплін музично-історичного й теоретичного змісту, в процесі аналізу та інтерпретації музичних творів, під час опанування методики викладання дисциплін з фаху та ін. Не менш важливу роль відіграє і звернення до соціальних мереж: Facebook, Viber, Telegram, Snapchat, Twitter, які стають дедалі важливішою частиною нашого щоденного спілкування та зв'язку. Для сучасної молоді вони стали ключовими для того, щоб залишатися на зв'язку та бути в курсі подій, а також робити внесок у наш світ і бути творчими.

Багато педагогів вважають соціальні мережі чудовим способом розширити свою особисту мережу навчання та знайти ресурси. Майже всі здобувачі освіти покладаються на певні соціальні мережі як частину свого розпорядку дня. Не менш важливим хмарним сервісом для здобувачів мистецької освіти є Youtube, а саме – як невичерпне джерело музичної (раніше майже недоступної) інформації, «подорожі» по музеях, знайомства творчістю знаних митців, а також як соціальний сервіс, призначений для зберігання, перегляду і методично обґрунтованого обговорення відеозаписів, що є актуальним для здобувачів мистецької освіти.

У процесі дослідження авторами було проведене опитування серед майбутніх фахівців з мистецької освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського щодо необхідності розвитку цифрових компетентностей за допомогою хмарно орієнтованих середовищ. У опитуванні взяли участь 16 здобувачів освіти, віком 18–20 років, серед яких 81,3% жінки, 17,7% чоловіки.

У процесі опитування авторами встановлено, що 81,3% респондентів вважають, що цифрові компетентності є важливими для майбутніх фахівців мистецької освіти, і лише 6,2% вважають що не важливі (рис. 1).



Рис. 1. Відповіді здобувачів мистецької освіти щодо важливості цифрових компетентностей

Наступні питання стосувались визначення необхідності використання викладачами цифрових платформ та хмарно орієнтованих середовищ та визначення, яке саме хмарне середовище, на думку майбутніх фахівців з мистецької освіти є найбільш перспективними та якісними і дають можливість розвивати цифрові компетентності (рис. 2, рис. 3).

Аналізуючи відповіді здобувачів освіти, платформи відтворення зустрічі в реальному часі, такі

як Zoom, Meet мають найбільше позитивних відповідей – 37,5%, ютуб та інші сервіси для розміщення відео – 31,3%, Google Form, Google Class – 25%.

З опитуваних респондентів 94% бачать переваги використання цифрових платформ та хмарно орієнтованих середовищ:

– 62,5% вважають перевагами незалежність від місця знаходження та часу;

– 18,8% вважають, що підвищилась якість навчання з використанням цифрових платформ;

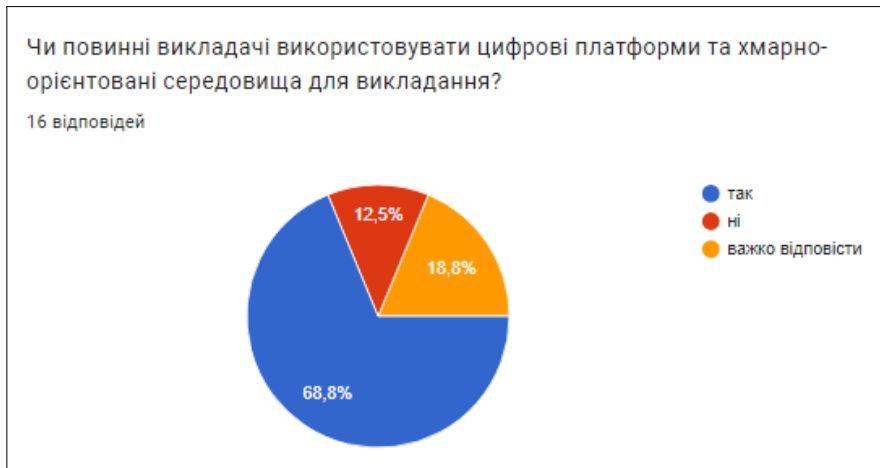


Рис. 2. Відповіді респондентів

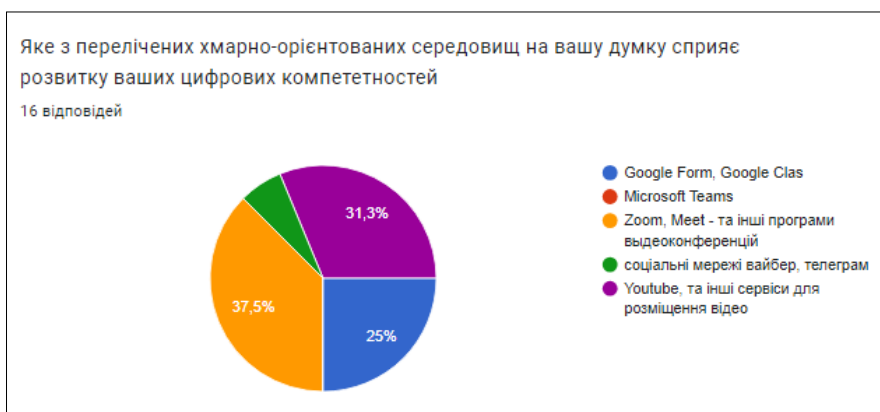


Рис. 3. Відповіді респондентів щодо хмарно орієнтованих платформ, які дозволяють розвивати цифрові компетентності



Рис. 4. Відповіді респондентів щодо переваг використання хмарно орієнтованих середовищ

- 6% вбачають підвищення мотивації;
- 6% вбачають підвищення рівня цифрових компетентностей.

Тобто, проаналізувавши результати опитування ми визначили переваги використання хмарно орієнтованих середовищ, їх вплив на цифрові компетентності та платформи, які дадуть можливість підвищити цифрові компетентності здобувачів мистецької освіти. Це дозволить надати освітньому процесу більшої гнучкості, адаптивності та індивідуалізації.

**Висновки та пропозиції.** Професійна діяльність майбутніх фахівців музичного мистецтва безпосередньо пов'язана із сприйняттям, трактуванням, оцінюванням музичних творів, аналізі структурних елементів певних творів чи жанрів, в аналізі культурно-естетичних елементів стилю епохи та потребує їх систематизації й постійного поновлення, взаємообміну з колегами. Необхідність розроблення спеціальних методик з використання хмарно орієнтованого середовища із врахуванням специфічних мистецьких завдань, аудіо-тестів, використання нотно-графічних програм спонукає викладачів до пошуку нових форм занять, як практичних, так і лекційних. *Подальшими дослідженнями* вбачаємо створення методичних матеріалів та розробку моделі навчання з використанням хмарно орієнтованого середовища з подальшою її апробацією в закладах вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про освіту» від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Ульянова В., Снедкова Л. Особливості проведення занять зі «сценічної майстерності» з врахуванням особистісно орієнтованого підходу. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. 59(3). <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-43>
3. Гура В., Квятковська А., Мозгова С. Хмарні сервіси: розширення можливостей для закладів освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. № 55, 247–252. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/55-1-40>
4. Мельниченко В., Шип С. Музично-творчі уміння та можливості їх формування з використанням сучасної електронної техніки. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Вип. № 1, 2022 р, 48–53. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1>
5. Broiako N., Oliinyk O., Skomorovska I., Dorofieieva V., Pistunova T., Koehn N. Training as a means of successful professionalization of applicants for higher education in quarantine. *Laplace em Revista (International)*, vol. 7, n. Extra B, May-Aug. 2021. P. 503–510. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-B960p.503-510>
6. Schiavio A., Biasutti M. Creative pedagogies in the time of pandemic: a case study with conservatory students. *Music Educ. Res.* 2021. 23 (2). Pp. 167–178. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1881054>

РОЗДІЛ 7. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ  
В ОСВІТІTHE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ENHANCING ONLINE LEARNING  
РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВДОСКОНАЛЕННІ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ

*The article delves into contemporary artificial intelligence technologies being integrated into online education. Emphasis is placed on analyzing the impact of these technologies on the quality of education and accessibility of educational resources. An important aspect is discerning the advantages and limitations of using artificial intelligence for various categories of students and educators. In this era of rapid technological advancement, particular attention is directed towards artificial intelligence (AI) and its influence on various aspects of life, notably in education. Online education, as a pivotal segment of the educational landscape, demonstrates the potential of AI in transforming traditional pedagogical methods and providing the opportunity for knowledge acquisition to all interested parties, regardless of their location or material resources. The utilization of AI in online education emerges as a pertinent and promising avenue for further research and development in this field.*

*The article offers a projection of potential future directions for the development of AI-based online learning systems. The research underscores the significant potential of employing AI in the educational process, its capacity to reshape conventional pedagogical methods, and ensure access to knowledge for a wide array of users, irrespective of their location or resources.*

*The integration of artificial intelligence tools in online education represents a significant stride in modern education. These technologies unlock boundless opportunities for optimizing the learning process and grant access to quality education for a diverse spectrum of students. Artificial intelligence enables the development of individualized learning programs, automates routine tasks for both instructors and students, thereby enhancing efficiency and engagement in learning.*

*In this context, it is crucial to consider and address issues related to data confidentiality, the necessity for professional system maintenance, and aspects of ethics and user rights protection. A thorough analysis of these aspects in the process of developing and implementing AI-based online learning systems stands as a vital task for the successful integration of this innovative technology into the educational realm.*

*The authors affirm the significance and prospects of employing artificial intelligence in online education, contributing to the continued advancement of this promising direction in education.*

**Key words:** Artificial intelligence, online learning, higher education, information technologies.

*Стаття досліджує сучасні технології штучного інтелекту, які впроваджуються в сфері онлайн навчання. Акцент робиться*

*на аналізі впливу цих технологій на якість освіти та доступність освітніх ресурсів, де важливим аспектом є розпізнавання переваг та обмежень використання штучного інтелекту для різних категорій студентів та викладачів.*

*У цій ері стрімкого технологічного розвитку, особлива увага приділяється штучному інтелекту (ШІ) та його впливу на різні сфери життя, особливо в освіті. Онлайн навчання, як один з ключових сегментів освіти, виявляє потенціал ШІ у перетворенні традиційних педагогічних методів та наданні можливості отримання знань всім бажаним, незалежно від їхнього місцезнаходження чи матеріальних ресурсів. Використання ШІ в онлайн навчанні виходить на передній план як актуальний напрямок для подальших досліджень та розвитку цієї галузі.*

*У статті надається прогноз можливих майбутніх напрямків розвитку систем онлайн навчання, що базуються на штучному інтелекті. Дослідження підкреслює значущий потенціал використання ШІ в освітньому процесі, його здатність трансформувати традиційні педагогічні методи та гарантувати доступ до знань для широкого кола користувачів незалежно від їхнього місцезнаходження чи ресурсів.*

*Доведено, що інтеграція засобів штучного інтелекту в онлайн навчання є важливим кроком у сучасній освіті. Ці технології розкривають безмежні можливості для оптимізації навчального процесу та надають доступ до якісної освіти для різноманітного спектру студентів. Штучний інтелект дозволяє розробляти індивідуальні навчальні програми, автоматизувати рутинні завдання як викладачів, так і студентів, що підвищує ефективність та мотивацію до навчання. У цьому контексті важливо врахувати та вирішувати питання, пов'язані з конфіденційністю даних, необхідністю професійного обслуговування систем та аспектами етики та захисту прав користувачів. Ретельний аналіз цих аспектів у процесі розробки та впровадження систем онлайн навчання на базі штучного інтелекту є важливим завданням для успішної інтеграції цієї інноваційної технології в освітній простір.*

*Автори підкреслюють важливість та перспективи впровадження штучного інтелекту в онлайн навчанні, що сприятиме подальшому розвитку цієї перспективної галузі освіти.*

**Ключові слова:** штучний інтелект, онлайн навчання, вища освіта, інформаційні технології.

УДК 004.7:37.018.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.36>

**Aliksieieva H.M.,**

Ph.D. (Pedagogy),  
Associate Professor at the Department  
of Informatics and Computer Technologies  
in Management and Learning  
Berdyansk State Pedagogical University  
(Zaporizhzhia, Ukraine)

**Khomenko V.H.,**

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor,  
Head of the Department of Computer  
Technologies in Management  
and Education and Informatics  
Berdyansk State Pedagogical University  
(Zaporizhzhia, Ukraine)

**Khomenko V.V.,**

Ph.D.,  
Associate Professor at the Department  
of Automation, Metrology, and Energy-  
Efficient Technologies  
Ukrainian Engineering Pedagogics  
Academy

**Raising of the problem and its copulas with important practical tasks.** Education is a significant factor in shaping human potential, considering

its capacity to facilitate knowledge acquisition, skill development, and socio-cultural experience [7]. It influences the development of intellectual, social, and

professional competencies, thereby contributing to self-realization and enhancing individual quality of life [4]. In the current era of active technological advancement, particular importance is given to Artificial Intelligence (AI), which impacts various spheres of life, including education. One of the key areas where AI demonstrates its potential is in the realm of online education [1; 9]. Online education plays a crucial role as a strategic tool for ensuring access to education and ensuring the sustainability of the learning process. It provides the opportunity for a wide range of students and professionals to receive education and skills regardless of geographical location and helps mitigate the impact of external turbulent factors on the learning process, such as pandemics [8], military actions, natural disasters, and so forth. Online education creates opportunities for innovation in teaching methods and tools, fosters self-development, and ensures flexibility and alignment of educational programs with the needs of modern society. Productive technologies based on AI open up new perspectives for learning for both students and educators, transforming traditional pedagogical methods and providing access to knowledge for all interested parties, regardless of their location or resources [16]. In this context, the use of AI in online education becomes relevant and promising for further research.

#### **Analysis of basic research and publications.**

The research is founded on the contributions of distinguished scholars from various fields of education. They explore the systematic approach to organizing education (V. Zahvyazinsky, V. Kuzmin, Ye. Yudin, et al.), peculiarities of postgraduate education (V. Oliynyk, M. Kyrychenko, T. Sorochan), as well as the utilization of IT in the educational process (N. Bakhmat, V. Bykov, I. Voytovych, A. Hurzhiy, L. Kartashova [5; 6], V. Lapinsky, Yu. Ramsky, O. Spirin, et al.).

**The aim of the article** is to investigate and analyze the impact of artificial intelligence utilization on contemporary online learning systems.

**The main objectives include:** a survey of contemporary artificial intelligence technologies utilized in online learning; an analysis of the impact of artificial intelligence deployment on the quality of education and accessibility of educational resources; identification of the advantages and limitations of using AI in online education for various categories of students and educators; examination of potential future directions for the development and enhancement of AI-based online learning systems.

Presenting main material. Artificial Intelligence (AI) is rapidly advancing and increasingly being utilized in various fields, including online education. Modern AI technologies have the potential to enhance the accessibility, effectiveness, and personalization of online education [2; 14].

Here is a review of some contemporary AI technologies employed in online learning [10]:

- **Personalized Learning:** AI can analyze student data, such as test results, task completion, and time spent on learning, to create personalized learning plans [11]. This can help students achieve their educational goals more quickly and efficiently. Services like Thinkster and Duolingo, used for learning mathematics and foreign languages, initially administer tests to form individualized learning programs for students.

- **Learning Assistants:** AI-powered learning assistants can provide support and aid to students in their learning endeavors. They can answer questions, provide explanations, and even assist students with homework assignments. Examples of such assistants include:

1. Jill Watson Assistant, an AI assistant developed by the Georgia Institute of Technology, used as a teaching assistant in a computer ethics course. Jill Watson Assistant can answer students' questions, provide explanations, and even help with homework assignments.

2. Brainly Tutor, an online learning assistant that helps students with homework and other educational tasks. Brainly Tutor is available in 18 languages and has a database containing over 100 million questions and answers. Brainly Tutor can also provide students with individualized study recommendations.

3. Cognii AI Tutor, a digital learning assistant that uses artificial intelligence to provide students with personalized learning materials and support. Cognii AI Tutor is available in 10 languages and has a database containing over 10 million questions and answers. Cognii AI Tutor can also provide students with individualized study recommendations.

- **Task Automation:** AI can be used to automate tasks such as grading, tracking student progress, and providing feedback. This can free up teachers' time to focus on what they do best: teaching students.

- **Interactive Learning Materials:** AI can be used to create interactive learning materials that can help students better grasp educational material [6].

As of today, some of these technologies are already being utilized on online course platforms, such as Coursera. Coursera employs AI algorithms to create personalized learning plans for its students. These algorithms analyze data on test results, task completion, and time spent on learning to determine which materials and tasks are best suited for each student. Coursera also employs AI assistants that can respond to students' questions, provide explanations, and even assist students with homework assignments. Additionally, it uses AI for task automation, such as grading, tracking student progress, and providing feedback. Moreover, on this platform, AI is employed for translating courses into other languages and creating new ones.

Therefore, the utilization of AI brings forth the following advantages [12]:

*Advantages of using AI* in online education include:

1. Personalization of learning: AI can create personalized learning programs tailored to the individual needs and knowledge level of each student.
2. Automation and efficiency: AI can handle routine tasks such as test grading and assessment, freeing up the instructor's time for more productive sessions and personal interaction with students.
3. Increased engagement: Interactive and engaging widgets developed based on AI can enhance interest in the material and promote active student participation.
4. Quick access to information: AI can provide instant responses to students' questions and grant access to vast amounts of information in real-time.
5. Geographic flexibility: The use of AI in education enables both students and instructors to access educational material regardless of their geographical location [17].

However, there are also some limitations:

1. The need for qualified support: The development and maintenance of AI systems require specialists with specific skills and knowledge, which can be a limiting factor for some educational institutions.
2. Development and implementation costs: Implementing AI in online learning systems can be a costly process, especially for small educational institutions or projects with limited budgets.
3. Confidentiality and security concerns: Processing and storing a large amount of students' personal data can raise confidentiality and security issues.
4. Risk of technological dependency: Heavy reliance on AI may pose a risk that students and educators could lose important skills that may be needed in the event of technological failure.
5. Lack of interaction and personal contact: The use of AI may reduce personal contact and interaction between instructors and students, which can have a negative impact on the quality of learning and the development of interpersonal skills [18].

Future directions for the development of online learning using artificial intelligence include automatic content generation, integration of teacher expertise with AI analytics, improvement of assessment and retroactive learning, issue resolution support systems, expansion of accessibility and inclusive education, use of virtual and augmented reality, and analytics for enhancing students' skill development.

Our further research will encompass various aspects of applying artificial intelligence in education, including: impact of artificial intelligence in a broader educational context, such as workforce training, corporate learning, and self-directed education; development of precise and effective algorithms for adapting learning to each student's needs to maximize their educational potential; addressing privacy and ethical concerns in the use of artificial intelligence in the

educational process; creating robust and sophisticated artificial intelligence systems tailored for education; understanding how artificial intelligence influences the learning of students with diverse needs to develop inclusive educational programs; evaluating the effectiveness and performance of systems utilizing artificial intelligence, comparing them to traditional teaching methods; developing new teaching and evaluation methods that leverage the capabilities of this technology; investigating the impact of artificial intelligence on student motivation and engagement to devise better motivation strategies; assessing the economic feasibility and accessibility of employing artificial intelligence for various educational institutions and students; providing practical advice and recommendations for universities and educational institutions regarding the implementation and optimization of artificial intelligence systems in the educational process [13; 16].

#### **Conclusions from this study and prospects for further exploration in this direction.**

The implementation of artificial intelligence in online education is a key direction in the development of modern education. This cutting-edge technology opens up unlimited possibilities for improving the learning process and providing quality education to various categories of students. Artificial intelligence enables the creation of personalized learning programs, automates routine tasks for both teachers and students, and enhances the efficiency and engagement in learning. However, it is important to consider that the use of artificial intelligence presents its own challenges, such as data confidentiality, the need for qualified system maintenance, and ethical considerations and user rights protection. It is crucial to thoroughly study and address these aspects in the development and implementation of AI-based online learning systems.

Further research in this field may encompass ethical considerations, adaptation to different categories of students and educators, as well as the development of even more powerful AI technologies in education.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Алексєєва Г. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі професійної підготовки студентів педагогічних вузів. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. Суми, Україна: ВВП «Мрія», 2014, С. 184–191.
2. Алексєєва Г. М. *Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності*, Монографія. Бердянськ: БДПУ (2014).
3. Алексєєва Г.М., Бабич П.М. Використання платформи Arduino для професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Фізико-математична освіта*. 2018. №. 4 (18). С. 12–17. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2018-018-4-002>.
4. Гура В., Несторенко Т., Макаренко Т. Дослідження категорії «освітня послуга»: міждисциплінар-

ний підхід. *Наукові записки БДПУ*. 2022, вип. 2. 91–104. [www.doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-2-91-104](https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-2-91-104)

5. Карташова Л. А., Бахмат Н. В., Пліш І. В. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 6.

6. Карташова Л. А., Бойченко О. А. *Штучний інтелект в освіті: актуальність підготовки педагогів у цьому напрямі*. ББК 72: 74 С. 56. 2019. С. 138.

7. Несторенко Т.П. Значення університету для економіки міста: приклад впливу переміщеного університету. *Вісник Хмельницького національного університету*, № 5, т. 1, 2021 (298), 223–227. URL: <https://cutt.ly/0YcXkE4>

8. Несторенко, Т. П. «Економіка суперзірок»: можливості та загрози для сфери освіти. *Український журнал прикладної економіки*. 2020. Том 7, № 2, 8–15. <https://doi.org/10.36887/2415-8453-2020-2-1>

9. Овсянніков, О., Алексєєва, Г. Комп'ютерне середовище науково-дослідної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю як об'єкт проектування. *Молодь і ринок*, 2019, 9 (176). <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-39>

10. Певень К., Хміль Н., Макогончук Н. Вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання: аналіз технологій для забезпечення ефективності індивідуальної освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 11 (29).

11. Перекрест Ю. *Як штучний інтелект може допомогти освіті* URL: <https://osvitoria.media/experience/yak-shtuchnyj-intelekt-mozhe-dopomogty-osviti/>

12. Ушакова І. О., Педан О. А. *Особливості використання штучного інтелекту в освіті*. 2020. С. 31.

13. Чубатюк Ю. *Майбутнє штучного інтелекту в освіті* URL: <https://day.kyiv.ua/article/ekonomika/maybutnye-shtuchnoho-intelektu-v-osviti>

14. 10 Roles For Artificial Intelligence In Education URL: <https://www.teachthought.com/the-future-oflearning/10-roles-for-artificial-intelligence-in-education/>.

15. AI in Eastern Europe Industry Landscape URL: <https://mindmaps.dka.global/ai-in-eastern-europe>.

16. Kravchenko N.V., Alyeksyeyeva H.M., Gorbatyuk L.V. (2018). Curriculum Optimization by the Criteria of Maximizing Professional Value and the Connection Coefficient of Educational Elements, Using Software Tools: (ICTERI 2018: 14th International conference on ict in education, research, and industrial applications) (Kyiv, Ukraine, May 14–17, 2018). CEUR Workshop Proceedings, Vol. 1, pp. 365–378.

17. McArthur D., Lewis M., Bishary M. The roles of artificial intelligence in education: current progress and future prospects. *Journal of Educational Technology*. 2005. Т. 1. № 4. С. 42–80.

18. Seo, K., Tang, J., Roll, I. The impact of artificial intelligence on learner–instructor interaction in online learning. *International journal of educational technology in higher education*. 2021. Т. 18. № 1. С. 1–23.

# ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ В КОНТЕКСТІ ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

## THE DIDACTIC TOOLKIT OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF DOMESTIC EDUCATION

У статті порушено одне із актуальних проблемних питань вітчизняної освіти – педагогічно вмотивований добір дидактичного інструментарію з огляду на пріоритетність диджиталізації. Розглянуто важливий аспект сучасної педагогічної практики – дидактичний інструментарій саме майбутнього вчителя трудового навчання та технологій, адже своєрідність його практичного призначення безпосередньо віддзеркалює інновації у сфері новітніх інформаційних технологій. Здійснено аналіз ролі, значення та варіативності інструментарію у процесі підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у навчально-професійній діяльності. Закцентовано на різноманітних методах та приййомах, пов'язаних із використанням сучасних технологій у освітньому процесі та надано огляд доступних дидактичних інструментів для підтримки навчально-професійної діяльності здобувачів вищої педагогічної освіти в означеній предметній галузі.

Акцентується увага на важливості застосування технологічних освітніх засобів під час викладання навчального курсу – трудового навчання та технологій, що має на меті підвищення ефективності освітнього процесу, стимулювання творчого підходу здобувачів під час виконання творчих та самостійних навчальних завдань і безпосередньої навчально-пізнавальної роботи на уроці, а також підготовки їх як фахівців до викликів сучасного ринку праці. Систематизовано наукові уявлення та педагогічні можливості використання віртуальної реальності, штучного інтелекту, онлайн-ресурсів та інших новітніх педагогічних інструментів у процесі вивчення окресленої навчальної дисципліни.

Представлено науково-практичний аналіз здобутків творчих учителів трудового навчання та технологій. Зокрема, зацентовано методичних рекомендаціях щодо вибору, впровадження та ефективного використання дидактичного інструментарію задля досягнення професійної самоефективності. Подано фактичний матеріал, який сприятиме вияву творчості вчителів та педагогів через розширення наявного арсеналу методів та засобів для підвищення якості і результативності навчання в цій предметній галузі.

У постановочному плані окреслено перспективність всебічного та ґрунтовного осмислення у наукових колах проблематики дидактичного інструментарію у процесі підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, сприяючи підвищенню ефективності освітнього процесу та університетській підготовці здобувачів до якісної та результативної професійної діяльності.

**Ключові слова:** дидактичний інструментарій, вчитель трудового навчання та технологій, SMART-комплекси, цифровий навчальний контент.

In the article, one of the pressing issues in domestic education is addressed – the pedagogically motivated selection of didactic tools with a focus on the priority of digitalization. An important aspect of modern pedagogical practice is examined – the didactic toolkit of future teachers of vocational education and technology. This is because the uniqueness of its practical application directly reflects innovations in the field of modern information technologies. An analysis of the role, significance, and variability of tools in the preparation of future teachers of vocational education and technology in educational and professional activities is conducted. Emphasis is placed on various methods and techniques related to the use of modern technologies in the educational process, and an overview of available didactic tools to support the educational and professional activities of higher education students in this subject area is provided.

Attention is drawn to the importance of using technological educational resources during the teaching of the educational course in vocational education and technology, aimed at enhancing the effectiveness of the educational process, stimulating creative approaches by learners during the completion of creative and independent learning tasks, and direct educational and cognitive work in the classroom. The article systematizes scientific concepts and pedagogical possibilities of using virtual reality, artificial intelligence, online resources, and other modern pedagogical tools in the study of the specified academic discipline.

A scientific-practical analysis of the achievements of creative teachers of vocational education and technology is presented. In particular, the focus is on methodological recommendations for the selection, implementation, and effective use of didactic tools to achieve professional self-effectiveness. Factual material is provided that will contribute to the discovery of creativity in teachers and educators by expanding the existing arsenal of methods and means to improve the quality and effectiveness of education in this subject area.

The conceptual plan outlines the prospects for comprehensive and thorough consideration of the issues of didactic tools in scientific circles in the process of preparing future teachers of vocational education and technology, thereby contributing to the effectiveness of the educational process and university training for quality and effective professional activities.

**Key words:** didactic toolkit, teacher of vocational education and technology, SMART complexes, digital educational content.

УДК 378.147:62-64  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.37>

**Довгополик К.А.**,  
здобувач освітнього наукового ступеню «доктор філософії»,  
викладач кафедри математики,  
інформатики та інформаційної  
діяльності  
Ізмаїльського державного  
гуманітарного університету



**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Виклики сучасності, пов'язані з пандемією COVID-19 та введенням воєнного стану в Україні зумовило перехід вітчизняної освіти у тому числі змішану та дистанційну форми, що набуває все ширшого вжитку. Спільне використання нових інформаційних технологій та дидактичних методів має на меті підготувати вчителів до викликів сучасної цифрової епохи, де навички роботи з технологіями, індивідуалізоване навчання та готовність бути конкурентноздатним на ринку праці стають надзвичайно важливими компетентностями та особистісними якостями. На часі змінення пріоритетів у підготовці майбутніх вчителів до сучасного освітнього середовища, де цифрові інструменти відіграють ключову роль у навчанні та розвитку учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Здійснений нами педагогічний дискус нормативно-правових документів, зокрема, Закону України «Про авторське право та суміжні права» щодо визначення дефініції «цифровий контент», а також фундаментальних досліджень роботи вчених у цьому ракурсі Белан В.Ю., Волошина Т.В., Глазунова О.Г., Пригодій М.А., Гуменний О.Д., Гуржій А.М., Ілляхова В.М., Зайченко І.Г., Зуєва А.Б., Кононенко А.Г., Липська Л.В., Прохорчук О.М. та ін. засвідчує про таке: ще й досі домінує невизначеність у змістовому наповненні ключових питань порушеної проблеми.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Сучасні інформаційні технології розвиваються із феноменальною швидкістю, і, як ми можемо спостерігати, технології, які були актуальні декілька років тому, вже зараз втратили свою гостроту; їм на зміну приходять інші, які повністю їх можуть замінити та перевершити, особливо у галузі освіти. Це означає, що сучасний вчитель має розвивати не тільки свої фахові компетентності, але й навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями. Через це, навіть ті дослідження, які проводились декілька років тому теж, на жаль, вже не відображають повноцінну реальну ситуацію, і, відповідно, також вимагають постійного оновлення. На часі – поглиблення наукових уявлень про шляхи збагачення доступного дидактичного інструментарію, зокрема, сучасного вчителя трудового навчання та технологій.

**Мета статті** – на основі результатів проведеного педагогічного дискурсу дослідити та визначити деякі сучасні засоби для створення дидактичного інструментарію майбутнього вчителя трудового навчання та технологій, обґрунтувати їх педагогічний сенс.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо із класичної педагогіки, термін «дидактика» походить від грецького слова *didaktikos* — навчаючий і *didasko* – вивчаючий. На сучасному етапі

дидактика – «це наука про навчання і освіту, їх мету і завдання, зміст, методи, форми, засоби, організацію, досягнуті результати». А її завдання полягає у дослідженні взаємодії між освітніми процесами викладання і навчання. Не менш суттєвим учені вважають, що метою дидактики доречно вважати «з'ясування умов, за яких ця взаємодія сприяє розвитку свідомості учнів, від моменту появи пізнавального завдання до моменту його вирішення, перетворюючи їхнє незнання на знання, а невміння чи недосконалі навички на формування практичних компетентностей із використання здобутих знань на практиці» [3].

Взявши до уваги зазначене вважаємо, що в контексті реалізації новопосталих завдань диджиталізації вітчизняної освіти, саме це має слугувати контекстом у пошуках і дослідниками і вчителями практиками тих ресурсів, які сприяють визначенню найбільш оптимального дидактичного інструментарію. У зазначеному плані підвищений інтерес становить дидактична потужність SMART-комплексів.

Аналізуючи наукові доробки сучасних науковців, нами було визначено основні структурні елементи SMART-комплексу:

- система управління навчанням (СУН або LMS від англ. «learning management system»);
- навчальний контент;
- авторські засоби (authoring tools)[6].

Взявши до уваги самоцінність кожного, доцільно при цьому зауважити, що у попередніх працях нами були досліджені як вже окреслено основні доступні системи управління навчанням, їх переваги та недоліки використання. Вже було встановлено, що найбільш доцільним для реалізації SMART-комплексу буде використання системи Moodle[2]. Якими ж постають переваги цієї системи? Йдеться про таке:

- вільне розповсюдження, тобто систему відносять до Open Source;
- є можливість масштабованості;
- можливість забезпечення приватності і конфіденційності користувачів;
- високий рівень безпеки;
- наявність кросбраузерної сумісності, доступної до встановлення на різних пристроях: планшетах, смартфонах та iPhone;
- інтерфейс українською мовою.

Окрім цього, розробники та численні користувачі відносять до переваг Moodle величезну кількість модулів або видів діяльності, які доступні для взаємодії зі здобувачами, наприклад (рис. 1).

Принадно вважаємо за необхідне розглянути кожен модуль окремо.

Так, «Вбудовані тести», які включають різні типи питань, до прикладу, багатоваріантний вибір, вибір правильного варіанту, коротка відповідь, а також тести з підказками та відгуками,



**Рис. 1. Модулі діяльності та ресурсів доступні для користувача у системі управління навчанням Moodle**

що надають можливість розробляти адаптивний контент.

«Глосарій» сприяє створенню та зберіганню переліку термінів з визначеннями, за принципом словника, а також збирати та систематизувати ресурси й інформацію.

Модуль «Семінар» дозволяє здобувачам вищої освіти не лише виконувати власні роботи, а й оцінювати результати роботи інших студентів. Це стимулює координацію навчального колективу та дозволяє використовувати різноманітні методи оцінювання робіт.

«Зовнішній засіб» інтегрує зовнішні навчальні ресурси та діяльності з інших веб-сайтів безпосередньо в навчальний курс. Це уможливує здатність студентів до доступної взаємодії з навчальними матеріалами, що розміщені поза системою дистанційного навчання.

Як відомо, пакет SCORM представляє собою набір файлів, упакованих відповідно до узгодженого стандарту для систем дистанційного навчання та управління навчанням. Означений модуль у системі Moodle дозволяє додавати до курсу пакети SCORM або AICC у вигляді архіву.

Урок – найскладніша діяльність у системі Moodle, що потребує попереднього планування та ретельної уваги, але вона дозволяє створити гнучкий, результативний та захоплюючий навчальний контент. Принцип побудови модулю: Урок заснований на чергуванні сторінок з теоретичним матеріалом та сторінок з освітніми тестовими завданнями й питаннями. Автор курсу може визначати послідовність переходів між сторінками залежно від відповідей здобувачів, а викладач може надавати відповідний коментар на неправильні відповіді.

Крім того, модулі ресурсів, такі як IMS контент пакет, URL модуль, модуль Книга, модуль Сторінка та модуль Файл дозволяють додавати різноманітний контент до освітнього процесу, забезпечуючи більше можливостей для якісного навчання та інтерактивності.

На нашу думку, для розуміння поняття «навчальний контент» варто проаналізувати власне визначення дефініції. Так, поняття «контент» (від англ. content – зміст) є широкоживаним та може мати різні значення, залежно від контексту. У загальному ж розумінні контент охоплює будь-яку інформацію, яка може бути створена, розширена або спожита в цифровому або фізичному середовищі. Це термін, який використовується для опису вмісту матеріалів на веб-сторінках, у соціальних медіа, блогах, форумах тощо. Відповідно до Закону України «Про авторське право і суміжні права» «цифровий контент (електронна (цифрова) інформація) – будь-які відомості чи дані в електронній (цифровій) формі, що містять об'єкти авторського права та/або суміжних прав і можуть зберігатися та/або поширюватися у вигляді одного або декількох файлів (частин файлів), записів у базі даних на зберігаючих пристроях комп'ютерів, серверів тощо у мережі Інтернет» [4].

Під час розробки та використання SMART-комплекси навчальних дисциплін наповнюються навчальним контентом або освітнім цифровим контентом. Привертає увагу дослідницька позиція Ілляхової М., яка під освітнім цифровим контентом розуміє «зміст освітньої платформи, сайту, блогу викладача, який може бути представлений текстами, відеороликами, статтями, прес-релізами, новинами, інфографікою та іншими формами електронних цифрових ресурсів» [5].

На нашу думку, під час розробки та використання SMART-комплексів учителю необхідно постійно оновлювати та покращувати власний, вже існуючий контент, підвищувати свій рівень інформаційно-цифрової компетентості та намагатись використовувати інноваційні інструменти задля створення цифрового контенту, що позитивно впливатиме і на якість самого навчального контенту, і на залученість учнів під час освітнього процесу.

Також наразі часто використовується термін «навчальний матеріал», що означає інформацію та дані, призначені для допомоги у формуванні ключових компетентностей учнів, світогляду, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей користувачів. Навчальний матеріал можна вважати певною формою освітнього матеріалу, що спеціально розроблений для вивчення певних тем або дисциплін. Таким чином, до навчальних матеріалів можна віднести підручники, зошити з вправами, презентації для уроків, додаткові матеріали для самостійного вивчення тощо.

Науковці Гуржій А., Глазунова О. та Волошина Т. [1] виділяють певну типологію цифрового навчального контенту. Схарактеризуємо їх більш докладно.

1. Презентації досі користуються популярністю, як один із основних форматів подачі навчального матеріалу. Вони містять ілюстрації, текст, відео тощо. Як показує практика дистанційного навчання, із презентаціями набагато швидше та легше сприймається інформація, вони забезпечують структурованість у візуальному поданні інформації, роблять навчання більш зрозумілим та ефективним. Зараз існує безліч програм та Інтернет-застосунків для створення презентацій. Найбільш популярними є хмарний сервіс PowerPoint від Microsoft 365, Canva, Google Slides, Piktochart, PowToon та ін. Окрім того, вони є повністю безкоштовними та педагогічно вмотивовано можуть додаватись у SMART-комплекс.

2. Інструкції, звіти та довідники використовуються для детального вивчення нового матеріалу і надання покрокових вказівок щодо теми. Інструкції можуть містити методичні вказівки для практичних завдань і лабораторних робіт. Звіти є корисними, коли потрібна фактично підтверджена інформація, відповідно до предмету вивчення, також вони можуть містити статистичні дані. Зауважимо на тому, що у довідниках міститься відповідна технічна документація про пристрої, що вивчаються та їх характеристики. Залежно від теми, можна знайти технічний документ, що задовольнить вимоги і стане відмінним джерелом добре структурованої інформації. На нашу думку, вчитель може використовувати вже готові матеріали або ж створювати їх власноруч. Для такого виду роботи доцільно користуватись застосунками або програмами для роботи із документами, яких наразі є велика кількість: Word від Microsoft 365, Google Docs, сервіс Canva теж пропонує цікаві рішення для створення як документів, так і аркушів завдань. Як відомо, для створення технічних креслень або моделей існують системи автоматизованого проєктування (САПР), які в залежності від мети можуть суттєво відрізнитись, прикладом таких є AutoCAD, TinkerCAD, Blender тощо.

3. Застосування графіки, діаграм та інфографіки в освітньому процесі має численні переваги. Саморефлексія набутого нами досвіду засвідчує, що вони дозволяють наочно візуалізувати інформацію, зробити навчання цікавішим і привабливішим для студентів, покращити розуміння та запам'ятовування складного матеріалу. Графічні елементи допомагають ефективніше пояснювати концепції та пов'язувати знання з реальними прикладами. Діаграми дозволяють аналізувати дані, порівнювати тенденції, а інфографіка комбінує текст, графіку та статистичні дані, що робить навчальну інформацію доступнішою

та зрозумілішою. Завдяки візуальному контексту інформація краще запам'ятовується і сприяє засвоєнню знань на більш глибокому рівні. Для розробки оригінальних графіків, діаграм та інфографіки доречно використовувати ще й різні застосунки (Canva, Piktochart, Visual.ly, Visme, Infogram та ін.).

