

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 64**

**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 № 10 від 30.10.2023 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)

**Нагрибельний Б.Я.**ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ  
АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ..... 9**Назаренко Н.В., Гетьман А.А., Гетьман Н.А.**

ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ЗДОРОВ'Я УЧНІВ.....13

**Паніна Л.А., Новоселецький А.М.**ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ  
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....18**Погорєлова Т.Ф.**ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ДІЛОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ  
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....23**Филипюк Д.О.**АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ  
СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН З АКУШЕРСТВА І ГІНЕКОЛОГІЇ  
У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 27**Хань Тао**ДО ПРОБЛЕМИ ПОЛІХУДОЖНЬОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ  
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... 31**Шульженко Ю.М., Артеменко Ю.О., Пономаренко О.О., Кожемяченко Н.В.**СНАТГРТ У ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГІВ: АНАЛІЗ ПРАКТИЧНИХ СЦЕНАРІЇВ ВИКОРИСТАННЯ  
ТА РОЗРОБКА КАТАЛОГУ ШАБЛОНІВ ПІДКАЗОК .....35**Щолокова О.П.**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА  
У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ..... 44

## РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Кучеренко Г.В., Богатов А.О., Воробйова С.В.**

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОМОТОРНИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ..... 50

**Левицька А.І.**МОВНА ПІДГОТОВКА ЛІКАРІВ: АДАПТАЦІЯ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ДО СПЕЦИФІКИ  
МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ..... 56**Лотфі Ґаруді Г.С., Савка І.В., Кушпіт У.В.**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ  
УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ..... 60**Менів Н.П., Різун Г.М., Двулят-Лешневська І.С.**

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ..... 64

**Ноздрова О.П., Бартєнєва І.О.**ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....70**Одинок Ю.П.**

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ РЕФЛЕКСІЇ ДЛЯ КУРСАНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....76

**Осядла Т.В.**КЛЮЧОВІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ  
У СФЕРІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ БЕЗПЕКИ.....80**Петренко Т.В.**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ..... 86

<b>Присяна Д.І.</b> ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ.....	90
<b>Русалкіна Л.Г., Пислар Т.П.</b> АНГЛОМОВНА ПІДГОТОВКА ЛІКАРІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ.....	96
<b>Семененко І.В., Швачка А.О.</b> СИСТЕМНІСТЬ АКсіОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ.....	99
<b>Силенко Ю.В.</b> РОЗРОБКА МОДЕЛІ ТЬЮТОРСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО.....	103
<b>Сисоєва С.О., Овчаренко Н.А.</b> НАУКОВІ ПІДХОДИ І ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З ВОКАЛЬНИМИ АНСАМБЛЯМИ.....	109
<b>Ткаченко П.О.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ФАХОВИХ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖАХ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ .....	114
<b>Khrystova T.E., Pyurko V.E., Pyurko O.E.</b> MODERN DISCOURSE OF PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICAL THERAPY AND ERGOTHERAPY: AXIO-PEDAGOGICAL CONTENT.....	118
<b>Чжао Жуйчень</b> КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	122
<b>Шуневич О.М., Доброльожа Г.М.</b> НАСКРІЗНЕ ВМІННЯ ЧИТАТИ З РОЗУМІННЯМ: БАЗОВІ ОРІЄНТИРИ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	127
<b>РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ</b>	
<b>Майданенко С.В.</b> ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В НУШ.....	132
<b>Мельник Н.І., Ковтун О.В., Ладогубець Н.В., Шевченко О.Р.</b> ДЕСТРУКТИВНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПІСЛЯ ПАНДЕМІЇ ТА ВІЙНИ З УРАХУВАННЯМ ЄВРОПЕЙСЬКОГО КОНТЕКСТУ .....	138
<b>РОЗДІЛ 4. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Варяниця Л.О.</b> ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНИХ ВТРАТ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	148
<b>Сиваш С.В., Трипольська Н.В.</b> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ.....	154
<b>РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ</b>	
<b>Вень Сяоцзін</b> ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ З ІСТОРІЇ НАУКИ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ.....	159
<b>Дубович К.С., Смирнова М.В., Рибій Л.А.</b> ВИКОРИСТАННЯ МИСЛИННЄВИХ ЗАДАЧ В ЯКОСТІ ПРИЙОМУ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ.....	164
<b>Мусійчук С.М., Зуєнко Н.О.</b> ЕФЕКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА».....	171