4. Під час дистанційного навчання часто застосовують вебінари, подкасти та скрінкасти. Так, вебінари організуються через сервіси відеоконференцій, де в онлайн режимі демонструється відео з презентацією навчального матеріалу, проводяться коментарі та забезпечується взаємодія з учасниками. Подкасти ж можуть використовуватися для озвучення основного матеріалу, а скрінкасти – для демонстрації виконання практичних завдань з коментуванням відеофрагментів запису з екрану комп'ютера. Наразі до послуг освітян розроблено чимало застосунків та програм для створення подкастів а також скрінкастів та проведення вебінарів. До прикладу, PodBean, Riverside, PodCastle, Zencastr та ін. для створення подкастів; VLC Media Player, Camstudio, Loom та ін. для створення скрінкастів, а також Zoom, Google Meet, Teams та Hangouts, Webex; до того ж для педагога-практика доступна можливість вести прямі ефіри за допомогою YouTube, TikTok, Instagram та ін.

5. Відео та анімації є окремим типом навчальних ресурсів, для створення яких потрібно розробити сценарій та підготувати фрагменти, що привернуть увагу здобувачів. Згідно проведених вченими численних досліджень, оптимальна тривалість таких роликів для навчання складає 6-7 хвилин. Відео та анімацію можна використовувати для презентації як теоретичного, так і практичного навчального матеріалу. Практика творчих педагогів переконує в тому, що інтерактивні навчальні відео з запитаннями та варіантами відповідей можуть функціонувати як повноцінні відеоуроки. Для безкоштовного використання доступна невелика кількість програм, серед них Shotcut, Avid Media Composer, MovieStudio video editor та ін.

6. Гейміфікація є технологією навчання, яка має в основі ігрові атрибути, такі як бонуси, бали та стратегії для створення цікавого навчального середовища, що робить освітній процес захоплюючим. Так для розробки навчальної гри важливо створити захопливий сценарій з елементами, що сприяють пізнанню та залучають до гри. Серед сервісів, які може активно використовувати вчитель варто відзначити LearningApps, Wordwall, ClassTools, Classcraft тощо.

7. Електронні посібники, статті та блоги можуть містити різноманітний текстовий матеріал, що варіюється від довідкових документів до розгорнутих статей. Електронні книги представляють широкий спектр інформації та можуть слугувати важливими джерелами знань для студентів та

учнів. Все це постає чинником збагачення інформаційної культури педагога.

8. Опитувальники та тести використовуються як для формувального, так і для контрольного оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. Залежно від мети, можна використовувати різні інструменти для створення тестів та опитувальників, що допомагає визначити рівень засвоєння матеріалу та розвивати критичне мислення учнів. Окрім того, що можна використовувати модуль «Тест» у самому Moodle або ж додавати тести створені в інших застосунках, таких як НаУрок, Google Forms, Quizlet, Proprofs, Kahoot!, ClassMarker та ін.

9. Ресурси віртуальної та доповненої реальності (VR/AR) створюються, як відомо, здебільшого для реалістичного представлення об'єктів, недосяжних або складних для уявлення, наприклад, структури комп'ютера або живих організмів. Хоча створення таких ресурсів може бути вимогливим завданням. Справа в тому, що використання вже готового контенту дозволяє краще розуміти функціонування пристроїв та живих систем. Як засвідчують результати узагальнення досвіду творчих учителів трудового навчання та технологій, а також учителів з інших навчальних дисциплін в залежності від напряму використання доступні LiCo.Organic, MEL Chemistry VR, Star Walk 2, AR Plan 3D, IKEA Place, Da Vinci Machines AR, Skyscrapers AR, Bridges AR, AR Geometry, Atom Visualizer, MEL Science, My Cardiac Coach, Google Expeditions, InMind VR, InCell, Tilt Brush та ін.

На нашу думку, в контексті порушеної проблеми не можна залишати поза увагою й сервіси, які «працюють» за технологією штучного інтелекту. Так, наприклад, можна створювати зображення за допомогою сервісу Paintbytext або музику з нейромережею Mubert. Здійснювати «озвучення» власних відео на основі тексту або ж перекладати іншомовні відео можна за допомогою Fliki AI або Murf.ai. Для створення відео можна використовувати сервіс D-ID. Curipod дозволяє розробляти презентації та переглядати презентації інших зареєстрованих користувачів, які знаходяться у вільному доступі. Цей перелік, звичайно, є набагато більшим, адже щодня з'являються нові інформаційні технології, які будуть полегшувати та автоматизувати роботу вчителя [1].

**Висновки.** Отже у наш час уже фахівцями доведений широкий спектр методів і засобів, що належать до технологічних інновацій та слугують освітнім і навчальним цілям. Наявні засоби, застосунки, сервіси і ресурси дозволяють не просто збагатити освітній інструментарій, зокрема майбутніх бакалаврів, котрі викладатимуть предмет трудове навчання та технології в освітніх закладах, але суттєво змінити підходи до надання освітніх послуг здобувачам, з врахуванням сучасних викликів. Щодо останніх, то першочергового

значення набуває збільшення ролі дистанційної та змішаної форми освіти, індивідуалізація освітнього процесу, необхідність переосмислення наявних форм і методів в адаптації до сучасних технологічних новацій; розширення меж в дослідженнях взаємодії процесу надання і здобуття в освітньому процесі; пошук нових рішень відповідно до викликів, зокрема у методах і формах збору, аналізу і систематизації інформації, що стосується адміністрування освітнього процесу різними його учасниками, відповідальними за це. Проведене дослідження апелює до необхідності не лише «йти в ногу з часом», що є доволі суттєвим з точки зору багатоплановості завдань, але й в дечому випереджати та передбачати деякі моменти та ризики або виклики, що можуть виникнути у зв'язку з наявною поточною ситуацією. Насамперед це стосується рівня підготовленості майбутніх педагогів до самостійного освоєння найновітніших технологічних опцій, отже сучасні вчителі мають самостійно досліджувати ринок наявних технологічних інновацій, які слугуватимуть оптимізації їх роботи у подальшому, шукати засоби та можливості здобути нові компетентності щодо користування та імплементації новітніх засобів в освітній процес. У широкому спектрі методів і засобів, що пропонує наразі світова інтернет-мережа, на нашу думку, вчителі трудового навчання та технологій мають бути дослідниками і експериментаторами, зберігаючи при цьому головні цілі і завдання, засади і принципи освітнього процесу відповідно до освітньої концепції. Перспективи подальшого наукового пошуку лежать у площині дослідження педагогічних інструментів стимулювання пізнавальної самостійності здобувачів вищої педагогічної освіти в аспекті підвищення їх інформаційної культури.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гуржій А.М., Глазунова О.Г., Волошина Т.В. Цифровий навчальний контент для системи відкритої освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця : Друк плюс. 2020. Вип. 55 С. 22–30. URL: [https://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/6934/1/Gurzhiy\\_Suchasni\\_informaciini\\_tehnologii\\_vip\\_55-22-30.pdf](https://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/6934/1/Gurzhiy_Suchasni_informaciini_tehnologii_vip_55-22-30.pdf)
2. Довгополик К. А., Маркусь І. С. Досвід опрацювання наявних платформ для реалізації SMART-комплексів під час підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій //Наукові записки. 2021. № 151. С. 54–69. URL: <http://nz.npu.edu.ua/article/view/263940>
3. Зайченко І.В. Педагогіка. URL: <https://pidru4niki.com/16591226/pedagogika/didaktika>
4. Закон України «Про авторське право і суміжні права» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/2811-20?find=1&text=%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D>

1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9+%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82#w2\_4

5. Ілляхова М.В. Типологія креативного освітнього контенту в умовах цифрової творчості. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів III-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції 18 квітня 2018 р., м. Київ, 1. С. 217–220. URL: <https://cutt.ly/FwzcktUT>

6. Пригодій М.А., Гуржій А.М., Липська Л.В., Гуменний О.Д., Зуєва А.Б., Кононенко А.Г., Прохорчук О.М., Белан В.Ю. Методичні основи розроблення SMART-комплексів для підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Житомир: «Полісся», 2019. 255 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/720268/1/SMART-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B8\\_%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/720268/1/SMART-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B8_%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf)

## ІНТЕГРАЦІЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС СУЧАСНИХ ЗВО

## INTEGRATION OF MOBILE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN HIGH SCHOOLS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем застосування мобільних технологій навчання в освітній процес закладів вищої освіти. Зокрема, розкривається сутність таких понять як мобільність, мобільне навчання, категорії мобільного навчання, мобільні пристрої, мобільні додатки. Акцентовано увагу на можливостях мобільних технологій під час вивчення навчальних дисциплін. Визначено мобільні освітні технології як сукупність технічних та програмних засобів, які забезпечують бездротову передачу інформації. Обґрунтовано актуальність застосування мобільних технологій в освітньому середовищі: високий рівень та динаміка розповсюдження мобільних пристроїв, стійкий інтерес до мобільних пристроїв, можливість перетворити медіаконтент та відповідний зміст на інфраструктуру освітнього та науково-дослідницького простору. Портативність мобільних засобів зв'язку, об'єм пам'яті, обчислювальні можливості, зручність їх використання стали визначальними факторами щодо для ефективного навчання.

Висвітлюються конкретні форми та методи використання мобільних технологій в освітньому процесі: мобільні додатки, менеджери для комунікації, мультимедійні презентації, віртуальні тури, мапи, музеї, віртуальні лабораторії, хмарні технології). На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовуються переваги мобільних пристроїв під час навчання: мобільність, доступність, багатифункціональність, швидкість, зручність. Зазначається, мобільне навчання як частина відкритого дистанційного навчання є освітньою інновацією у вищій освіті. Обґрунтовано роль мобільних пристроїв: мобільні телефони, смартфони, комунікатори; портативні комп'ютери: ноутбуки, нетбуки, Інтернет-планшети; пристрої зберігання та відтворення інформації: електронні «рідери» (Pocket Book, Amazon Kindle), MP3/MP4 плеєри тощо. Визначено, що використання мобільного навчання у поєднанні з традиційною освітою є перспективним напрямком для вищих навчальних закладів.

**Ключові слова:** мобільні технології навчання, мобільні пристрої, освітній процес, вища освіта, медіаконтент, інноваційні технології.

The article is devoted to one of the topical issues of using mobile learning technologies in the educational process of higher education institutions. In particular, the essence of such concepts as mobility, mobile learning, categories of mobile learning, mobile devices, mobile applications are revealed. Attention is focused on the possibilities of mobile technologies in the study of academic disciplines. Mobile educational technologies are defined as a set of hardware and software tools that provide wireless information transmission. The relevance of the use of mobile technologies in the educational environment is substantiated: the high level and dynamics of the distribution of mobile devices, the steady interest in mobile devices, the ability to transform media content and relevant content into the infrastructure of the educational and research space. The portability of mobile communications, memory capacity, computing capabilities, and ease of use have become crucial factors for effective learning.

Specific forms and methods of using mobile technologies in the educational process are highlighted: mobile applications, communication managers, multimedia presentations, virtual tours, maps, museums, virtual laboratories, cloud technologies). Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the advantages of mobile devices in learning are substantiated: mobility, accessibility, multi-functionality, speed, convenience. It is noted that mobile learning as part of open distance learning is an educational innovation in higher education. The role of mobile devices is substantiated: mobile phones, smartphones, communicators; portable computers: laptops, netbooks, Internet tablets; devices for storing and reproducing information: electronic «readers» (Pocket Book, Amazon Kindle), MP3/MP4 players, etc. It has been determined that the use of mobile learning in combination with traditional education is a promising direction for higher education institutions.

**Key words:** mobile learning technologies, mobile devices, educational process, higher education, media content, innovative technologies.

УДК 378.145.3  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.38>

**Доценко С.О.,**

докт. пед. наук, професор,  
завідувачка кафедри технологій  
дистанційного навчання та цифрової  
дидактики в дошкільній освіті  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**Клименко Б.,**

аспірантка кафедри освітології  
та інноваційної педагогіки  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Розвиток сучасного суспільства неможливо уявити без використання мобільних засобів зв'язку та систем передачі повідомлень.

Мобільні пристрої стали доступними та масово використовуються, що суттєво змінює наше життя. Їх наявність стимулює виникнення нових форм мистецтва, перетворює способи спілкування, потребує появу нових професій. Ці зміни впливають на створення нового напрямку в освіті – мобільне навчання.

За результатами досліджень здобувачі освіти та викладачі постійно використовують мобільні

технології. Портативність мобільних засобів зв'язку, об'єм пам'яті, обчислювальні можливості, зручність їх використання стали визначальними факторами для ефективного навчання, тому педагогічна спільнота вже не може ігнорувати цей очевидний факт. Враховуючи популярність мобільних пристроїв, їх все частіше використовують для оптимізації процесу навчання та виховання.

За даними дослідницького центру (Finances Online/ Reviews for business) у світі нараховано понад 5,22 млрд користувачів смартфонів, що становить 66% населення планети. У 2020 році число користувачів збільшилося на 93 млн осіб,

а щорічний приріст становить 1,8%. Найбільше користувачів мобільних пристроїв у Китаї (понад 974 млн осіб). На другому місці – Індія (понад 659 млн осіб). Статистичні дані Central Intelligence Agency свідчать що в Україні на кожного мешканця припадає 1,4 смартфона.

Вік користувача також є визначальним фактором володіння мобільним пристроєм. У США серед вікової групи 18–29 років смартфонами володіють має 96%, серед 30–49-річних – 92% (Pew Research, 2020). Ця статистика є правдивою як для розвинених країн (Південна Корея, Австралія чи США) так і для Бразилії, Південної Африки чи Індії. Крім того, час, проведений за смартфоном, продовжує збільшуватися, оскільки мешканці країн більше проводять часу за своїми мобільними пристроями, ніж за переглядом телевізора. Станом на 2020 рік середній світовий показник перебування за екраном смартфона становить 4 години 10 хвилин, що на 20% більше, ніж у 2019 році через COVID-19 (DataReportal, 2021). 92% часу користувачі працюють із мобільними додатками, 8% – використовують лише браузер. Україна за останні два роки продемонструвала найбільше збільшення часу, проведеного за мобільними пристроями, що спричинено через COVID-19 та військову агресію росії проти України.

Зазначимо, що мобільні пристрої є найкращим засобом для перегляду новин та соціальних мереж, фотографування, створення та перегляду коротких відео, організації відеодзвінків, здійснення онлайн-банкінгу та здійснення мобільних платежів. Мобільні пристрої переважно використовують для спілкування: через текстові повідомлення 93%, через телефонні дзвінки – 87%, через електронну пошту – 82%. Смартфони також стають концентратором, який використовується для управління та відстеження іншими пристроями. За останні три роки було розроблено близько 300 тис. мобільних додатків. Сьогодні серед них надпопулярними є ігри, новини, мапи та соціальні мережі. Крім того, як в Україні, так і в інших країнах постійно пропонуються безлімітні тарифні плани для мобільного Інтернету, що також підвищує популярність та зручність мобільних пристроїв.

Таким чином, більшість населення України має доступ до мобільних пристроїв та використовують їх як засіб навчання. Але процес інтеграції цих засобів зв'язку в освітній процес закладів вищої освіти відбувається повільно, оскільки відсутні механізми їх використання. Отже, в сучасних умовах освітяни повинні врахувати потенціал мобільних технологій навчання та шукати шляхи впровадження їх в освітній процес.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких розглядалися аспекти цієї проблеми свідчить про значний інтерес до технологій мобільного навчання

серед педагогів та психологів. У наукових наробках, які присвячені цифровізації освіти, з'явилися статті, що характеризують стрімкий розвиток цього позитивного явища. Питаннями мобільних технологій, мобільного навчання займалися такі науковці: В. Андрієвська, В. Биков, Л. Білоусова, О. Колгатін, В. Кухаренко, В. Лебедева, Н. Моїсеєнко, В. Москаленко, В. Осадчий, Н. Олефіренко, С. Семиріков, М. Стрюк, Ю. Триус та інші.

Питанням використання мобільних девайсів для вивчення іноземних мов займалися Н. Бідасюк, А. Красуля, Н. Скрипник, А. Шумило та інші; української мови – М. Азізізі, М. Багері, Е. Разсай, Т. Тютюма; природничо-математичних наук – Т. Грановська А. Дорошенко, М. Лаптева, М. Ляшенко, В. Мацюк, І. Приймак, С. Терещук, О. Удовиченко та інші. Можливості використання «мобільного навчання» в медичних закладах освіти України досліджували А. Висоцький, О. Валько, С. Приходченко, Н. Юхно; в технічних закладах – С. Доценко, В. Лебедева, В. Москаленко, Н. Рашевська, В. Ткачук та інші.

В. Кухаренко мобільне навчання характеризував як мікро-навчання. У своїх роботах з питань організації дистанційного та змішаного навчання він зазначав, що «під час організації мобільного навчання потрібно враховувати те, що у студентів різноманітні мобільні пристрої». Саме тому він наголошував проводити для викладачів семінари з нових технологій і методів проведення занять відповідно підходу «принеси свій пристрій» [17]. В. Осадчий визначив дидактичні цілі використання мобільних пристроїв: для віддаленої роботи, для доставки навчальних матеріалів та для перевірки знань з курсу [13]. Г. Ткачук, С. Семеріков вивчали особливості впровадження мобільного навчання. Вони зазначали, що за допомогою мобільних пристроїв можна створити спеціальний освітній контент: мобільний додаток, мобільний сайт, адаптовані електронні засоби навчального призначення, соціальні мережі та контент користувача, унікальний мобільний контент (доповнена реальність), окремі види мобільної діагностики тощо [19].

Ю. Триус, В. Франчук, Н. Франчук визначають, що «мобільне навчання надає суб'єкту, що навчається, більшу кількість «ступенів вільності» – вищу інтерактивність, більшу свободу руху, більшу кількість технічних засобів для навчання». Науковці зазначають, що «мобільні технології навчання тісно пов'язані з навчальною мобільністю в тому розумінні, що студенти мають можливість брати участь в освітніх заходах без обмежень у часі та просторі. Тому ВНЗ України, спираючись на досвід провідних закордонних університетів, повинні приділяти належну увагу використанню у навчальному процесі цих інноваційних технологій» [20].

Здійснені наукові дослідження доводять, що мобільні освітні технології (m-Learning) – це

сукупність технічних та програмних засобів, які забезпечують бездротову передачу інформації. Застосування мобільних технологій в освітньому середовищі обумовлено наступними чинниками: високий рівень та динаміка розповсюдження мобільних пристроїв (часто один користувач є власником двох або більше пристроїв), стійкий інтерес до їхнього застосування, можливість перетворити медіаконтент та відповідний зміст на інфраструктуру освітнього та науково-дослідницького простору [12].

Враховуючи потенціал мобільних технологій виокремлюють наступні категорії мобільного навчання:

- *технологічне мобільне навчання* (Technology-driven mobile learning) – деякі технологічні інновації використовуються в освітньому середовищі, щоб продемонструвати технічну доцільність та педагогічні можливості;

- *мініатюрне, але портативне електронне навчання* (Miniature but portable e-learning) – мобільні, бездротові технології та портативні технології використовуються для відтворення підходів, які вже використовуються у звичайних електронних засобах навчання. Наприклад, перенесення віртуального навчального середовища (VLE), на ці технології:

- *навчання, яке пов'язане з аудиторією* (Connected classroom learning) – це технології, які використовуються для спільного навчання, наприклад застосування інтерактивних дошок;

- *неформальне, персоналізоване, ситуативне мобільне навчання* (Informal, personalized, situated mobile learning) – ті самі технології посилюються додатковою функціональністю, наприклад, локальною обізнаністю або відеопередачею

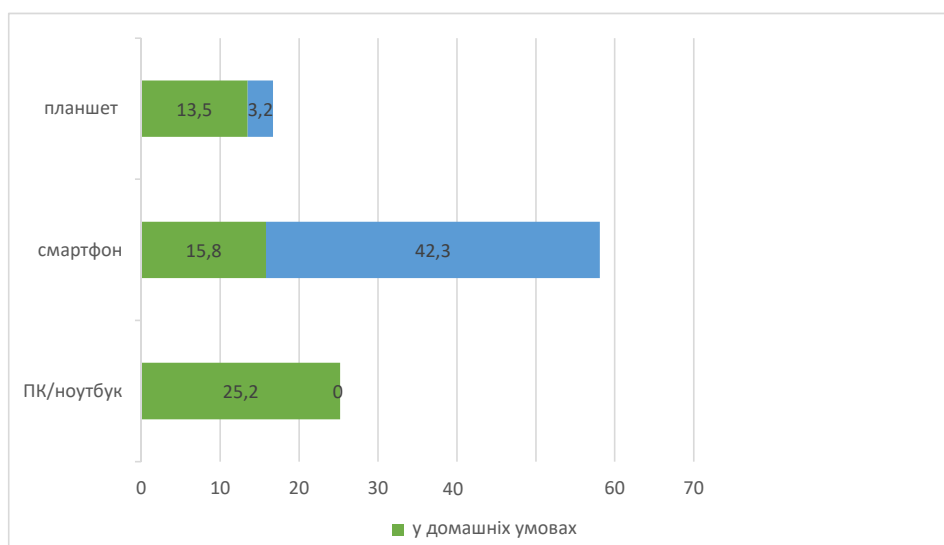
та спрямовані на освітню діяльність, яка в іншому разі є неможливою;

- *віддалене/сільське/розвиваюче мобільне навчання* (Remote/ rural/ development mobile learning) – технології використовують для розв'язання екологічних та інфраструктурних завдань, які підтримують освіту там, де звичайні електронні технології навчання не могли б працювати (еволюційні парадигми).

Апаратними пристроями для мобільного навчання є: мобільні телефони, смартфони, комунікатори; портативні комп'ютери (ноутбуки, нетбуки, Інтернет-планшети); електронні «рідери» (Pocket Book, Amazon Kindle), MP3/MP4 плеєри тощо.

Анкетування здобувачів вищої освіти щодо відношення до мобільного навчання проводилося на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Для цього було проведено дослідження – тестування студентів іноземної філології денної форми навчання освітнього рівня «бакалавр» (54 особи) за матеріалами однієї з лекцій навчальної дисципліни «Провайдинг освітніх технологій» в неаудиторний час. Лише чверть здобувачів (25,2%) для тестування використали персональний комп'ютер чи ноутбук, 74,8% – мобільні пристрої (смартфон чи планшет). На рис. 1 наведено графічно результати дослідження.

Результати відповідей свідчать, що 45,5% здобувачів освіти проходили тест в громадських місцях. Чверть здобувачів використовували персональний комп'ютер чи ноутбук, а більшість використовували мобільні пристрої – 74,8%. Отримані дані підтверджують затребуваність мобільного навчання. При цьому стверджується, що, не



**Рис. 1. Розподіл здобувачів освіти денної форми навчання освітнього рівня «бакалавр» за типами використання мобільних пристроїв**



зважаючи на технічну та психологічну готовність, самостійно студенти мало використовують можливості мобільних телефонів для навчання, незважаючи на досить високий рівень їхнього технічного оснащення.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз наукових досліджень свідчить про відсутність наробок щодо імплементації мобільних технологій навчання в освітній процес закладів вищої освіти, тому дана тема є актуальною та потребує дослідження шляхів застосування мобільних пристроїв під час вивчення певних навчальних дисциплін.

**Мета статті:** дослідити та схарактеризувати шляхи застосування мобільних технологій в освітній процес закладів вищої освіти в умовах сьогодення.

**Методологія.** В процесі наукового пошуку визначальними були такі методи дослідження: аналіз державних документів з вищої освіти, узагальнення наукової літератури для визначення термінологічного поля дослідження. Порівняння практичного досвіду впровадження мобільних технологій в ЗВО. Спостереження та анкетування здобувачів освіти щодо популярності мобільних пристроїв.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Потенціал мобільних технологій у сфері навчання великий. Так на практиці вже давно у веб-браузерах використовують розпізнавання мови та автоматизовану транскрибацію текстів різними мовами. Відомо, що вимову бота практично неможливо відрізнити від людської. Електронний документообіг дає змогу відмовитися від друку документів, а камери самі розпізнають обличчя та жести. Наприклад, сама система визначає, чи дивиться на екран користувач чи ні, і залежно від цього вмикає смартфон. Під час спілкування переважають аудіо- та відеоповідомлення, а почерк та читання паперових документів уже розглядається як універсальна навичка. Сьогодні здобувачі опановують навичку сліпого методу набору тексту, використовувати словник T9 та віртуальну клавіатуру.

Зазначимо, що мобільне навчання пов'язане з електронним та дистанційним навчанням, єдиною відмінністю є використання мобільних пристроїв. Навчання відбувається незалежно від місця знаходження та відбувається при використанні мобільних засобів. Практика свідчить, що мобільне навчання полегшує доступ до навчальних матеріалів, оскільки знімає географічну обмеженість за допомогою різних мобільних пристроїв.

У мобільному навчанні провідну роль мають засоби навчання. Оскільки основу мобільного навчання (m-learning) складають бездротові компактні пристрої (мобільні телефони, кишенькові комп'ютери, ноутбуки), то технологічне виконання

таких засобів навчання обмежене технічними можливостями таких пристроїв. У царині мобільного навчання як складової електронного навчання, набув широкого використання мобільний контент: комп'ютерні (електронні) підручники, електронні книги, мобільні підручники тощо [1, 15]. Таким чином, мобільне навчання – це навчання в умовах, коли здобувач освіти має мобільний доступ до освітніх ресурсів, може взаємодіяти з викладачем та іншими здобувачами. Мобільне навчання реалізує принципи відкритої освіти: гнучкість, модульність, мультимедійність, інтерактивність та доступність.

Розглянемо конкретні форми та методи використання мобільних технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти.

1. *Мобільні додатки для планування заходів, подій або розкладу занять із прив'язкою до календаря* (Google Календар, Календар Outlook). Наприклад Google Календар – це безкоштовний веб застосунок для тайм-менеджменту. Особливості Google Календаря: створення та відстеження подій, декілька видів перегляду календаря (рік, місяць, тиждень, день), імпорт файлів в календар із Microsoft Outlook, публікація календаря на сайті, інтеграція з хмарними сховищами, створення посилань на події тощо. В освітньому процесі Google Календар можна використовувати для створення особистого або групового розкладу занять та подій, куди можна додати тему та план заняття, посилання, прикріпити файли та дати доступ іншим користувачам.

2. *Месенджери для комунікації*, які використовуються для оперативної розсилки повідомлень, нагадувань про заплановані навчальні заходи, розсилка результатів контрольних заходів електронною поштою, через месенджери соціальні мережі. Організація індивідуальних та групових онлайн консультацій тощо.

Використання месенджерів в освіті (WhatsApp, Viber, Telegram та інші) дає змогу не лише здійснювати діалог між співрозмовниками, а й відтворювати та модифікувати звичні формати спілкування: спільний перегляд навчальних матеріалів; участь у вебінарах, колоквиумах, конференціях; віддалене проведення навчальних занять тощо.

Серед переваг використання месенджерів в освіті можна виокремити такі: 1) зручний та звичний інтерфейс, що дає змогу заощадити час на адаптацію до нового освітнього простору; 2) безкоштовність; 3) швидкий обмін цифровим контентом; 4) різноманітність подання навчального матеріалу (мультимедійні можливості відео-, аудіо-); 5) підвищення мотивації до навчання; 6) можливість самореалізації, самовираження; 6) сприяє розвитку критичного мислення; 7) формування навичок роботи з інформацією (аналіз, пошук та створення нової інформації) тощо.

3. *Мультимедійні презентації лекційного матеріалу* (PowerPoint, Prezi, Google Презентації, Pear Deck та інші). За допомогою зазначених програм та сервісів можна створити мультимедійну презентацію, які мають потужний педагогічний потенціал.

Перевагами мультимедійних презентацій є: 1) послідовність викладення матеріалу (матеріали презентації розробляють для певного заходу з урахуванням регламенту); 2) чітка структура та лаконічність поданої інформації за допомогою наявності ілюстративних елементів та тезисного викладення тексту; 3) наявність мультимедійних ефектів (сучасні редактори презентацій дають змогу працювати не лише з графічними та звуковими матеріалами, а й додавати в презентацію елементи інтерактивності, зв'язок з іншим пристроями; 4) можливість копіювання матеріалів презентації на різні типи носіїв; 5) транспортабельність передбачає універсальність форматів презентацій та можливість її перегляду (редагування) на різних типах обладнання.

4. *Віртуальні тури, музеї та віртуальні мапи* (Google Maps, віртуальні тури Україною на Discover, віртуальні музеї тощо). Віртуальна екскурсія визнається як інноваційна методика навчального процесу, яка націлена не тільки на отримання конкретних знань, але й на розвиток комунікативних, пізнавальних та регулятивних навичок. Це сприяє підвищенню інтересу не лише до конкретного предмета, але і до культурної спадщини взагалі. За допомогою Google Maps користувач може панорамно переглядати вулиці (Google Street View), аналізувати трафік у реальному часі (Google Traffic), прокладати маршрути (автомобілем, пішки, велосипедом або громадським транспортом) тощо.

5. *Віртуальні лабораторії, віртуальні тренажери*. Віртуальна лабораторія відноситься до віртуального навчально-методичного середовища, спрямованого на розвиток дослідницьких навичок здобувачів освіти. Як один з інструментів електронного навчання, вони дозволяють студенту проводити різні експерименти без будь-яких обмежень у місці чи часі, на відміну від обмежень реальних лабораторій. Віртуальні лабораторії включають різні педагогічні методи, які допомагають здобувачам краще зрозуміти теоретичну інформацію. Ці методи включають візуальне навчання, активне навчання, навчання на основі пригадування, гейміфікацію та розповідь.

Вони також пропонують студентам доступ до реалістичного наукового досвіду, який дозволить їм проводити експерименти та практикувати свої навички в безризиковому та інтерактивному навчальному середовищі (взаємодія у 2D, 3D-середовищі, VR-простори, ефекти доповненої реальності, можливість досліджувати іншу реальність з віддаленого місця тощо).

Віртуальні тренажери використовуються для відпрацювання певних навичок, саме для формування моторних навичок (керування транспортними засобами, медичні маніпуляції тощо), для розпізнавання образів (технічна та медична діагностика). Крім того, тренажери є ефективними в тих випадках, коли від виконавця потребують виконання безпомилкових дій за алгоритмом (наприклад, дії авіаційних диспетчерів або операторів електростанцій). Значущість симуляторів зростає в тих випадках, коли потрібно підготувати персонал до нештатних або аварійних ситуацій при керуванні складними технічними об'єктами та системами (пілоти літаків, оператори атомних станцій тощо).

6. *Освітній цифровий контент* (аудіо та відео-файли, зображення, інфографіка, освітні подкасти, хостинги медіаданих, Youtube, MOOC тощо).

Цифровий освітній контент у різних нормативних документах визначається як «сукупність навчальних матеріалів, які розповсюджуються в електронному вигляді спеціальними каналами, призначеними для експлуатації на цифрових пристроях, та орієнтовані на реалізацію технологій змішаного, електронного, мобільного, мережевого навчання». За своїм складом цифровий контент представлений символічною інформацією, візуальним і звуковим рядами. Візуальний ряд може бути як статичним, так і динамічним. Інформація подається в різноманітних формах.

За допомогою мобільних пристроїв можна організувати масові відкриті онлайн-курси MOOC (Massive Open Online Course). Це навчально-методичні комплекти, які містять відеолекції з субтитрами, текстові конспекти лекцій, домашні завдання, тести та іспити. Авторами курсів є викладачі провідних університетів. MOOC спираються на активну участь та взаємодію студентів із викладачами. Однією з важливих характеристик MOOC є наявність у кожного студента персонального навчального середовища. Після вивчення курсу MOOC можливе отримання офіційного сертифіката.

7. *Хмарні технології* (Docs, OneDrive, DropBox, Amazon, Google, Microsoft тощо). Хмарні сервіси дають можливість отримання доступу до інформаційних ресурсів різного рівня та обсягу з можливістю налаштування прав доступу для користувачів до цих ресурсів. Основними перевагами хмарних технологій є здатність ефективно керувати великими інфраструктурами, забезпечення високого рівня безпеки, відсутність обмежень, пов'язаних з конкретними типами комп'ютерів або програмним забезпеченням. До недоліків можна віднести залежність від наявності і якості каналу зв'язку і ризику технічних збоїв.

Наприклад, сервіси Google – це веб-додатки (Gmail, Google Drive, Google Календар, Google

Docs, Google Slides тощо), які допомагають викладачу ефективно організувати навчання та співпрацю. Використання сервісів Google Docs і Slides дає можливість здійснювати спільну проектну діяльність в малих та великих групах.

Використання сервісу Google Календар для планування навчального процесу має багато переваг. За допомогою цього сервісу можна створювати розклад теоретичних і практичних занять, планувати консультації, встановлювати нагадування щодо контрольних та самостійних робіт, вказувати терміни подачі рефератів та проєктів, а також інформувати студентів про домашні завдання або зміни в розкладі занять.

Цей інструмент спрощує організацію навчального процесу, допомагає уникнути непорозумінь та покращує комунікацію між викладачами та студентами. Зазначимо, що Google Календар доступний онлайн і синхронізується з різними пристроями, що робить його зручним та доступним із будь-якого місця.

8. *Месенджери та форуми в соціальних мережах* (відкриті та закриті навчальні спільноти) використовуються для організації дискусій всередині групи, з викладачем, керівництвом (деканатом), стейкхолдерами тощо.

Динамічний розвиток мобільного навчання потребує наявності у кожного універсального персонального пристрою: смартфона чи планшета. Окреслимо декілька переваг смартфона як освітнього інструмента:

1) мобільність (можна використовувати на відкритому повітрі, в будівлі, в лісі, вдома) та можливість миттєвого «підключенню» до навчання;

2) доступність (безкоштовні мобільні додатки, які дозволяють створювати цифровий контент та організувати заняття);

3) багатофункціональність (можливість запис відео, текстових та голосових повідомлень, сканування, синхронна передача тексту, розрахунок маршруту тощо);

4) швидкість (миттєва передача інформації іншим людям в соціальних мережах та месенджерах);

5) зручність (дозволяє працювати в багатьох положеннях: сидячи, лежачи, стоячи, присідаючи; керувати однією рукою тощо);

6) масовість (відносно дешевий пристрій як при покупці (ціна смартфона не перевищує половини середньомісячної зарплати). У процесі експлуатації споживання електроенергії незначне в порівнянні зі стаціонарним комп'ютером);

7) персоналізованість (смартфон легко адаптувати та персоналізувати).

**Висновки.** Інновацією в освіті є мобільне навчання як частина відкритого дистанційного навчання. Мобільні технології сьогодні надають можливості для ефективно організації навчання,

незалежно від часу та місця, що найбільш відповідає ідеї навчання протягом усього життя. Дослідження показують, що значна частина здобувачів освіти технічно та психологічно готові використовувати мобільні технології в освіті. Отже, мобільне навчання у поєднанні з традиційним, є перспективним напрямком для вищих навчальних закладів. Впровадження мобільних технологій має великий дидактичний потенціал та підвищує ефективність навчання, а саме організацію персоналізованого навчання, що підвищує конкурентоспроможність освітнього закладу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Азізізі М., Разсай Е., Багері М. Мобільне навчання під час вивчення мови: позитивне ставлення учнів, сприйнята корисність та успішність. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 79(5). С. 139–153. <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.3520> (дата звернення: 31.08.2023).

2. Алексєєв О., Маландій Т., Требухов Д. Застосування мобільного додатка ssuquestionnaire-m для контролю знань студентів інженерних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. № 81(1). С. 137–153. <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3462> (дата звернення: 02.09.2023)

3. Бідасюк Н. Мобільні технології на заняттях з англійської мови. *Міжнародна наукова інтернет-конференція «Інформаційне суспільство: технологічні, економічні та технічні аспекти становлення»*: зб. тез доп., 14 листоп. 2019 р. Вип. 43, ч. 1. Тернопіль, 2019. С. 16–17.

4. Бондаренко В. Реалізація концепції «Повсюдного навчання u-learning» за допомогою мобільних технологій. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2020. № 1. С. 136–143.

5. Грановська Т., Лаптева М. Мобільні технології як засіб електронної підтримки при вивченні шкільного курсу неорганічної хімії. *New computer technology*. 2019. № 17, С. 82–92.

6. Дорошенко А., Удовиченко О. Навчання інформатики на основі мобільних технологій. *Інформаційні технології в професійній діяльності*: матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне: РВВ РДГУ. 2021. С. 108–110.

7. Доценко С. О., Москаленко В. В., Лебедева В. В. Технології дистанційного навчання (Moodle): моніторинг навчальних досягнень: навч. посіб. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2023. 84 с.

8. Комар Б.В. Використання мобільних технологій у навчанні школярів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 73. № 5. С. 80.

9. Красуля А., Шумило А., Шумило А. Застосування мобільних технологій з метою розвитку іншомовної лексичної компетентності учнів при вивченні англійської мови. *Теоретична і дидактична філологія*. Серія «Філологія». 2020. Вип. 32. С. 49–59. DOI: 10.31470/2309-15-17-2020-1-49-59.

10. Ляшенко О., Терещук С. Застосування мобільної технології Plickers у процесі навчання фізики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 70 (2). Київ, Україна. С. 59–70.

11. Мацюк В., Приймак І. Мобільні технології як засіб навчання на уроках фізики. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*. 10-11 листопада 2022, № 9. С. 55–57. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/733844/1/Macyuk\\_Pryimak\\_DIGITAL\\_TNPU\\_2022.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/733844/1/Macyuk_Pryimak_DIGITAL_TNPU_2022.pdf) (дата звернення:10.09.2023).
12. Наливайко О., Черноус Н. Визначення суті поняття «мобільного навчання». *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2017. № 40. С. 120–126. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/14863> (дата звернення:10.09.2023).
13. Осадчий В. Теорія і практика організації мобільної технології навчання у педагогічному університеті. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 9. С. 258–263. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk\\_2011\\_9\\_62](http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2011_9_62) (дата звернення:10.09.2023).
14. Приходченко С., Висоцький А., Валько О. Особливості використання «мобільного навчання» в освітньому процесі в медичних закладах освіти України в реаліях масштабної військової агресії. *Академічні візії*. 2023. № 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7957718> (дата звернення: 10.09.2023).
15. Рашевська Н., Ткачук В. Технології мобільного навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 35. С. 295–301. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh\\_2012\\_35\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_35_40) (дата звернення:10.09.2023).
16. Скрипник Н. Про використання методів мобільного навчання при вивченні іноземної мови у немовних ЗВО. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 274–278.
17. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В.М. Кухаренко та ін. Харків: «Міськдрук». НТУ «ХПІ». 2016. 284 с.
18. Ткачук Г. Особливості впровадження мобільного навчання: перспективи, переваги та недоліки. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 64. № 2. С. 13–22. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v64i2.1948>.
19. Ткачук В., Семеріков С. Теорія та методика використання мобільних технологій навчання інформатичних дисциплін у підготовці інженерів-педагогів з цифрових технологій : монографія. *Теорія і методика електронного навчання (спецвипуск)*. 2021. № 12(1). С. 3–329. DOI: <https://doi.org/10.55056/e-learn.v12i1.1040>.
20. Триус Ю., Франчук В., Франчук Н. Організаційні й технічні аспекти використання систем мобільного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2020. № 12 (19), С. 53–62. URL: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/kosn/article/view/220> (дата звернення: 10.09.2023).
21. Тютюма Т. Використання мобільних технологій під час викладання синтаксису. *Інноваційна педагогіка*. 2019. №17. Т. 2. С. 122–125. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-27>.
22. Юхно Н. Використання мобільного середовища як засобу інтерактивного навчання здобувачів освіти медиків. *Новітні педагогічні технології у викладанні мов іноземним здобувачам освіти : міжнародний науково-методичний семінар : матеріали семінару*. 28 лютого – 1 березня 2019 року. Харків : ХНАДУ. 2019. С. 261–263.

## ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ КАРТ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

### PRACTICAL APPLICATION OF INTERACTIVE MAPS IN GEOGRAPHY LESSONS IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

У статті проаналізовано функціональні можливості низки навчальних інтерактивних карт та обґрунтовано принципи їх використання на уроках географії в закладах загальної середньої освіти. Описано методичні аспекти та особливості практичного застосування інтерактивних карт при різних формах організації шкільних занять, які здатні суттєво покращити якість навчального процесу в школах. У процесі дослідження нами проаналізовано функціональні можливості найновіших інтерактивних карт з низки сучасних платформ та сервісів, що дозволило окреслити основні можливості їх практичного застосування в навчальному процесі. До першої групи належать інтерактивні карти світу у вигляді цифрових глобусів (Google Earth, NASA World Wind та ін.), які дозволяють швидко й легко створювати інтерактивні візуалізації географічної інформації у форматі 3D в загальнопланетарному масштабі. На глобальному рівні також функціонують низка тематичних сервісів. Серед них унікальними в можливостях використання у педагогічній діяльності є сервіси візуалізації реального стану погоди з можливостями прогнозування у вигляді інтерактивних кліматичних карт Windy, Ventusky та ін. До недооцінених вчителями географії новітніх геоінформаційних сервісів з якісною та функціональною інтерактивною картою глобального рівня належить Global Forest Watch, яка вміщує найновіші геопросторові дані моніторингу сучасного стану та поширення лісів на планеті. Також нами описані можливості використання при вивченні географії в школах сучасного інтерактивного атласу європейської статистики Eurostat, Інтерактивної карти пралісів, квазіпралісів та природних лісів України Всесвітнього фонду дикої природи та ін. У результаті охарактеризовано особливості й перспективи використання низки інтерактивних карт для проведення уроків та виконання індивідуальних (самостійних) завдань з метою поглиблення знань з шкільного курсу географії. Особливу увагу приділено можливостям використання інтерактивних карт та веб-платформ з інтерактивних функціоналом на різних формах нетрадиційних уроків, які на сьогодні активно впроваджуються у практику освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

**Ключові слова:** інтерактивна карта, цифрові технології, веб-платформа, геоінформаційний сервіс, географічні компетентності.

The article analyzes the functionality of a number of educational interactive maps and substantiates the principles of their use in geography lessons in general secondary education institutions. Methodical aspects and features of the practical application of interactive maps in various forms of organization of school classes, which can significantly improve the quality of the educational process in schools, are described. In the process of research, we analyzed the functionality of the latest interactive maps from a number of modern platforms and services, which allowed us to outline the main possibilities of their practical application in the educational process. The first group includes interactive maps of the world in the form of digital globes (Google Earth, NASA World Wind, etc.), which allow you to quickly and easily create interactive visualizations of geographic information in 3D format on a global scale. A number of thematic services also operate at the global level. Among them, services for visualization of the real state of the weather with forecasting capabilities in the form of interactive climate maps Windy, Ventusky, etc., are unique in their possibilities of use in pedagogical activities. Global Forest Watch, which contains the latest geospatial data for monitoring the current state and distribution of forests on the planet, is among the newest geo-information services with a high quality and functional global-level interactive map that are underestimated by geography teachers. We also described the possibilities of using the modern interactive atlas of European statistics Eurostat, the World Wildlife Fund's interactive map of virgin forests, quasi-virgin forests and natural forests of Ukraine in studying geography in schools, etc. As a result, the peculiarities and prospects of using a number of interactive maps for conducting lessons and performing individual (independent) tasks with the aim of deepening knowledge of the school geography course were characterized. Special attention is paid to the possibilities of using interactive maps and web platforms with interactive functionality in various forms of non-traditional lessons, which are currently being actively implemented in the practice of teaching in schools.

**Key words:** interactive map, digital technologies, web platform, geoinformation service, geographical competences.

УДК 37.016:91:004.9

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.39>

**Карабінюк М.М.,**

канд. геогр. наук,  
доцент кафедри фізичної географії та раціонального природокористування Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

**Лета В.В.,**

канд. геогр. наук,  
доцент кафедри фізичної географії та раціонального природокористування Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

**Радиш І.П.,**

канд. техн. наук,  
доцент кафедри геодезії, землеустрою та геоінформатики Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

**Брич Т.Ю.,**

студентка II курсу магістратури географічного факультету Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Поступальний розвиток освіти в Україні за провідними європейськими стандартами та адаптація навчального процесу в закладах загальної середньої освіти до сучасних вимог зумовлюють необхідність пошуків нових, сучасніших та ефективніших засобів навчання. Географічна освіта також вимагає обґрунтування прогресивних підходів та принципів впровадження інноваційних технологій навчання, які будуть спроможні не тільки

забезпечити якісне засвоєння учнями теоретичних та практичних знань з географії, але й зможуть підготувати їх до роботи в середовищі цифрових технологій.

Одним із найперспективніших напрямків оптимізації освітнього процесу з вивчення географії в школі є впровадження сучасних геоінформаційних технологій та інтерактивних навчальних карт. Повна дидактична цінність інтерактивних карт залишається поки нерозкритою через інтенсивне

їхнє функціональне удосконалення та розширення загального доступу до потужних веб-платформ, сервісів, баз даних тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальні особливості та принципи використання низки інтерактивних карт і платформ на уроках географії в школах згадуються у працях Е. Бондаренка та Р. Шорохової [1], Н. Бубир [2, 3], В. Грушка [7], Л. Даценко [8], М. Дубницького та О. Барладіна [9], В. Кулик та В. Остроуха [14, 15], І. Мельник [20, 21], В. Остроуха та І. Руденко [24] та ін. Ключовими методами дослідження були геоінформаційний та картографічний методи, за допомогою яких опрацьовано картографічні особливості й функціонал низки інтерактивних карт на різних веб-платформах та геоінформаційних сервісах з подальшим визначенням можливостей їхнього використання у школах для вивчення географії.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Інтерактивні карти характеризуються значною кількістю функціональних та дидактичних переваг порівняно із паперовими картами чи будь-яким іншим демонстраційним навчальним матеріалом. Вони суттєво підвищують мотивацію учнів, сприяють розвитку їхньої просторової уяви, забезпечують візуалізацію складного навчального матеріалу та можливість застосування різноманітних форм організації уроків. Однак, незважаючи на високі функціональні і демонстраційні можливості використання інтерактивних карт, чітко окреслених принципів та методичних засад їх застосовування на уроках географії на сьогодні немає. Також велика кількість інтерактивних карт та платформ з перспективними освітніми можливостями залишаються поза увагою педагогів-практиків, які можуть бути ефективно використані на уроках географії та сприяти набуттю учнями географічних компетентностей.

**Метою статті** є аналіз функціональних можливостей та методичних особливостей використання різноманітних інтерактивних карт для вивчення географії на різних формах занять в закладах загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні зміни в системі освіти в Україні та оптимізація компонентної структури навчальної програми закладів середньої освіти вимагають впровадження прогресивних методів і технологій навчання, серед яких важливе місце для географії мають інтерактивні карти. Зараз в школах учні та вчителі мають значні можливості для використання різноманітних веб-ресурсів і картографічних продуктів геоінформаційного характеру із різною складністю, текстурою, функціональним призначенням. У залежності від особливостей побудови інтерактивної карти, її функціональних можливостей, а також теми та форми проведення заняття різні шкільні уроки з географії можуть суттєво відрізнятися між собою.

На думку В.М. Самойленка та ін. [26], за формою організації всі уроки географії в школах можна розділити на традиційні та нетрадиційні види. До *традиційних видів уроків* географії належать вступний урок, урок формування нових знань, урок контролю й корекції навчальних досягнень та ін. [26]. Шкільні заняття цього виду є усталеними, добре структурованими та зорієнтовані на чітке виконання навчальної програми із максимальною кількістю поданої інформації. На всіх цих видах занять є можливість впроваджувати застосування інтерактивних карт, оскільки вони є ефективним навчальним інструментом при викладанні навчального матеріалу, для роз'яснення особливостей розташування різних країн світу чи географічних об'єктів, просторової зміни кліматичних зон та ін.

У процесі проведення вчителем традиційних уроків географії необхідно використовувати класичні навчальні тематичні карти з інтерактивним функціоналом, які відповідають темі заняття та містять цілісно основну інформацію, яка повинна бути презентована учням. Наприклад, популярними на сьогодні серед практикуючих педагогів є використання для викладання тем з шкільної програми про природні умови та ресурси України навчальних картографічних матеріалів платформи «Карти України» [6]. На цій платформі користувачі мають змогу переглядати комплекс тематичних навчальних карт території України, функціонал яких дозволяє керувати шаром меж адміністративних областей України та працювати із тематичними картографічними шарами по окремих розділах: геологічна будова, мінеральні ресурси, кліматичні умови, поверхневі води та ін. [6]. Зібрані на платформі матеріали відзначаються навчальним характером, а картографічні зображення є узагальненими. На нашу думку, вони легко сприймаються та розкривають проблематику для більшості уроків географії, розділ якої у шкільній програмі присвячується вивченню території України.

Для уроків формування нових знань, формування й застосування вмінь і навичок, а також уроків поширення, поглиблення й систематизації знань і вмінь у класах із загальним вищим рівнем якості знань, на нашу думку, необхідним є використання складніших вузькоспеціалізованих інтерактивних карт. Вони можуть бути застосовані для поглибленого розуміння учнями навчального матеріалу, унаочнення розвитку й поширення складних природних процесів та різноманітних просторових закономірностей, які потребують особливої уваги учнів для повноцінного засвоєння шкільного предмету географії у різних класах. Наприклад, інтерактивна кліматична карта світу на платформі Ventusky характеризується виключною візуалізацією глобальної циркуляції атмосфери та відображає фактичний стан основних елементів клімату,

зокрема – температури повітря, кількість опадів, швидкість вітру, атмосферний тиск та ін. [4]. Завдяки використанню анімованих дуг візуалізація на платформі Ventusky чітко розрізняє напрямки руху та висоту циркуляційних потоків в атмосфері тощо (рис. 1).

Для низки метеорологічних елементів розробники інтерактивної карти Ventusky обрали кольорові шкали, які ілюструють опади, атмосферний тиск і температуру у відповідності чуттєвості до кольорів, що викликають у людей ці погодні явища [4]. Ця інтерактивна карта працює на основі всевітньої мережі метеорологічних даних DWD та NOAA, що дозволяє прогнозувати зміну погодних умов та моделювати властивості основних кліматичних елементів різних регіонів світу [4]. У результаті така інтерактивна карта може бути ефективною на будь-яких традиційних уроках географії як основний ресурс візуалізації, що дасть змогу учням отримати вичерпні знання про різні процеси та явища, а також розуміння їх просторового розподілу на Землі.

Сучасна українська школа характеризується помітним поступальним методичним розвитком освітнього процесу та відчутним впровадженням новітніх підходів провідних країн світу в педагогічну практику великої кількості вчителів, в тому числі й географії. Одним із таких результатів є зростання використання цікавіших для учнів *нетрадиційних форм* проведення уроків географії, які характеризуються особливою структурою заняття й спрямовані головним чином на активне індивідуальне включення кожного учня у роботу класу з вивчення певної теми та творчого аналізу проблематики [26].

З точки зору дидактики географії, на сьогодні існує велика кількість видів нетрадиційних форм організації уроків географії, серед яких найпопулярнішими є ігрові уроки, уроки-дослідження, уроки комунікативного спрямування та інші. У кожному з видів нетрадиційних форм організації уроків

також виділяють низку підвидів, які використовуються учителями географії для викладання різних тем шкільної програми. Загальною особливістю нетрадиційних форм уроків географії є широкі можливості і перспективи використання сучасних інформаційних та геоінформаційних технологій [23, 29]. До їхніх основних елементів належать інтерактивні карти, які суттєво покращуються емоційне середовище, сприйняття інформації, а методично правильне їх використання у навчальному процесі покращують творчий інтерес та мотивацію учнів. У залежності від типу нетрадиційного заняття інтерактивна карта може бути як основним навчальним елементом (якщо урок організований із домінуючим застосуванням мультимедійних засобів навчання), так і допоміжним для акцентування уваги учнів на певній географічній інформації.

Застосування інтерактивних карт для проведення та якісного викладання навчального матеріалу учням є вимогою часу, необхідною умовою формування географічних компетентностей у цифровому суспільстві. Серед основних практичних рекомендацій використання інтерактивних карт на уроках географії є обов'язкове їх застосування для вивчення учнями нового навчального матеріалу, що головним чином відбувається у закладах загальної середньої освіти в кабінеті географії з відповідним обладнанням. При цьому дуже важливо разом із учнями переключати на інтерактивній карті шари у відповідності до попередньо розробленого плану уроку, що у результаті формує цілісність між поданою усно учителем географічною інформацією та візуалізацією основних аспектів на відповідних картах [20].

Для учнів завжди цікавою та розвивальною була можливість досліджувати різні регіони світу за допомогою географічних карт. При сучасному розвитку інтерактивних карт з функціями масштабування користувачі мають змогу детально проглянути не тільки фізичні особливості поверхні

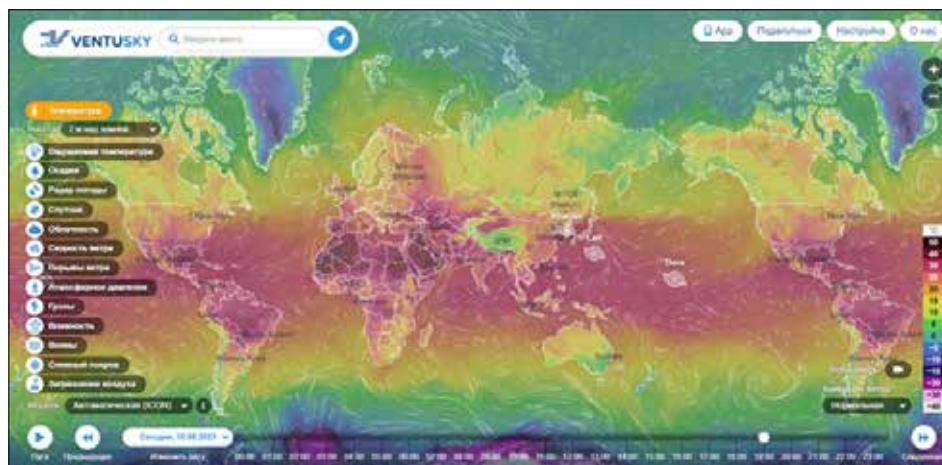


Рис. 1. Інтерактивна кліматична карта світу на платформі Ventusky [4]

території, але й оцінити морфологічні параметри рельєфу, побачити на земній поверхні льодовики чи розчленовану берегову лінію, формами віддалених архіпелагів, розміщення мегаполісів та ін. Тому сучасний вчитель повинен приділяти належну увагу таким навчально-пошуковим елементам на різних уроках географії. Для цього найкраще підходять цифрові глобуси *Google Earth* (Google Планета Земля) із обмеженими аналітичними геоінформаційними можливостями, але із високою роздільною здатністю актуальних космознімків з візуалізацією зображення у форматах 2D та 3D [27]. Також даний веб-ресурс дає змогу виконувати учням різноманітні проміри відстаней, визначати площу, активувати анімаційне зображення хмар, проводити маркування цікавих географічних об'єктів та багато іншого. Для подібних завдань також доречно використовувати загальнодоступні дорожні карти для навігації *Google Maps* та *MapQuest* [21].

Значно ширшим набором функціональних можливостей і перспективами використання у навчальних цілях характеризується геоінформаційний сервіс планетарного глобуса *NASA World Wind* [28]. Він дозволяє швидко й легко створювати інтерактивні візуалізації географічної інформації у планетарному контексті в форматі 3D. Для роботи сервіс використовує супутникові знімки NASA та матеріали аерознімання USGS, що застосовуються для побудови тривимірних моделей [28]. Сервіс характеризується відносно широким функціоналом, що є важливим для правильного використання на уроках географії. Зокрема, сервіс дозволяє вибрати масштаб, переключити необхідну картографічну основу, розробити систему маркерів, проводити пошук географічних об'єктів за назвами, GPS-координатами та ін. [28]. Тому він може бути використаний для викладання нового матеріалу, організації ігрових уроків, уроків-досліджень та інших форм шкільних занять.

Унікальними в можливостях використання у педагогічній діяльності характеризується сервіс та анімаційні інструменти візуалізації реального стану погоди з можливостями прогнозування, зокрема – платформа *Windy* [5]. Характерною рисою інтерактивної карти є використання для роботи реальних метеорологічних даних та своєрідна візуалізація широкого спектру кліматичних параметрів, що дозволяє учням проводити аналіз розподілу на земній поверхні температур, швидкостей вітру, вологості, сонячної енергії, хмарності, показників точки роси та багато іншого [5]. Також вона може бути використана учнями для ідентифікації місцеположення циклонів та антициклонів, загальної циркуляції в атмосфері, визначення впливу орографічних особливостей території на переміщення повітряних мас, визначення кліматичних зон та виконання ряду інших навчальних завдань.

До недооцінених вчителями географії геоінформаційних сервісів з якісною та функціональною інтерактивною картою глобального рівня належить *Global Forest Watch* [10]. Для навчання географії в закладах загальної середньої освіти вона є цікавою через розміщення тут найновіших геопросторових даних щодо моніторингу сучасного стану та поширення лісів на планеті, які доречно використовувати на уроках географії при вивченні рослинних та природних зон, опосередковано при аналізі регіональних особливостей континентів і частин світу та ін. Інтерактивна карта складається з функціонально незалежних картографічних шарів структури земельного покриву (покриття дерев, первинні ліси, висота покрив дерев тощо), змін лісової рослинності (вирубка лісів, випалені ділянки тощо) та інше (рис. 2). Актуальним зараз є розділ інтерактивної карти щодо кліматичних умов лісу, яка відображає сучасні дані поглинання лісом вуглецю, щільність вуглецю в біомасах, його потенційні викиди та ін. [10].

Таким чином, при правильному використанні інтерактивна карта здатна замінити низку стаціонарних паперових карт та заощадити цінний для вчителя час, оскільки швидке функціонування та масштабування карти на необхідну локацію робить її легкою у використанні. Таке співставлення карт шляхом швидкого переключення шарів дає змогу наглядно показати учням взаємозалежність, наприклад, між рельєфом місцевості та розміщенням населених пунктів, кліматичними особливостями, взаємозв'язок між геологічною будовою та розміщення корисних копалин, якістю життя населення та рівнем його освіченості та інше.

Для встановлення причинно-наслідкових зв'язків та пошуку географічних закономірностей на уроках географії в школі важливо вибрати конкретну територію для аналізу та добре продумати його виконання. На нашу думку, зважаючи на суттєві просторові відмінності у природних та соціальних особливостях різних частин світу, такий аналіз на основі інтерактивних карт доречно проводити на регіональному рівні на прикладі континентів чи частин світу. Наприклад, для визначення особливостей розподілу чисельності та структури населення, рівня їхньої зайнятості, тривалості життя, зайнятості в бізнесі та низка інших параметрів соціально-економічного становища різних держав Європи доречним є використання *інтерактивного атласу європейської статистики Eurostat* [33]. Він також містить інформацію щодо розподілу площ водно-болотних угідь, індексу водокористування, постійних пасовищ, структури земельних угідь та багато інших тематичних розділів, які ґрунтуються на зведеній базі статичних даних країн Європи (рис. 3).

На уроках географії в школах важливим завданням вчителів є формування комплексних



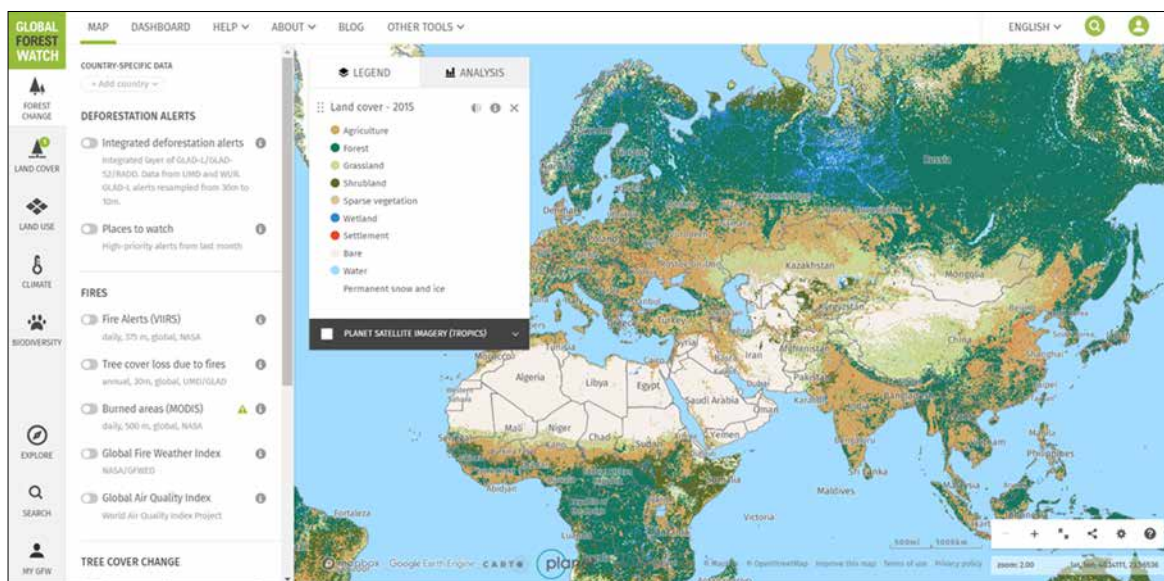


Рис. 2. Інтерактивна карта моніторингу лісів світу Global Forest Watch [10]

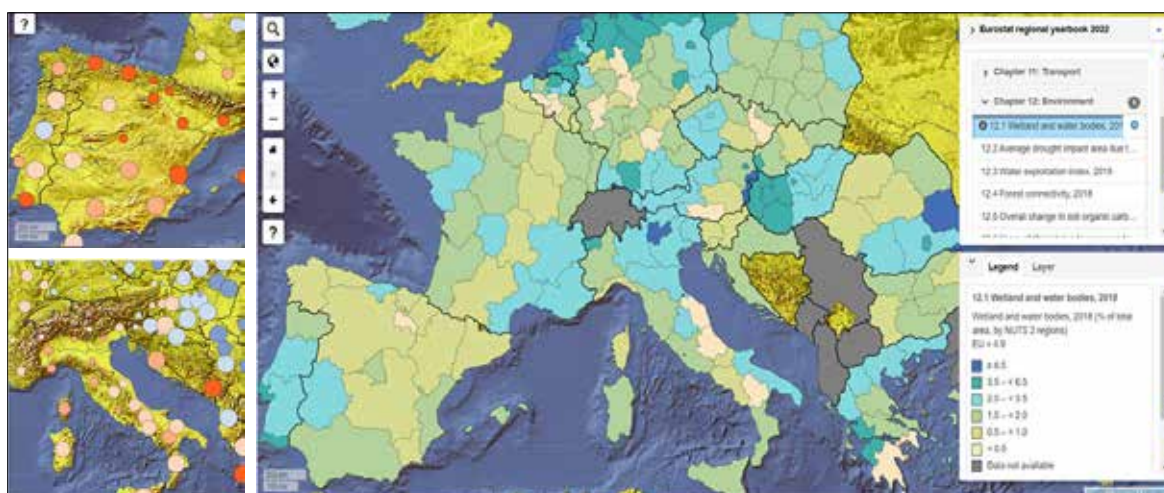


Рис. 3. Інтерактивна карта розміщення водно-болотних угідь та водойм інтерактивного атласу європейської статистики Eurostat [33]

уявлень про географічне середовище та місця в ньому людини, що є запорукою розвитку екологічної свідомості учнів із гострим відчуттям екологічного балансу. Для цього вчителям географії необхідно на різних уроках та темах навчальної програми впроваджувати елементи екологічної проблематики, які б розкривали сутність поширення на земній поверхні екологічних проблем та загроз, стану рівня антропоїзації природного середовища чи окремих природних компонентів (води, рослинності, повітря тощо), господарського та промислового навантаження, проблеми збереження довкілля та ін.

Найефективніше освоєння екологічної складової шкільних навчальних відбувається завдяки використанню методів експедиційних досліджень та інтерактивних занять із використанням комплексу засобів візуалізації інформації. Серед них

особливе місце займають інтерактивні карти, широка функціональність та дидактична цінність яких дозволяють цілісно окреслювати учням екологічні проблеми різних регіонів світу та суспільства загалом.

З точки зору навчання географії та формування екологічної свідомості учнів, на нашу думку, перспективними є картографічні продукти неурядових організацій та установ. Наприклад, на веб-сторінці українського кластеру однієї з найвпливовіших та незалежних природоохоронних організацій у світі Всесвітнього фонду дикої природи (WWF) розміщена *інтерактивна карта пралісів, квазіпралісів та природних лісів України* [31]. Вона може виконувати чудову освітню функцію для українських шкіл. За своєю структурою вона розроблена на основі геоінформаційних систем та відражає полігональні геопросторові дані розміщення головно

пралісів та квазіпралісів із реальною географію прив'язкою. Вони були визначені розробниками на основі аналізу лісотаксаційної документації природоохоронних об'єктів та лісових господарств Карпатського регіону, а також обстежені таксаторами-експертами від організації WWF [31].

Функціональні властивості вище згаданої інтерактивної карти дають можливість переключати базові картографічні шари на топографічну основу та космоснімки, а також накладати полігональні геопросторові дані лісів різних категорій та природоохоронного призначення [31]. При наведенні курсором на певний виділений полігон карта пропонує користувачеві ознайомитися із повною інформацією про виділений об'єкт. В атрибутивній таблиці закладена інформація щодо географічного розташування та типу лісу в межах конкретного полігону, віку деревостанів, видової структури деревини та низка інших параметрів. Це дозволяє вчителю географії не тільки самостійно використовувати та презентувати інтерактивну карту на уроках з метою роз'яснення понять про праліси, квазіпраліси та природні ліси, факторів їхнього просторового поширення та небезпек збереження, але й дає можливість задавати учням завдання на самостійне опрацювання та аналіз параметрів конкретних ділянок лісу (виділу). Учні також можуть самостійно виконувати індивідуальні завдання з пошуку лісів з певними параметрами чи особливостями. На нашу думку, такі навчально-пошукові завдання активно можна впроваджувати на різних видах уроків – від уроків-досліджень до ігрових занять.

З точки зору використання інтерактивних карт, найбільш ефективними вони є на уроках географії із активною формою участі учнів у навчальному процесі, зокрема – ігрових уроках. Одним із кращих варіантів організації таких уроків є проведення заняття у вигляді імітаційно-моделювальної гри або гри-змагання [26]. Для їх ефективного проведення ключовими елементами власне можуть бути використані інтерактивні карти та веб-платформи цифрових картографічних матеріалів з інтерактивним функціоналом [17, 19].

Важливим елементом навчального процесу є самоперевірка учнями отриманих знань з географії. Для цього на сьогодні активно використовуються також інтерактивні карти, завдяки яким учні можуть самостійно чи під наглядом вчителя провести в ігровій формі самоперевірку знань з географічної номенклатури за допомогою інтерактивної роботи з підписами географічних об'єктів. Сучасний навчальний процес в школах пронизаний ігровими та комбінованими формами проведення занять [26]. Тому цікавим практичним досвідом для кожного вчителя географії може стати організація географічної вікторини на основі інтерактивної карти, під час якої учням необхідно визначити локацію чи назву вказаного об'єкту – вершини, річки, міста, країни та ін.

Для набуття географічних компетентностей учнями в сучасній педагогічній практиці часто використовують різноманітні навчально-розважальні платформи з інтерактивним функціоналом. Найпопулярнішою та ефективною на сьогодні є *навчально-географічна гра Seterra*, яка вміщує понад 400 тематичних тестів [22]. На платформі виокремлені тематичні розділи «Північна Америка», «Південна Америка», «Європа», «Африка», «Азія», «Океанія» та «Світ», в кожному із яких користувач може пройти тестування на основі інтерактивної карти на знання країн та їх контурів, столиць, прапорів держав, розміщення озер, річок та інших фізико-географічних об'єктів [22]. Інтерактивна платформа дозволяє обрати декілька варіантів тестування у залежності від обраного типу об'єктів. Наприклад, якщо учень обирає об'єктом тестування річку певного регіону, то на моніторі буде виведена інтерактивна карта із позначеннями на карті ліній низки річок без назв, місцеположення яких самостійно потрібно позначити курсором миші у відповідності до черговості завдання (рис. 4).

Відмінним стилем роботи інтерактивної карти на платформі Seterra характеризується тестування на знання країн. Воно відбувається шляхом натискання курсором миші на контури країн



Рис. 4. Інтерактивна платформа навчально-географічної гри Seterra [22]

на карті із загальною можливістю у три спроби. У залежності від правильності вказання заданої програмою країни, вони заливаються відповідним кольором від білого (відзначено з першого разу) до червоного (не зазначено) [22]. На платформі географічні карти також можна скачати у форматі pdf та тренуватися офлайн, що дозволяє застосовувати матеріали платформи у випадках відсутності на уроках доступу до мережі інтернет чи у період перебування учнів в укриттях під повітряних тривог в Україні.

Значно складнішим для учнів та вчителів є організація на уроках розробки власних інтерактивних карт, які можуть бути результатом певних спільних шкільних проєктів, відображенням результатів творчих та дослідних завдань та ін. Групова та самостійна робота учнів над розробкою інтерактивних карт сприяє розвитку цифрової грамотності, закріпленню географічних знань та покращенню творчих здібностей [18, 25]. На нашу думку, розробку інтерактивних карт доречно організувати на прикладі краєзнавчих проєктів, під час яких учні самостійно вивчаються певну тематику та географічні (природні, історико-географічні тощо) об'єкти, абсолютно впевнено володіють інформацією про їхнє місце розташування, можуть ідентифікувати на топографічних картах та космоснімках. У результаті учні здатні провести повноцінне картографування засобами геоінформаційних технологій та платформ. Серед них варто відзначити *ArcGIS Online*, *Carto*, *Paintmaps*, *Thinglink*, *BatchGe* та ін. [13, 16, 20, 21 та ін.].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Особливе місце серед засобів навчання географії у закладах освіти завжди займали географічні карти, які із розвитком геоінформаційних технологій та урізноманітненням методики організації шкільних занять інтенсивно трансформуються у цифровий формат. У результаті появився якісно новий картографічний елемент та ресурс навчального процесу під назвою інтерактивна карта. Такі карти відкривають широкі можливості в організації нових типів уроків та підвищують ефективність засвоєння учнями просторової географічної інформації. Вони характеризуються широким функціоналом (масштабування, візуалізація даних, змінність зображення та ін.) та забезпечують залучення учнів до активної роботи на уроках підвищуючи їхню цікавість і мотивацію до навчання.

Аналізуючи існуючі форми організації уроків географії та функціональні можливості різних інтерактивних карт навчального характеру важливо відзначити, що для проведення традиційних типів уроків доречним є використання класичних навчальних тематичних карт з інтерактивним функціоналом. Вони головно відповідають темам занять та містять цілісну інформацію, що повинна

бути презентована учням. Для уроків формування й застосування вмінь і навичок необхідним є використання складніших вузькоспеціалізованих інтерактивних карт для поглибленого вивчення учнями навчального матеріалу, унаочнення розвитку й поширення складних природних процесів та просторових закономірностей. Найширшими можливостями використання інтерактивних карт характеризуються нетрадиційні уроки географії, під час яких вони можуть бути як основним навчальним елементом, так і допоміжним для акцентування уваги учнів на певній географічній інформації. Найефективнішими інтерактивні карти є на уроках географії із активною формою участі учнів у навчальному процесі, зокрема – різних формах ігрових уроків.

Також важливою рисою інтерактивних карт в сучасних умовах є їхня доступність для користування через різноманітні пристрої. Це було важливим в умовах карантинних обмежень, а зараз через періодичні повітряні тривоги в різних регіонах України, які суттєво ускладнюють організацію навчального процесу в школах та обмежують доступ до географічних кабінетів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондаренко Е., Шорохова Р. Багатофункціональна інтерактивна карта регіону як альтернатива його комплексного електронного атласу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Географія*. 2016. № 12. С. 61–64.
2. Бубир Н.О. Електронні навчальні картографічні твори з інтерактивними функціями для потреб системи безперервної географічної освіти. *Вісник геодезії та картографії*. 2011. № 3(72). С. 11–18.
3. Бубир Н.О. Освітній геоінформаційний портал як середовище для навчальної та науково-дослідницької роботи викладачів і студентів у галузі географії. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*. 2012. Вип. 16. С. 15–18.
4. Веб-програма Ventusky. Офіційний сайт. URL: <https://www.ventusky.com/?p=33;79;1&l=temperature-2m> (дата звернення: 09.09.2023).
5. Веб-програма Windy. Офіційний сайт. URL: <https://www.windy.com/> (дата звернення: 11.08.2023).
6. Географічні карти України. Офіційний сайт. URL: <https://geomap.land.kiev.ua> (дата звернення: 02.08.2023).
7. Грушка В.В. Інтерактивні технології дистанційного навчання на уроках географії. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2021. № 1(21). С. 24–32.
8. Даценко Л.М. Навчальна картографія в умовах інформатизації суспільства: теорія і практика. К.: ДНВП «Картографія», 2011. 228 с.
9. Дубницький М., Барладін О. Інтерактивні навчальні веб-ресурси з географії на базі матеріалів Інституту передових технологій, відкритих даних та картографічної JAVASCRIPT-бібліотеки LEAFLET. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*. 2018. Вип. 28. С. 34–39.

10. Інтерактивна карта моніторингу лісів світу Global Forest Watch. Офіційний сайт. URL: <https://www.globalforestwatch.org/> (дата звернення: 30.08.2023).
11. Інтерактивна карта пралісів, квазіпралісів та природних лісів України / Всесвітній фонд дикої природи (WWF). Офіційний сайт. URL: <http://gis-wwf.com.ua/#> (дата звернення: 14.08.2023).
12. Інтерактивний атлас європейської статистики Eurostat. Офіційний сайт. URL: <https://ec.europa.eu/statistical-atlas/viewer/?mids=BKGCNT,BKNUTS2,C01M01,CNTOVL&o=1,1,1,0.7&ch=PEO,C01&center=49.97812,19.97593,3&> (дата звернення: 02.09.2023).
13. Картографічна веб-платформа Carto. Офіційний сайт. URL: <https://carto.com/> (дата звернення: 01.08.2023).
14. Кулик В.Б., Остроух В.І. Інтерактивні карти для вивчення географії в школі. *Національне картографування: стан, проблеми та перспективи розвитку*. 2010. Вип. 4. С. 126–130.
15. Кулик В.Б., Остроух В.І. Методичні аспекти створення інтерактивних карт для вивчення географії у школі. *Часопис картографії*. 2016. Вип. 3(15). С. 181–187.
16. Лейберюк О.М. Інтерактивні веб-карти: сутність і основні етапи створення (на прикладі веб-ресурсу Carto). *Український географічний журнал*. 2016. № 4. С. 54–58.
17. Литвинова С.Г. Комп'ютерне моделювання як засіб навчання в цифровому середовищі закладу загальної середньої освіти. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717093/1/01%D0%A2%D0%95%D0%97%D0%98%D0%86%D0%86%D0%A2%D0%97%D0%9D-Lytvynova.pdf> (дата звернення: 25.08.2023).
18. Логінова А.О. Карта як елемент наукової спадщини на уроках географії. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 28. С. 71–76.
19. Луначек В., Борисенко К., Ієвлева Ю. Трансформація географічної освіти в процесі реалізації концепції Нової української школи. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 2(110). С. 1–21.
20. Мельник І.Г. Методичні аспекти використання інтерактивних карт у навчанні географії в школі. *Сьомі Сумські наукові географічні читання: збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції (Суми, 14–16 жовтня 2022 р.)*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. С. 193–198.
21. Мельник І.Г. Інтерактивні карти як освітній ресурс у навчанні географії в школі. *Наукові записки СумДПУ імені А.С. Макаренка. Географічні науки*. 2023. Т. 2. Вип. 4. С. 53–66.
22. Навчально-географічна гра Seterra. Сайт для тестування. Офіційний сайт. URL: <https://www.geoguessr.com/quiz/seterra> (дата звернення: 14.08.2023).
23. Назаренко Т.Г. Формування інформаційно-комунікативної культури учнів в умовах профільного навчання географії. *Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України: якість освіти – основа конкурентоспроможності майбутнього фахівця*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (27–29 вересня 2012 р., Ялта, Україна). Ялта: РВНЗ КГУ, 2012. Ч. I. С. 179–181.
24. Остроух В.І., Руденко І.С. Електронні навчальні картографічні видання як приклад реалізації інноваційних технологій вивчення географії в школі. *Український географічний журнал*. 2015. № 3. С. 55–59.
25. Подобівський В.С. Потенціал інтерактивного краудсорсингового картографування для вивчення географії в школі. URL: <http://elar.ipro.edu.te.ua:8080/bitstream/123456789/4589/1/Podobiv%C5%9Bk%C3%BD.pdf> (дата звернення: 24.08.2023).
26. Самойленко В.М., Топузов О.М., Вішнікіна Л.П., Діброва І.О. *Дидактика географії*: монографія (електронна версія). К.: Ніка-Центр, 2013. 570 с.
27. Цифровий глобус Google Earth. Офіційний сайт. URL: <https://earth.google.com/> (дата звернення: 11.08.2023).
28. Цифровий глобус NASA World Wind. Офіційний сайт. URL: <https://worldwind.arc.nasa.gov/> (дата звернення: 11.08.2023).
29. Leta V., Karabiniuk M., Mykyta M., Kachailo M. Use of geoinformation technologies in distance learning of future specialists in geography. *Information Technologies and Learning Tools*, 2023. Vol. 95(3), P. 112–123.