<b>Станіченко О.Ф., Мусоріна М.О., Брюховецька І.В.</b> ПЕРЕДОВІ ПРАКТИКИ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ: ВПРОВАДЖЕННЯ ОНЛАЙН-КУРСІВ, ВІРТУАЛЬНИХ ЛАБОРАТОРІЙ ТА ІНШИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	<b>176</b>
--	------------

## **РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ**

<b>Болотіна В.В.</b> ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІЧНИХ РЕДАКТОРІВ ПРИ ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БАКАЛАВРІВ ГАЛУЗИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	<b>181</b>
--	------------

<b>Колеснікова І.В., Орлова О.А.</b> ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	<b>186</b>
--	------------

<b>Konoplianyk L.M., Pryshupa Yu.Yu., Kovalenko O.O.</b> CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN ESP TEACHING THROUGH DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES.....	<b>190</b>
---	------------

<b>Сторонська О.С.</b> ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ОБ'ЄКТ НІМЕЦЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СТУДІЙ.....	<b>196</b>
---	------------

<b>Хмелівська С.І., Імбер В.І., Самойленко О.А.</b> ВИКОРИСТАННЯ QR-КОДІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	<b>200</b>
--	------------

## **РОЗДІЛ 7. РЕЦЕНЗІЇ**

<b>Лялюк Г.М.</b> РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ КАРПЕНКО О. «ОПІКА НАД ДІТЬМИ У ПОЛЬЩІ».....	<b>205</b>
--	------------

## CONTENTS

**SECTION 1. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING  
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)****Nahrybelnyi B.Ya.**

THE PRACTICE OF IMPLEMENTING AN INTEGRATED APPROACH IN TEACHING ENGLISH AND UKRAINIAN TO FUTURE SPECIALISTS IN THE MARITIME INDUSTRY.....9

**Nazarenko N.V., Hetman A.A., Hetman N.A.**

THE INFLUENCE OF INTERACTIV LEANING TECHNOLOGIES ON THE PUPILS` HELTS..... 13

**Panina L.A., Novoseletskyi A.M.**

PROJECT ACTIVITY AS AN EFFECTIVE MEANS OF LEARNING APPLICANTS FOR EDUCATION OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....18

**Pohorielova T.F.**

FORMATION OF INTERCULTURAL BUSINESS COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES .....23

**Fylypiuk D.O.**

ANALYSIS OF RESULTS OF PROFESSIONAL TRAINING COMPETENCES OF FUTURE BACHELORS OF NURSING STUDYING OBSTETRICS AND GYNECOLOGY DISCIPLINES IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....27

**Khan Tao**

TO THE PROBLEM OF A POLY-ARTISTIC APPROACH IN THE TRAINING OF MUSIC TEACHERS.....31

**Shulzhenko Yu.M., Artemenko Yu.O., Ponomarenko O.O., Kozhemiachenko N.V.**

CHATGPT IN THE PHILOLOGISTS TRAINING: PRACTICAL USE SCENARIOS ANALYSIS AND DEVELOPMENT OF A CATALOG OF HINT TEMPLATES.....35

**Scholokova O.P.**

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF MUSICAL ARTS IN THE PIANO TEACHING PROCESS.....44

**SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION****Kucherenko H.V., Bohatov A.O., Vorobiova S.V.**

THEORETICAL BASIS OF THE FORMATION OF PSYCHOMOTOR QUALITIES OF SCHOOL STUDENTS..... 50

**Levytska A.I.**

LANGUAGE TRAINING FOR DOCTORS: ADAPTING TEACHING METHODS TO THE SPECIFICS OF THE MEDICAL FIELD.....56

**Lotfi Garudi H.S., Savka I.V., Kushpit U.V.**

METHODOLOGICAL APPROACHES TO BILINGUAL EDUCATION IN UKRAINIAN'S MODERN EDUCATION SYSTEM.....60

**Meniv N.P., Rizun H.M., Dvuliat-Leshnevskya I.S.**

DIGITIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MEDICAL WORKERS.....64