## ІНФОРМАЦІЙНИЙ СУПРОВІД НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ БІБЛІОТЕЧНИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ НАУК З ВИКОРИСТАННЯМ БІБЛІОМЕТРИЧНИХ МЕТОДІВ: ОГЛЯД ЗАРУБІЖНИХ ПУБЛІКАЦІЙ

### INFORMATION SUPPORT OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF LIBRARY AND INFORMATION SCIENCES USING BIBLIOMETRIC METHODS: REVIEW OF FOREIGN PUBLICATIONS

У статті вміщено матеріали огляду результатів досліджень у сфері бібліотечної та інформаційної справи з використанням бібліометричних методів. Простежено еволюційні зміни у змісті терміну «бібліометрія» та особливості його використання в сучасних цифрових наукових комунікаціях. Встановлено, що інформаційно-пошукові можливості цифрової бібліотеки й бібліографічної бази даних досліджень в галузі освіти ERIC дають можливість проведення розширеного та поетапного пошуку з використанням вбудованих інструментів бібліометричного пошуку для здійснення інформаційного аналізу; визначено напрями досліджень науковців зарубіжних країн (Нідерланди, Норвегія, Швеція, Німеччина, Канада, Південна Корея, Пакистан, Індія, Перу, США, Австралія). Зазначено, що вибрані для огляду публікації мають близьку тематичну спрямованість, незважаючи на широкий спектр бібліометричних інструментів, представлених в опублікованих матеріалах досліджень. Представлені статті дають можливість встановити перспективні напрями в діяльності академічних бібліотек та інформаційних центрів із застосуванням бібліометричних методів. Особливу увагу звернено на висвітлення таких питань: обговорення проблеми професійної підготовки бібліотекарів в галузі бібліометрії, вивчення поглядів бібліотекарів про значення і роль бібліометрії в їхній роботі. Результати досліджень підтверджують активну участь наукових бібліотек в процесі забезпечення наукових досліджень, зокрема, бібліометричних розвідок та наданні бібліометричних послуг. Констатовано, що у більшості публікацій із зазначеної проблеми постійно наголошується на існуванні прогалів в організації бібліометричної діяльності в бібліотеках та наявним рівнем компетенцій бібліотекарів в цій сфері.

**Ключові слова:** бібліометрія, академічні бібліотеки, бібліографічна база даних ERIC, наукові дослідження.

The article contains review materials of research results in the field of library and information sphere using bibliometric methods. Evolutionary changes in the meaning of the term "bibliometrics" and features of its use in modern digital scientific communications are traced. It has been established that the information and search capabilities of the digital library and the bibliographic and full-text database of research in the field of education ERIC provide an opportunity to conduct an extended and step-by-step search using built-in bibliometric search tools for information analysis, the research directions of the researchers of the Netherlands, Norway, Sweden, Germany, Canada, South Korea, Pakistan, India, Peru, USA, Australia, New Zealand are defined. Research directions are defined. It is noted that the publications selected for review have a similar thematic orientation, despite the wide range of bibliometric tools presented in the published research materials. The presented articles provide an opportunity to establish promising directions in the activities of academic libraries and information centers using bibliometric methods. Particular attention is paid to the coverage of the following issues: discussion of the problem of professional training of librarians in the field of bibliometrics, study of librarians' views on the importance and role of bibliometrics in their work. The research results confirm the active participation of scientific libraries in the process of providing scientific research, in particular, bibliometric surveys and the provision of bibliometric services. It should be taken into account the fact that the vast majority of publications on the specified problem constantly emphasize the existence of gaps in the organization of bibliometric activities in libraries and the existing level of competence of librarians in the field of bibliometrics.

**Key words:** bibliometrics, academic libraries, ERIC bibliographic database, scientific research.

УДК 027:[025.5:001.811]:004.65(100)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.40>

**Крочечева Н.М.,**  
науковий співробітник відділу науково-освітніх інформаційних ресурсів  
Державної науково-педагогічної бібліотеки України  
імені В.О. Сухомлинського

**Постановка проблеми.** Сучасні бібліотечні установи, використовуючи традиційні методи зберігання і забезпечення інформаційних запитів користувачів, стрімко й невблаганно трансформуються в сучасні інформаційні центри, що надають доступ до електронних ресурсів як вітчизняних, так і зарубіжних баз даних наукової інформації. Практично кожна наукова (академічна) бібліотека представляє доступ до міжнародних бібліографічних баз даних, підвищуючи інформаційний потенціал наукових досліджень, оскільки дає змогу своєчасно отримувати необхідні відомості з великих за обсягом та складних за структурою масивів даних. Актуальною проблемою в умовах швидкого зростання обсягів й ускладнення за структурою

інформаційних масивів стає вивчення динаміки кількісних та якісних змін, що проводиться на основі ряду показників, серед яких є бібліометричні індикатори, а саме: кількісні параметри наукових статей, журналів, книг; кількість посилань на них за допомогою коректних і ретельно документованих процедур [2].

В той же час, як зазначають українські дослідники, проведення регулярного моніторингу для вивчення можливостей нових сервісів дозволяє встановити вплив «динамічних» бібліометричних практик на роль провідних інституцій в інформаційно-аналітичному супроводі наукової діяльності та керуванні науковими дослідженнями [4, с. 279].

**Мета.** Репрезентовано інформаційний огляд зарубіжних видань з проблеми використання бібліометричних методів в сфері інформаційної та бібліотечної справи. Відібрані для огляду публікації хронологічно, тематично охоплюють значущі для мети інформаційного огляду праці, що знаходяться в цифровій онлайн-бібліотеці досліджень в галузі освіти ERIC (Education Resources Information Center)<sup>1</sup>. Зазначено необхідність проведення досліджень такого рівня з урахуванням світових тенденцій, що проявляються в оприлюдненні оглядово-аналітичних матеріалів з використанням бібліометричних методів.

**Виклад основного матеріалу.** Ми стоїмо перед проблемою осмислення нового інформаційного сьогодення через вивчення та узагальнення результатів досліджень засобами бібліометричних, наукометричних, інфометричних, досліджень.

Кожний із зазначених напрямів має термінологічний, проблемно-змістовий, технологічний складники. Зародження бібліометричного напрямку датується початком ХХ століття. В термінологічному руслі це пов'язано зі статтями Е. Холма (E. W. Hulme), Ф. Коула та Н. Ілза (F. J. Cole, & N. B. Eales), відповідно; працю Е. Холма опубліковано в 1923 р., а спільна наукова робота Ф. Коула та Н. Ілза побачила світ іще раніше – в 1917 р. [10].

Авторство терміну «бібліометрія» належить англійському вченому Алану Прітчарду (Alan Pritchard), який розумів під ним «застосування математичних і статистичних методів до книг та інших засобів комунікації».

Складність виникає, напевне, в тому, що історіографічні етапи використання терміну “bibliometrics” упродовж першої половини ХХ століття уперше подано в короткому за обсягом (усього 1 сторінка!) повідомленні або скоріше своєрідному маніфесті бібліометрії, що і стало відправним пунктом у користуванні цим терміном. В полемічній формі зазначеного повідомлення окреслено необхідність застосування терміну “bibliometrics”, на відміну від якого термін “statistical bibliography” має чіткі межі використання, сфокусовані на зборі та інтерпретації статистичних даних, що стосуються книг та періодичних видань [21].

Ми зумисно більш детально зосередилися на історіографічних аспектах використання терміну «бібліометрія», щоб зрозуміти неоднозначність процесу його еволюції і ту нішу, яку займає в сучасному науково-інформаційному просторі бібліометричний напрям наукових досліджень.

Відомий індійський бібліотекознавець Шіалі Раманріта Ранганатан (S. R. Ranganathan) використовував схожий термін “librarymetry” для

позначення всіх кількісних даних, безпосередньо пов'язаних з роботою бібліотеки [22].

Наразі термін «бібліометрія» в сучасному дискурсі має декілька визначень. *Перше* декларує наступне: «...допоміжна книгознавча наукова дисципліна, що розробляє теорію і практику застосування математичних і статистичних методів у додатку до письмових і друкованих засобів комунікації»; *друге* визначає бібліометрію, як «...науковий напрям, заснований на методах кількісного аналізу бібліографічних характеристик документів, що дають основу для їх якісної оцінки» [3, ст. 384].

Методологічний інструментарій бібліометричних досліджень формується на основі бібліометричних методів (на констатувальному етапі дослідження):

- аналіз кількісних характеристик первинних документів, тобто проведення «безпосереднього квантифікування» документних потоків ;

- встановлення закономірностей рангового розподілу наукових документів, згрупованих за різними ознаками: авторами, журналами, тематичними рубриками, країнами, жанровими, мовними та кваліфікаційними складниками.

На другому етапі: бібліометричні методи оцінювання: BibExcel, CiteSpace, Eigenfactor Score, HistCite, Pajek, Publish or Perish, Scholarometer, Scholar h-index Calculator та ін. [1, с. 22].

На думку Фр. Йострема, фахівця з наукометрії та наукової комунікації бібліотеки університету в м. Лунді (Швеція) та І. Хансона, професора університету К. Ліннея (Швеція) питання «інституціоналізації» бібліометричного напрямку не має віддаленої перспективи впровадження, і розглядається в практичному аспекті, насамперед через розширення змісту професійних компетенцій і керування метаданими та бібліографічними базами даних, що детермінує необхідність розширення освітнього профілю «Бібліотечна справа» [8]. Репрезентовані в статті результати анкетування фахівців бібліотек університетів Швеції, які надають бібліометричні послуги, підтверджують зазначені вище положення.

В науковому доробку співробітників школи бібліотечної та інформаційної справи Університету Бороса Б. (B. Hammarfelt), Г. Нельханса (G. Nelhans), П. Еклунда (P. Eklund) та згаданого вище дослідника із бібліотеки Університету в м. Лунді (Швеція) Фр. Йострома (Fr. Åström) розглянуто шведську систему оцінювання ресурсів, основу якої складають два типи бібліометричних показників: оцінювання ресурсів на основі кількості публікацій й цитувань; й показники, сформовані на основі параметрів зовнішнього фінансування, отриманого кожним університетом. Бібліотеки стають «хостами бібліометричних функцій», адже зазвичай вони відповідають за функціонування інституційних репозитаріїв, проводячи бібліометричний

<sup>1</sup> ERIC – це онлайн-цифрова бібліотека досліджень та інформації в галузі освіти. ERIC спонсорується Інститутом наук про освіту Міністерства освіти США (<http://surl.li/llbrp>).

аналіз контенту сховища. Виконання цих функцій трансформує уявлення про бібліотеку, доповнюючи функціями незалежного аудиту та моніторингу [9].

Дослідження науковців А. Стіссера (A. Stisser), Й. Найко (J. Najko) і Б. Шмідта (B. Schmidt) стосуються вивчення проблеми взаємозв'язку бібліометрії та практик відкритого доступу в академічних бібліотеках Німеччини. Зважаючи на перспективність зазначених видів діяльності, визначено два напрями їхнього розвитку: вивчення динаміки надання бібліометричних послуг та застосування бібліометричних показників для класифікації журналів відкритого доступу (ВД). Доповнення сукупності бібліометричних індикаторів, на думку авторів, досягається за рахунок включення критеріїв вибору журналу для публікації в певних тематичних галузях, в яких журнали ВД мають вищий рейтинг, ніж журнали опубліковані в рамках традиційної видавничої практики [24].

Співробітники департаменту бібліотечних та інформаційних наук Університету Мадурай Камарадж (Індія) П. Шеллпанді (P. Chellappandi), Ц. С. Війякумар (C. S. Vijayakumar) обговорюють використання бібліометричних, наукометричних, вебметричних та альтметричних інструментів оцінювання наукових досліджень в галузі бібліотечної та інформаційної справи. На їх думку, бібліотеки та заклади бібліотечної освіти проводять дослідницьку діяльність в зазначеному контексті, розробляють і надають інформаційні послуги для академічної та адміністративної спільнот університету [11].

Сабріна Петерсон, співробітниця Лейбніц-Інституту соціальних наук, простежує становлення бібліометричного напрямку в роботі бібліотек Німеччини. За результатами опитування, проведеного в академічних бібліотеках Німеччини, дослідницею сформульовано наступні узагальнення: отримання бібліометричних навичок і компетенцій в основному базується на навчанні на робочому місці бібліотекарів; підвищення кваліфікації відбувалося через участь в семінарах або літніх школах, відвідування курсів з бібліометрії під час навчання в магістратурі чи аспірантурі в LIS<sup>2</sup> [23].

Дж. Грандбойс (Jen. Grandbois) бакалавр мистецтв і Дж. Бегешті (J. Beheshti), співробітник Школи інформаційних досліджень Університету Макгілла (Канада), поєднали в проведеному дослідженні методи бібліометричного аналізу наукових статей про відкритий доступ бібліотечного спрямування упродовж 2003 р. до 2012 р. на основі даних LISTA<sup>3</sup>. Гіпотезу дослідження про наявність сут-

тєвих кореляційних відносин між змінними (кількість статей у відкритому доступі, статті з платним доступом) відкориговано на експериментальному етапі дослідження: лінійне зростання кількості публікацій відкритого доступу упродовж наведеного періоду демонструє значний розрив в теоретичному та практичному аспектах впровадження практики відкритого доступу. Бібліометричні параметри, описові статистичні показники сукупності досліджуваних даних не відображають суттєвої кореляції між змінними [14].

В праці Б. Хамарфельта (B. Hammarfelt), О. Халонстена (B. Hallonsten), співробітників школи бібліотечних та інформаційних наук Університету Бораса (Швеція), розглянуто поєднання практики бібліометричного оцінювання результатів наукових досліджень на засадах неоліберальної ідеології. Автори пояснюють такий підхід, виходячи з таких міркувань: *перше*, базується на розумінні неолібералізму як обмеженого набору конкретних принципів організації суспільства (вузьке тлумачення) або як гегемоністської ідеології (широке тлумачення). В зазначеному руслі бібліометричне оцінювання (шкала) забезпечує аналітичну структуру бібліометричного оцінювання національних систем оцінки досліджень (норвежської, шведської та англійської). Обговорення конкретного дизайну цих систем, існування чи відсутності неоліберальних мотивацій обумовлюють існування відносно однорідного академічного ландшафту з високим ступенем централізації та урядового управління, – визначається авторами загальною характеристикою для всіх країн, що впроваджують національні системи оцінювання із застосування бібліометричного підходу. Представлені дослідницькі системи відрізняються за ступенем використання показників, рівнем прозорості, колегіального впливу на оцінювання, залежності від постачальників даних і вартістю експлуатації системи [15].

Дослідження стану надання бібліометричних послуг зарубіжних бібліотек за видами послуг представлено групою науковців: Лі Дже Юн (J. Y. Lee), дослідником кафедри бібліотечних та інформаційних наук Університету Менджі, Лі Джі Вон (J. Lee), дослідником відділу бібліотечного знання Католицького університету Тегу, Кім Су Чжун (S. Kim), співробітником Департаменту бібліотечної та інформаційної науки, Національного університету Чонбук (Південна Корея). Запропоновано практичні міркування щодо упровадження бібліометричних послуг в бібліотеках університетів Південної Кореї. Проаналізовані бібліотечні веб-сайти бібліотек університетів США та Південної Кореї дають можливість встановити і описати дві категорії освітніх та консалтингових послуг та закономірності розвитку сервісного забезпечення. Розроблені рекомендації щодо розвитку бібліометричних послуг включають створення інституційних сховищ для

<sup>2</sup> Library and information science

<sup>3</sup> LISTA – це бібліографічна база наукових рефератів бібліотечних та інформаційних періодичних видань, виданих за кордоном. Вона також охоплює книги, розділи в книгах, дисертаційні роботи в галузі бібліотечних та інформаційних наук: <https://www.ebsco.com/products/research-databases/library-literature-information-science-full-text>

наукової продукції, розроблення предметних посібників і програм, надання таких послуг, як консультування та послуги бібліометричного аналізу; визначення потенційних потреб груп дослідників у послугах [17].

Дослідники з Національного університету Сан-Маркос в Лімі (Перу) Дж. А. Кваспі (J. Alhuay-Quispe), Алонсо Естрада-Куцкано (Al. Estrada-Cuzcano), Лоурдес Батіста-Юнофуенте (L. Bautista-Ynofuente) з'ясували, низку бібліометричних методів та інструментів, що використовувалися під час дослідження: спільне використання слів у бібліографічних даних, отриманих з індексування наукових статей у Web of Science, розроблення моделі оцінки програмного забезпечення, беручи за основу ISO; оцінювання візуальних інтерфейсів на основі порівняльної моделі; порівняльний аналіз бібліометричних методів та програм, що використовуються для наукового картографування. Автори встановили, що найчастіше використовуються бібліометричні інструменти, що застосовують чотири рівні обробки даних: відновлення, підготовку, обробку та аналіз і візуалізацію; проводився аналіз соціальних мереж, геопросторових, тематичних, часових і бібліографічних зв'язків. Наведено перелік комп'ютерних програм і онлайн-додатків, що використовувалися як інструменти в бібліометричних дослідженнях [5].

Значення ресурсів академічних бібліотек і бібліометричних послуг в контексті забезпечення інформаційного супроводу наукових досліджень з проблеми підготовки викладачів англійської мови представлено в статті М. Шоайба (Muhammad Shoaib), Ш. Расола (Shamshad Rasool), Б. Анвара (Behzad Anwar), співробітників університету в Гуджраті (Пакистан) й Р. Алі (Rustum Ali), дослідника кафедри соціології державного коледжу університету в Фейсалабаді (Пакистан). На основі анкетування 318-и викладачів англійської мови закладів вищої освіти провінції Пенджаб (Пакистан) обґрунтовано положення щодо кореляції послуг з підтримки досліджень та рівня наявних ресурсів академічних бібліотек [19].

М. Навед (M. Naveed), співробітник департаменту з бібліотечної та інформаційної справи Університету в Лахорі (Пакистан), Н. Алі (Nusrat Ali), співробітниця відділу бібліотеки Державного коледжу жіночого університету в Сіалкоті (Пакистан), дослідники з департаменту управління інформацією, Ісламського університету в Бахавалпурі, Ш. А. Хан (Sh. A. Khan) і К. Шахзад (Khurram Shahzad) наводять результати бібліометричного аналізу публікацій з предметної галузі «Програмне забезпечення для автоматизації бібліотек», отриманих з бази даних Web of Science протягом 2001–2022 рр.; кількісний аналіз бібліометричних даних з теми візуалізовано засобами VOSviewer, BiblioShiny [20].

Науковці факультету інформаційних досліджень університету Чарльза Дарвіна Г. Хаддоу (G. Haddow) і офісу бібліотечних сервісів Дж. Мамтора (J. Mamtora) досліджують стан надання бібліометричних послуг в академічних бібліотеках Австралії, зокрема чинники, що впливають на рівень та обсяг наданих послуг; методи кількісного аналізу дали змогу зробити порівняльну характеристику результатів досліджуваного періоду і попередніх років. Три ключові теми, – послуги, персонал і ресурси, – обговорено в контексті алгоритму управління дослідницькими даними і встановленням проблем, з якими стикаються дослідники в процесі наукової підтримки [13].

В статті А. Ласковської (A. Laskowska), бібліотекарки наукової бібліотеки коледжу Йовіка університету наук і технологій (Норвегія), репрезентовано результати аналізу публікацій бібліотекарів академічних бібліотек 32-х закладів вищої освіти Норвегії за період 2016–2020 рр. Авторкою диференційовано досліджувані публікації за установами, типами документів, роками публікацій, тематичними категоріями, статусом відкритого доступу та моделями співпраці; показано, що видавнича діяльність цієї спільноти зростає та урізноманітнюється вибір каналів для публікацій, зокрема публікація у партнерстві з іншими університетськими дослідниками має перевагу у виборі видання для публікації [6].

В праці Т. Маклоне (T. Malone), дослідниці з бібліотеки Р. Б. Бірда університету Оклахоми, С. Бурке (S. Burke), школи бібліотечних та інформаційних студій університету Оклахоми проведено анкетування бібліотекарів академічних бібліотек Оклахоми щодо встановлення рівня обізнаності з бібліометричними та альтметричними методами, встановленні рівня зацікавленості у навчанні для поглиблення професійних знань і зазначеній сфері; серед 58-и респондентів, бібліотекарів академічних установ, встановлено рівень знань про бібліометричні та альтметричні інструменти. Ранжований ряд метрик розташовано у порядку зростання: G-Index (метрика рівня автора), і 10-Index (динамічна оцінка публікаційної активності), h-index (показник впливовості науковця), Journal Impact Factor (коефіцієнт впливовості), Citation Counts (кількість цитувань). Авторками встановлено кореляційний зв'язок рівня обізнаності з бібліометричними методами і досвідом роботи в академічній бібліотеці [18].

Науковці столичного університету в Манчестері (Великобританія) в галузі лінгвістики, інформатики та комунікацій Анг. Андрікопулоу (Ang. Andrikopoulou), Дж. Ровлей (J. Rowley) і Дж. Валтон (Geoff Walton) акцентують на організаційних та науково-дослідницьких напрямках діяльності бібліотек в умовах швидкого технологічного розвитку. Зазначають, що нові види діяльності,



пов'язані з бібліометрією, керуванням дослідницькими даними в поєднанні із зовнішніми елементами, такими, як зміни в урядовій політиці, мають значний вплив на академічну освіту [7].

Т. Франсен (Th. Franssen), П. Воуртес (P. Wouters), науковці Центру наукових і технологічних студій Університету в місті Лейден (Нідерланди), провели історіографічний огляд бібліометричних досліджень в галузі гуманітарних наук упродовж 1965–2018 рр.; встановили два періоди розвитку бібліометричної системи, *перший* період, з 1965 по 1980-ті рр., характеризується бібліометричними методами, вбудованими в соціологічну теоретичну основу, з використанням вибіркового аналізу журнальних публікацій; *другий* період, з 1980-х років донині, характеризується впровадженням нових бібліометричних методів для оцінювання наукових досліджень. На думку авторів, метадані публікацій стають основним джерелом даних, за допомогою яких досліджуються профілі авторів публікацій, розкриваються відмінності між цими двома періодами [12].

В дослідженні новозеландських науковців університету Вайкато Хові Джес (Jess Howie) та Карі Хінерангі (Hinerangi Kara) представлено результати опитування бібліотекарів із восьми бібліотек Нової Зеландії щодо визначення рівня послуг, які пропонуються або заплановані у ключових сферах: управління дослідницькими даними, наукова комунікація та дослідження каупапа-маорі (в рамках гранта). Встановлено прогалини в сформованих навичках, описано труднощі на шляху розвитку послуг. Враховуючи той факт, що дослідження і опитування проводяться упродовж шести років, автори провели порівняльний аналіз даних за цей період; суттєвих змін зазнали відповіді респондентів стосовно заявок на участь в грантових проєктах, участі в бібліометричних тренінгах, проведенні заходів з методики проведення альтиметричного аналізу; бібліотеки позиціонуються як «агенти змін» в університетах [16].

**Висновки.** Зважаючи на викладені матеріали огляду публікацій в галузі бібліотечної та інформаційної справи із застосуванням бібліометричних методів, розміщені в бібліографічній базі даних ERIC, можемо сформулювати такі узагальнення щодо значення і місця бібліометричних послуг, використання законів бібліометрії для управління масивами журналів й оцінювання наукового впливу журналів та авторів. В практичній площині розглянуто досвід діяльності співробітників відділу бібліометрії академічних бібліотек університетів, які володіють бібліометричними навичками незалежного аудиту та моніторингу (Швеція, Норвегія); встановлено етапи розвитку бібліометричного напрямку в роботі бібліотек закладів вищої освіти Німеччини; презентовано моделі бібліометричного оцінювання наукових досліджень (норвежська,

шведська та англійська); визначено комп'ютерні програми й онлайн-додатки, що використовувалися як інструменти в бібліометричних дослідженнях (в бібліотеках закладів вищої освіти Перу);

використання ресурсів академічних бібліотек і бібліометричних послуг для проведення наукових досліджень в руслі професійної підготовки викладачів окремих дисциплін; встановлення залежностей рівня обізнаності бібліотекарів з бібліометричними методами та досвідом їхньої роботи в бібліотеці (Пакистан, США).

Рівень залучення наукових бібліотек в процес надання бібліометричних послуг, зокрема підготовка звітів про цитування, оцінювання впливу досліджень, бібліометрична освіченість набуваються безпосередньо під час роботи або шляхом самоосвіти (Нова Зеландія).

Таким чином, бібліометрична діяльність збільшує «видимість» бібліотек в науковому контексті, розширює компетенції бібліотек та бібліотекарів, призводить до інтеграції бібліотек в управлінські процеси та примножує вплив і престиж бібліотек в науковій спільноті.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Відкриті електронні науково-освітні системи у науково-дослідній діяльності : методичний посібник / Іванова С. М., Дем'яненко В. та ін. Київ: Педагогічна думка, 2020. 208 с. URL: <http://surl.li/lpejl> (дата звернення: 23.09.2023).
2. Жабін О. Бібліометрія та альтернативні метрики. *Наук. пр. Нац. б-ки України ім. В. І. Вернадського*. 2016. Вип. 43. С. 296–311. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nprnbuimviv\\_2016\\_43\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nprnbuimviv_2016_43_21) (дата звернення: 27.09.2023).
3. Медведєва А. Бібліометричні системи як інструмент моніторингу та підтримки досліджень. *Наук. пр. Нац. б-ки України ім. В. І. Вернадського*. 2017. Вип. 48. С. 384–395. URL: <http://surl.li/lpeez> (дата звернення: 27.09.2023).
4. Симоненко Т., Матвійчук Л. Міжнародні бібліографічні бази цитувань у системі науково-інформаційної діяльності. *Наук. пр. Нац. б-ки України ім. В. І. Вернадського*. 2023. Вип. 67. С. 277–292. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/everlib/item/er-0004718> (дата звернення: 24.09.2023).
5. Alhuay-Quispe J., Estrada-Cuzcano A., Bautista-Ynofuente L. Analysis and data visualization in bibliometric studies. *JLIS. It*. 2022. Vol. 13, № 2, P. 58–73. URL: <https://doi.org/10.36253/jlis.it-461> (дата звернення: 27.09.2023).
6. A. Laskowska. Publication Patterns of Academic Librarians from Norwegian Higher Education Institutions 2016–2020. *New Review of Academic Librarianship*. 2022. DOI: 10.1080/13614533.2022.2138478.
7. Ang. Andrikopoulou, J. Rowley, G. Walton. Research Data Management (RDM) and the Evolving Identity of Academic Libraries and Librarians: A Literature Review. *New Review of Academic Librarianship*. 2021. Vol. 28. Iss. 4. P. 349–365. DOI: 10.1080/13614533.2021.1964549 (дата звернення: 24.09.2023).

8. Åström F., Hansson J. (2013) How implementation of bibliometric practice affects the role of academic libraries // *Journal of Librarianship and Information Science*. Vol. 45, No. 4. P. 316–322. DOI: 10.1177/0961000612456867 [accessed Sep. 19 2023].
9. B. Hammarfelt, G. Nelhans, P. Eklund, Fr. Åström. The heterogeneous landscape of bibliometric indicators: Evaluating models for allocating resources at Swedish universities, *Research Evaluation*. 2016. Vol. 25, Iss. 3. P. 292–305. URL: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvv040> (дата звернення: 28.09.2023).
10. Broadus R. N. Toward a definition of bibliometrics. *Scientometrics*. 1987. Vol. 12. № 5–6. P. 373–379.
11. Chellappandi, P., Vijayakumar C. S. Bibliometrics, Scientometrics, Webometrics / Cybermetrics, Informetrics and Altmetrics – An Emerging Field in Library and Information Science Research. *Shanlax International Journal of Education*. 2018. Vol. 7, № 1. P. 5–8. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2529398>.
12. Franssen T., Wouters P. Science and its significant other: Representing the humanities in bibliometric scholarship. *Journal of the Association for Information Science and Technology*. 2019. Vol. 70: P. 1124–1137. URL: <https://doi.org/10.1002/asi.24206> (дата звернення: 24.09.2023).
13. G. Haddow, J. Mamtora. Research Support in Australian Academic Libraries: Services, Resources, and Relationships. *New Review of Academic Librarianship*. 2017. 23: 2–3. P. 89–109. DOI:10.1080/13614533.2017.1318765.
14. Grandbois J.; Beheshti J. A Bibliometric Study of Scholarly Articles Published by Library and Information Science Authors about Open Access. *Information Research: An International Electronic Journal*. 2014. Vol. 19, № 4. P. 1–24. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1050457.pdf> (дата звернення: 27.09.2023).
15. Hammarfelt, B., Hallonsten, O. Are evaluative bibliometrics neoliberal? A historical and theoretical problematization. *Social Science Information*. 2022. Vol. 61, Iss. 4. P. 414–438. URL: <https://doi.org/10.1177/05390184231158195> (дата звернення: 24.09.2023).
16. J. Howie, K. Hinerangi. Research support in New Zealand University Libraries. *New Review of Academic Librarianship*. 2022. Vol. 28, Iss. 1. P. 7–36. URL: [https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/13303/Howie\\_Kara\\_Research\\_Support\\_AM.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/13303/Howie_Kara_Research_Support_AM.pdf?sequence=5&isAllowed=y) (дата звернення: 27.09.2023).
17. Lee, J. Y., Lee, J., Kim, S. Bibliometric Services Types and Cases in Foreign Countries. *Journal of The Korean Society for Information Management*. 2020. Vol. 37. P. 225–253. DOI: 10.3743/KOSIM.2020.37.4.225.
18. Malone, T., Burke, S. (2016). Academic Librarians' Knowledge of Bibliometrics and Altmetrics. *Evidence Based Library and Information Practice*. 2016. Vol. 11, № 3. P. 34–49. <https://doi.org/10.18438/B85G9J> (дата звернення: 28.09.2023).
19. M. Shoaib, Sh. Rasool, B. Anwar, R. Ali. Academic library resources and research support services to English teachers in higher education institutions. *Journal of Electronic Resources Librarianship*. 2023. Vol. 35, Iss. 1. P. 17–27. DOI: <https://doi.org/10.1080/1941126X.2023.216524> (дата звернення: 24.09.2023).
20. Naveed, M., Ali, N., Khan, S. A., Shahzad, K. A bibliometric analysis of library automation software research from 2001–2022: evidence from the Web of Science (WoS). *Global Knowledge, Memory and Communication*, 2023. URL: <https://doi.org/10.1108/GKMC-06-2023-01941> (дата звернення: 28.09.2023).
21. Pritchard A. Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*. 1969. Vol. 25. Iss. 4. P. 348–349.
22. Ranganathan S. R. Librarymetry and its Scope (Reprint). *The International Journal of Scientometrics and Infometrics*. 1995. Vol. 1, № 1. P. 15–21.
23. S. Petersohn, Bibliometric Services in Research Evaluation: A New Task Area Strengthening the Jurisdiction of Academic Librarians. *Proceedings of the IATUL confer*. Paper 1. Purdue e-Pubs, 2014. URL: <http://docs.lib.purdue.edu/iatul/2014/performance/1> (дата звернення: 28.09.2023).
24. Stisser A., Najko J., Schmidt B. Stand und Perspektiven bibliometriegestützter Open-Access-Services an Universitäten in Deutschland Bibliothek. *Forschung und Praxis*. 2022. Vol. 46, № 2. P. 275–283. URL: <https://doi.org/10.1515/bfp-2021-0098> (дата звернення: 28.09.2023).

## ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS INNOVATIVE DIDACTIC TOOL

*У статті висвітлено роль штучного інтелекту (ШІ) в освітньому процесі та його потенціал як інноваційного дидактичного інструментарію. Окреслено використання штучного інтелекту у контексті особистісно орієнтованого навчання та технологій освітньої діяльності.*

*Розглянуто важливі аспекти покращення якості освіти за допомогою ШІ: індивідуалізація навчання ШІ (створення індивідуальних освітніх програм з урахуванням особливостей і потреб кожного здобувача освіти, враховуючи його індивідуальний стиль навчання, темп сприйняття та засвоєння інформації, формування компетенцій тощо); автоматизована оцінка та звітування (ШІ сприяють швидко, якісно, прозоро оцінювати знання учнів, коректувати прогалини, генерувати звіти про їхні досягнення, що полегшує роботу вчителя та дозволяє більше уваги приділяти навчанню); адаптивні навчальні платформи (ШІ допоможе проаналізувати прогрес учнів та дібрати додаткові інструменти для забезпечення оптимальної траєкторії розвитку кожного учня); використання віртуальних асистентів (віртуальні асистенти, які працюють на базі ШІ, можуть відповідати на питання учнів, надавати пояснення та допомагати вивчати матеріал); аналіз даних та передбачення (аналіз великих обсягів даних про навчальний процес, виявлення освітніх трендів, ефективних методик навчання); підготовка до цифрового майбутнього (ШІ формують навички, які будуть важливими в цифровому суспільстві, таким як аналіз даних, програмування та робота з технологіями штучного інтелекту); інновації в методиках навчання (використання ШІ спонукає педагогів до розробки нових підходів до навчання та використання інтерактивних методів) тощо.*

*У дослідженні також проаналізовано виклики та перешкоди, пов'язані з інтеграцією ШІ в освітнє середовище, включаючи питання приватності даних та етичні аспекти.*

*ШІ має великий потенціал для зміни парадигми навчання та підвищення доступності якісної освіти. Інтеграція ШІ в освітній процес вимагає уважної розробки стратегій та врахування викликів, але може стати дидактичним інструментом у підготовці учнів до викликів цифрової епохи, професійної реалізації та успішної кар'єри.*

**Ключові слова:** освітній процес, інформаційні технології, модернізація діяльності

*педагога, штучний інтелект, особистісно орієнтоване навчання.*

*The article highlights the role of artificial intelligence (AI) in the educational process and its potential as an innovative didactic toolkit. The use of artificial intelligence in the context of personally oriented learning and technologies of educational activity is outlined.*

*Considered important aspects of improving the quality of education with the help of AI: individualization of AI training (creation of individual educational programs taking into account the characteristics and needs of each student of education, taking into account his individual learning style, rate of perception and assimilation of information, formation of competencies, etc.); automated assessment and reporting (AI helps to quickly, qualitatively and transparently assess students' knowledge, correct gaps, generate reports on their achievements, which facilitates the work of the teacher and allows more attention to be paid to learning); adaptive learning platforms (AI will help analyze student progress and select additional tools to ensure the optimal development trajectory of each student); use of virtual assistants (virtual assistants powered by AI can answer students' questions, provide explanations and help study the material); data analysis and prediction (analysis of large volumes of data about the educational process, identification of educational trends, effective teaching methods); preparing for the digital future (AI forms skills that will be skills essential for the digital society, such as data analysis, programming and working with artificial intelligence technologies); innovations in teaching methods (the use of AI encourages teachers to develop new approaches to teaching and the use of interactive methods), etc.*

*The study also analyzed the challenges and obstacles related to the integration of AI in the educational environment, including data privacy and ethical aspects.*

*AI has great potential to change the learning paradigm and increase the availability of quality education. The integration of AI into the educational process requires careful development of strategies and consideration of challenges, but can become a didactic tool in preparing students for the challenges of the digital age, professional realization and successful careers.*

**Key words:** educational process, IT technologies, modernization of the teacher's activity, artificial intelligence, personality-oriented learning.

УДК 37.016-048.35:004.383.4  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.41>

**Розлуцька Г.М.,**

докт. пед. наук,  
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

**Гайович Є.Ф.,**

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»,  
начальник відділу  
електронного навчання  
Центру інформаційних технологій  
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

**Назаров В.С.,**

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Сучасний світ невпинно розвивається, освіта стоїть на передовій інноваційних змін. Використання та впровадження інформаційних технологій, в тому числі й штучного інтелекту, є нагальним та актуальним питанням, враховуючи умови сьогодення. Ця інтеграція може значно підвищити якість навчання через адаптацію навчального процесу під індивідуальні потреби кожного учня.

Використання штучного інтелекту (ШІ) в освіті має важливий науковий і практичний контекст і включає наступні аспекти: індивідуалізація навчання – забезпечення індивідуалізованого підходу до навчання для кожного учня, створення персоналізованих навчальних траєкторій, але важливо знайти баланс між індивідуалізацією та загальною освітою; якість даних – ефективна робота ШІ в освіті вимагає якісних та надійних даних про учнів, від чого залежить точність

рекомендацій та індивідуалізацію навчання; етика та приватність – збереження та захисту особистих даних учнів, а також можливість впливу алгоритмів на думки та відносини учнів; підготовка вчителів – важливо забезпечити педагогів відповідними навичками та знаннями, які дозволять їм максимально використовувати потенціал ШІ; оцінка ефективності – визначення метрик та методів оцінки.

Загальний висновок полягає в тому, що використання ШІ в освіті вносить значні можливості, але також створює важливі виклики, пов'язані з ефективністю, етикою, даними та підготовкою кадрів. Розробка наукових і практичних рішень для цих проблем важлива для розвитку сучасної освіти.

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

Протягом останніх років активність наукової спільноти в області дослідження штучного інтелекту в освіті значно зросла. Це свідчить про величезний потенціал технології та її можливості модернізувати сучасний навчальний процес.

В. Дем'яненко у своєму дослідженні розкриває механізми використання освітніх платформ з елементами штучного інтелекту для формування інформаційно-дослідницької компетентності [1]. А. Мельник звертає увагу на потенціал застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі та виклики, які постають перед педагогами і здобувачами освіти [2]. Використання штучного інтелекту та нейромереж в освітньому процесі фахової освіти аналізують Д. Соменко, О. Трифонова, М. Садовий. Також вони зосереджуються на етичних аспектах використання штучного інтелекту в навчальному процесі [3, с. 79].

Ці дослідження розглядають можливі ризики та виклики, які можуть виникнути в результаті широкого застосування технології. Тому інтерес до впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес лише зростає. Це свідчить про необхідність подальших розробок ефективних методик використання ШІ для підвищення якості освіти.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Використання штучного інтелекту в освіті породжує багато цікавих питань та проблем, деякі з яких можуть бути невирішеними або потребувати подальшого дослідження. До них можемо включати відносини між вчителями та технологією, тобто як забезпечити гармонійну взаємодію між вчителями та штучним інтелектом, як вчителі можуть інтегрувати ШІ в свою педагогічну практику; ефективність і результати навчання – як виміряти та оцінити ефективність використання ШІ в навчанні та його вплив на академічні результати та розвиток учнів; збереження мотивації та інтересу учнів – збереження балансу між технологічними та традиційними методами

навчання; підвищення вартості освіти – використання ШІ для оптимізації вартості та доступності освіти без втрати якості.

Ці питання складають лише частину загального комплексу проблем, пов'язаних із використанням ШІ в освіті, і вони залишаються відкритими для подальших наукових та практичних досліджень.

**Формулювання цілей статті.** Метою роботи є розглянути та проаналізувати можливості, виклики використання штучного інтелекту в освітньому процесі, визначити його роль як інноваційного дидактичного засобу для поліпшення якості навчання в сучасних освітніх установах, окреслити різні аспекти використання штучного інтелекту, включаючи індивідуалізацію навчання, автоматизовану оцінку, етичні та приватні аспекти, систематизувати та розглянути основні типи штучного інтелекту, їх потенціал та практичне застосування в контексті освітнього процесу закладів загальної середньої освіти, а також визначити шляхи підготовки вчителів та іншого персоналу до використання ШІ. Така стаття спрямована на створення обґрунтованого та інформативного огляду ролі інноваційного застосування штучного інтелекту в освіті та можливого впливу на освітній процес.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Штучний інтелект (ШІ) є галуззю комп'ютерних наук, спрямованою на створення машин, здатних імітувати аспекти людського мислення та взаємодії. Також штучним інтелектом називають системи, що можуть виконувати завдання, які зазвичай вимагають людської інтелектуальної діяльності, такі як розпізнавання мови, прийняття рішень та аналіз даних. Основна мета ШІ полягає в тому, щоб дозволити комп'ютерам виконувати функції без специфічного програмування, навчатись та адаптуватись до динамічної зміни у даних. Ці здібності можуть бути досягнуті через машинне навчання, нейронні мережі та інші підходи.

Використання штучного інтелекту (ШІ) в освітньому процесі вносить ряд значущих переваг. Автоматична оцінка знань та навичок студентів є однією з головних переваг цього підходу. Вона забезпечує більш об'єктивну оцінку завдяки використанню стандартизованих алгоритмів та критеріїв. Це допомагає уникнути суб'єктивності, яка може бути присутня при ручному оцінюванні. Така автоматизація зберігає час викладачів та економить витрати закладів освіти, особливо при оцінці великої кількості учнів чи проведенні тестувань. Важливою є також висока надійність автоматичної оцінки, оскільки вона не піддається впливу емоцій та втоми, а також виявляє помилки, які можуть бути пропущені при ручному оцінюванні.

Системи ШІ можуть надавати учням зворотний зв'язок щодо їхнього рівня знань та навичок, пропонуючи додаткові завдання або матеріали для вивчення. Вони здатні аналізувати відповіді

учнів та визначати області, де вони можуть мати проблеми або недоліки [3, с. 80]. На основі цього аналізу, ШІ може автоматично рекомендувати додаткові навчальні ресурси чи завдання для конкретного студента. Крім того, ці системи мають здатність прогнозувати, як студенти можуть справлятися з майбутніми завданнями на основі їхніх попередніх досягнень. Ще однією перевагою є те, що ШІ може автоматично коригувати рівень завдань, враховуючи поточний рівень знань учня. Таким чином, завдання не стають надто легкими або складними, що дозволяє учням залишатися мотивованими та зосередженими. Все це разом забезпечує більш ефективний та продуктивний навчальний процес.

Особистісно орієнтоване навчання, забезпечене системами ШІ, дозволяє створювати індивідуальні навчальні програми, враховуючи унікальні потреби і інтереси кожного учня [1, с. 126]. Цей підхід забезпечує більшу ефективність навчання, оскільки кожен здобувач освіти має свої власні особисті характеристики, які можуть бути оптимально враховані завдяки системам ШІ. Наприклад, система може рекомендувати навчальний матеріал, що відповідає конкретним інтересам та навичкам учня, що робить більш цікавим процес навчання. Крім того, ШІ може впроваджувати ігрові елементи в навчальний процес, тим самим може значно підвищити мотивацію учнів до навчання. Такий підхід допомагає учням розвивати не лише знання, але й навички, які можуть бути корисними в різних аспектах їхнього життя [2, с. 251].

Після поглибленого вивчення теоретичних основ штучного інтелекту в контексті освітнього процесу, можна перейти до аналізу реальних практичних сценаріїв його впровадження. Це допоможе краще зрозуміти, як теоретичні переваги ШІ можуть бути адаптовані до конкретних освітніх потреб. Важливо з'ясувати, як системи на базі ШІ вже допомагають або можуть допомогти вчителям в Україні, реалізувати потреби описані вище. Огляд практичних прикладів дозволить побачити реальний вплив цих технологій на процес навчання. Таким чином, ми можемо зрозуміти, наскільки ефективно теорія перетворюється на практику в сфері освіти.

Один з відомих інструментів на базі ШІ – це “SlideBot”, який дозволяє автоматично створювати презентації на основі введеного тексту. Вчитель просто вводить ключові поняття або короткий опис матеріалу, який планує вивчати. “SlideBot” аналізує наданий текст і автоматично підбирає відповідні зображення, графіку та дизайн. Це значно спрощує процес підготовки до уроку, дозволяючи вчителю зосередитися на методиках викладання. Додатково, система пропонує оптимальний порядок слайдів для найкращого засвоєння матеріалу учнями. Якщо вчитель хоче створити відео-урок,

“SlideBot” може інтегруватися з іншими програмами для автоматичного генерування відео на основі готової презентації. Таким чином, використання штучного інтелекту у створенні навчальних матеріалів робить процес більш ефективним і зручним для вчителя.

Одним із корисних інструментів в частині перевірки знань та аналізу вивченого матеріалу є система на базі ШІ під назвою “Quizlet”. Вчитель може використовувати “Quizlet” для створення наборів карток з питаннями та відповідями. Завдяки алгоритмам штучного інтелекту система може автоматично генерувати тестові завдання на основі цих карток. “Quizlet” також пропонує інтерактивні ігри та завдання, які допомагають учням закріплювати знання. Після проходження тесту система автоматично перевіряє відповіді учнів, аналізує їх результати та дає зворотній зв'язок. Вчителі можуть отримувати докладний аналіз продуктивності кожного учня, що дозволяє зрозуміти, які теми потребують додаткового вивчення. Штучний інтелект “Quizlet” також пропонує рекомендації щодо подальшого навчання, базуючись на результатах тестів. Таким чином, використання ШІ в системі “Quizlet” не лише збільшує ефективність процесу створення та перевірки тестів, але і допомагає вчителю краще розуміти потреби своїх учнів.

Один з найбільш обговорюваних інструментів для створення зображень та відео з використанням штучного інтелекту – це “DALL-E” від OpenAI. “DALL-E” може генерувати зображення та відео на основі текстового опису. Уявімо, вчитель історії хоче показати учням як виглядав Цезарь. Вчитель просто вводить текстовий запит, а “DALL-E” створює візуалізацію. Додатково, можливо інтегрувати аудіо-опис, використовуючи інший інструмент від OpenAI, званий «GPT», для генерації голосового супроводу. Педагог може задати системі створити відеоролик, де Цезар розповідає про своє життя. Використовуючи ці технології, вчитель може допомогти учням краще зрозуміти історичний контекст і зануритися в епоху. Також це стає чудовим інструментом для вчителів, які хочуть зробити навчання більш захоплюючим. Використання штучного інтелекту в цьому контексті забезпечує глибше занурення учнів у навчальний матеріал і стимулює їх інтерес до предмета.

**Висновки.** В умовах сучасної діджиталізації освіти актуальність впровадження штучного інтелекту в освітній процес стає все більш вагомою. Вивчення теоретичних основ ШІ допомогло зрозуміти його потенціал та можливості в освіті, особливо в контексті автоматичної оцінки, адаптивного навчання та врахування індивідуальних потреб учнів. Практичні приклади демонструють, як сучасні технології ШІ можуть покращити процес навчання, роблячи його більш ефективним і цікавим для учнів. Дуже важливим аспектом

використання ШІ, який був розглянутий, є індивідуалізація навчального процесу під кожного конкретного учня. Зокрема, використання ШІ для генерації навчальних відео чи слайдів може збагатити уроки та зробити їх більш захоплюючими. Також не можна забувати про можливість об'єктивного аналізу результатів навчання за допомогою ШІ, що сприяє кращому розумінню потреб кожного учня та дозволяє вчасно коригувати навчальний процес. Застосування систем ШІ в освітньому процесі допомагає студентам отримувати більш якісну освіту та розвиватися за своїми індивідуальними освітніми траєкторіями. Але також дуже важливо пам'ятати, що системи ШІ не можуть повністю замінити роль вчителя. Педагог має основну роль у спілкуванні із учнями, направленні на правильний шлях навчання та у вирішенні різних питань. Необхідно зберігати баланс між використанням ІТ та роллю вчителя, а також контролювати етичне використання нових технологій.

Тема штучного інтелекту в освіті є дуже глибокою та перспективною для подальших досліджень. Маючи на увазі швидкий розвиток технологій, можемо очікувати нові інноваційні рішення та підходи, які ще більше дадуть можливостей для педагогів та учнів. **Перспективними напрямами подальших досліджень** в тематичі ШІ

може стати дослідження, комбінації різних типів штучного інтелекту для створення нових інноваційних педагогічних підходів в освітньому процесі закладів освіти України. Також актуальним буде дослідження етичних аспектів впровадження ШІ в освітньому середовищі, особливо щодо збереження приватності даних учнів і вчителів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дем'яненко В. Механізми використання освітніх платформ з елементами штучного інтелекту для формування інформаційно-дослідницької компетентності. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2020. № 4. С. 93–100. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss\\_2020\\_4\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2020_4_11) (дата звернення: 28.09.2023).
2. Мельник А.В. Застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі: потенціал та виклики. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. 7 квітня 2023 р. Глухів, 2023. С. 250–253.
3. Соменко Д., Трифонова О., Садовий М. Використання штучного інтелекту та нейромереж в освітньому процесі з фахових дисциплін студентами спеціальності «Професійна освіта (цифрові технології)». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. № 1. 2023. С. 45–55.

## PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH ONLINE TO MIXED-ABILITY CLASSES

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ОНЛАЙН У РІЗНОРІВНЕВИХ ГРУПАХ

*This article deals with the acute problem faced by teachers of technical higher education institutions when teaching English online to mixed-ability classes. The article aims at exploring the peculiarities of teaching English to mixed-ability classes online and identifying effective strategies and methods to tackle the problems. The article focuses on the importance of addressing the needs and abilities of students from diverse educational backgrounds in online English language teaching. It emphasizes the role of English teachers in improving learning outcomes and adapting learning process to the online environment. Taking into consideration the deficiency of system development of methods and approaches to teaching English online to mixed-ability classes, the following scientific research is focused on scrutinising all sorts of effective strategies used to facilitate learning process when staying online because of the war in Ukraine. The attempt to provide a comprehensive review of all challenges associated with the process of teaching English online to mixed-ability classes was undertaken. The article highlights the difficulties associated with online teaching, such as the problem of instruction differentiation for students with varying abilities. The possibility of using breakout rooms on Zoom to divide mixed-ability classes into smaller homogeneous subgroups, allowing for personalized instructions and enhanced student engagement, is examined. Technical challenges and time constraints that teachers may face in implementing this approach are mentioned. The article acknowledges the limitations of providing additional online support for students with lower abilities and emphasizes the importance of creating a friendly atmosphere in virtual classroom to enhance student engagement in the educational process. The article also highlights the limitations of online teaching in gaining non-verbal feedback from students. It acknowledges that teachers may not be able to observe students' facial expressions and body language effectively, leading to difficulties in assessing students' comprehension and adapting teaching strategies. As the solution of the problem the article suggests encouraging students to work with their cameras on to promote student engagement and a sense of connection among peers. Furthermore, the article emphasizes the importance of building rapport with students, which can be more challenging in an online environment. The article provides insights and recommendations for ESL teachers to enhance the quality of online English language teaching to mixed-ability classes. The article is of great help to all foreign language teachers interested in the possible ways to deal effectively with challenges associated with the necessity to teach English to mixed-ability classes online.*

**Key words:** *mixed-ability classes, video conferencing platforms, higher educational institution, virtual classroom, non-verbal feedback, Zoom's breakout rooms.*

*Дана стаття присвячена розгляду актуальної проблеми, з якою регулярно стика-*

*ються викладачі вищих технічних навчальних закладів під час онлайн викладання англійської мови у різнорівневих групах. Метою статті є дослідження особливостей онлайн викладання англійської мови у різнорівневих групах та визначення ефективних стратегій і методів вирішення існуючих проблем. У статті підкреслюється роль викладачів англійської мови у покращенні результатів навчання та адаптації процесу навчання до онлайн середовища. Беручи до уваги недостатній розвиток системних методів і підходів до викладання англійської мови в режимі онлайн для різнорівневих груп, дане наукове дослідження зосереджене на детальному вивченні всіх видів ефективних стратегій, які використовуються для полегшення процесу навчання онлайн. У статті обговорюються труднощі, пов'язані з онлайн викладанням, наприклад, проблема диференціації навчальних матеріалів для студентів з різними рівнями володіння мовою. Вивчається можливість використання сесійних зал платформ Zoom для поділу різнорівневих груп на менші, однорідні за здібностями підгрупи, що дозволяє надавати персоналізовані інструкції та сприяє кращому залученню студентів до навчання. Згадуються технічні проблеми та часові обмеження, з якими викладачі можуть зіткнутися під час впровадження цього підходу. У статті визнаються обмеження для надання додаткової підтримки для студентів з нижчими здібностями та наголошується на важливості створення сприятливої атмосфери у віртуальному класі для підвищення активності студентів і покращення процесу навчання. Стаття також підкреслює обмеження онлайн викладання в отриманні невербального зворотного зв'язку від студентів. В статті визначається, що викладачі можуть бути не в змозі ефективно спостерігати за невербальними засобами спілкування, що призводить до труднощів у оцінці розуміння матеріалу студентами та неможливості адаптації стратегій навчання. Як вирішення проблеми в статті пропонується заохочувати студентів працювати з увімкненими камерами, щоб сприяти залученню студентів до навчального процесу і відчуттю емоційного зв'язку між одногрупниками. У статті розглядаються рекомендації для викладачів англійської мови щодо підвищення якості онлайн викладання у різнорівневих групах. Стаття дуже допоможе всім викладачам іноземних мов, які цікавляться можливими способами ефективного вирішення проблем, пов'язаних із необхідністю викладання англійської мови онлайн у різнорівневих групах.*

**Ключові слова:** *неоднорідні групи, платформи для відеоконференцій, вищий навчальний заклад, віртуальний клас, невербальний зворотний зв'язок, сесійні зали платформи Zoom.*

УДК 37.01.09

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.42>

**Sytailo N.M.,**

Lecturer at the Department of English for Engineering № 1  
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Doronkina N.Ye.,**

Candidate of Philological Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 1  
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Ivasiuk O.V.,**

Candidate of Philological Sciences,  
Lecturer at the Department of English for Engineering № 1  
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Problem statement.** It goes without saying that English teachers of technical higher education institutions have to deal with mixed-ability classes, where students have different abilities and levels of language skills. This is a major pressing problem that English teachers face regularly and is considered to be the most significant. There are a lot of scientific research articles devoted to the problem of teaching English to mixed-ability groups. However, the outbreak of the Covid-19 and war in Ukraine has dramatically changed daily working routine of ESL teachers. The rapid transition to online teaching due to the pandemic and war in Ukraine has exacerbated the problem, as teaching English online to mixed-ability classes has become even more challenging and tough experience to ESL teachers. This article aims at considering peculiarities of teaching English online and exploring all the possible solutions of the problem associated with the necessity to teach English to mixed-ability classes online.

**The purpose** of this article is to take a closer look at challenges of teaching to mixed-ability classes online. We can assume that, unfortunately, this problem is of the utmost importance to teachers in higher technical education institutions. Due to the fact that students today tend to come from various educational backgrounds and may range dramatically in their learning styles, motivation, and speed of knowledge acquisition, this issue is becoming increasingly prevalent in all types of educational institutions. Switch to online education has made things worse. It is important to emphasize that the role of a teacher working in an online environment is to improve learning outcomes, make the most of technological advancements, and make the transition from traditional classroom settings to online work as seamless as possible. The research focuses on gathering empirical data through rigorous research methods to identify the most effective and efficient teaching strategies that can be used in online English language teaching to mixed-ability classes exploring the potential use of technology and other innovative solutions to enhance the quality and effectiveness of online English language teaching for such classes.

**Analysis of recent research and publications.** Despite the importance of this problem, there is a lack of scientific research into effective strategies and methods for teaching English to mixed-ability classes online as the problem has recently deteriorated because of the necessity to switch to online education. It is of vital importance to develop effective and comprehensive online teaching strategies that can meet diverse needs and abilities of students of mixed-ability classes. The investigation should aim at identifying the specific challenges and barriers faced by students in mixed-ability classes when learning English online, as well as the strategies that have been successful applied by teachers in overcoming these problems.

Ultimately, it is of vital importance to provide evidence-based recommendations and guidelines that can be used by ESL teachers to improve the quality of online English language teaching to mixed-ability classes, especially during times of war and crisis when traditional modes of education are disrupted.

**Presentation of the main material.** Let's take a closer look at peculiarities and difficulties associated with teaching ESL to mixed-ability classes online and consider all the possible ways to tackle the problem. The necessity of teaching English to students with mixed abilities is a challenge that has always been present in traditional classrooms. However, the shift to online teaching has made this task even more challenging. There are several problems associated with teaching English to students with mixed abilities online, and in this article, we will explore some of the most significant ones.

One of the most evident problems with teaching English to students with mixed abilities online is that it is much more complicated to differentiate instructions teachers give to students. In a traditional classroom setting, it is not a problem for a teacher to divide students into subgroups according to their abilities and tailor the lessons to meet the needs of every single student. However, effective differentiation of instructions in an online environment can pose significant difficulties and is associated with urgent problems in tracking the progress of individual students and assessing their learning needs. Thus, all of that makes it challenging to provide personalized instruction. Based on own observations it is necessary to point out that the problem mentioned above can be partially solved by using breakout room feature available on video conferencing platform Zoom. Breakout rooms make it possible for teachers to divide large mixed-ability groups into smaller subgroups with similar abilities in order to enhance student engagement and overall learning outcomes. With smaller groups, teachers can provide more personalized feedback and individual attention to each student, addressing their unique needs. It is quite understandable that ESL students need ample opportunities to practice speaking skills, which can be rather challenging in a large group. Breakout rooms allow students to interact with their peers in a more relaxed and comfortable setting, enabling them to develop their speaking skills at their own pace [3, p. 250].

However, it is necessary to mention that sometimes it would be beneficial to break large mixed-ability class into smaller heterogeneous groups to adopt a peer-assisted learning strategy. The proper choice of pairs for application of peer tutoring strategy results in the groundbreaking increase of students' motivation and achievements [2, p. 40].

Although we have to admit that compared with the work in the traditional classroom, breaking students into small subgroups on Zoom is much harder, takes



more time and requires teacher's dazzling technical mastery. Based on our experience we may claim that, unfortunately, not always teachers working on Zoom have enough time to choose the option of breaking students into subgroups not randomly, but according to their skills and abilities.

The other peculiarity of online teaching that has to be taken into consideration is that online learning can be isolating for students, particularly those with lower abilities. In a traditional classroom, students can collaborate in completing some tasks, interact with their peers, and ask their teacher for help when needed. It is well known fact that weaker students may require additional support from teachers or peers that is more challenging (if possible) to provide online. It is quite understandable that in an online environment, students can feel isolated and disconnected from their peers and teachers, which can make it harder for them to engage with the content and learn effectively.

Moreover, there is another vital problem that arises from the unwillingness of students to work with their cameras on. Being in a traditional classroom setting experienced teachers always pay attention to non-verbal signs that can be interpreted as a feedback on whether students clearly understand the material that is being taught or not. By being able to see and assess students' reactions, facial expressions, and body language, teachers can easily identify when a student appears to be confused or disengaged and adjust their teaching accordingly. It is the visual feedback that enables teachers to promptly react and provide additional explanations or clarification, ensuring that students grasp the rules being explained. It also allows teachers to adapt their teaching strategies on the spot, tailoring their approach to suit the needs of mixed-ability class students.

Based on our observations there is hardly any possibility to solve this problem by demanding from students to work with their cameras on, since virtual classroom differs dramatically from the traditional one. To notice, analyze, understand and respond to students' reactions and non-verbal feedbacks is close to impossible for teachers working on Zoom or other video conferencing platforms, compared to a traditional classroom setting, where teachers can easily scan the classroom and pick up on minor clues, that can give away some misunderstanding among weaker students. That is quite understandable as the limited screen space and varying video quality on video conferencing platforms make it difficult to observe all students simultaneously. The grid view may only display a limited number of participants at a time, and small video thumbnails may not provide enough visibility to capture nuanced facial expressions or body language. Additionally, technical issues such as internet lag or video freezing can further hinder the real-time observation of students' non-verbal feedback. These limitations make it

challenging for teachers to gain insights into individual students' comprehension, or engagement based on visual feedback. It implies that the only solution of this problem is to constantly ask students whether they fully grasp the material that is being taught and to create the favorable friendly atmosphere in the virtual classroom where everyone feels free to ask questions for clarification of issues that are not completely understood.

Despite the fact that it is nearly impossible mission for teachers to get some non-verbal feedback from students working on video-conferencing platforms, it is highly recommended to motivate students to work with the cameras on as it may have a lot of advantages such as a sense of accountability and active participation among students. When students know that their cameras are on, they are more likely to remain focused and attentive during the class. They become aware that their engagement and understanding are being observed (though as we've discussed above it is far from being feasible), which can motivate them to actively contribute to discussions, ask questions, and seek clarification when needed. To back up the idea of the necessity to encourage engagement of all students of the mixed-ability class in the educational process let's quote Benjamin Franklin who wrote "Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn." [4].

Working with cameras on also promotes a sense of connection and community in the virtual classroom. By seeing classmates' faces, students can develop a stronger sense of connection to their peers, even in a remote learning environment. This visual connection helps create a supportive friendly atmosphere, allowing students to interact and engage with each other more naturally, just like in a traditional classroom setting. In our humble opinion that is the task that is considered to be the top priority for every teacher working online.

Yet another peculiarity of teaching English online to mixed-ability classes is the problem to build a rapport with the students. Rapport is the establishment of an emotional bond with a group of people, characterized by the presence of mutual positive emotional relationships and a certain measure of mutual understanding. It goes without saying that the ability to establish rapport with different people ensures success in almost any field of activity, and the learning process is not an exception. It is rapport that allows teachers to evoke desired reactions from students. It is obvious that great teachers are those who can easily establish rapport with any student and thereby facilitate the transition to a better understanding of a subject. Such teachers get along well with their students, and good relationship in its turn makes learning process easier.

In a traditional classroom, it is much easier for an experienced teacher to build good relationships

with any student of a mixed-ability class and provide individual support and feedback. However, in an online environment, it can be more challenging for teachers to establish personal connections with their students, particularly if deal with large groups of students. Thus, it is essential for teachers to find innovative ways to address these challenges to ensure that all students can benefit from online learning opportunities. Having cameras on can also be beneficial in keeping up better rapport with students and promoting mutual understanding.

**Conclusions.** All in all, it is important to emphasize that English language teachers working online with mixed-ability classes must employ a combination of strategies tailored to each individual student in the virtual ESL classroom in order to facilitate a comprehensive educational experience. By adopting the appropriate methods and strategies described above, ESL teachers can guarantee that their

students receive a high-quality education regardless of the circumstances we find ourselves in. It is crucial to conduct further research and develop evidence-based recommendations to support ESL teachers in enhancing the quality of online English language instruction for mixed-ability classes.

#### REFERENCES:

1. Harmer J. The practice of English language teaching. Harlow: Longman, 2001. 190 p.
2. Hordiienko N., Lomakina L. Teaching EFL to mixed-ability classes: strategies, challenges, solutions. *Advanced Education*. K., 2015. № 3. С. 39–43.
3. Sytailo N., Doronkina N., Ivasiuk O. The Zoom Effect: Challenges and Perspectives of Online ESL Lessons. *Innovation Pedagogy*. 2023. № 57, Vol. 2. P. 248–251.
4. 30 Inspirational Quotes for Teachers. Retrieved August 15, 2023, from <https://blog.ai-media.tv/blog/inspirational-quotes-for-teachers>

## РОЗДІЛ 8. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІКИ

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІАГНОСТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО НАУКОВОГО ПРАЦІВНИКА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

### THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE PROJECT ACTIVITY OF DIAGNOSTIC COMPETENCE OF THE FUTURE SCIENTIFIC EMPLOYEE OF A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC TRAINING

*У статті досліджують актуальні проблеми теоретичного обґрунтування проєктної діяльності майбутнього наукового працівника вищих військових навчальних закладів. Сутність військово-професійної діяльності діагностувальної компетентності наукового працівника у вищому військовому навчальному закладі має дослідницький характер та спрямована на проєктування, конструювання та реалізацію взаємодії в освітньо-науковому середовищі з метою вдосконалення рівня підготовленості і до виконання завдань за призначенням.*

*Головною метою нашого дослідження є визначення сутнісних характеристик проєктної діяльності діагностувальної компетентності військового науковця Збройних Сил України.*

*Завдання дослідження: дослідити генезис та розвиток яви проєктну діяльність як виду військово-наукової та професійної діяльності майбутнього військового науковця; виявити сутність характеристики проєктної діяльності і відповідно до отриманих результатів визначити її місце та значення у військово-професійній дослідницькій діяльності майбутнього військового науковця в процесі освітньо-наукової підготовки.*

*Діагностувальна компетентність визначається як здатність ефективно використовувати методи та інструменти для збору, аналізу та оцінки інформації у процесі вирішення завдань. В контексті військової науки ця компетентність має багатогранний характер, охоплюючи як загальні методи дослідження, так і специфічні для військового напрямку.*

*Проєктна діяльність, спрямована на дослідження конкретних військових питань, є ідеальним засобом формування діагностувальної компетентності.*

*В результаті дослідження визначено сутнісну характеристику проєктної діяльності військового наукового працівника. Крім цього, досліджено генезис та розвиток яви проєктну діяльність як виду військово-професійної діяльності науковця. Опанування військовими фахівцями проєктною культурою та використання методу проєктів в освітньому процесі майбутніх офіцерів є перспективним напрямом удосконалення рівня їх підготовленості та ефективного виконання ними завдань за призначенням.*

**Ключові слова:** діагностувальна компетентність, проєктування, наукове проєктування, наукова діяльність, освітньо-наукова підготовка, проєктна діяльність, проєктна культура, вищий військовий навчальний заклад.

*The article examines the current problems of theoretical justification of the project activity of the future researcher of higher military educational institutions. The essence of the military professional activity of a scientific worker at a higher military educational institution is research in nature and is aimed at the design, construction and implementation of interaction in the educational and scientific environment in order to improve the level of preparedness and to perform assigned tasks.*

*The main goal of our research is to determine the essential characteristics of the diagnostic competence project activity of the military scientist of the Armed Forces of Ukraine.*

*Methods. Theoretical analysis, synthesis, retrospective analysis of pedagogical design, modeling, generalization of the existing experience of combat operations and modern pedagogical technologies of training military personnel.*

*As a result of the study, the essential characteristics of the project activity of a military scientific worker were determined. In addition, the genesis and development of the idea of project activity as a type of military-professional activity of a scientist was investigated. The mastery of project culture by military specialists and the use of the project method in the educational process of future officers is a promising direction for improving the level of their preparedness and their effective performance of assigned tasks.*

*Conclusion. As a result of the study, the essential characteristics of the project activity of a military scientific worker were determined. In addition, the genesis and development of the idea of project activity as a type of military-professional activity of a scientific worker was investigated. In accordance with the state of the socio-cultural situation and theoretical and methodological developments in the research direction we have chosen, the problem of developing the theory and technology of project activity of a scientist in a higher military educational institution is now quite important and relevant, and its development should be based on a system-activity methodology.*

**Key words:** diagnostic competence, design, scientific design, scientific activity, educational and scientific training, project activity, project culture, higher military educational institution.

УДК 37.01.09

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.43>

**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

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Сутність військово-наукової та професійної діяльності майбутнього наукового працівника у вищому військовому навчальному закладі Збройних Сил України має дослідницький характер та спрямована на проектування, конструювання та реалізацію взаємодії у освітньо-науковому середовищі з метою удосконалення рівня підготовленості до виконання завдань за призначенням. Вищезазначене зумовлює організацію дослідження в напрямі проектної діяльності наукового працівника у вищих військових навчальних закладах. У науково-методичній літературі та практиці підготовки військовослужбовців різних категорій та вікових груп цій проблемі приділяється мало уваги, хоча актуальність та необхідність різновиду професійної спеціалізації фахівців на сучасному етапі розвитку військово-професійної освіти не викликає сумнівів, адже сучасний атестований (офіцер) науковий працівник має постійно займатися проектно-технологічною та інноваційною діяльністю. Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Національного університету оборони України за темою «Оптимізація змісту фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців ВВНЗ на період дії правового режиму воєнного стану» та оперативного завдання за темою «Досвід забезпечення фізичної готовності військовослужбовців Збройних Сил України в умовах дії правового режиму воєнного стану».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** у напрямі розвитку різних компетентностей (професійної підготовленості) викладено в наукових працях учених: Горбатюк Р., Білан Н., Сіткар С. [1], Lukianova L. [2], Плохута І., Ягупов, В. [3], Kravchenko O., Tymchuk D., Pavlysh T., Kyslenko D., Lutsenko O. [4], Власко С., Шемчук В., Корнієнко О., Тріщун Р., Василенко М. [5–18]. Вищезазначені напрацювання є прийнятними за своєю науково-методичною складовою частиною для використання в нашому дослідженні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) свідчить про те, що у напрацюваннях вищезазначених учених є системний підхід щодо формування необхідних компетентностей у наукових працівників цивільних закладів вищої освіти і що ці професійні навички забезпечують досягнення цілей та завдань освітнього процесу здобувачів вищої освіти закладів вищої освіти. Однак, незважаючи на позитивний результат, зазначений вище, а також відповідно до результату аналізу змісту програм підготовки фахівців, враховуючи специфіку військово-професійної діяльності фахівців – вони неповною мірою забезпечують досягнення відповідного результату необхідного для майбутніх військових науковців, а саме: забезпечення

необхідного рівня підготовленості військовослужбовців до виконання завдань за призначенням.

Відповідним чином, важливим також є забезпечення спеціальними теоретичними знаннями та практичними навичками майбутніх наукових працівників та безпосередньому виконанні функціональних обов'язків за посадою, як у вищому військовому навчальному закладі, так і в бойових підрозділах. Крім цього, аналіз спеціалізованої науково-методичної літератури показав, що питання проектної діяльності військового наукового працівника у вищому військовому навчальному закладі не розкриті, що потребує додаткових наукових розвідок.

**Мета статті.** Головною метою нашого дослідження є визначення сутнісних характеристик проектної діяльності майбутнього військового науковця.

**Завдання дослідження:**

1) дослідити генезис та розвиток уяви про проектну діяльність як виду військово-наукової та професійної діяльності майбутнього військового науковця;

2) виявити сутність характеристики проектної діяльності і відповідно до отриманих результатів визначити її місце та значення у військово-професійній дослідницькій діяльності майбутнього військового науковця в процесі освітньо-наукової підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Актуальність наукового проектування зумовлена вимогами сьогодення. Нині спостерігається трансформація рівня професійного розвитку в напрямі творчості, креативності та затребуваності позиції військового науковця-новатора. Тому паралельно з класичними видами наукової та військово-професійної діяльності майбутнього науковця у вищих військових навчальних закладах (прогностична, дослідницька, інформаційно-комунікативна, організаційна, методична тощо) з'являються нові види професійної спеціалізації. До такого виду належить проектна діяльність фахівців різних груп населення, що зумовило організацію дослідження. Дослідження проведено упродовж 2022–2023 років на освітньо-науковій базі Національного університету оборони України.

Сучасна вища військова освіта вимагає від майбутніх наукових працівників високого рівня компетентності та готовності до вирішення складних завдань у галузі військової науки. Проектна діяльність, яка базується на вивченні та розв'язанні конкретних проблем, є важливим елементом формування та розвитку діагностичної компетентності майбутніх науковців. У даній статті розглянемо теоретичні та методичні аспекти проектної діяльності в контексті діагностувальної компетентності студентів вищих військових навчальних закладів [5–7].

Під час дослідження використані такі методи: теоретичний аналіз, синтез, ретроспективний аналіз педагогічного проєктування, моделювання, узагальнення наявного досвіду бойових дій та сучасних педагогічних технологій підготовки військовослужбовців.

Під час аналізу різноманітних підходів у напрямі дослідження сутності та призначення наукового проєктування в класичній та сучасній педагогічній спадщині, нами встановлено, що воно є безсумнівною умовою здійснення регулятивно-проспективної функції освіти та нині виокремлюється у вид діяльності військового науковця.

Під сутністю наукового проєктування, у ході якого розробляються основні ідеї експозиції і її конкретний зміст, ми розуміємо спеціалізовано-прикладну діяльність військового науковця, яка спрямована, насамперед, на забезпечення необхідного рівня підготовленості до виконання завдань за призначенням, а також на аналіз пізнавально-дослідницької та соціокультурної ситуації, розробку гіпотетичної теоретичної моделі, концептуально-технологічних домінант та ресурсного забезпечення освітньо-наукової діяльності в напрямі підготовки, їх інноваційній та пізнавальній дослідницькій діяльності. Діагностувальну компетентність майбутніх докторів філософії наголошуємо невід'ємним та обов'язковим компонентом їхньої професійної компетентності та вважаємо, що вона демонструє чи характеризує їхні діагностувальну підготовленість, інтелектуальну, діяльнісну та суб'єкту здатність, а також професійну, особистісну й психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції шляхом творчого дотримання педагогічних принципів діагностувальної діяльності та використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування [3].

Крім цього, сутність та структура проєктної діяльності має визначатися з урахуванням онтології діяльності, яка розкривається за допомогою системно-діяльнісної методології. Як критерії необхідно використовувати онтологічні характеристики діяльності як субстанції та особисту авторську схему діяльності. Варто також зауважити, що різноманітна людська діяльність, у тому числі й військово-професійна, складається з двох шарів: об'єктивного та суб'єктивного. Суб'єктивний характеризується проєктним усвідомленням суб'єкта, його проєктними здібностями. Інший шар представлений вихідним матеріалом, кінцевим продуктом, планом та технологічними характеристиками на кожному етапі (методи, засоби, форми, дії, підходи тощо) [7–9; 11; 18–19].

Сутнісні характеристики вищезазначених шарів проєктної діяльності визначають опис типу діяльності, що спрямовує наше дослідження в методологію підготовки військових фахівців.

Проєктування є розумовою діяльністю, яка визначає майбутній процес та результат трансформації дійсності з урахуванням природних та соціальних законів відповідно до вибору та прийняття рішень. У процесі проєктування важливим є виділення його ідеального характеру. Дії здійснюються не з реальними явищами та процесами, а з їх уявними розумовими моделями. Мета проєктування полягає в тому, щоб закласти початок змінам в оточуюче людину штучне середовище. Штучне середовище не піддається проєктуванню, бо є об'єктивною реальністю з наукової та матеріалістичної точки зору. Крім цього, штучні закономірності існування об'єкта мають виступати в основному для здійснення проєктного відношення. Варто зауважити, що все, чого торкається рука людини в процесі цілеспрямованої професійної діяльності, перетворюється на штучне середовище. Проєктування – це уявна розумова зміна цього середовища.

Проєктування як соціокультурний феномен є:

- процесом створення уяви про об'єкт, який ще не існує;
- діяльністю з трансформації звичайних природних явищ у штучні предмети та процеси, що задовольняє людські потреби;
- вибором оптимальних та адекватних способів трансформативної дії;
- розвитком об'єкта трансформації;
- ставленням людини до дійсності, в якому відображається прагнення до її зміни та трансформації.

У логічній структурі проєктування вирізняються такі основні етапи: постановка завдання, збір інформації, аналіз даних, вибір стратегії, вибір тактики, формулювання ідей, порівняння варіантів, синтез, оцінка, оптимальне рішення, конкретизація та рефлексія. Крім цього, проведений нами моніторинг спеціалізованої науково-методичної літератури з проблеми проєктної діяльності наукового працівника вищого військового навчального закладу, дав змогу констатувати, що до її структури органічно входять такі компоненти: визначення задуму, аналіз пізнавальної та практичної ситуації, теоретичне моделювання, визначення концепції трансформацій (перетворень), розробка технології, розробка стратегічної програми реалізації проєкту, пошук необхідних засобів реалізації проєкту, експертна оцінка результатів до та після впровадження [9–12; 14; 16; 17–19]. Інтегральне уявлення про проєктування надає змогу застосувати його методологію у практиці.

Загальна схема наукового проєктування наведена нижче:

- 1) аналіз вихідних даних, визначення цілей процесу дослідження з урахуванням наявного бойового досвіду та вимог сьогодення;

2) генерування задуму (ідей) процесу дослідження (формування варіантів технологічних способів);

3) оцінка можливих варіантів та вибір оптимальної дослідницької технології освітнього процесу здобувачів вищої освіти, яка розробляється;

4) розробка прийомів реалізації обраної дослідницької технології, тобто системи діяльності науковця;

5) підбір необхідного освітньо-матеріального забезпечення (технічних засобів навчання) для забезпечення освітнього процесу;

6) уявне експериментування майбутнього процесу дослідження, встановлення та уточнення його просторово-часових характеристик;

7) документальне оформлення проєкту відповідно до вимог нормативно-правових актів та керівних документів;

8) реалізація розробленого проєкту в системі професійної освіти;

9) рефлексія отриманих результатів;

10) аналіз та впровадження проєктів [4–7; 9; 17–19].

Вище зазначена логічна послідовність дій на практиці може по-різному реалізовуватися військовим науковим-проєктувальником. На цьому етапі вводиться поняття стратегії проєктування як певної послідовності дій, яку обирає проєктувальник із метою трансформації початкового завдання в готовий проєкт. Виділяють кілька можливих стратегій: лінійну, циклічну, розгалужену та адаптивну. Можливим також є використання на практиці стратегії випадкового пошуку та приросту. Кожна з них чи їх поєднання можуть використовуватися науковим працівником залежно від його індивідуального стилю проєктно-дослідницької діяльності. Результатом наукового проєктування є проєкт, під яким розуміється комплексна норма діяльності, яка виражає цільове уявлення, фіксуючи властивості майбутнього результату чи продукту у співвідношенні з ходом його досягнення в освітньо-науковому процесі. Нині у психолого-педагогічній та методичній літературі є різноманітні підходи до онтології та технології розробки проєктів. Відповідно до методологічних та теоретичних уявлень провідних науковців у цьому напрямі – проєкт має складатися з двох основних компонентів: технологічного та концептуального. Крім цього, проєкт має відповідати вимогам керованості, реалістичності, реалізованої істинності та дійсного результату. Вищезазначена структура може видозмінюватися за умови зміни типу проєктування. Варто зазначити, що в напрямі зацікавленість учених та практиків проєктуванням значно підвищилася, але, на жаль, лише в теоретичному плані, без суттєвого змістово-функціонального (змістово-технологічного) розвитку [1; 7–9; 12; 14–16].

Діагностувальна компетентність визначається як здатність ефективно використовувати методи та інструменти для збору, аналізу та оцінки інформації у процесі вирішення завдань. В контексті військової науки ця компетентність має багатогранний характер, охоплюючи як загальні методи дослідження, так і специфічні для військового напрямку.

Проєктна діяльність, спрямована на дослідження конкретних військових питань, є ідеальним засобом формування діагностувальної компетентності. Участь у проєктах дозволяє науковцям отримати практичний досвід збору та обробки інформації, вивчення методів військового аналізу та вирішення конкретних завдань. Важливим етапом є правильний вибір теми проєкту. Тема повинна відповідати актуальним проблемам військової науки та водночас бути достатньою складною для розвитку діагностувальної компетентності. Важливо, щоб проєкт включав елементи дослідження, аналізу та висновків [4–7; 9; 17–19].