**Nozdrova O.P., Bartienieva I.O.**

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....70

**Odynok Yu.P.**

INNOVATIVE METHODS OF REFLECTION FOR STUDENTS IN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES.....76

**Osiadla T.V.**

KEY TRAINING METHODS OF FUTURE INTERPRETERS` DIALOGICAL SPEAKING IN THE SPHERE OF SAFEGUARDING OF STATE SECURITY.....80

<b>Petrenko T.V.</b> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	<b>86</b>
<b>Prosiana D.I.</b> INFORMATION-ANALYTICAL COMPETENCE IN THE CONTEMPORARY SCIENTIFIC DISCOURSE.....	<b>90</b>
<b>Rusalkina L.H., Pyslar T.P.</b> ENGLISH TRAINING OF DOCTORS AT DIFFERENT STAGES OF EDUCATION.....	<b>96</b>
<b>Semenenko I.V., Shvachka A.O.</b> THE SYSTEMATIC APPROACH OF AXIOLOGICAL SPACE IN THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSONALITY OF A SPECIALIST OF THE ART PROFILE.....	<b>99</b>
<b>Sylenko Yu.V.</b> DEVELOPMENT OF THE MODEL OF TUTORING PROVISION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	<b>103</b>
<b>Sysoieva S.O., Ovcharenko N.A.</b> SCIENTIFIC APPROACHES AND PRINCIPLES OF THE PROFESSIONAL TRAINING IN THE FUTURE MUSIC TEACHERS TO WORK WITH VOCAL ENSEMBLES.....	<b>109</b>
<b>Tkachenko P.O.</b> FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMICS IN SPECIAL ECONOMIC COLLEGES IN THE THEORY AND PRACTICE OF PEDAGOGICAL SCIENCE.....	<b>114</b>
<b>Khrystova T.E., Pyurko V.E., Pyurko O.E.</b> MODERN DISCOURSE OF PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICAL THERAPY AND ERGOTHERAPY: AXIO-PEDAGOGICAL CONTENT.....	<b>118</b>
<b>Chzhao Zhuichen</b> COMPONENT STRUCTURE OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGICAL DISCIPLINES.....	<b>122</b>
<b>Shunevych O.M., Dobrolozha H.M.</b> CROSS-CUTTING ABILITY TO READ WITH UNDERSTANDING: BASIC GUIDELINES FOR TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE.....	<b>127</b>
<b>SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT</b>	
<b>Maidanenko S.V.</b> DETERMINATION OF THE STATE OF THE ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN NUS.....	<b>132</b>
<b>Melnyk N.I., Kovtun O.V., Ladohubets N.V., Shevchenko O.R.</b> DESTRUCTIVE FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION IN THE POST-PANDEMIC AND WAR CONDITIONS, TAKING INTO ACCOUNT THE EUROPEAN CONTEXT.....	<b>138</b>
<b>SECTION 4. PRESCHOOL PEDAGOGY</b>	
<b>Varianytsia L.O.</b> WAYS TO OVERCOME EDUCATIONAL LOSSES IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	<b>148</b>
<b>Syvash S.V., Trypolska N.V.</b> FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE BY MEANS OF ROLE-PLAYING GAME.....	<b>154</b>
<b>SECTION 5. LEARNING THEORY</b>	
<b>Ven Siaotszin</b> RESEARCH ACTIVITIES IN THE HISTORY OF SCIENCE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS.....	<b>159</b>

<b>Dubovych K.S., Smyrnova M.V., Rybii L.A.</b> THE USE OF MENTAL PROBLEMS AS A METHOD OF LEARNING TO LISTEN TO FOREIGN LANGUAGE TEXTS.....	<b>164</b>
<b>Musiichuk S.M., Zuienko N.O.</b> EFFECTIVE TECHNOLOGIES FOR MOTIVATING STUDENTS OF THE SPECIALTY “HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS” TO STUDY.....	<b>171</b>
<b>Stanichenko O.F., Musorina M.O., Briukhovetska I.V.</b> BEST PRACTICES IN DIGITAL EDUCATION: INTRODUCTION OF ONLINE COURSES, VIRTUAL LABORATORIES AND OTHER INTERACTIVE LEARNING TOOLS IN EDUCATION INSTITUTIONS.....	<b>176</b>
<b>SECTION 6. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION</b>	
<b>Bolotina V.V.</b> THE FEASIBILITY OF USING GRAPHIC EDITORS IN THE FORMATION OF CREATIVE COMPETENCES OF BACHELORS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES.....	<b>181</b>
<b>Kolesnikova I.V., Orlova O.A.</b> TEACHERS’ PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TERMS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION.....	<b>186</b>
<b>Konoplianyk L.M., Pryshupa Yu.Yu., Kovalenko O.O.</b> CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN ESP TEACHING THROUGH DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES.....	<b>190</b>
<b>Storonska O.S.</b> DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN OBJECT OF GERMAN PEDAGOGICAL STUDIES.....	<b>196</b>
<b>Khmelivska S.I., Imber V.I., Samoilenko O.A.</b> USE OF QR-CODES TO IMPROVE THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS.....	<b>200</b>
<b>SECTION 7. REVIEWS</b>	
<b>Lialiuk H.M.</b> REVIEW OF THE MONOGRAPH BY KARPENKO O. “CHILD CUSTODY IN POLAND”.....	<b>205</b>



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

### ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

### THE PRACTICE OF IMPLEMENTING AN INTEGRATED APPROACH IN TEACHING ENGLISH AND UKRAINIAN TO FUTURE SPECIALISTS IN THE MARITIME INDUSTRY

У дослідженні проаналізовано сучасну практику впровадження інтегрованого підходу в навчанні англійської та української мов майбутніх фахівців морської галузі. Логіка наукового пошуку передбачає висвітлення в статті таких позицій: проаналізувати науковий контекст проблеми інтеграції в навчанні та репрезентувати досвід ефективного практичного застосування інтегрованого підходу у навчанні англійської та української мов у навчанні майбутніх спеціалістів морської галузі. У науковій розвідці представлено різні позиції вчених щодо тлумачення інтегрованого навчання та суміжних з ним понять. Виокремлено ті дефініції, що стали засадничими у межах порушеної проблеми.

Узагальнено практичний досвід щодо застосування інтегрованого підходу в навчанні здобувачів вищої освіти та представлено практичні нароби щодо опрацювання мовного матеріалу на засадах інтегрованого підходу. Виділено такі, що стимулюють здобувачів вищої освіти оцінити доцільність використання англійського сленгу в мовленні; знайти українські відповідники словам іншомовного походження; стимулюють уникати плеоназмів. У межах предмету наукового пошуку акцентовано увагу на практичних завданнях, в яких моделюються комунікативні ситуації з професійної діяльності майбутніх фахівців морської галузі. Репрезентовано навчальні стратегії інтеграції під час вивчення української та англійської мов у підготовці здобувачів вищої освіти: професійна комунікація; добір мовного матеріалу та укладання фахового словника; тлумачення іншомовної лексики; рольові дидактичні ігри; розвиток контекстуального мовлення тощо.

Узагальнено теоретично та практично значущі якості інтегрованого підходу до навчання української й англійської мов. Висвітлено освітній потенціал означеного підходу в навчанні майбутніх фахівців морської галузі. Окреслено перспективи подальшого наукового пошуку в межах порушеної проблеми дослідження.

**Ключові слова:** інтегрований підхід; іншомовна лексика; сленг; комунікативна ситуація; фахівці морської галузі.

The study analyzed the modern practice of implementing an integrated approach in teaching English and Ukrainian languages to future specialists in the maritime industry. The logic of scientific research involves highlighting the following positions in the article: to analyze the scientific context of the problem of integration in education and to represent the experience of effective practical application of the integrated approach in teaching English and Ukrainian languages in the education of future maritime specialists. The scientific research presents different positions of scientists regarding the interpretation of integrated education and concepts related to it. Those definitions that have become fundamental within the limits of the raised problem are singled out.

The practical experience regarding the application of the integrated approach in the education of students of higher education is summarized and practical achievements regarding the processing of language material based on the principles of the integrated approach are presented. Those that stimulate students of higher education to evaluate the expediency of using English slang in speech are highlighted; find Ukrainian equivalents of words of foreign origin; encourage to avoid pleonasm. Within the scope of the subject of scientific research, attention is focused on practical tasks in which communicative situations from the professional activities of future specialists in the maritime industry are modeled. Educational strategies of integration during the study of Ukrainian and English languages in the preparation of students of higher education are represented: professional communication; selection of language material and compilation of a specialist dictionary; interpretation of foreign vocabulary; role-playing didactic games; development of contextual speech, etc. The theoretically and practically significant qualities of the integrated approach to teaching the Ukrainian and English languages are summarized. The educational potential of this approach in training future specialists in the maritime industry is highlighted. Prospects for further scientific research within the limits of the raised research problem are outlined.

**Key words:** integrated approach; foreign vocabulary; slang; communicative situation; specialists of the marine industry.