Проєктна діяльність часто виконується в групах. Організація ефективної командної роботи дозволяє розвивати навички співпраці, обміну ідеями та взаємодопомоги. Кожен учасник має відповідальність за конкретний аспект проєкту, що сприяє рівномірному розподілу навчального навантаження.

Використання інформаційних технологій у процесі проєктної діяльності розширює можливості науковця у зборі та обробці даних. Використання спеціалізованих програм та інструментів для військового аналізу дозволяє підвищити якість результатів.

Важливо підкреслити той факт, що недостатньо розглядається вищезазначена проблема у зв'язку із розкриттям сутності та механізмів розвитку критеріальної педагогічної творчості в процесі майбутніх наукових працівників. Для успішної реалізації військовим науковим працівником він має володіти репродуктивним рівнем проєктної культури. Під проєктною культурою військового науковця ми розуміємо частину його загальної професійної культури, яка відображає критеріальні засоби, способи та результати трансформувального відношення до дослідницької діяльності, яка виражається в рівні наукової підготовленості [6–7; 10; 14–17].

З метою більш ефективного формування цього виду діяльності під час навчально-методичних зборів із науковими працівниками нами розроблено курс лекцій “Особливості проєктної культури військового фахівця”. Практика впровадження в систему професійної підготовки фахівців ЗС України цього засобу показала, що військовослужбовці вищезазначених військово-облікових спеціальностей успішно опановують основами культурних норм по розробці та практичній реалізації

різноманітних проєктів та програм різних вікових груп та категорій, що забезпечує надійне виконання ними завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності.

**Висновки.** У результаті дослідження визначено сутнісну характеристику проєктної діяльності військового наукового працівника. Крім цього, досліджено генезис та розвиток уяви про проєктну діяльність як виду військово-професійної діяльності наукового працівника. Відповідно до стану соціокультурної ситуації та теоретико-методологічних розробок у вибраному нами напрямі дослідження, проблема розробки теорії та технології проєктної діяльності науковця у вищому військовому навчальному закладі нині є досить важливою та актуальною, а її розробка має базуватися на системно-діяльнісній методології. Це є ефективним напрямом побудови теоретичної та нормативної моделей її реалізації у військовій практиці. Успішне опанування військовим науковим працівником проєктно-програмною діяльністю дасть змогу здійснити критеріально-управлінські дії щодо розвитку та вдосконалення у різних умовах службово-бойової (навчально-бойової) діяльності.

Опанування військовими фахівцями проєктною культурою та використання методу проєктів в освітньо-науковому процесі майбутніх наукових працівників є перспективним напрямом удосконалення та ефективного виконання ними завдань за призначенням. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають розробку автоматизованої тестової програми з курсу “Особливості проєктної культури військового фахівця”, призначеної для формування необхідних теоретичних знань та практичних умінь фахівців в системі їхньої професійної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горбатюк Р.М., Білан Н.М., Сіткар С.В. Діагностична компетентність у структурі професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 8/216, С. 53–57.
2. Lukianova L. Formation and Development of Information and Communication Competencies of Pedagogical Universities Students: Experience of Ukraine. In: Tomczyk, Ł., Fedeli, L. (eds) *Digital Literacy for Teachers. Lecture Notes in Educational Technology*. 2022. P. 519–537. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-1738-7\\_24](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-1738-7_24)
3. Плохута І.С., Ягупов В.В. Діагностувальна компетентність майбутніх фахівців як предмет науково-педагогічного дослідження. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. Вип. 46, том 2. С. 207–216.
4. Kravchenko O.I., Tymchuk D.S., Pavlysh T.H., Kyslenko D.P., Lutsenko O.V. Educational management of innovative pedagogical process in higher education institutions (Heis). *International Journal of Higher Education*. 2020. Т. 9, №7., Р. 1–11.
5. Власко С.В., Шемчук В.А., Корнієнко О.Д., Тришун Р.М., Василенко М.М. компетентнісний підхід до організації заходів попередження травматизму в освітньому процесі здобувачів вищої освіти, які займаються армспортом. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. 2020. Вип. 24. Т. 1. С. 248–252.
6. Шемчук В.А., Рибалка П.Ф., Мілаєв О.І., Леоненко А.В., Чередніченко С.В. Формування енергозбережувальної компетентності у спортсменів-єдиноборців. *Збірник наукових праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. 2020. № 72. Т. 2. С. 159–165.
7. Шемчук В.А., Поливанюк В.В., Муштапов Ю.В., Федоренко О.О., Одерів А.М. Модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*. 2020. Вип. 29. Т. 4. С. 240–248.
8. Шемчук В., Хацаюк О., Ковтуненко А., Муштапов Ю., Корнієнко О., Соколовський В. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки. *Збірник наукових праць «Військова освіта»*. 2021. № 1 (43). С. 360–380.
9. Вербин Н.Б., Климович В.Б., Шемчук В.А., Одерів А.М., Катихін В.М. Теоретичні складники проєктної діяльності викладача фізичної підготовки та спорту вищого військового навчального закладу. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. 2020. № 22, Т. 1. С. 165–169.
10. Шемчук В.А., Гутченко О.А., Шемчук О.М. Конструювання педагогічної моделі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій сектору безпеки і оборони до дій в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. 2021. № 32, Т. 1. С. 166–170.
11. Шемчук В., Дмитренко С., Климович В., Хуртенко О., Курбакова С. Результати визначення професійних компетентностей жінок-єдиноборців високої кваліфікації. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*. 2020. № 30, Т. 4. С. 271–279.
12. Поливанюк, В.В., Шемчук, В.А. (2021). Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. *Актуальні проблеми розвитку службово-прикладних, традиційних та східних єдиноборств* : зб. наук. праць за матеріалами XV міжнар. наук.-метод. конф., присвяченої пам'яті доктора пед. наук, проф. Бізіна Віктора Петровича, м. Харків, 30 листоп. 2021 р. Харків, С. 112–116.
13. Kholodova O., Shemchuk V., Trachuk S., Semenenko V., Brychuk M., Pidopyrgora M. Simulation of Competitive Activities of Skaters in Short-Track. *Physical Education Theory and Methodology*. 2022. 22(3), P. 401–406. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2022.3.15>

14. Nikolaienko V., Maksymchuk B., Donets I., Oksom P., Verbyn N., Shemchuk V., Maksymchuk I. Cycles of Training Sessions and Competitions of Youth Football Players. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13 (2). P. 423–441.
15. Shkabarina M., Verbytska K., Vitiuk V., Shemchuk V., Saleychuk E. Development of Pedagogical Creativity of Future Teachers of Primary School By Means of Innovative Education Technologies. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 2. P. 137–155. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/338>
16. Oleniev D.G., Petrachkov O.V., Verbyn N.B., Shemchuk V.A., Tiazhyna A.M. Dynamics of the Professional Endurance Indicators in Officers of the Operational Level in a Higher Military Educational Institution During Training. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*. 2021. Vol. 9, № 5. P. 495–503.
17. Konokh A., Shemchuk V., Konokh O., Budz I., Buzhyna I. Use of Symbiosis of Innovative-Traditional Methods of Teaching Special Disciplines. *Journal of Critical Reviews*. 2020. Vol. 7, № 13. P. 113–115.
18. Malinovska N., Borova V, Benera V., Shemchuk V., Gogol I. Interactive training tools in the modern educational process. *Systematic Reviews in Pharmacy*. 2020. Vol. 11, № 9. P. 478–480.
19. Марков, О.В., Самсонов, Ю.В., Шемчук, В.А., Бородін, С.В., 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. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. 2021. № 32. Т. 2. С. 194–198.



## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

### FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PROCESS OF BLENDED EDUCATION

У статті з'ясовано сутнісні поняття «змішане навчання майбутніх учителів фізичної культури» у якості цілісного освітнього підходу, інноваційної технології навчання в інтегрованому середовищі закладу вищої освіти, що ефективно об'єднує традиційні офлайн впливи викладачів на студентів й онлайн навчання із використанням електронних засобів і тактик із метою формування їх готовності до професійної діяльності. У процесі дослідження встановлено, що глобалізація та цифровізація усіх сфер життя є основними тенденціями професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, котрі сприяють формуванню у них таких компетентностей як інформаційно-цифрова та прогностично-проектувальна. Доведено, що основною особливістю змішаного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є його орієнтація на розвиток не лише педагогічної, але й спортивної майстерності здобувачів вищої освіти. Обговорюється, що особливістю змішаного навчання цієї категорії здобувачів освіти є органічне поєднання в освітньому процесі традиційних та комп'ютерно-орієнтованих (активних й інтерактивних) методів навчання, котрі на належному рівні забезпечують організацію взаємодії між викладачем і студентами, сприяють самостійному пошуку студентами інформації із метою вивчення конкретного навчального матеріалу (словесні, наочні, практичні, проблемно-пошукові, методи контролю і самоконтролю навчальних досягнень, методи самоосвіти). Визначено, що особливістю професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є усвідомлений вибір освітніх платформ змішаного навчання, котрі сприяють проведенню спільних комунікацій викладачів і студентів, перегляданню відеоматеріалів онлайн занять, покращенню виконання технік окремих елементів фізичних управ.

**Ключові слова:** змішане навчання, професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури, цифровізація освіти, інформаційно-цифрова й прогностично-

проектувальна компетентності, онлайн навчання, методи й технології навчання.

The article clarifies the essence of the concept of «mixed training of future teachers of physical culture» as a holistic educational approach, an innovative learning technology in an integrated environment of a higher education institution, which effectively combines the traditional offline influence of teachers on students and online learning using electronic means and tactics with the aim of forming their readiness for professional activity. In the research process, it was established that globalization and digitalization of all spheres of life are the main trends in the professional training of future teachers of physical education, which contribute to the formation of students' competencies such as information-digital and prognostic-projective. It has been proven that the main feature of mixed education in the process of professional training of future physical education teachers is its orientation towards the development of not only pedagogical, but also sports skills of students of higher education. Also, a feature of blended learning of this category of education seekers is an organic combination in the educational process of traditional and computer-oriented (active and interactive) learning methods, which at the appropriate level ensure the organization of interaction between the teacher and students, and also contribute to students' independent search for information for the purpose of learning specific educational material (verbal, visual, practical, problem-solving, methods of monitoring and self-monitoring of educational achievements, methods of self-education). It was determined that a feature of the professional training of future teachers of physical education is the conscious choice of educational platforms for mixed learning, on which it is possible to conduct joint classes of teachers and students, view video materials of recordings of online classes, improve the technique of performing individual elements of physical exercises.

**Keywords:** blended learning, professional training of future physical culture teachers, digitalization of education, information-digital and prognostic-project competence, online learning, methods and technologies of learning.

УДК378.147:796]:37-025.14

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.44>

**Іваненко О.О.**,  
аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Університету Григорія Сковороди  
в Переяславі

**Шапран О.І.**,  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Університету Григорія Сковороди  
в Переяславі

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Сьогодні в світі відбувається трансформація суспільних уявлень щодо усвідомлення важливості сучасних освітніх технологій, їх впливу на буття. Загальновідомо, що сучасні вихованці безперешкодно засвоюють нові електронні гаджети, тому їх характеризують як «цифрове покоління», яке в майбутньому забезпечуватиме подальший цивілізаційний розвиток людства. Важлива роль цифровізації соціуму належить освіті, котра повинна створити умови кожному індивідууму щодо його долучення до

цифрової епохи. Цифровізація освіти відкриває необмежені можливості в організації освітнього процесу, в структурі й принципах діяльності закладів вищої освіти (ЗВО), в удосконаленні змісту професійної підготовки майбутніх фахівців означеної спеціальності.

У зв'язку з потенціалом цифровізації суспільства для фахівців різних спеціальностей повинні викладатися у ЗВО освітні компоненти, що передбачають використання цифрових технологій для навчання, роботи, підтримки здоров'я, комунікації, відпочинку, фінансових розрахунків тощо. Безперечно, що потребу для здобувачів освіти

в засвоєнні новітніх цифрових технологій мають задовольняти майбутні вчителі, які спроможні в них формувати належні знання, уміння і навички, забезпечувати безперервність освітнього процесу та його індивідуалізацію із використанням передових технологій.

У нашій статті звертаємо увагу на професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури в умовах цифровізації освіти в сучасних ЗВО. Так, С. Лазоренко доводить, що тенденції глобалізації та цифровізації усіх сфер діяльності, зокрема в галузі фізичної культури і спорту (ФКіС), детермінують аспекти професійної підготовки фахівців. За переконанням автора, високий рівень культури спілкування оф-лайн і он-лайн в освітній і професійній сферах діяльності, активне використання спеціалізованого програмного забезпечення у галузі ФКіС та технологій цифрового здоров'я, спроможність ефективно й швидко опрацьовувати великі обсяги фахового контенту з метою розроблення індивідуальних розвивальних і групових оздоровчих чи спортивно-масових програм є визначальними [5, с. 38–39]. Отже, науковець зазначає, що потужним фактором саморозвитку вчителя фізичної культури виступають його досягнення у формуванні педагогічної і спортивної майстерності, котрі проявляються у його здатності до професійно ефективного функціонування і доцільної адаптації способів професійної діяльності в умовах невизначеності й непередбачуваних обставин.

Тенденції глобалізації і цифровізації усіх сфер діяльності детермінують практику професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Варто зазначити думку О. Стойко, який переконує, що цифровізація професійної діяльності вчителів набула особливої затребуваності упродовж останніх трьох років. Дистанційна комунікація в усіх сферах людської діяльності, зокрема в системі освіти, переконує, що володіння технологіями цифрового навчання є обов'язковою складовою професійної компетентності вчителя [6, с. 210]. Сьогодні визначило особливість сучасної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, а саме – змішаний формат навчання із урахування наявних реалій: війна з російськими окупантами, обмежені можливості традиційного офлайн-навчання в умовах непередбачуваних ризиків, поширенням пандемії ковід-інфікування тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній психолого-педагогічній літературі досліджуються такі аспекти заявленої наукової проблеми: професійна підготовка майбутніх учителів та тренерів фізичної культури (В. Бакатов, Ю. Зайцева, М. Лянной, Ж. Чернякова, О. Холодний та ін.); переваги та недоліки змішаного навчання у процесі професійної підготовки фахівців (С. Алленс (S. Allen), К. Грехман (C. Graham),

Д. Юре (D. Ure); К. Вітейкер (C. Whittaker) і Б. Томлінсон (B. Tomlinson); М. Горн (M. Horn) і Х. Стаккер (H. Staker) та ін.); професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання (О. Даниско, С. Лазоренко, Л. Семеновська та ін.).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Новизна цієї статті полягає у визначенні специфіки професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури за умов змішаного навчання у ЗВО.

**Мета статті** – з'ясувати сутнісне поняття «змішане навчання майбутніх учителів фізичної культури»; визначити й охарактеризувати особливості професійної підготовки студентів означеної спеціальності в умовах змішаного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «змішане навчання» (англ. – *blended* або *hybrid learning*) має ряд синонімів («гібридне/комбіноване навчання», «електронне навчання», «відкрите навчання», «навчання за допомогою інтернет-ресурсів», «мультиметодичне навчання» тощо) та різні його тлумачення. Такі вчені як К. Грехман (C. Graham), С. Алленс (S. Allen), Д. Юре (D. Ure) поняття «змішане навчання» класифікують за ознаками, зокрема: у якості *конгломерату інструктивних способів чи засобів групування і доставки слухачеві навчального матеріалу за допомогою різних носіїв інформації* (Bersin & Associates, 2003; Orey, 2002; Singh & Reed, 2001; Thomson, 2002); як *комплекс форм організації освітнього процесу* (Driscoll, 2002; House, 2002; Rossett, 2002); як *процес і результат використання технологій поєднання електронних і письмових завдань-інструкцій* (Reay, 2001; Sands, 2002; Young, 2002, Ward & LaBranche, 2003; Rooney, 2003) [8]. Отже, означене поняття розуміється як варіативність засвоєння здобувачем інформації на різних носіях, сукупність форм організації освітнього процесу, поєднання електронних і традиційних технологій навчання.

Концепція змішаного навчання, за переконанням Б. Томлінсон (B. Tomlinson) і К. Вітейкер (C. Whittaker), полягає в інтегруванні інноваційних (переважно інформаційно-комунікаційних) технологій у традиційну освітню практику. Вона з'явилася ще в 1990-х рр. як поєднання віртуального й офлайн навчання, однак вивчати та впроваджувати її як цілісний підхід науковці змогли лише з 2000-х років [10]. Так, американські дослідники Х. Стаккер (H. Staker) та М. Горн (M. Horn) змішане навчання визначають як освітній підхід в основі якого покладено інтеграцію очної та онлайн-взаємодії за керівництва викладача з можливістю вибору студентом власної освітньої траєкторії, самоконтролем часу, місця і темпу навчання [9]. Отже, *змішане навчання трактується як цілісний освітній підхід, що*

використовується у вищій школі в процесі професійної підготовки майбутніх здобувачів освіти, як оптимальна комбінація і пропорційне співвідношення традиційного, електронного навчання та самостійної роботи студентів, що зорієнтовані на виборі індивідуальної освітньої траєкторії.

Ураховуючи сучасні вимоги до вищої професійної освіти майбутнього вчителя закладу загальної середньої освіти, О. Данисько пропонує сприймати професійну підготовку майбутнього вчителя фізичної культури як цілісний спеціально організований процес формування у здобувачів освіти предметно-методичної, інформаційно-цифрової, прогностично-проектувальної, креативно-інноваційної компетентностей, що утворюють інтегральну характеристику спроможності випускника розв'язувати складні професійні завдання з високим ступенем автономії, успішно виконувати фізкультурно-педагогічну діяльність [1, с. 171–172]. Отже, дослідниця акцентує увагу на формуванні в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури інформаційно-цифрової та прогностично-проектувальної компетентностей, що розвиваються у форматі змішаного навчання. Окрім того, поміж психолого-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання вона виокремлює: розвиток мотивації і пізнавальної зацікавленості студентів; удосконалення навичок володіння освітньо-інформаційними технологіями, формування умінь організації самостійної навчальної діяльності, забезпечення зворотного зв'язку та взаємодії [2, с. 80]. Отже, психолого-педагогічними засадами професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання є умотивоване залучення здобувачів освіти до розвитку вмінь і навичок та активного використання інформаційно-комунікативних технологій.

У нашому дослідженні змішане навчання майбутніх учителів фізичної культури розглядаємо в якості цілісного освітнього підходу, інноваційної технології навчання в інтегрованому середовищі закладу вищої освіти, що ефективно об'єднує традиційні оф-лайн впливи викладачів на студентів й он-лайн навчання із використанням електронних засобів і тактик із метою формування їх готовності до професійної діяльності. Означена інноваційна технологія навчання майбутніх учителів фізичної культури передбачає формування у них здатностей до активної самостійної навчальної діяльності, застосування на практиці інформаційно-комунікативних технологій і засобів навчання, розвиток умінь і навичок планування й контролю власної пізнавальної діяльності, що є підґрунтям формування інформаційно-цифрової та прогностично-проектувальної компетентностей.

Основна відмінність змішаного навчання від традиційної системи освіти полягає в активному використанні технологій; поєднанні різних форм, методів, тактик навчання, способів подачі матеріалу, видів робіт. Варто зазначити, використання змішаного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури має певну особливість, а саме – *орієнтацію на розвиток не лише педагогічної, але й спортивної майстерності здобувачів вищої освіти*. Ю. Зайцева зазначає, що суттєвою відмінністю професійної діяльності вчителя фізичної культури є *руховий компонент* (необхідність демонстрації фізичних вправ, виконання фізичних рухів разом із групою, страхівка учнів під час виконання управи), тобто всебічна підготовленість учителя із видів спорту, що передбачається шкільною програмою [4, с. 140]. У змішаному навчанні формування спортивної майстерності майбутніх учителів фізичної культури доцільно здійснювати в оф-лайн режимі, додаючи в електронному форматі завдання для формування педагогічної майстерності та самостійної роботи студентів. Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури потрібно використовувати комплекс сучасних методів навчання.

Погоджуємося із науковою позицією О. Даниско і Л. Семеновської, які у змішаному навчанні виокремлюють *традиційні та комп'ютерно орієнтовані (активні й інтерактивні) групи методів*. Ці вчені також диференціюють *групи методів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання*, що передбачають використання як безпосереднього спілкування із викладачем під час занять в аудиторії, так і технік Е-навчання, а саме:

1) *вербальні (словесні)* – лекція, обговорення, розповідь, пояснення, інструктаж, вказівка, підказка, нагадування, прослуховування аудіо-, робота з електронними підручниками та посібниками, відкритими ресурсами (сайт, блог), освітніми каталогами, опрацювання інструктивних матеріалів, обговорення в онлайн-чаті в режимі реального часу тощо;

2) *наочні* – показ, ілюстрування статистичної наочності, демонстрація виконання техніки вправ, перегляд презентацій, кіно- та відеофільмів, онлайн-трансляцій (відеолекції, скрінкасти, спортивні змагання) тощо;

3) *практичні* – метод вправ: практичні та лабораторні заняття, тренування; ігровий (рухливий і спортивні ігри, рольові гри); змагальний (участь у спортивних змаганнях різного рівня); робота з програмами навчального призначення та комп'ютерними навчальними системами, використання тренажерів, онлайн-ігор (рольових, сюжетних, симуляційних) тощо;

4) *проблемно-пошукові* – безпосередній пошук інформації у каталогах, тематичних списках,

довідниках, аналіз освітніх ресурсів, розв'язання проблемних ситуацій, індивідуальне проєктування та моделювання, евристична бесіда, мозковий штурм, дослідницькі лабораторні роботи, пошук інформації із застосуванням спеціалізованих програм, розв'язання завдань веб-квестів, спільна робота над онлайн-проєктом, кейс-метод, створення віртуальних дидактичних завдань тощо;

5) *методи контролю і самоконтролю навчальних досягнень* – опитування усне і письмове, тестування, контрольні роботи, спостереження за виконанням завдань на перевірку сформованості практичних навичок, заліки, екзамени, вебінари, інтерактивні навчальні лекції із елементами формуального оцінювання, он-лайн опитування, анкетування, автоматизовані тестові програми;

6) *методи самоосвіти* – конспектування навчального матеріалу, створення опорних схем, читання додаткової літератури, виконання завдань самостійної роботи, самостійне заняття фізичними вправами, участь в очних тренінгах, спортивних гуртках, секціях, створення електронного портфоліо, ментальних карт, самостійний пошук й опрацювання інформації в мережі Інтернет із урахуванням особистих інтересів і професійних і потреб, участь та обмін досвідом в онлайн-професійних спільнотах, проходження онлайн-курсів та тренінгів тощо. [3, с. 46]. Отже, особливістю змішаного навчання майбутніх учителів фізичної культури є органічне поєднання *традиційних та комп'ютерно зорієнтованих (активних й інтерактивних)* методів навчання, котрі ефективно забезпечують організацію освітньої взаємодії між викладачем і студентами, а також сприяють самостійному пошуку інформації та засвоєнню навчального матеріалу (*словесні, наочні, практичні, проблемно-пошукові, методи контролю і самоконтролю навчальних досягнень, методи самоосвіти*).

Ж. Чернякова, М. Лянной, В. Бакатов і О. Холодний у процесі обговорення проблеми особливостей професійної підготовки майбутніх учителів та тренерів фізичної культури в умовах дистанційного навчання пропонують зі студентами спеціальностей 014 «Середня освіта» (фізична культура) та 017 «Фізична культура і спорт» проводити спільні *відеоконференції на платформах Meet або Zoom* із метою більш ефективної організації практичних занять зі спортивних дисциплін. За переконанням науковців доцільними є проведення спільних занять, під час яких студенти, переглядаючи відеоматеріал (підготовлений особисто викладачем або запозичений із мережі Інтернет), аналізують допущені помилки та вказують на них. Викладач пропонує аналогічні завдання до виконання здобувачами, переглядає й аналізує їх, звертає увагу на допущені помилки, (в усній формі або в формі відеозапису), пропонує самостійно виправити

техніку виконання окремих елементів вправи [7, с. 82]. Запропонований цими науковцями *практичний аспект опанування майбутніми вчителями фізичної культури технікою фізичних вправ* є актуальним у процесі змішаного навчання студентів, бо значною проблемою залишається питання ефективної організації практичних занять із різних спортивних дисциплін.

**Висновки.** У процесі дослідження встановлено, що глобалізація і цифровізація усіх сфер буття є визначальними тенденціями професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти, у тому числі й фізичної культури, котрі сприяють формуванню у студентів інформаційно-цифрової та прогностично-проєктувальної компетентностей. З'ясовано, що змішане навчання майбутніх учителів фізичної культури у вищій школі потрібно розглядати у якості цілісного освітнього підходу, інноваційної технології навчання в інтегрованому середовищі ЗВО, що ефективно об'єднує традиційні оф-лайн упливи викладачів на студентів й он-лайн навчання із використанням електронних засобів і тактик із метою формування їх готовності до професійної діяльності. Доведено, що основною особливістю змішаного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є його орієнтація на розвиток не лише педагогічної, але й спортивної майстерності здобувачів вищої освіти. Наступною особливістю змішаного навчання цієї категорії здобувачів освіти є органічне поєднання в освітньому процесі традиційних та комп'ютерно зорієнтованих (активних й інтерактивних) методів навчання, котрі на належному рівні забезпечують організацію взаємодії між викладачем і студентами, а також сприяють самостійному пошуку студентами інформації із метою вивчення конкретного навчального матеріалу (словесні, наочні, практичні, проблемно-пошукові, методи контролю і самоконтролю навчальних досягнень, методи самоосвіти). З'ясовано, що спільні заняття, під час яких майбутні вчителі фізичної культури і викладачі переглядають відеоматеріали записів онлайн занять, можуть покращити техніку виконання окремих елементів фізичних вправ.

Перспективами подальших досліджень визначено практичний аспект опанування майбутніми вчителями фізичної культури технікою фізичних вправ у процесі змішаного навчання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Даниско О. Моделювання системи формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання. *Теорія і методика професійної освіти*. 2021. Вип. 37. С. 170–174. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/36.pdf>
2. Даниско О. Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної куль-

тури в умовах змішаного навчання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 23. С. 77–82. URL: <http://sources.pnpu.edu.ua/article/view/183197/184225>

3. Даниско О., Семеновська Л. Характеристика методів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання. *Педагогічні науки*. 2019. № 74. С. 43–48. URL: <http://pednauki.pnpu.edu.ua/article/view/196647/196953>

4. Зайцева Ю. Специфіка діяльності вчителя фізичної культури як організатора фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 13. С. 140.

5. Лазоренко С. Теорія і практика формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах змішаного навчання. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2021. Т. 9. № 2. С. 38–47.

6. Стойка О. Я. Тенденції цифровізації професійної підготовки вчителів в Угорщині. *Науковий вісник Ужгородського університету: зб. наук.*

*пр. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота*. 2023. Вип. 1 (52). С. 210–213.

7. Chernyakova, Z., Liannoi, M., Bakatov, V., & Kholodniy, A. Peculiarities of the professional training of future physical culture teachers and trainers in the conditions of distance education. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2023. № (1). P. 78–83. URL: <https://doi.org/10.31891/pcs.2023.1.12>

8. Graham, C. R., Allen, S., Ure, D. Benefits and challenges of blended learning environments. *Encyclopedia of Information Science and Technology I-V*. In M. Khosrow-Pour (Ed.). Hershey, PA: Idea Group Inc. 2005.

9. Staker, H., Horn, M.B. «Classifying K–12». *Blended Learning*. 2012. URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/fromClassifying-K-12-blended-learning.pdf>

10. Tomlinson, B., Whittaker, C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. *British Council*. 2013. URL: [http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057\\_Blended%20learning\\_final\\_web%20only\\_v2.pdf](http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057_Blended%20learning_final_web%20only_v2.pdf).

## ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ В НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ ЗВО УКРАЇНИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

### IMPLEMENTATION OF INNOVATIONS IN THE EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF SOCIAL WORK

У сучасному світі, де виклики суспільства постійно змінюються, інновації в навчальних програмах підготовки соціальних працівників стають ключовим елементом забезпечення професійної компетентності майбутніх випускників. Зокрема, заклади вищої освіти активно впроваджують новаторські підходи для забезпечення якісної підготовки спеціалістів у сфері соціальної роботи.

Стаття присвячена дослідженню інновацій, які впроваджуються в навчальні програми закладів вищої освіти України для формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів у сфері соціальної роботи. Актуальність дослідження обумовлена постійним розвитком суспільства та зростаючою потребою у наявності висококваліфікованих соціальних працівників на ринку праці. У зв'язку з новими викликами, котрі виникають перед майбутніми випускниками спеціальності «Соціальна робота» в умовах сучасності, питання удосконалення навчальних програм та їх адаптації до вимог часу стають особливо актуальними.

Мета статті полягає у розробленні рекомендацій щодо подолання проблем, які ускладнюють впровадження інновацій в навчальні програми підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України. Для досягнення цієї мети було визначено низку завдань: окреслити мету професійної діяльності соціального працівника; виокремити як загальні, так і спеціальні компетентності, які необхідно сформувати у майбутніх випускників спеціальності «Соціальна робота»; здійснити аналіз стану підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України; виявити проблеми, які ускладнюють впровадження інновацій у навчальні програми підготовки працівників у сфері соціальної роботи та запропонувати пропозиції щодо їх вирішення. У процесі дослідження використовувалися загальнонаукові методи пізнання, такі як критичний аналіз, синтез інформації, індукція та дедукція.

За результатами дослідження було визначено, що інновації в навчальних програмах для соціальних працівників є важливими, оскільки вони стимулюють активну участь студентів у навчальному процесі, надають актуальну та практичну інформацію, розвивають навички співпраці та самостійності, готують до роботи в соціальній сфері. Однак їх впровадження в українських закладах вищої освіти ускладнюється такими проблемами як: недостатня підготовка викладачів, відсутність ресурсів, консервативність управління, відсутність зв'язку з практикою та низька мотивація студентів. Вирішення цих проблем передбачає організацію навчання та підвищення кваліфікації викладачів, залучення зовнішніх ресурсів, співпрацю з практикуючими соціальними працівниками у розробці програм, прове-

дення тренінгів та майстер-класів зарубіжних фахівців, створення практично орієнтованих навчальних програм для формування професійної компетентності майбутніх випускників, поширення інформації про переваги та можливості інноваційних навчальних програм серед студентів спеціальності «Соціальна робота».

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів адміністрацією закладів вищої освіти, викладачами та розробниками навчальних програм для формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів у сфері соціальної роботи.

**Ключові слова:** соціальна робота, професійна компетентність, майбутні випускники, заклади вищої освіти, інновації, навчальна програма, онлайн-ресурси.

In the contemporary world, where societal challenges are constantly evolving, innovations in educational programs for the training of social workers become a key element in ensuring the professional competence of future graduates. Specifically, higher education institutions actively implement innovative approaches to ensure the high-quality preparation of professionals in the field of social work.

The article is dedicated to exploring the innovations introduced in the educational programs of Ukrainian higher education institutions to cultivate the professional competence of future specialists in social work. The relevance of the research is driven by the continuous development of society and the growing demand for highly skilled social workers in the labor market. Given the new challenges faced by future graduates specializing in Social Work in today's context, the refinement of educational programs and their adaptation to the demands of the time becomes particularly crucial. The article aims to develop recommendations for overcoming challenges that hinder the implementation of innovations in educational programs for social workers in Ukrainian higher education institutions. To achieve this goal, several tasks were addressed, including defining the purpose of the professional activity of a social worker, identifying both general and specific competencies expected from graduates in Social Work, analyzing the current state of social workers' training in Ukrainian higher education institutions, identifying problems complicating the integration of innovations into training programs, and proposing solutions. The research employed general scientific methods of cognition such as critical analysis, synthesis of information, induction, and deduction.

Based on the research findings, it was established that innovations in educational programs for social workers play a crucial role as they stimulate active student participation in the learning process, provide relevant and practical information, foster collaboration and indepen-

УДК 364.07: 378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.45>

**Соловйова Т.Г.,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної педагогіки  
та спеціальної освіти  
Запорізького національного  
університету

**Заверико Н.В.,**

кандидат педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри соціальної  
педагогіки та спеціальної освіти  
Запорізького національного  
університету

**Сущенко Л.О.,**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри дошкільної  
та початкової освіти  
Запорізького національного  
університету

*dence skills, and prepare students for real-world work in the social sphere. However, their implementation in Ukrainian higher education institutions is hindered by challenges such as inadequate teacher preparation, resource shortages, conservative management, lack of practical connection, and insufficient student motivation. Addressing these issues requires organizing training and professional development for teachers, involving external resources, collaborating with practicing social workers in program development, conducting training and workshops by international experts, creating practically*

*oriented educational programs, and promoting information about the advantages and opportunities of innovative educational programs among Social Work students. The practical significance of the research lies in the possibility of utilizing the obtained results by the administrations of higher education institutions, teachers, and curriculum developers to enhance the preparation process of professionals in the field of social work.*

**Key words:** social work, professional competence, future graduates, higher education institutions, innovations, educational program, online resources.

**Постановка проблеми.** Життя мільйонів українців зазнало значних змін через повномасштабне вторгнення російських військ на територію України, військові дії та тимчасову окупацію частини країни. За останні півтора року такі вирази, як «повітряна тривога», «загроза застосування балістичного озброєння», «внутрішньо переміщені особи», «міграція», «інвалідність, спричинена війною» стали невід'ємною частиною нашого лексикону.

Соціальні потрясіння, обумовлені війною, посилили вимоги до рівня професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Попит на ефективну соціальну підтримку громадян постійно зростає і, як очікується, залишиться актуальним й після перемоги. Сучасний соціальний працівник має бути добре підготовлений до нових викликів, володіти високим рівнем кваліфікації, щоб надавати ефективну допомогу громадянам, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Інтеграція інновацій у програми підготовки соціальних працівників є важливою стратегією для подолання нових викликів. Інноваційні навчальні програми відіграють ключову роль у формуванні гнучкого та компетентного покоління соціальних працівників, здатних позитивно впливати на якість життя громадян. Такі програми сприяють розвитку аналітичних навичок, стратегічного мислення та інноваційного підходу до вирішення проблем, що є незамінними в сучасному складному контексті.

У світлі вищезазначених міркувань очевидно, що тема дослідження має неабияку актуальність. Впровадження інновацій у навчальні програми підготовки соціальних працівників є важливим завданням, оскільки сучасні виклики, спричинені війною та соціальними потрясіннями, ставлять перед фахівцями соціальної сфери необхідність підвищення рівня кваліфікації та розвитку нових компетенцій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Підготовка соціальних працівників є досить актуальною темою, яка висвітлюється в роботах багатьох науковців, таких як: Скачкова Г. С. [9], Macleish J. [11], Hooper S. & Hannafin M. [12], Сенік А. М. [8], Савельчук І. Б. [7] та інші. Однак недостатньо дослідженим на сьогоднішній день залишається питання впровадження інновацій в програми підготовки фахівців соціальної сфери, в зв'язку з чим воно потребує додаткового розгляду та аналізу.

**Мета дослідження** – розроблення рекомендацій щодо подолання проблем, які перешкоджають впровадженню інновацій в навчальні програми підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розкриття теми нашого дослідження потребує чіткого визначення мети професійної діяльності соціального працівника, а також загальних і спеціальних компетентностей, які очікуються від випускників закладів вищої освіти, які займаються підготовкою фахівців соціальної сфери. Як зазначено у професійному стандарті, основною метою професійної діяльності соціального працівника є здійснення заходів, спрямованих на запобігання виникненню складних життєвих обставин, їх подолання або мінімізацію спричинених ними негативних наслідків для окремих осіб чи сімей, які в них перебувають [5]. Зазначена діяльність передбачає всебічну теоретичну та практичну підготовку фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО). Аналіз чинних стандартів підготовки соціальних працівників дає підстави стверджувати, що загальні компетентності випускників охоплюють різноманітні навички. До них належить:

- здатність здійснювати професійну діяльність;
- здатність застосовувати інформаційні та комунікаційні технології;
- здатність забезпечувати конфіденційність інформації;
- здатність застосовувати державну мову для усного та письмового спілкування;
- здатність до навчання, самоосвіти та постійного підвищення кваліфікації;
- здатність працювати в команді;
- здатність мислити критично, аналізувати, синтезувати та прогнозувати;
- здатність ініціювати, планувати та управляти змінами;
- здатність до соціальної взаємодії та співробітництва;
- здатність до прийняття обґрунтованих рішень та інше [5].

Соціальний працівник повинен володіти не тільки загальними, а й спеціальними (фаховими) компетентностями, серед яких варто відзначити здатність аналізувати та оцінювати соціально-політичні процеси, психічні властивості, стани

і процеси, становлення і розвиток особистості, соціальних груп і спільнот, а також розуміти проблеми, потреби, специфічні особливості і ресурси клієнтів [9].

Отже, майбутній фахівець із соціальної роботи повинен володіти знаннями з психології, соціології, політології, медицини, менеджменту, права та інших дисциплін. Це підкреслює необхідність комплексної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери згідно з навчальними програмами, що відповідають зазначеним вимогам та стандартам.

Згідно з Довідником закладів вищої освіти, підготовкою соціальних працівників в Україні займаються близько 70 ЗВО [2]. До 2016/2017 навчального року спеціальність «соціальна робота» належала до галузі знань 1301 («Соціальне забезпечення»). Однак суттєві зміни відбулися з прийняттям Постанови Кабінету Міністрів України № 266 від 29.04.2015 р. «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [6]. Ця Постанова призвела до рекласифікації спеціальності «Соціальна робота», яка тепер визначена як самостійна галузь знань, а саме «23 Соціальна робота». Зазначена рекласифікація відображає тенденції розвитку як спеціальності, так і самої професії, підкреслюючи її зростаючу значущість для українського суспільства.

Міністерством освіти і науки України розроблено новий проект постанови уряду «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», який наразі обговорюється громадськістю. Запропонований перелік структурно та кількісно відповідає галузям, визначеним у Міжнародній стандартній класифікації освіти. Цей крок є важливим на шляху до прийняття єдиних статистичних стандартів і систем класифікації [4].

Кожен заклад вищої освіти, який займається підготовкою соціальних працівників, має гнучкість у розробці та реалізації освітніх програм, специфічних для цієї галузі. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», освітня програма – це сукупність освітніх елементів, що включає навчальні дисципліни, індивідуальні завдання, практичні заняття, засоби оцінювання тощо. Метою програми є досягнення визначених нею результатів навчання, що дають право на здобуття певної освітньої або освітньо-професійної кваліфікації. [3].