УДК 37.091.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.1>

**Нагрибельний Б.Я.,**

викладач кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Підготовка майбутніх фахівців морської галузі передбачає формування у них стійкої комунікативної компетентності. Розуміння важливості цього факту зумовлює викладача до вибору та

практичного впровадження ефективних підходів у навчанні здобувачів вищої освіти відповідної професійної програми задля успішного оволодіння ними комунікативною компетентністю. З огляду на означену проблему, імплементація

в освітній процес інтегрованих підходів видається доцільною, зокрема в навчанні англійської та української мови. Застосування інтегрованого підходу до навчання дозволить удосконалити розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності здобувача вищої освіти (ЗВО) – читання, говоріння, аудіювання та письма – під час вивчення навчального матеріалу з обох мов. Усвідомлення означеного вплинуло на постановку проблеми наукового пошуку та зумовило тему публікації: «Практика впровадження інтегрованого підходу в навчанні англійської та української мови майбутніх фахівців морської галузі».

Новизна дослідження полягає в аналізі ефективних видів роботи, які ґрунтуються на інтегрованому підході навчання англійської та української мови майбутніх фахівців морської галузі.

**Мету дослідження** вбачаємо в аналізі практики впровадження інтегрованого підходу в навчанні англійської та української мови майбутніх фахівців морської галузі.

Логіка порушеної у статті проблеми мотивує до визначення таких завдань дослідження:

- проаналізувати науковий контекст проблеми інтеграції в навчанні;
- репрезентувати досвід практичного застосування інтегрованих підходів у навчанні англійської та української мови в навчанні майбутніх фахівців морської галузі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Спираючись на науково-практичне підґрунтя досліджуваної проблеми, відзначимо основні напрями наукового пошуку та дослідження значущі для нашої розвідки:

1. Торетичні засади проблеми інтеграції в освіті (Г. Дорош, А. Канищенко, М. Пентиліук, Л. Петрик, Г. Ткачук, Н. Ружицька та ін.).

2. Практика впровадження інтегрованих підходів у навчанні здобувачів освіти (Л. Ващенко, М. Ващенко, В. Водянка, О. Вознюк, Б. Нагрибельний, С. Шевчук).

3. Освітній потенціал інтегрованого навчання (Н. Божко, М. Лазарєв, І. Нагрибельна, С. Шевчук).

**Виклад основного матеріалу.** Студіювання проблеми інтегрованого навчання дозволило констатувати, що означена категорія є предметом різноаспектного аналізу в науковій площині. Це пов'язано з тим, що практика впровадження інтеграції різних освітніх компонент (предметів/ дисциплін/курсів) дає імпульс для вивчення нового матеріалу з опертям на відомі факти. Такий підхід сприяє актуалізації опорних знань здобувача освіти та опануванню новими знаннями або компетентності. Популярність інтегрованого навчання в системі освіти підтверджується ефективною практикою його впровадження в закладах загальної освіти (ЗЗО). Водночас у вищій школі, зокрема в професійній підготовці майбутніх фахівців морської галузі, інтеграція навчання різних освітніх компонент видається недостатньою.

У науковій площині представлено різні позиції вчених щодо тлумачення інтегрованого навчання та суміжних понять, тому виокремимо ті дефініції, якими будемо послуговуватися у межах порушеної проблеми. Узагальнимо ключові дефініції у таблиці 1 – Наукове тлумачення основних дефініцій дослідження.

Погоджуємося з науковим тлумаченням ключових дефініцій, оскільки вони ілюструють специфіку форм та зміст інтегрованого навчання в системі освіти, незалежно від її рівня. Надаємо належне інтегрованим підходам у навчанні взагалі та їх впровадженню в навчанні англійської та української мов. зокрема. Практичним прикладом такої роботи може бути вивчення слів іншомовного походження, стилістично забарвленої лексики (наприклад, англійській сленг) та плеоназмів. Студіювання порушеної проблеми та власний досвід викладацької діяльності дозволяють констатувати, що означений мовний матеріал доцільно опрацьовувати засобом інтегрованих підходів. У науковій літературі представлено цікаві та