В більшості закладів вищої освіти України підготовка фахівців за спеціальністю «Соціальна робота», зокрема за кодом 231, здійснюється, як правило, за двома основними освітніми програмами: «Соціальний працівник» та «Соціальний педагог». Проте окремі ЗВО пропонують альтернативні освітні програми в межах цієї спеціальності, такі як «Соціальний та правовий захист»,

«Анімаційна соціально-педагогічна діяльність», «Організатор соціально-педагогічної діяльності в громаді», «Соціальний педагог», «Соціальна робота в громаді», «Соціальна реабілітація», «Соціально-психологічне консультування», «Соціальна робота з інтерактивними технологіями» тощо.

Здебільшого освітні програми з підготовки соціальних працівників, які використовуються ЗВО, не відзначаються інноваційністю, а засновані на традиційних методах навчання. Так, на сьогоднішній день, у закладах вищої освіти України відзначається домінування традиційних методів навчання, таких як класичні лекції, семінари та самостійна робота студентів. Аналізуючи лекції як основний метод викладання при підготовці соціальних працівників, важливо відзначити, що ця форма організації навчального процесу відіграє ключову роль. Лекції дозволяють викладачам систематизувати та передавати студентам структуровану, необхідну та актуальну інформацію [11]. Що стосується семінарів, то вони відбуваються шляхом презентації матеріалу, розробленого студентом, повторення вивченого на лекціях і проведення дискусій та діалогу з викладачем та аудиторією. Ця форма занять дозволяє глибше освоїти предмет. За дослідженням Хупера С. та Хенефіна М., семінарські заняття сприяють розширенню словникового запасу студентів, що є важливим елементом підготовки соціальних працівників. Грамотне володіння мовою є необхідною умовою для успішної професійної діяльності та ефективної взаємодії соціального працівника з клієнтом [12].

Незважаючи на позитивні аспекти традиційних методів навчання, сучасні вимоги до підготовки соціальних працівників, а також динаміка розвитку суспільства вимагають перегляду та актуалізації освітніх програм. Для того щоб відповідати новим викликам сьогодення, заклади вищої освіти повинні впроваджувати інновації у свої навчальні програми, спрямовані на розширення теоретичних знань та практичних навичок майбутніх фахівців (табл. 1).

На сьогоднішній день відзначається позитивна тенденція щодо впровадження інновацій в освітні програми підготовки соціальних працівників у вітчизняних ЗВО. Спираючись на досвід Запорізького національного університету, варто відзначити впровадження нових підходів до викладання та застосування інтерактивних методів. Зокрема, в рамках таких курсів, як «Прикладні методики в соціальній роботі», «Практикум з медіаторних технологій», «Методологія тренінгової роботи та консультування», «Профвідбір та профдіагностика», в університеті застосовуються інноваційні стратегії. Зокрема, використовуються тренінги та ділові ігри, студенти-соціалісти виконують індивідуальні завдання, які включають створення



Таблиця 1

**Інновації в навчальних програмах ЗВО для формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів у сфері соціальної роботи [7, 8]**

Інновації	Значення
Впровадження нових підходів до навчання та використання інтерактивних методів	Включає в себе групові проекти, симуляції, рольові ігри та інші активні методи, що сприяють активному залученню студентів до навчального процесу. Це допомагає студентам краще засвоювати матеріал та розвивати практичні навички.
Використання новітніх технологій та програмного забезпечення	Включає в себе використання електронних навчальних платформ, онлайн-курсів та спеціалізованих програм для навчання соціальних працівників. Це дозволяє студентам отримувати доступ до актуальної інформації, розвивати навички використання технологій та спрощує процес навчання Впровадження міждисциплінарного навчання.
Поєднання різних дисциплін	Поєднання різних дисциплін, таких як психологія, соціологія, економіка, з метою надання студентам комплексного бачення професійної діяльності соціального працівника. Це дозволяє студентам розширити свої знання і розуміння професії та розвивати навички міждисциплінарної співпраці.
Впровадження практичної складової	Включає проведення практик, стажувань, роботу з реальними клієнтами та виконання проектів у рамках навчальних програм. Це дозволяє студентам отримати практичні навички та досвід роботи на реальних випадках, що підготує їх до роботи в сфері соціальної роботи.
Впровадження інноваційних методів оцінювання	Включає використання портфоліо, самооцінювання, групове оцінювання та інші новаторські підходи до оцінювання знань та навичок. Це сприяє розвитку критичного мислення, самостійності та вмінню аргументувати свої позиції.

Примітка: систематизовано авторами.

соціальної реклами, розробку соціальних проектів, формулювання програм для різних груп клієнтів, підготовку презентацій та рефератів. Варто відзначити й те, що при підготовці соціальних працівників застосовуються новітні технології та програмне забезпечення. Наявність ресурсної бази для роботи в режимі онлайн забезпечує безперебійне функціонування факультету в умовах війни. В повному обсязі використовуються можливості електронних засобів навчання, таких як MOODLE, а також онлайн-платформ, включаючи ZOOM, Google Meet та інших [10].

Інновації в навчальних програмах з підготовки соціальних працівників мають важливе значення, оскільки вони забезпечують більш активне залучення студентів до навчального процесу, допомагають отримати актуальну та практичну інформацію, розвивають навички співпраці та самостійності, а також підготують студентів до реальної роботи в сфері соціальної роботи. Однак їх впровадження у закладах вищої освіти України ускладнює низка проблем. Такими проблемами є:

– *відсутність належної підготовки викладачів.* Для успішного впровадження інновацій у навчальні програми необхідно мати викладачів, які володіють необхідними знаннями та навичками. Однак, часто викладачі не мають достатньої підготовки або досвіду роботи з інноваційними методами, що ускладнює їх впровадження;

– *відсутність ресурсів.* Впровадження інноваційних програм вимагає наявності не лише фінансових, але й технічних, матеріальних та інформаційних ресурсів. Багато українських ЗВО (особливо тих, які постраждали внаслідок воєнних дій) не

мають достатніх ресурсів для впровадження інновацій, що заважає їх реалізації;

– *консервативність управління.* Деякі заклади вищої освіти можуть бути консервативними у своїй роботі та не готовими до впровадження інноваційних змін. Як керівництво, так і викладачі, можуть чинити опір у прийнятті нових програм, методів та підходів у навчанні соціальних працівників;

– *відсутність зв'язку з практикою.* Часто навчальні програми не враховують потреби реальних роботодавців та вимоги практичної діяльності соціальних працівників. Відсутність зв'язку з практикою ускладнює впровадження інновацій та підготовку студентів до роботи у сфері соціальної роботи;

– *недостатня мотивація студентів.* Навчальні інновації можуть бути нецікавими або незрозумілими для студентів, що призводить до їх недостатньої мотивації та зацікавленості. Це може стати перешкодою для успішного впровадження інноваційних програм.

Можливими шляхами вирішення зазначених проблем можуть бути наступні:

– *організація навчання та підвищення кваліфікації викладачів з питань інноваційної освіти.* Важливо надати викладачам доступ до спеціалізованої літератури, вебінарів і тренінгів, що допоможе їм оволодіти необхідними знаннями та навичками для впровадження інноваційних методів навчання;

– *залучення зовнішніх ресурсів.* Університети можуть співпрацювати з комерційними підприємствами, соціальними організаціями або громадськими організаціями для отримання доступу до

необхідних ресурсів. Наприклад, заклад вищої освіти може укласти угоди про співпрацю з організаціями, які надають студентам можливість проходити практику або стажування, а також використовувати їхні технічні засоби та матеріали;

– залучення до розробки навчальних програм практикуючих соціальних працівників. Це дозволить впроваджувати нові підходи та методи навчання, враховуючи потреби роботодавців та вимоги практики. Організація зустрічей, семінарів або круглих столів зі співробітниками організацій, у яких здійснюється соціальна робота, може сприяти встановленню зв'язку та обміну досвідом;

– запрошення до викладання, проведення тренінгів та майстер-класів фахівців із зарубіжних закладів вищої освіти, які мають великий практичний досвід в цій галузі. Вивчення практики зарубіжних ЗВО, зокрема США та Канади, показує, що особи, які мають право навчати соціальних працівників, повинні мати спеціальну освіту, практичний досвід роботи в цій галузі та офіційну сертифікацію в галузі соціальної роботи [1]. Американські викладачі, як правило, поєднують свої академічні та навчальні функції з практичною, консультативною та методологічною діяльністю в соціальному секторі. З огляду на це, українським ЗВО, які готують соціальних працівників, було б корисно запрошувати іноземних фахівців для проведення лекцій, семінарів та майстер-класів, використовуючи їхній багатий практичний досвід;

– створення практично орієнтованих навчальних програм. Важливо включити до навчального процесу проекти, практикуми та симуляцію реальних ситуацій, що допоможе студентам отримати практичні навички та досвід роботи в соціальній сфері. Залучення до навчання провідних експертів, які мають практичний досвід у соціальній роботі, також може покращити підготовку студентів до реальної практичної діяльності;

– поширення інформації про переваги та можливості інноваційних навчальних програм серед студентів. Важливо проводити інформаційні кампанії, виставки, презентації та інші заходи для популяризації інноваційних підходів у навчанні соціальних працівників. Важливо створити зручні способи зворотного зв'язку зі студентами, щоб вони могли висловити свої пропозиції та побажання щодо навчальних програм.

**Висновки.** Інновації в навчальних програмах з підготовки соціальних працівників є ключовим елементом, що сприяє активній участі студентів у навчальному процесі, надає їм актуальну та практичну інформацію, а також розвиває необхідні навички для співпраці та самостійної роботи. Незважаючи на це, їх впровадження в українських закладах вищої освіти ускладнюється

низкою проблем, таких як нестача підготовки викладачів, відсутність необхідних ресурсів, консервативність управління, відсутність зв'язку з практикою та недостатня мотивація студентів. Розв'язання цих проблем передбачає проведення широкого спектру заходів, таких як підвищення кваліфікації викладачів у сфері інноваційної освіти, залучення зовнішніх ресурсів, співпраця з практикуючими соціальними працівниками, організація тренінгів та майстер-класів із залученням міжнародних фахівців та розробка практично орієнтованих навчальних програм. Практичне значення проведеного дослідження полягає у можливості застосування отриманих результатів адміністрацією ЗВО, викладачами та розробниками програм для формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів у сфері соціальної роботи.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В. П. Соціальна робота. Ін-т вищої освіти АПН України: Держ. центр соц. служб для молоді. Київ: УДЦССМ, 2001. 332 с.
2. Довідник ВНЗ. Освіта. Юа. 2023. URL: <https://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-68-25.html>
3. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. ВРУ. 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
4. Проект нового переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової перед вищої освіти. МОН. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/proyekt-novogo-pereliku-galuzej-znan-i-specialnostej-za-yakimi-zdijsnyuyetsya-pidgotovka-zdobuvachiv-vishoyi-ta-fahovoyi-peredvishoyi-osviti>
5. Про затвердження професійного стандарту «Соціальний працівник»: Наказ МСПУ № 1049 від 04.07.2019. Кадровик-01. 2023. URL: [https://prokadry.com.ua/files/2020/01/28\\_01\\_2020/07\\_sotsialnyi\\_pratsivnyk.pdf](https://prokadry.com.ua/files/2020/01/28_01_2020/07_sotsialnyi_pratsivnyk.pdf).
6. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266: Наказ МОН від 06.11.2015 № 1151. ВРУ. 2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15.11#Text>
7. Савельчук І. Б. Ресурсне забезпечення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: педагогіка, соціальна робота. 2019. № 2 (45). С. 154–159.
8. Сенік А. М. Інноваційні технології навчання у підготовці майбутніх соціальних працівників. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2022. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 66. С. 192-195.
9. Скачкова Г. С. Особливості сучасної професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах. Педагогічні науки. 2016. Вип. 3 (48). С. 128–133. URL:

[https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/25448/1/FPP2016-3\\_17Skachkova.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/25448/1/FPP2016-3_17Skachkova.pdf)

10. Стратегія розвитку факультету соціології та управління Запорізького національного університету на 2023–2025 рр. Запорізький національний університет. 2023. URL: <https://www.znu.edu.ua/strategijarozvytkuft/2023/fsu.pdf>

11. Macleish J. *Why Do We Lecture?* London: Jossey-Bass Publishers, 1996

12. Hooper S. & Hannafin M. The Effect of Group Composition on Achievements, Interaction and Learning Efficiency during Computer-Based Instruction. *Educational Technology Research and Development*. 1991. № 39. P. 10–27.

## ВИБІРКОВІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ОБ'ЄКТ АДАПТАЦІЇ ДО СУЧАСНИХ ВИМОГ РИНКУ ПРАЦІ

## OPTIONAL DISCIPLINES AS AN OBJECT OF ADAPTATION TO MODERN REQUIREMENTS OF THE LABOR MARKET

**Анотація.** В статті розкрито особливості адаптації вибіркових дисциплін до сучасних вимог ринку праці. Розкрито поняття «вибіркові дисципліни» (освітні компоненти). Закцентовано увагу на формування індивідуальної освітньої траєкторії, як елементу академічної свободи здобувача вищої освіти. Наголошено на недоліках правового регулювання формування індивідуальної освітньої траєкторії в контексті реформи вищої освіти та кризи «воєнного» ринку праці. Зазначено, що дисципліни вибору, будучи одним із нормативних інструментів академічної свободи особи, котра здобуває освіту, є лише індикатором індивідуалізації освітньої траєкторії, відповідно її змістом є навчальний план. Стверджується, що саме останній визначає форму, черговість, темп набуття програмних результатів навчання на конкретній освітній (освітньо-науковій програмі). Приналежно, коли мова ведеться про індивідуальність здобуття освіти на конкретній освітній програмі, варто не забувати, що вона проявляється не в обсязі знань, вмінь та навичок, а у способі досягнення конкретного програмного результату. Означений спосіб визначається шляхом, який проходить особа з моменту вступу на освітню програму до моменту набуття відповідної інтегрованої у свідомість особи здатності здійснювати професійну діяльність. За таких умов, у межах конкретної освітньої програми, індивідуальна освітня траєкторія проявляється крізь призму вибіркових компонентів (дисциплін) навчального плану, а також інших способів досягнення програмних результатів навчання (наприклад елементів неформальної освіти). Підсумовуючи, зазначимо, що до індивідуальної освітньої траєкторії, поряд із низкою категорій, котрі перелічені вище, варто включати й рівні освіти, які будучи системними компонентами досягнення професійних навичок (знань, вмінь, тощо) здійснення професійної діяльності, дають змогу особі розвиватися. Констатується, що такий висновок спонукає до системності отримання вищої освіти. Індивідуальність освітньої траєкторії проявлятиметься крізь призму дисциплін вибору у залежності від дотримання особою поставленої мети – набуття освітньої та професійної кваліфікації у межах однієї освітньої (освітньо-наукової, -професійної, -творчої) програми чи декількох програм на відповідних рівнях вищої освіти.

**Ключові слова:** освіта, вибіркові дисципліни, індивідуальна освітня траєкторія, ринок праці, здобувач вищої освіти, заклад вищої освіти, реформа освіти, виклики у сфері вищої освіти, освітні програми, учасники освітнього процесу.

**Abstract.** The article reveals the peculiarities of the adaptation of elective disciplines to the modern requirements of the labor market. The concept of "elective disciplines" (educational components) is revealed. Attention is focused on the formation of an individual educational trajectory, as an element of the academic freedom of a student of higher education. The shortcomings of the legal regulation of the formation of an individual educational trajectory in the context of the reform of higher education and the crisis of the "military" labor market are emphasized. It is noted that the disciplines of choice, being one of the normative tools of the academic freedom of a person who is getting an education, are only an indicator of the individualization of the educational trajectory, accordingly, its content is the curriculum. It is claimed that it is the latter that determines the form, sequence, and pace of acquiring program learning outcomes in a specific educational (educational-scientific) program. Accordingly, when it comes to the individuality of obtaining an education in a specific educational program, it should not be forgotten that it is manifested not in the amount of knowledge, skills, and abilities, but in the way of achieving a specific program result. The specified method is determined by the path that a person takes from the moment of admission to an educational program to the moment of acquiring the ability to carry out professional activities, integrated into the consciousness of the person. Under such conditions, within the limits of a specific educational program, an individual educational trajectory is manifested through the prism of selective components (disciplines) of the curriculum, as well as other ways of achieving program learning outcomes (for example, elements of non-formal education). Summarizing, we note that the individual educational trajectory, along with a number of categories listed above, should also include levels of education, which, being the system components of achieving professional skills (knowledge, skills, etc.) of performing professional activities, enable a person to develop. It is noted that such a conclusion prompts the systematization of obtaining higher education. The individuality of the educational trajectory will be manifested through the prism of the disciplines of choice, depending on the individual's compliance with the set goal – the acquisition of educational and professional qualifications within one educational (educational-scientific, professional, creative) program or several programs at the corresponding levels of higher education.

**Key words:** education, selective disciplines, individual educational trajectory, labor market, higher education applicant, higher education institution, education reform, challenges in the field of higher education, educational programs, participants of the educational process.

УДК 37

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.46>

**Коверко Ю.А.,**

кандидат економічних наук, доцент,  
в.о. завідувача кафедри права  
Львівського національного університету  
ветеринарної медицини та біотехнологій  
імені С.З. Гжицького

**Хміляр І.Р.,**

доктор філософії в галузі освіти/  
педагогіка,  
викладач кафедри соціально-  
гуманітарних дисциплін  
Львівської медичної академії імені  
Андрея Крупинського

**Лемеха Р.І.,**

доктор юридичних наук, доцент,  
доцент кафедри права  
Львівського національного університету  
ветеринарної медицини та біотехнологій  
імені С.З. Гжицького

**Вступ.** Вибіркові дисципліни, як елемент ліберальної освіти, в Україні запроваджено із 2014 року з набранням чинності відповідних положень Закону України «Про вищу освіту». Такий

крок зроблено з метою оновлення підходів до освіти в Україні, котрий мав би дозволити більше якісно здобувачам вищої освіти оволодіти основними знаннями, вміннями та навиками. Більше

того, запровадження названого елемента означало відхід від статичних практик які існували за радянського періоду України. Політика єдності так званого «робітничого класу» повністю нівелювала індивідуальність розвитку особистості. Відтак, нині, питання формування індивідуальності стало серйозним викликом для української освіти, оскільки вважалося, що свідомість є інертним субстратом, що суперечить прогресивному буттю. Означене твердження ілюструвалося низкою умов, які впливали на державотворення, наприклад плановість економіки, адміністративно-командна система, номенклатурність, тощо. Ізоляваність Радянського Союзу, як політичний вектор його розвитку чи то самозбереження, чітко задавала темп надання освітніх послуг відповідно узгодженій кальці. За таких умов, формування особистості обумовлювалося виключно уявним престижем деяких професій. Роботодавці у більшості випадків не визнавали новаційність та не були зацікавлені в ній, оскільки ринок праці відчував потребу в робітничих професіях, де більше навиків людина здобувала вже під час провадження професійної діяльності. При цьому, західні моделі навчання, спрямовані на саморозвиток особистості, формування інтересу до конкретних результатів навчання, піддавалися жорсткій критиці. Резюмуючи, варто наголосити на тому, що питання формування індивідуальної освітньої траєкторії у спосіб запровадження дисциплін вибору є надзвичайно актуальним, оскільки перетворює здобувача вищої освіти із «сліпого» споживача освітніх послуг на перспективного професіонала, знання, вміння та навички якого відповідають сучасним вимогам ринку праці. Актуальність обраного для дослідження предмету, обумовлюється тим, що перманентне реформування сфери освіти не гарантує сталість її розвитку, а новаційні практики закріплюються у формальному вигляді й часто не відповідають сучасним запитам ринку праці.

**Виклад основного матеріалу.** Незважаючи на умовно тривалий час реалізації проєкту щодо запровадження дисциплін вибіркового циклу в освітніх програмах, саме поняття «вибіркові дисципліни» трактується неоднозначно. Так, реалізуючи окремі елементи концепції людиноцентризму (person-centered), запропонованої К. Роджерсом [1], малося на меті підвищення ролі викладача в контексті допомоги здобувачу (групі здобувачів) ефективніше працювати разом, досягаючи спільних цілей (програмних результатів навчання). Причому, особливостями такого підходу визначено саморозвиток, як процес отримання нових знань.

Статтею 62 Законом України «Про вищу освіту» встановлено права осіб, які навчаються у закладах вищої освіти. Право особи на вибір реалізується у пунктах: 15 шляхом можливості обирати навчальні дисципліни у межах, передбачених

відповідною освітньою програмою та навчальним планом у встановленому обсязі, а також пунктом 21, який забезпечує участь такої особи у формуванні індивідуального навчального плану. Зважаючи на підхід законодавця та принципи правового регулювання відносин у сфері освіти, на заклади вищої освіти покладено обов'язок організувати освітній процес у спосіб заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів (абзац другий частини 22 з позначкою 1 статті 1), а також у дусі взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу. Окремо варто зацентрувати увагу на тому, що дисципліни вибору є складовою індивідуального плану здобувача вищої освіти, котрий також включає й вивчення обов'язкових компонентів (абзац другий пункту 5 статті 10) Причому, відповідно пункту 13 статті 13, формування індивідуальних навчальних планів та індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти здійснюється шляхом реалізації повноважень державними органами, до сфери управління яких належать вищі військові навчальні заклади, заклади вищої освіти із специфічними умовами навчання, військові навчальні підрозділи закладів вищої освіти [2]. Таким чином, Закон України «Про вищу освіту», по-перше, не закріплює поняття «індивідуальна освітня траєкторія», відмежовуючи таке поняття від «індивідуальний навчальний план», по-друге, містить вказівку щодо адаптації знань, умінь та навичок до вимог ринку праці виключно у контексті підготовки здобувачів вищої освіти в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання (інших заклади, перелічених у пункті 13 статті 13 Закону України «Про вищу освіту»).

Незважаючи на названі положення Закону України «Про вищу освіту», «дисципліни вибору (вибіркові дисципліни)» в окремих джерелах отожднюються із поняттям «індивідуальна освітня траєкторія» і розуміються як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання [3]. Варто констатувати, що наведене поняття включає у свій зміст не системиутворюючі ознаки, а тому не може використовуватися для характеристики аналізованого об'єкту. Передусім, беручи за основу положення Закону України «Про вищу освіту» в статичному варіанті, доцільно виходити із того, що дисципліни вибору є складовою частиною індивідуального навчального плану, а тому: по-перше, їх наявність використана для індивідуалізації плану навчання, по-друге, поза увагою

залишилися конкретні результати навчання, котрих повинен досягти здобувач вищої освіти, по-третє, особистісні характеристики (потенціал, інтереси, потреби, мотивація, досвід, можливості, тощо) впливають виключно на вибір, а не на дисципліни як статичний елемент навчального плану; по-четверте, форма навчання використовується для адаптації до умов, в яких знаходиться здобувач, по-п'яте, темп навчання виступає характеристикою умов та мотивації особи, котра має намір оволодіти знаннями, уміннями та навичками. У цілому, варто погодитися із твердженням, що дисципліни вибору, будучи одним із нормативних інструментів академічної свободи особи, котра здобуває освіту, є лише індикатором індивідуалізації освітньої траєкторії, відповідно її змістом є навчальний план. Саме останній визначає форму, черговість, темп набуття програмних результатів навчання на конкретній освітній (освітньо-науковій програмі). Приналежно, коли мова ведеться про індивідуальність здобуття освіти на конкретній освітній програмі, варто не забувати, що вона проявляється не в обсязі знань, вмінь та навичок, а у способі досягнення конкретного програмного результату. Означений спосіб визначається шляхом, який проходить особа з моменту вступу на освітню програму до моменту набуття відповідної інтегрованої у свідомість особи здатності здійснювати професійну діяльність. За таких умов, у межах конкретної освітньої програми, індивідуальна освітня траєкторія проявляється крізь призму вибіркового компонента (дисциплін) навчального плану, а також інших способів досягнення програмних результатів навчання (наприклад елементів неформальної освіти). Підсумовуючи, зазначимо, що до індивідуальної освітньої траєкторії, поряд із низкою категорій, котрі перелічені вище, варто включати й рівні освіти, які будучи системними компонентами досягнення професійних навичок (знань, вмінь, тощо) здійснення професійної діяльності, дають змогу особі розвиватися. Такий висновок спонукає до системності отримання вищої освіти. Індивідуальність освітньої траєкторії проявлятиметься крізь призму дисциплін вибору у залежності від дотримання особою поставленої мети – набуття освітньої та професійної кваліфікації у межах однієї освітньої (освітньо-наукової, -професійної, -творчої) програми чи декількох програм на відповідних рівнях вищої освіти.

Схоже бачення процесів перетворення вищої освіти виказав заступник Міністра освіти і науки України М. Винницький. За його словами доцільно уможливити вступ на бакалаврат на так званий «широкий напрям», а не як за існуючих умов «на спеціальність» [4]. Зважаючи на таке твердження кардинальному перегляду буде піддано й освітню траєкторію особи.

Разом із цим, індивідуальність та розвиток особистості у процесі отримання відповідної освітньо-професійної кваліфікації реалізовано не у завершеному вигляді. Ґрунтом для роздумів стали напрями реформування сфери вищої освіти, передусім декларації поєднання вирішуваних завдань: 1) запровадження єдиної стандартизованої форми здійснення контролю досягнень здобувачем освіти результатів навчання відповідно стандарту; 2) посилення формування індивідуальної освітньої траєкторії осіб, котрі здобувають освіту.

Реалізація заявлених цілей здійснюється під гаслом «створення власної освітньої траєкторії», шляхом можливості обрання спеціальності після вступу до закладу вищої освіти, а не одразу після закінчення школи, а також права на регулювання власного терміну навчання. Останнє право надасть змогу самостійно визначити час, який особа готова витратити на навчання за відповідною програмою. Раніше навчальне навантаження становило 60 кредитів ЄКТС на рік. Після проведення реформи становитиме від 30 до 80 кредитів ЄКТС. Здобувачі вищої освіти можуть самостійно їх розподілити й вирішити, за який час хочуть пройти. Наприклад, пришвидшити темп навчання й завершити бакалаврат за 3 роки замість чотирьох. Окремо варто зацентувати увагу на можливості обирати спеціальність після 1 або 2 курсу. Після проходження 60–120 кредитів ЄКТС студенти зможуть вибрати спеціальність у межах широкої галузі. І насамкінець, МОН України створює умови, за яких існуватиме менше вибіркового курсів для «регульованих» спеціальностей та більша варіативність для «нерегульованих». Для осіб, які навчаються на регульованих спеціальностях (право, медицина, військова служба, атомна енергетика тощо), вдосконалюються стандарти навчання. Відтепер вибіркового компонента становитиме 10% замість 25%. Тим, хто навчається на «нерегульованих» спеціальностях, навпаки – більша свобода дій, мається на увазі, що буде забезпечено вибирати не менше ніж 25% курсів самостійно [5]. Таким чином, для осіб, котрі здобувають вищу освіту на регульованих спеціальностях освітня траєкторія формуватиметься відповідними стандартами котрі, у перспективі, очевидно необхідно переглянути, оскільки вони не відповідають заявленому підходу. Окремо варто наголосити на тому, що з однієї сторони задекларований підхід спростить роботу закладів вищої освіти щодо виконання завдання із забезпечення напряму «навчання та викладання» освітніх компонентів на відповідних освітніх програмах (на регульованих спеціальностях), у зв'язку із зменшенням відсоткового обсягу дисциплін вибору. З іншої, – дозволить виходити із наявного матеріально-технічного забезпечення закладів вищої освіти по нерегульованим спеціальностям (на

даний час здійснюється об'єднання закладів вищої освіти із додатковим фінансуванням, однак навіть це не дає можливості суттєво поліпшити матеріально-технічну базу, лише створює багато додаткових проблем – зауваження наше). Разом із цим, гасло реформи – «посилення можливості формування індивідуальної освітньої траєкторії» не повністю відповідає дійсності, оскільки важливим критерієм унікальності освітньої послуги є дисципліни вибору, котрі є так званим «двигуном мотивації». Мається на увазі скорочення дисциплін вибіркового блоку по відповідним освітнім програмам регульованих спеціальностей.

Означена тенденція, спрямована фактично на імператив освітньої траєкторії. Зрозуміло, що часткова лібералізація споживання освітньої послуги була обумовлена формальною стабільністю економіко-соціальних процесів у довоєнний період. Нині, ринок праці деформований агресією росії проти України. За час війни бізнес та ринок праці в Україні пережив кілька еволюційних етапів своєї діяльності в нових умовах воєнного стану. Наприкінці лютого та березні 2022 року активність на ринку праці різко скоротилась. В країні закрилося багато сегментів бізнесу і люди масово втратили роботу. Перемістити весь колектив або частину персоналу у безпечні регіони чи інші країни та продовжити роботу змогу лише окремі компанії. Важливим завданням держави було і залишається збереження роботи критичної інфраструктури, оборонно-промислового комплексу та інших підприємств стратегічного спрямування [6].

При цьому, як зазначає професор Н. Мосьпан, важливою тенденцією десятиліття стала популярність працевлаштування здобувачів вищої освіти, які ще не закінчили навчання. Молодь віком до 25 років активніше долучається до пошуку роботи. Наприклад, під час навчання в університеті працювали 79,16% студентів-філологів, опитаних у 2015 р., 75,7%, опитаних у 2017 р. За фахом працювало більшість респондентів (70,7%), друге місце посіла сфера послуг (19,6%). Зайнятість студентів дозволила знизити рівень безробіття серед молоді у віці до 25 років до 17,8% у 2017 році з 23,1% у 2016 році [7, с. 23–24]. Наведені дані свідчать про характер мотивації здобувачів вищої освіти, котра передусім залежить від застосування отриманих прикладних навиків. Тому, криза, спричинена війною, на ринку праці вказує на необхідність працевлаштування осіб, котрі здобувають вищу освіту. І тут важливими є фахові пріоритети здобувачів. Вважаємо недоліком сучасних перетворень в сфері освіти є невідповідність стандартів вимогам виробництва, зокрема у воєнний період. А це, відповідно, навряд чи можливо виправити шляхом запровадження вибору темпу навчання. Тут критично важлива думка про необхідність стабілізації процесів виробництва в умовах дефіциту кадрів.

Зрозуміло, що «левова» частина реформаційних процесів спрямовується на створення умов для працевлаштування здобувачів, однак набуття професійних навиків, зокрема по регульованих спеціальностях продукує здешевлення робочої сили, а відповідна стандартизація процесу отримання освітньої послуги часто змушує здобувачів переорієнтуватися на інший вид діяльності. У цьому контексті, вважаємо доцільним розробки комплексу заходів та створення умов для здійснення підготовки здобувачів вищої освіти у напрямку критично необхідних країні професій. Наведене можливо забезпечити шляхом запровадження безпосереднього попиту на конкретного здобувача роботодавцем. Відтак, як пропозиція, визначення дисциплін вибору має здійснюватися роботодавцем, котрий у перспективі скоректує, разом із здобувачем індивідуальну траєкторію здобуття освіти. Така новела стала б у нагоді для роботодавців та здобувачів вищої освіти (котрі навчаються на нерегульованих спеціальностях) з урахуванням, зокрема й статичного елементу – ЄДКІ, а також динамічного – траєкторії підготовки здобувача відповідно до перспективної ймовірної посади, за умови одночасного виконання двох вимог. Такими умовами є вимоги щодо знань, умінь та навичок котрі висуваються стандартом та роботодавцем (роботодавцями). Наведене стосується передусім закладів вищої освіти, які готують фахівців поза державним замовленням. До того ж, у зв'язку із скороченням місць державного замовлення, а у перспективі й повна відмова від такої моделі, надасть можливість налагодити співпрацю ЗВО з роботодавцями не лише у спосіб передбачений нормативно-правовими актами, спрямованими на забезпечення якості вищої освіти (мається на увазі право, а не обов'язок приймати участь стейкхолдера в започаткуванні та перегляді освітніх програм. Часто роботодавці приймають участь у такому процесі формально – зауваження наше), а й безпосередньо впливати на корекцію індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів з можливістю подальшої реалізації здобутих результатів навчання на відповідній освітній програмі.

Наведене твердження ілюструється висновками окремих вчених, наприклад акцентується увага на тому, що роботодавці все частіше незадоволені рівнем підготовки та компетенцією шукачів роботи і наявністю диплому, навіть престижного ЗВО, не дає ніяких гарантій. Негативними тенденціями десятиліття стали: – незадоволення роботодавців рівнем підготовки вищою освітою; – низький рівень партнерства між ЗВО, представниками бізнесу та державою; – розрізненість інтересів їх інтересів; відсутність скоординованих дій у діяльності центральних і регіональних органів влади. Також, важливою проблемою ефективного функціонування механізму кадрового забезпечення

економіки є розрізненість інтересів бізнесу, держави та ЗВО [7, с. 26].

Окремо варто наголосити, що суттєві корективи, які внесла так звана «зовнішньо-освітня» міграція. Складність полягає у тому, що більшість закладів вищої освіти за кордоном вже впровадили лібералізовані елементи в освітню діяльність. Ними є наприклад, мережева освіта, інститут «запрошених професорів», широкі інституційні спроможності, тощо. Щодо вибору освітніх компонентів, то варто зауважити на можливості здійснювати вибір не лише тривалості навчання, а й вивчення окремих дисциплін, їх черговість та інтенсивність, багато інших переваг. Така ліберальність освітніх послуг, відсутність вступних та випускних комплексних іспитів, до яких по-суті зводиться навчання, разом із можливостями знаходитися у відповідному мовному середовищі для вітчизняних здобувачів вищої освіти є вирішальним фактором при виборі ЗВО.

Резюмуючи варто наголосити, що питання лібералізації вищої освіти, зокрема й формування індивідуальної освітньої траєкторії є комплексною проблематикою, а тому більш ґрунтовно буде досліджено у подальших наукових публікаціях.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Педагогіка вищої школи : підручник / В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук [та ін.] ; за ред. В.Г. Кремена ; АПН України, Інститут вищої освіти. К. : Педагогічна думка, 2009. 256 с.
2. Про вищу освіту : Закон України URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
3. Вибіркові дисципліни. URL: <http://puet.edu.ua/uk/vibirkovyi-disciplini>
4. Які реформи найближчим часом відбудуться у вищій освіті. URL: <https://nv.ua/ukr/opinion/osvita-v-ukrajini-yaki-zmini-proponuye-vinnickiy-novini-ukrajini-50326780.html>
5. Освітня реформа: Уряд підтримав законопроект, який трансформує вищу освіту. *Юридична газета*. URL: <https://yur-gazeta.com/golovna/osvitnya-reforma-uryad-pidtrimav-zakonoproekt-yakiy-transformue-vishchu-osvitu.html>
6. Ринок праці в умовах війни: основні тенденції та напрями стабілізації. URL : <https://razumkov.org.ua/images/2022/07/18/2022-ANALIT-ZAPIS-PISHULINA-2.pdf>
7. Мосьпан Н. Вища освіта та ринок праці в Україні: десятиліття взаємодії. *Освітологічний дискурс*. № 23. 2021. URL: <https://www.od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/814>



## ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ ТА СУПРОВОДУ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ІЗ РАС

### TECHNOLOGY OF TRAINING AND EMPLOYMENT SUPPORT FOR GRADUATES WITH ASD

На основі аналізу наукової літератури з проблеми соціальної та професійно-трудової інтеграції осіб із розладами аутистичного спектру (РАС) розроблено та представлено в статті технологію допоміжного (залученого) працевлаштування випускників із високофункціональним аутизмом. Зразки програм виробничої практики та формування професійної, особистісної та метапредметної компетентностей у випускників представлені з використанням спеціально розроблених кейсів підтримки та навчання алгоритмам майбутньої роботи. Акцентовано увагу на розвиток навичок виконання послідовних основних трудових операцій на основі планування, покрокового досягнення результату та контролю якості виконання за певним алгоритмом. Визначена мета організації навчання-стажування на підприємстві під час вивчення дисципліни та акцентовано увагу учня на самостійному виконанні завдань. Охарактеризована програма, яка побудована на основі модулів, що є єдиними для всіх професій працевлаштування. Окреслено шляхи впровадження методології допоміжного працевлаштування осіб із високофункціональним аутизмом на базі ЗВО I-IV рівнів. Опановуючи професійно-трудова компетенції за допомогою реальних кейсів, випускники мають змогу вийти на відкритий ринок праці підготовленими до запиту роботодавця. За планом програми передбачено, що наприкінці навчання випускники з РАС пройдуть стажування на підприємствах у супроводі наставників та асистентів викладачів. Програму створено таким чином, що після виходу на відкритий ринок випускники мають можливість приходити до своїх навчальних майстерень поспілкуватися з психологом / спеціальним психологом, педагогом-дефектологом, відвідати майстер-класи та просто відпочити з друзями для підтримки їхнього емоційного стану й виключення можливості невдач на виробництві через їх особливості психічного розвитку.

**Ключові слова:** соціалізація, особи з розладами аутистичного спектру (РАС), профе-

сійна адаптація, спілкування, працевлаштування, підтримка.

Based on the analysis of scientific literature on the problem of social and professional integration of persons with autism spectrum disorders (ASD), the technology of assisted (involved) employment of graduates with high-functioning autism was developed and presented in the article. Samples of industrial practice programs and the formation of professional, personal and meta-subject competences among graduates are presented with the use of specially developed support cases and training algorithms for future work. Emphasis is placed on the development of skills for performing successive basic labor operations based on planning, step-by-step achievement of the result and control of the quality of execution according to a certain algorithm. The purpose of the organization of training-internship at the enterprise during the study of the discipline is defined and the student's attention is focused on independent performance of tasks. Characterized program that is built on the basis of modules that are uniform for all employment professions. The ways of implementation of the methodology of assisted employment of persons with high-functioning autism on the basis of ZVO levels I-IV are outlined. By mastering professional and labor competencies with the help of real cases, graduates are able to enter the open labor market prepared for the employer's request. According to the program plan, it is provided that at the end of the studies, graduates with ASD will undergo internships at enterprises accompanied by mentors and teaching assistants. The program is created in such a way that after entering the open market, graduates have the opportunity to come to their training workshops to talk with a psychologist / special psychologist, a special education teacher, attend master classes and just relax with friends to support their emotional state and eliminate the possibility of failures at work due to their peculiarities of mental development.

**Key words:** socialization, persons with autism spectrum disorders (ASD), professional adaptation, communication, employment, support

УДК 159.922:37.015.3+376.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.47>

**Утьосова О.І.,**

к. пед. наук,  
доцент кафедри фізичної терапії,  
реабілітації, спеціальної та інклюзивної  
освіти Державного вищого навчального  
закладу «Ужгородський національний  
університет»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Соціалізація людини складний і довгий процес, що включає безліч різних аспектів. Освоєння суспільних норм та цінностей вимагає залучення до культури соціального оточення, що згодом значно впливає на структуру особистості [1; 2].