Таблиця 1

Наукове тлумачення основних дефініцій дослідження

Дефініція	Наукове тлумачення
Інтегрований підхід до навчання	– навчальний підхід, що ґрунтується на об'єднанні знань із різних предметів, об'єднаних спільною дидактичною метою
Внутрішня інтеграція	– форма інтеграції, що передбачає об'єднання опорних знань у межах одного навчального предмету [6, с. 151]
Зовнішня інтеграція	– форма інтеграції, що передбачає об'єднання опорних знань із різних навчальних предметів
Інтегрований урок/заняття	– форма навчальної діяльності, що визначає складні питання, є предметом розгляду різних навчальних дисциплін: мови, літератури, образотворчого мистецтва; меншою мірою – мови і математики, мови і географії [6, с. 151]
Інтегровані інновації	– інновації, що передбачають об'єднання інтенсивного та екстенсивного шляхів розвитку педагогічної системи за умови ретельного дослідження невикористаних резервів педагогічної системи, які виявляються на межі різнопланових, різнорівневних і різнохарактерних педагогічних підсистем та їх компонентів [3, с. 333]

теоретично значущі розвідки щодо інтегрованого навчання. Нам імпонує така теза: «Нині культура мовлення ЗВО – це важливий індикатор його освіченості, професійності та готовності до самовдосконалення. З огляду на означене актуалізується потреба у розширенні практики формування/розвитку/удосконалення культури мовлення здобувачів вищої освіти на заняттях з української мови... певною мірою, така потреба існує під час вивчення усіх освітніх компонент, проте в курсі української мови маємо більше можливостей для її розширення» [4, с. 181-186].

Обґрунтованим видається й таке твердження: «Комунікативна компетентність сучасного випускника закладу вищої освіти є не тільки ключовим індикатором освіченої особистості, а й складною категорією. Одним із її компонентів є професійна комунікація, що передбачає вільне володіння фаховою лексикою. Специфіка професійної діяльності майбутніх фахівців морської галузі зумовлює методично грамотну, ефективну роботу щодо опанування активної професійної лексики моряків на заняттях з української мови» [5, с. 62-67].

Водночас для нашого дослідження корисним буде саме практичний аспект порушеної проблеми. Звернімося до представлених видів роботи, що ґрунтуються на інтегрованому підході у вивченні мовного матеріалу:

**1. Ознайомтеся з групами слів на позначення одного поняття українською та англійською 2. Укладіть речення з опорними словами та обґрунтуйте доречність вибору слів українською або ж англійською мовою.**

ІНШОМОВНЕ

Акаунт  
Верифікація  
Дедлайн  
Лайфхак  
Офтоп  
Хост  
Лук  
Квест

УКРАЇНСЬКЕ

Обліковий запис  
Перевірка істинності  
Кінцева дата  
Порада, хитрість  
При нагоді, між іншим  
Господар  
Образ  
Пошукова гра

**2. Виберіть із запропонованих конструкцій таку, що є правильною для вживання (на позначення використовуйте умовні піктограми).**

**3. Утворіть речення із сполученнями слів із запропонованої добірки, уникаючи вживання плеоназмів [4].**

Представлений дидактичний матеріал ілюструє освітній потенціал використання інтегрованих підходів у навчанні української та англійської лексики.

У фаховій підготовці майбутніх моряків інтегрованої підхід до навчання є дієвим дидактичним

засобом під час вивчення теми **«Іншомовна лексика в професійній комунікації»**. Пропонуємо види робіт, що видаються нам доцільними під час опанування цієї теми.

**1. Доберіть слова професійного спрямування іншомовного походження.**

**2. Які з них є загальноживаною лексикою, а які – професіоналізмами.**

**3. Укладіть речення з опорною лексикою, поясніть їх стилістичне забарвлення.**

У роботі користуйтеся взірцем:

**1. Англійська:** «captain» (капітан), «sail» (вітрило), «ship» (корабель), «compass» (компас).

**2. Французька:** «capitaine» (капітан), «bateau» (судно), «bateau» (корабель), «boussole» (компас).

**3. Іспанська:** «capitán» (капітан), «vela» (вітрило), «barco» (судно), «brújula» (компас).

Представлені види завдань ілюструють спосіб інтегрованого вивчення лексики в англійській та українській мовах, збагачують їх словниковий запас ЗВО і підтримують розуміння історії та культурного контексту запозичених слів у мові.