Соціалізація осіб із розладами аутистичного спектру (РАС) має особливості. Люди з РАС традиційно розглядаються як одна з найбільш уразливих соціальних груп з погляду їхньої інтеграції у суспільство та особистісного розвитку [2; 3; 11]. Їх успішне входження у суспільство після закінчення навчання, адаптація до соціальних умов та вибір професійного шляху є важливим показником

добробуту кожного окремо та держави в цілому. Під соціалізацією у широкому сенсі розуміється процес становлення особистості. К.О. Островська розглядала цей процес з боку активного включення до соціального середовища, а також з боку процесу засвоєння індивідом накопиченого суспільством досвіду, відтворення загальноприйнятих практик поведінки у власній діяльності [11].

Повноцінне становлення людини як особистості на етапі закінчення освітньої установи передбачає її самостійне освоєння та набуття не лише соціального, а й професійного досвіду. Водночас соціальний та професійний досвід випускника з РАС – це сфера його особистісного та

діяльнісного розвитку, яка потребує постійної психолого-педагогічної уваги для того, щоб процес соціалізації, у тому числі й професійно-трудової, проходив успішніше [14]. Велика кількість випускників із РАС зазнають труднощів щодо адаптації в суспільстві та поповнюють лави безробітних. Саме тому потрібен пошук нових шляхів підготовки цієї соціальної групи до подальшого життя у суспільстві та професії [15].

#### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Соціалізація осіб зі своєрідністю інтелектуального розвитку розглядається у багатьох вітчизняних дослідженнях, зокрема соціалізацією таких дітей займалися О. В. Гаврилов, К.О. Островська, В.М. Синьов, Д.І. Шульженко та ін. займалися вивченням способів допомоги педагогам та батькам дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, у тому числі з розладами аутистичного спектру [1; 2; 3; 6; 9; 11; 12].

Всі ці дослідження наголошували на створенні сприятливих умов для осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, в яких вони зможуть комунікувати з іншими, обмінюватися досвідом і виявляти творчі здібності [5], розвивати побутові та соціальні навички, а також формувати самооцінку та життєві перспективи.

Але оскільки, здебільшого, всі ці дослідження спрямовані на вивчення дитинства та підліткового періоду, у них втрачено важливий перехід до дорослості, який включає й соціалізацію, й професійну самореалізацію. Професійна адаптація для осіб з інтелектуальними порушеннями та розладами аутистичного спектру є також невід'ємною частиною формування їх особистості та планування подальшого життєвого та професійного шляху.

Актуальність даного дослідження пов'язана з тим, що на сьогоднішній день процес формування трудових компетенцій та установок, включення осіб із РАС у професійно-трудова діяльність на відкритому ринку праці мало вивчений [7; 14; 15]. При цьому, також зазначається, що соціальні втрати держави через зростання кількості осіб з інвалідністю серед населення України та низьку їх зайнятість зумовлюють зниження трудового потенціалу країни загалом [7].

**Мета статті:** визначити взаємозв'язок процесу соціалізації й процесу трудової адаптації осіб із РАС та розробити й описати технології включеного (із супроводом) працевлаштування осіб із РАС (високофункціональним аутизмом) у контексті їхньої трудової адаптації та успішної інтеграції до соціуму.

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

Для реалізації мети статті було проведено теоретико-аналітичне вивчення літератури, присвяченої тематиці професійно-трудова соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями та РАС, а також

аналіз існуючих досліджень на цю тему. Розроблено технологію включення осіб із РАС (високофункціональним аутизмом) до трудової діяльності методом працевлаштування, що супроводжується асистентом.

Соціалізація особистості – це процес входження кожного індивіда до соціальної структури, у результаті якого відбуваються зміни у самому суспільстві й у структурі кожної особистості [7]. Ці зміни зумовлені соціальною активністю кожного індивіда. У результаті процесу соціалізації людина засвоює норми та цінності, притаманні навколишньому суспільству, вчиться розрізняти унікальні риси кожної соціальної групи, засвоює та відтворює зразки поведінки, цінності та соціальні конструкти, звичні для оточуючих.

В.М. Синьов, який зробив величезний внесок у розвиток теорії соціалізації осіб з ООП, вважав, що неготовність таких дітей до інтеграції у суспільство пов'язана не з їх біологічним неблагополуччям, а з розривом між подібними дітьми з культурою та соціумом, які виступають як джерела розвитку [12].

Для успішного процесу інтеграції необхідне безпосереднє освоєння особами з ООП різних видів діяльності, зокрема: навчальної, предметно-практичної, творчої, а також спорту.

Безсумнівно, важливим етапом формування особистості є процес вироблення соціальних компетенцій, зокрема, навичок комунікації.

Наступним етапом соціалізації є професійно-трудова соціалізація особистості – «психологічно обґрунтований, педагогічно доцільно організований процес та результат взаємодії особистості з професійним практичним середовищем, який характеризується стійким вибором професійно-трудова діяльності, професійним самовизначенням, самоствердженням у професійному та/або соціальному плані, саморозвитком особистості» [7].

Можливість реалізувати себе через професію залежатиме від того, наскільки в осіб із РАС успішно сформовані готовність до праці та адекватного професійного самовизначення, навички поведінки у суспільстві та соціально-професійній адаптації на всіх етапах навчання та виховання, починаючи зі школи та закінчуючи виробничою практикою в умовах підприємства [4].

Для успішного включення випускників училищ, коледжів або вишів із РАС (високофункціональним аутизмом) у трудову діяльність необхідний їхній супровід на підприємстві як мінімум від місяця до трьох. Тому необхідно на випускному курсі для них створювати майстерню працевлаштування, яке на початковому етапі буде супроводжуватись асистентом [14].

Головна мета майстерні працевлаштування, що супроводжується асистентом, – не тільки нові

знання, ключові вміння та навички, а працевлаштування випускників на відкритому ринку праці.

Запропонована нами концепція (модель працевлаштування, що супроводжується асистентом) передбачає диференціацію рівнів сформованості професійно-трудова компетенцій осіб із РАС та підбір для кожного рівня окремого професійного маршруту зі складанням індивідуально-особистісних професійно-трудова маршрутних карт на кожного здобувача (рисунок 1). Випускник із РАС (високофункціональним аутизмом), якщо він володіє необхідними професійними компетенціями самостійно влаштовується на роботу, або з допомогою працівника майстерні працевлаштування.

Алгоритм роботи з кандидатами на працевлаштування: з'ясувати потребу в робочих місцях у конкретних роботодавців; визначити специфіку вакантних професій безпосередньо на робочих місцях; розбити весь трудовий процес на конкретні трудові операції; визначити основні якості особистості та операційні вміння, необхідні для освоєння даного трудового процесу; розробити методику навчання, створити робочу програму курсу; навчити спеціальним робочим алгоритмам за даною професією випускника із РАС [5, с. 8].

За умови негативного досвіду самостійного працевлаштування випускник із РАС матиме можливість звернутися за допомогою до майстерні працевлаштування. Така можливість додасть впевненості випускнику та батькам, які його виховують. Вони розумітимуть, що завжди зможуть знову звернутися по допомогу до даної майстерні

та отримати працевлаштування з супроводом асистента.

З урахуванням психофізичних особливостей учнів заняття в майстерні працевлаштування будуть проходити у вигляді системи кейсів, кожен із яких спрямований на закріплення конкретного алгоритму дій / робочих операцій. Більшість програми носить практичний характер навчання, як найбільш доступний спосіб навчання осіб із РАС.

Мета програми – ознайомити учнів із професією збирача мікросхем, сформувані основні професійні та соціальні компетенції, необхідні щодо її освоєння.

*Особистісні результати навчання (модуль для всіх професій):* виховання відповідального ставлення до праці; розуміння ролі професії як основи успішності власного життя; усвідомлення необхідності діяти відповідно до запропонованих інструкцій; здатність до монотонної діяльності при виконанні найпростіших операцій створення цілого з частин; здатність до самоконтролю; готовність та здатність до самостійної та відповідальної діяльності; здатність до самооцінки своїх професійних дій [1].

*Метапредметні результати навчання (модуль для всіх професій):* володіння видами мовленнєвої діяльності: розумінням, говорінням; володіння мовленнєвими засобами – вміння точно розуміти інструкції та виконувати їх; застосування навичок співробітництва у процесі діяльності; оволодіння нормами соціально схвалюваної поведінки у різних ситуаціях міжособистісного



Рис. 1. Модель включеного працевлаштування випускників із РАС (високофункціональним аутизмом)

спілкування; готовність та здатність до самостійної професійної діяльності, включаючи вміння працювати відповідно до заданої інструкції; працювати під керівництвом та самостійно.

*Предметні результати навчання:* сформованість понять щодо посадових обов'язків; володіння комунікативними навичками на професійно необхідному рівні; сформованість основних операцій, що виробляються вручну; сформованість посидючості; сформованість контролю щодо своїх операцій; сформованість контролю за помилками та вміння їх виправляти; володіння інтеріоризацією, вмінням аналізувати дані інструкції та вибирати оптимальний варіант їх здійснення; сформованість соціально-побутових навичок; сформованість умінь орієнтуватися у часових рамках та здійснювати їх попередній розрахунок; сформованість елементарних математичних уявлень.

Велика увага приділяється розвитку навичок виконання послідовних основних трудових операцій на основі цілепокладання, планування, покрокового досягнення результату та контролю якості виконання за певним алгоритмом.

Навчання-стажування на підприємстві під час вивчення дисципліни проводиться з метою: систематизації та закріплення отриманих теоретичних знань та практичних умінь учнів; поглиблення та розширення практичних навичок; формування професійних умінь та навичок роботи зі збирання мікросхем; розвитку особистісних якостей учнів – дисциплінованості, самостійності, відповідальності та організованості.

Під час організації навчання-стажування акцентується увага учня на самостійному виконанні завдань.

Розробка програм побудована на основі модулів. Такі модулі, як особистісні результати та результати освоєння метапредметних зв'язків є єдиними для всіх професій працевлаштування.

Особливістю підготовки тих, хто буде навчатись за запропонованими нами

професійними програмами, є те, що на початку студенти випускних курсів із РАС (високофункціональні аутисти) проходять практичну підготовку у спеціально змодельованих умовах на базі свого вишу, наближених до реальних умов роботи, при цьому вже мають можливість заробляти, виконуючи замовлення для підприємства, з яким попередньо укладено угоду про те, що за умови нашої додаткової підготовки вони беруть випускника з РАС до себе на виробництво. За умови освоєння професійно-трудова компетенцій за допомогою реальних завдань-кейсів, випускники виходять на відкритий ринок праці підготовленими під запит роботодавця. Наприкінці навчання особи з РАС проходять 50 годин стажування на підприємстві у супроводі асистентів. І після виходу на відкритий

ринок випускники мають можливість приходити до своїх навчальних майстерень для спілкування з психологом / спеціальним психологом, педагогом-дефектологом, відвідувати майстер-класи та просто спілкуватись і відпочивати з друзями [1; 2; 7; 15].

У наступних наших наукових статтях ми представимо повну технологію включеного працевлаштування з висвітленням основних етапів від входження випускника з РАС у майстерню трудових компетенцій до самостійної роботи на відкритому ринку праці.

**Висновки.** У ході теоретичного аналізу літератури з тематики соціалізації осіб з ООП, а також аналізу різних досліджень, спрямованих на вирішення вищезазначеної проблеми, можна зробити висновок про те, що в більшості висвітлювалася соціалізація дітей або підлітків, а соціалізація та інтеграція у суспільство більш старших осіб з ООП залишається мало освяченою, практично невивченою є тема професійно-трудова соціалізації осіб із РАС. У літературі висвітлюються питання формування навчальної, соціально-побутової діяльності, освоєння комунікативних компетенцій і навіть заняття спортом осіб із РАС, тоді як процеси їхньої трудової адаптації та професійної соціалізації залишаються маловивченими, тому запропонована у статті методика є необхідним інструментом для працевлаштування та професійного самовизначення випускників коледжів та вишів із розладами аутистичного спектру (високофункціональних аутистів). Подальше дослідження буде спрямовано на апробацію даної методики з метою професійної соціалізації осіб із РАС та іншими порушеннями психофізичного розвитку, їх інтеграції у суспільство.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Авраменко О.О. Соціалізація особистості як соціально-педагогічна проблема. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Хмельницький* : Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького, 2013. Вип. 5. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2013\\_5\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_3) (дата звернення: 03.09.2019)
2. Алексєєнко Т.Ф., Басюк Т.П., Безпалько О.В. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за ред. І.Д. Зверєвої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
3. Алексєєнко Т.Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2007. 152 с.
4. Бистрова Ю.О. Психолого-педагогічне забезпечення професійного самовизначення розумово відсталих підлітків. *Освіта на Луганщині: науково-методичний журнал*. 2010. № 2. С. 33–38.
5. Бистрова Ю.О., Синьов В.М. Діагностика індивідуально-психологічних рис особистості як початковий етап процесу професійно-трудова соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. *Nowoczesna*

edukacja: flozofa, innowacja, doświadczenie. Nr1. Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2015. P. 120–129.

6. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. Київ : Радянська школа, 1987. 128 с.

7. Вержиховська О.М., Рудзевич І.Л. Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет, 2016. 292 с.

8. Висоцька А.М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи) : метод. реком. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 106 с.

9. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2009. 308 с.

10. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні : постанова КМУ від 3 жовт. 2018 р. № 710-р URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p/conv#n34> (дата звернення: 23.02.2021)

11. Островська К.О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними

порушеннями : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2013. 464 с.

12. Синьов В.М. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2017. №7 (51). С. 390–396.

13. Флярковська О. Формування соціальної компетентності у підлітковому віці. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2021. № 2(18). С. 81–87. URL: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2020-18-08>

14. Drozd L.V., Bystrova Yu.O Features of communication of adolescents with intellectual disabilities in the interpersonal relations. Insight: the psychological dimensions of society: scientific journal. № 3. 2020. P. 123-133.

15. Utiosova, O. The characteristics of the main parameters and levels of mastering mathematical knowledge (concepts) by children with moderate and hard backwardness. *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені І. Огієнка. Педагогічні науки*. Вип. 13 / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова. Кам'янець-Подільський. С. 281-292. URL: <https://aqce.com.ua/en/vipusk-13/utiosova-oi-the-characteristics-of-the-main-parameters-and-levels.html>

## УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНИХ (НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ) ПРАЦІВНИКІВ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

### MANAGING THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL IN PEDAGOGICAL (SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL) PRACTITIONERS AS A FACTOR OF PROFESSIONAL TRANSFORMATION

У статті представлено результати дослідження сучасних аспектів управління розвитком творчого потенціалу педагогічних (науково-педагогічних) працівників у сучасному вимірі професійної діяльності, зокрема як чинника професійної трансформації. Указано, що професійна трансформація педагогічних (науково-педагогічних) працівників є інтегрованим явищем, позначена одночасно і стихійністю, і керованістю, потреба в ній зумовлена нестабільністю факторів зовнішнього середовища та їх невизначеністю в часі, що має прямий вплив на поточну роботу педагогів. На основі аналізу праць науковців, зроблено висновок, що поняття «трансформація» різняться залежно від контексту і фокусу досліджень, зазначено, що професійна трансформація характеризує конкретного вчителя, є індивідуальним явищем, може бути багатогранною, поєднувати як системні зміни в освіті в цілому, так і індивідуальний розвиток і зміни в педагогічних практиках конкретних учителів. Підґрунтям цього процесу визначено управління розвитком творчого потенціалу педагогічного працівника на різних етапах становлення його професіоналізму: від студентства до активного вчителювання; результатом – творчо-перетворювальне ставлення до педагогічної діяльності, засноване на вмінні бачити в ній проблеми, критично їх осмислювати, розв'язувати за допомогою адекватно обраної методики, технології та комунікації на основі розвитку власного творчого потенціалу. Ефективним інструментом розвитку творчого потенціалу визнано неформальну освіту, проілюстровано досвідом проекту професійного розвитку «Толока позашкільників». На перспективу визначено моделювання, апробацію та впровадження концептуальної структури професійної трансформації педагогічних (науково-педагогічних) працівників з метою цілісного уявлення як чинника (драйвера) професійного вдосконалення.

**Ключові слова:** управління, творчий потенціал, професійна трансформація, неформальна освіта, творчі освітні середовища, концептуальна структура професійної трансформації.

This article presents the research findings on contemporary aspects of managing the development of creative potential among pedagogical (scientific and pedagogical) practitioners within the modern dimension of professional activity, particularly as a factor in professional transformation. It is indicated that the professional transformation of pedagogical (scientific and pedagogical) practitioners is an integrated phenomenon marked by both spontaneity and directionality. The need for it is driven by the instability of external environmental factors and their temporal uncertainty, directly impacting the current work of educators.

Based on the analysis of scholarly works, it is concluded that the concept of «transformation» varies depending on the context and research focus. The article notes that professional transformation characterizes the individual teacher, being an individual phenomenon that can be multifaceted, combining systemic changes in education as a whole with the individual development and changes in the pedagogical practices of specific teachers.

The foundation of this process is identified as the management of the development of the creative potential of educational practitioners at various stages of their professionalism, from studenthood to active teaching. The outcome is a creatively transformative approach to pedagogical activities, based on the ability to identify, critically analyze, and solve problems using appropriately selected methodologies, technologies, and communication, all grounded in the development of one's own creative potential.

Informal education is recognized as an effective instrument for developing creative potential, illustrated by the experience of the «Toloka Pozashkilykiv» professional development project. The perspective outlines the modeling, testing, and implementation of a conceptual structure for the professional transformation of pedagogical (scientific and pedagogical) practitioners, aiming for a comprehensive understanding of it as a factor (driver) of professional improvement.

**Key words:** management, creative potential, professional transformation, informal education, creative educational environments, conceptual structure of professional transformation.

УДК 37.091.3:[37.091.12:005.963]  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.48>

#### Просіна О.В.

канд. пед. наук, доцент,  
завідувач кафедри філософії і освіти  
дорослих  
Центрального інституту  
післядипломної педагогічної освіти  
ДЗВО «Університет менеджменту  
освіти» НАПН України

**Постановка проблеми.** Проблема статті актуалізована потребою дослідження різних аспектів розвитку творчого потенціалу педагогічних (науково-педагогічних) працівників у сучасному вимірі професійної діяльності, позначеному як глибинними комплексними змінами, зумовленими останнім десятиліттям окупації й війни, так і неперервним державно-суспільним розвитком України. Педагоги, можна сказати, нашвидкуруч опановують нові професійні реалії та забезпечують сучасні

освітні потреби дітей і молоді. Отже, професійна трансформація педагогічних (науково-педагогічних) працівників має в узагальненому вигляді сутність інтегрованого явища, позначеного одночасно і стихійністю, і керованістю.

Обираючи як основну тезу статті *управління як чинник професійної трансформації педагогів*, акцентуємо увагу на тлумаченні поняття «чинник». За словником, чинник – умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його

характер або одну з основних рис; фактор [11] Важливий нюанс змісту передає, на нашу думку, і таке визначення: чинник в економіці, також «драйвер» (від англ. *Driver* – рушій) – робота чи умова, що мають прямий вплив на поточну (операційну) роботу... [16]. Зазначимо, що і довідкові, і наукові джерела, і підручники з менеджменту вказують, що на ефективність управління впливають різні чинники, серед яких провідним є «сукупний вплив чинників, посилених їхньою інтеграцією» [20]. Отже, поняття «управління» і «чинник» діалектично пов'язані між собою, а визнавати «вагомість» цих компонентів слід відповідно до реалій сьогодення освіти. У підручнику «Стратегічне управління» автори (Порохня В. М., Безземельна Т. О., Кравченко Т. А) зауважують, що стратегічне управління визначається як технологія управління в умовах підвищеної нестабільності факторів зовнішнього середовища та їх невизначеності у часі [10].

Оскільки підвищена нестабільність факторів зовнішнього середовища та їх невизначеність у часі тривають і донині, це й зумовлює актуальність управління розвитком творчого потенціалу педагогічних (науково-педагогічних) працівників саме як чинника їхньої професійної трансформації, драйвера, що має прямий вплив на поточну (операційну) роботу педагогів.

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

Поняття «розвиток творчого потенціалу педагогічних працівників» активно досліджували українські й іноземні вчені протягом минулого століття. Не втратило воно актуальності й сьогодні, хоча підходи науковців стосовно його тлумачення розмаїті. На думку В. Моляко, «під потенціалом розуміють можливість здійснювати щось (фізичний потенціал – запас фізичних сил; електричний потенціал – загальний енергетичний потенціал та ін.)» [8]. Аналізу різних аспектів творчого потенціалу людини В.О. Моляко присвятив немало наукових праць. Учений згрупував основні якості і здібності, що характеризують творчий потенціал особистості. Серед таких: неабияка енергія, винахідливість, пізнавальні здібності, чесність, правдивість, прагнення володіти фактами, закономірностями, інформаційні здібності, прагнення до розвитку, здібність орієнтуватися в проблемі, оригінальність, дивергентне мислення, здатність до швидкого придбання нових знань, готовність до тяжкої завзятої праці тощо. Отже, В.О. Моляко наполягає на зв'язку творчого потенціалу людини зі здібностями, де останні є похідними задатків. Крім того, він виділяє в системі творчого потенціалу основні складові: 1) задатки, схильності, що виявляються в підвищеній чутливості, перевагах, у динамічності психічних процесів; 2) інтереси, їхня спрямованість, систематичність прояву, домінування пізнавальних інтересів; 3) допитливість, прагнення до створення нового, здатність до рішення і пошуку

проблем; 4) швидкість у засвоєнні нової інформації; 5) здатність до постійних порівнянь, вироблення еталонів для подальшого добору; 6) прояв загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок і вибір шляху рішення, адекватність дій [8; 9].

Автори «Основ творчості особи» (О.І. Клепиков, І.Т. Кучерявий) подають реалізацію творчого потенціалу людини через її активність у процесі діяльності [5]. Творчий потенціал учені трактують як якість людини, за допомогою якої реалізується наявна і можлива діяльність у формі праці, пізнання, спілкування. Підкреслено, що необхідним компонентом активності є властивість здійснювати вольові зусилля – робити вибір, приймати рішення і виконувати їх. Активність особистості ґрунтується на спроможності здійснювати внутрішні можливості, тобто здатності самореалізуватися. Воля – головне джерело творчих резервів особистості. Вона виявляє такі якості особистості, як-от: зібраність, сміливість, наполегливість, цілеспрямованість. Воля визначає особистість у цілому і передусім її характер у вигляді структурно й функціонально організованого формування. Головним чинником, що відображає сутність творчого потенціалу та творчої активності, за твердженням учених, є ставлення особистості до праці. Причетність і ставлення – природні форми вияву творчого потенціалу особи, у яких реалізується певна дія, зумовлена потребами людини. Саме творче ставлення до трудової діяльності виводить працівника за межі вузькоспеціалізованої праці, стимулює інтерес до освоєння циклу технологічного процесу, розкриває в повному обсязі особистісні творчі потенції.

У наукових працях С.О. Сисоевої [14; 15] обґрунтовано систему творчих якостей особистості, що відображає її спрямованість на творчу діяльність, характерологічні особливості, творчі уміння, індивідуальні особливості психічних процесів, що сприяють успіху у творчій діяльності, і за рахунок яких людина здатна діяти як творчо-активний суб'єкт.

Для нашого дослідження важливо, що творчий потенціал розглядається як «ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому...», тобто «творча людина... потенційно здатна до творчості. Інша річ – у яких масштабах, у якому обсязі, на яких часових дистанціях, в яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку» [8].

На важливість управління розвитком творчого потенціалу педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу в умовах інноваційного освітнього простору як одного з важелів підвищення якості освітніх послуг та, відповідно, конкурентоспроможності освітньої установи вказує в дослідженні Тимошко Г. М. [17].

Значна кількість праць науковців присвячена проблемі розвитку творчого потенціалу студентів. Ми виокремили ці дослідження, оскільки вважаємо, що саме період студентства є базисом закладання основних професійних потенціалів педагогічної діяльності.

Науковці Т.А. Алексеєнко, Т.А. Равлюк, дійшли висновку, що розвиток творчого потенціалу студентів залежить від кількох чинників, визначальними серед яких є: задатки, закладені генетично; професійний педагогічний потенціал викладачів, які творчо працюють зі студентами, та умов, у яких здійснюється навчально-виховний процес. Пріоритетність формування творчої особистості студента передбачає цілеспрямований процес управління розвитком їх творчого потенціалу [1].

Салейчук Е.В. розробив комплекс педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів географії, серед яких визначив потребу перенесення вектора методичної підготовки вчителя на творчий компонент у контексті сучасних тенденцій розвитку географічної освіти. На думку автора, ця умова спрямована на підготовку творчого вчителя, здатного враховувати сучасні тенденції навчання географії в закладі загальної середньої освіти. Також дослідник зазначає, що важливо створити творче освітнє середовище, що забезпечує позитивне ставлення до освітнього процесу, передбачає позитивний настрій, активну взаємодію між викладачем і студентами, надихає студентів для вияву власних творчих здібностей та індивідуальності [13]. Зазначено, що, окрім традиційного контролю методичної підготовленості майбутнього вчителя географії, важливим є контроль усвідомлення студентами цінності власних творчих здібностей, позитивних наслідків їх застосування, аналіз позитивного сприйняття нововведень, упевненість в успішному кінцевому результаті вияву педагогічної творчості.

Важливі зауваження стосовно проблеми творчого потенціалу зроблено І. Бужиною [2]. Зокрема, зазначено, що кожний студент є потенційним носієм педагогічної сутності, у зв'язку з цим можлива підготовка кожного з них до педагогічної діяльності на основі розвитку творчого потенціалу. Отже, педагогічний творчий потенціал – це цілісна особистісна характеристика, основною властивістю якої є творчо-перетворювальне ставлення до педагогічної діяльності, засноване на вмінні бачити в ній проблеми, критично їх осмислювати, розв'язувати за допомогою адекватно обраної комунікації.

В. Іванова та Л. Григоренко вважають, що формування творчого потенціалу фахівця залежить від систематичної участі студентів у нестандартній діяльності, накопичення досвіду творчої роботи, формування творчих умінь (бачення нових функцій відомого об'єкта, застосування ефективних

способів діяльності в новій ситуації, комбінування відомих способів діяльності в нові, пошук альтернативних способів діяльності, визначення принципів нових підходів до розв'язання завдання.) Оволодіння практичними вміннями, що розглядаються як характеристики творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця і формування готовності до творчої професійної діяльності, є основою якісної освіти сучасного вчителя [4].

Про трансформацію стосовно професійної діяльності педагогів ідеться в наукових працях нечасто. Філософ С. Кримський розглядає трансформацію як «істотне структурне перероблення» системи, яка шляхом перегрупування її елементів змінює організацію, зв'язки, притаманні вихідному стану системи, при цьому реформування розуміємо як керовану трансформацію. [6; с. 206].

Дослідницею О.Г. Глушко [3; с. 8–13] проведено ґрунтовний аналіз поняття «трансформація» в ракурсі розкриття проблематики трансформацій в освіті. На основі аналізу праць українських науковців, які масштабно досліджували зазначену проблематику, а також іноземних авторів, О.Г. Глушкова зазначає, що «трансформація» аналогічна фундаментальному, структурному, довготривалому, якісному переробленню освітньої системи із запровадженням інновацій, може мати компоненти реформування й модернізації.

Зазначимо, що розуміння поняття «трансформація» різниться залежно від контексту і фокусу досліджень. Ми вважаємо, що професійна трансформація характеризує конкретного вчителя, є індивідуальним явищем, може бути багатогранною, поєднувати як системні зміни в освіті в цілому, так і індивідуальний розвиток і зміни в педагогічних практиках конкретних учителів. Підґрунтям цього процесу визначаємо управління розвитком творчого потенціалу педагогічного працівника на різних етапах становлення його професіоналізму: від студентства до активного вчительства.

Отже, розуміння поняття «трансформація» в освіті в контексті двох аспектів – системного та індивідуального – сприятиме розвитку професійного творчого потенціалу та вдосконаленню сучасної педагогічної практики.

Сучасні дослідження проблеми управління розвитком творчого потенціалу особистості в основному спрямовані на професійну діяльність людини як категорії «персонал». Так, Ф.І. Хміль стверджує, що управління розвитком персоналу ставить за мету цілеспрямоване забезпечення якісних змін, які підвищують ринкову вартість кадрового потенціалу організації, а також ефективність трудової діяльності працівників [19, с. 325].

На думку Н.А. Мажник та Д.А. Костіна, управління професійним розвитком персоналу – це серія безперервних взаємопов'язаних дій, що забезпечують цілеспрямований і систематичний вплив на



працівників за допомогою професійного навчання протягом їхньої трудової діяльності в організації з метою підвищення адекватності якості робочої сили вимогам робочого місця, більш ефективно використання їх потенціалу та залучення факторів зацікавленості у праці [7, с. 104].

Оскільки професійна діяльність педагогічних (науково-педагогічних) працівників спрямована на особистість, то в цьому аспекті стає важливою інтеграція здобутків усього комплексу наук – і менеджменту, і економіки, і гуманітарного напрямку тощо – для ефективного управління розвитком творчого потенціалу професіоналів у системі освіти.

**Мета статті** полягає у висвітленні управлінського аспекту розвитку творчого потенціалу педагогічних (науково-педагогічних) працівників як чинника професійної трансформації.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні державно-суспільні реалії актуалізували для педагогічних працівників потребу адаптуватися до викликів у професійній діяльності, отже, розвивати власний творчий потенціал, упроваджувати інноваційні підходи в навчання тощо. Освітній простір також характеризується високим рівнем динаміки й активними змінами: від законодавчої бази освіти до змісту підручників. З огляду на це, професійна діяльність педагогічних працівників вимагає неперервного розвитку і, говорячи традиційно, набуття сучасних знань, умінь, навичок, тобто: важливим чинником (драйвером) професійної трансформації педагогічних працівників є розвиток творчого потенціалу.

Аналіз опублікованих матеріалів за проблемою статті дозволяє зробити узагальнення стосовно основних понять дослідження. Так, творчий потенціал – сукупність особистісних якостей і здібностей, які дозволяють людині створювати нові ідеї, рішення та продукти; творчий потенціал педагога є основою його професійної діяльності, оскільки дозволяє йому бути ефективним в освітньому процесі й розвивати творчі здібності учнів; управління розвитком творчого потенціалу педагогічних працівників – складний і багатогранний процес, що передбачає створення умов для реалізації творчого потенціалу педагогів та надання їм підтримки й допомоги; професійна трансформація – розвиток нових навичок, зміна професійного напрямку, покращення вмінь у вирішенні проблем, зміна в підходах і поглядах на роботу, нова якість особистості, адже фахівець стає більш компетентним. Результатом професійної трансформації можна вважати творчо-перетворювальне ставлення до педагогічної діяльності, засноване на вмінні бачити в ній проблеми, критично їх осмислювати, розв'язувати за допомогою адекватно обраної методики, технології та комунікації на основі розвитку власного творчого потенціалу.

У нашому дослідженні ми розглядаємо процес управління творчим потенціалом з позиції

самоорганізації особистості, під яким розуміємо здатність педагогічних (науково-педагогічних) працівників до усвідомленого регулювання своєї професійної діяльності та життєвої поведінки. Самоорганізація особистості передбачає наявність у людини таких особистісних якостей, як-от: самосвідомість – здатність усвідомлювати свої власні здібності, потреби, мотиви та цілі; самоконтроль – здатність керувати своїми емоціями, поведінкою та думками, діяльністю; самомотивація – здатність мотивувати себе до діяльності, до її вдосконалення і трансформації.

Отже, управління розвитком творчого потенціалу педагогічних (науково-педагогічних) працівників з позиції самоорганізації особистості передбачає створення умов для розвитку таких особистісних якостей, як самосвідомість, самоконтроль, самомотивація, інтелект, креативність та інноваційність. Зазначені особистісні якості для педагогічних (науково-педагогічних) працівників визнаються підґрунтям усвідомлення власного творчого потенціалу, визначення напрямку його розвитку, керування власними творчими діями з метою досягнення визначених цілей, мотивації себе до творчої діяльності. У цьому аспекті підкреслюємо важливу роль неформальної освіти.

Саме неформальна освіта, на нашу думку, є сьогодні ефективним інструментом розвитку творчого потенціалу, оскільки: сприяє виходу за межі традиційних навчальних програм; надає простір для самовираження й розвитку індивідуальних талантів; дозволяє педагогам отримати нові знання та вміння, необхідні для реалізації творчого підходу до навчання; сприяє розвитку творчих здібностей і навичок, що важливі в роботі із творчими учнями; допомагає педагогам усвідомити власний творчий потенціал та розвивати його.

Неформальна освіта інтегрує різноманітні форми навчання, як-от: курси, тренінги, майстер-класи, що сприяють набуттю нових знань та вмінь у певній галузі; самостійне навчання, що дозволяє розвивати інтереси та захоплення; участь у творчих проєктах, що сприяють розвитку творчих здібностей.

Неформальна освіта має низку переваг перед формальною освітою щодо розвитку творчого потенціалу, бо вона: більш гнучка й адаптивна до індивідуальних потреб та інтересів; дозволяє виходити за межі традиційних навчальних програм і досліджувати нові ідеї та можливості; сприяє розвитку творчого мислення та навичок розв'язання проблем.

Досвідом ефективного управління розвитком творчого потенціалу педагогів апробовано нами в процесі реалізації проєкту професійного розвитку «Толока позашкільників» (2017–2019). Сама дефініція «толока» набула нового сенсу: «зустріч активних, творчих освітян для знаходження

в спільній взаємодії шляхів ефективного управління виховною діяльністю закладу позашкільної освіти» Протягом двох років відбувалися творчі зустрічі педагогів на засадах партнерської взаємодії у формах діалогу, дискусії, організації спільних проєктів, ділових ігор, квестів, екскурсій тощо. Було розроблено різноманітні освітні маршрути, що кожного разу видозмінювалися, відповідно до суб'єктного досвіду, запитів, потреб, мотивів педагогів. У цих подіях професійного навчання було багато імпровізаційності, практичності, взаємного навчання, творчості й артистичності, комунікації різного рівня, самоаналізу й критичних зауважень у групах тощо. «Толока позашкільників» як творче середовище, у якому відбувалося навчання педагогів, спрямоване одночасно і на розвиток творчого потенціалу, і на актуалізацію потреби учасників у професійній трансформації, показало високу затребуваність такого виду професійного спілкування і тих, хто вчиться, і тих, хто вчить. Детально про проєкт йдеться в спеціальному методичному путівнику [11]. Вважаємо, що творчі освітні середовища є важливою формою післядипломної педагогічної освіти, ефективним елементом управління розвитком творчого потенціалу педагогічних працівників, бо надають можливість експериментувати, співпрацювати, вдосконалювати досвід роботи.

**Висновки і пропозиції.** Організація і проведення різних форм неформальної освіти, досвід роботи з вчителями мистецького напрямку, педагогічними працівниками закладів позашкільної освіти, теоретичні дослідження наукового аспекту професійної трансформації дозволяють визнати розвиток творчого потенціалу суттєвим чинником професійної трансформації педагогічних (науково-педагогічних) працівників. Одночасно розвиток творчого потенціалу є і провідним етапом професійної трансформації, бо дозволяє переосмислити традиційні підходи в професії та інтегрувати інновації в освітній процес. У цілому управління розвитком творчого потенціалу педагогічних працівників вважаємо ключовим елементом модернізації освіти різного рівня.

Отже, подальшу наукову перспективу вбачаємо в моделюванні, апробації та впровадженні концептуальної структури (рамки) професійної трансформації педагогічних (науково-педагогічних) працівників, що дозволить уявити цей процес в цілісному вигляді, зрозуміти його основні складові як певну схему для формування смислової структури явища. Процес професійної трансформації – складний і багатогранний, відбувається під впливом різних факторів, забезпечується управлінням розвитком творчого потенціалу особистості, потенційно сам стає чинником (драйвером) подальшої потреби в професійному вдосконаленні.

## БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Алексєєнко Т.А., Т.А. Равлюк Проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів у навчальному процесі. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2007. № 1–2. С. 113–116.
2. Бужина І. Розвиток педагогічного творчого потенціалу студентів у процесі розв'язання ними комунікативних завдань. *Людинознавчі студії*. Випуск двадцять дев'ятий. Педагогіка. 2014 Харків, 2019. Вип. 62. С. 22–30.
3. Джурило А.П., Глушко О.З., Локшина О.І. та ін Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США: монографія. К.: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ». 2018. 192 с. С. 8–13.
4. Іванова В., Григоренко Л. Творчий потенціал як умова підвищення якості підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 38. С. 33–38.
5. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчої особи: навч. посібн. для студ. Київ: Вища шк., 2000. 295 с.
6. Кримський С.Б. Запити філософських смислів. Київ: Вид. ПАРАПАН, 2003. 240 с.
7. Мажник Н.А., Костін Д.А. Теоретичні основи управління професійним розвитком персоналу підприємства. *Бізнес Інформ*. 2011. № 1. С. 103–107.
8. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень : монографія Житомир : Рута, 2006. 320 с.
9. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ: Знання, 1998. 48 с.
10. Порожня В. М., Безземельна Т. О., Кравченко Т. А. Стратегічне управління. Н : підручник. Київ : Центр учб. літ., 2012. 224 с. URL: <https://westudents.com.ua/knigi/331-strategchne-upravlnnya-porohnya-vm.html>.
11. Просіна О.В. Толока позашкільників: методичний путівник : навчально-методичний посібник. За наук. ред. проф. Т.М. Сорочан, В.В.Сидоренко. СПД Резников В.С., 2018. 76 с. URL: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/01/pppt.pdf>
12. Сергєєва Л.М., Ілляхова М.В., Просіна О.В. Творчість як фактор мотивації досягнень. Біла Церква: ТОВ «Білоцерківдрук». 2023. 118 с.
13. Салейчук Е.В. Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів географії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021 р., № 74. Т. 3. С. 116–120.
14. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія. К.: Книжкове видавн. «Каравела». 1998. 152 с.
15. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: навчальний посібник. Київ: ІСДОУ, 1994. 112 с.
16. Словник української мови у 20 томах. Slovnyk.me. URL: <https://slovnyk.me/dict/newsum/чинник?ysclid=lrssc4qycf646412390>
17. Тимошко Г.М. Теоретико-практичні засади управлінням розвитком творчого потенціалу педагогічного колективу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2017. Вип. 142 С. 175–181. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2017\\_142\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2017_142_41)

18. Учасники проектів Вікіпедія. Чинник – Вікіпедія. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Чинник>

19. Хміль Ф. І. Управління персоналом: навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «Академія». 2006. 488 с.

20. Чинники, які впливають на ефективність управління. Pidru4niki. URL: [https://pidru4niki.com/14821111/management/chinniki\\_yaki\\_vplivayut\\_efektivnist\\_upravlinnya?ysclid=lrssubypk2208629556](https://pidru4niki.com/14821111/management/chinniki_yaki_vplivayut_efektivnist_upravlinnya?ysclid=lrssubypk2208629556)

Наукове видання

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 63**

**Том 2**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *В. Гайдабрус*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.  
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 26,03. Ум. друк. арк. 24,65.  
Підписано до друку 26.09.2023. Замов. № 1023/663. 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.