Пропонуємо ще один вид роботи, що ґрунтується на інтеграції навчального матеріалу з української та англійської мов:

**1. Укладіть професійний словник морської лексики, який буде включати слова та терміни, що використовуються моряками як в англійській, так і в українській мовах.**

**2. Поясніть значення цих термінів.**

Ефективними будуть і завдання на моделювання комунікативної ситуації на основі інтегрованого підходу до навчання. Пропонуємо такі:

**1. Моделювання комунікативної ситуації:**

**Створіть сценарій короткої професійної комунікації між моряками на борту судна, де вони використовують як англійську, так і українську мову для обговорення різних аспектів роботи.**

**2. Продовжіть сценарій комунікативної ситуації, де професійна комунікація здійснюється двома мовами**

**Капітан (українською):** «Вітер стає все сильнішим, і хвилі вищі. Що нам робити, боцман?»

**Боцман (англійською):** «Captain, we need to secure all loose items on the deck. The storm is getting rough, and we don't want anything to go overboard.»

**Капітан (українською):** «Так, це правильно. Також перевірте стан вітрила. Ми повинні скоротити його, щоб уникнути надмірного навантаження на судно.»

**Боцман (англійською):** «Aye, Captain. I'll get the crew to work on securing everything and reducing sail. We also need to make sure everyone is wearing their life vests in case things get worse.»

**Капітан (українською):** «Добре, і ще одне: спробуйте підтримувати стійкий курс та надавати

інструкції екіпажу щодо їхньої безпеки. Нам потрібно пройти через цей шторм.»

**Боцман (англійською):** «Understood, Captain. We'll do our best to keep the ship steady and ensure everyone's safety.»

Репрезентовані завдання демонструють освітній потенціал інтегрованого підходу до навчання української та англійської мови у різних напрямках: формуванні комунікативної компетентності, вивченні опорної професійної лексики, удосконаленні перекладацьких навичок та роботі з словниками, довідниками тощо.

Уміння викладача ефективно використовувати інтегрований підхід до навчання мовного матеріалу розширює освітні можливості у вивченні обох мов, стимулює творчу та дослідницьку діяльність ЗВО, реалізує компетентнісний підхід в освітньому процесі.

**Висновки.** У результаті роботи над порушеною проблемою дослідження можемо відзначити, що інтегрований підхід до навчання – це актуальний та перспективний напрям підготовки сучасних здобувачів вищої освіти. Упровадження інтегрованого підходу до навчання англійської та української мови у фаховій підготовці майбутніх спеціалістів морської галузі створює стимули для формування сучасної мовної особистості.

Студіювання наукової літератури дозволило констатувати низку дефініцій, пов'язаних із проблемою інтегрованого навчання: внутрішня та зовнішня інтеграція; інтегрований урок/заняття; інтегровані інновації тощо. Визначено наукові позиції дослідників щодо їх тлумачення та узагальнено в роботі.

З'ясовано, що інтегрований підхід у навчанні є ефективним тоді, коли його використання є систематичним та має практичне спрямування. З цієї метою у дослідженні репрезентовано вправи та завдання для майбутніх фахівців морської галузі, що ґрунтуються на засадах інтеграції у вивченні англійської та української мов. Представлений у статті дидактичний матеріал ілюструє мовні вправи та завдання фахового спрямування, дозволяє моделювати комунікативні ситуації та активно застосовувати інтегрований підхід. Репрезентовані

види роботи вже пройшли апробацію у процесі навчання майбутніх фахівців морської галузі в Херсонській державній морській академії та підтвердили свою ефективність.

Порушені у статті питання не вичерпують повністю проблему дослідження, а демонструють один із її актуальних напрямів. **Перспективу** подальшої наукової розвідки вбачаємо в розробленні комунікативно-орієнтованих завдань для майбутніх фахівців морської галузі на засадах інтеграції опорного матеріалу української та англійської мови.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ващенко Л. Регіональне управління інноваційними процесами загальної середньої освіти: Навчальний модуль. Посібник для слухачів системи післядипломної педагогічної освіти. Київ, ВПЦ Тираж, 2005. 30 с.
2. Ващенко М., Водянка В. Методика проведення інтегрованих уроків: інтеграція знань з основ електротехніки та фізичної хімії. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної та технологічної освіти*. 2017. Вип. 11, ч. 3. С. 57–60.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Вид. 2-ге, переробл. і допов. Київ, Академвидав, 2012. 333 с.
4. Нагрибельний Б., Нагрибельна І. Практика опрацювання плеоназмів та іншомовної лексики у процесі формування культури мовлення сучасного здобувача вищої освіти. *Актуальні проблеми мовознавства та лінгвометодики в умовах війни в Україні*: зб. матер. Всеукр. наук-практ. інтернет-конф. (з міжнародною участю), 21 лютого 2023р. Житомир: ПНУ, 2023, С. 181-186.
5. Нагрибельна І. Засоби навчання професійної лексики у підготовці майбутніх фахівців морської галузі на заняттях з української мови. *Педагогічні науки* № 101 (2023) URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/issue/view/76> (дата звернення: 20.10.2023).
6. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / Пентиліук М.І. та ін.; за ред. Пентиліук М.І. Київ: Ленвіт, 2015. 319 с.
7. Шевчук С. Вектори підвищення якості професійної підготовки фахівців у сучасних умовах. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 3 (192). С. 5–10.

## ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ЗДОРОВ'Я УЧНІВ THE INFLUENCE OF INTERACTIV LEARNING TECHNOLOGIES ON THE PUPILS` HELTS

Стаття присвячена важливій проблемі збереження здоров'я учнів, використанню інтерактивних та інформаційно-комунікаційних методів на уроках з основ здоров'я і позаурочний час, які позитивно впливають на фізичне, соціальне і психічне здоров'я учнів. Висвітлюється вплив сучасних інтерактивних технологій навчання на складники здоров'я школярів, результати анкетування учнів контрольних й експериментальних груп згідно методики, розробленої Н.І. Волошко та В.В. Рибалко.

Оцінка фізичного здоров'я підлітків підтвердила необхідність організації у школі здоров'язберігаючого середовища, формування компетентностей учнів і відповідальності вчителів, необхідних для збереження здоров'я підростаючого покоління. Учні середнього шкільного віку мають досить значні прагнення і потреби вести здоровий спосіб життя, про що свідчить високий рівень розвитку спонукального, а також програмуючого компонента, згідно результатів анкетування. Для досягнення бажаних результатів школярам не вистає знань, організованості, які може забезпечити цілеспрямована робота з використання інтерактивних технологій при вивченні основ здоров'я.

Після проведеної експериментальної роботи із впровадженням інтерактивних технологій навчання в експериментальній групі підвищився рівень спонукального, знаннєвого, програмуючого, діяльнісно-результативного і оціночно-почуттєвого компонента фізичної, соціальної і психічної складової здоров'я. Статистично достовірний ріст спостерігали стосовно знаннєвого і діяльнісно-результативного компонента фізичного здоров'я учнів експериментальної групи, що пов'язано з їх інтерактивною діяльністю, опануванням прийомів та технікою оздоровлення. В експериментальних групах зростає кількість школярів з фізіологічними показниками, які відповідають нормі.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій, групової взаємодії учнів на уроках і в позакласній роботі під час дистанційного навчання значно підвищили показники складників соціального і психічного здоров'я учасників експерименту, особливо емоційну складову.

**Ключові слова:** фізичне, соціальне і психічне здоров'я учнів, основи здоров'я, інтерактивні технології.

The article focuses on the important problem of preserving the health of pupils, the use of interactive and informational communication methods in lessons on the basics of health and extracurricular time that positively affect the physical, social, and mental health of pupils. The influence of modern interactive learning technologies on the components of schoolchildren's health, the results of their questionnaires in control and experimental groups according to the methodology developed by N.I. Voloshko and V.V. Rybalko are discussed in the article.

The assessment of the physical health of adolescents confirmed the need to organize a health-preserving environment in the school, to form the pupils' competencies and the teachers' responsibility that are necessary to preserve the health of the younger generation. Pupils of middle school age have quite significant aspirations and needs to lead a healthy lifestyle, which is evidenced by the high level of development of the motivational and programming component, according to the results of the questionnaire. To achieve the desired results, schoolchildren do not have sufficient knowledge and organization that purposeful work on the use of interactive technologies can provide when studying the basics of health.

The level of motivational, cognitive, programming, activity-resultative and evaluative-emotional component of physical, social, and mental health component increased in the experimental group after the conducted pedagogical research. Statistically reliable growth was observed in relation to the cognitive and activity-resultative component of the pupils' physical health in the experimental group that is related to their interactive activity, mastering of methods and techniques of recovery. The amount of schoolchildren with physiology indexes, that meet a standard, grew in experimental groups.

Use of informatively-communication technologies, group co-operation of students on lessons and in extracurricular work during the controlled from distance studies considerably promoted the indexes of constituents of social and psychical health of participants of experiment, especially emotional constituent.

**Key words:** physical, social, and mental health of pupils, interactive communication methods, basics of health.

УДК 37.02:613.955

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.2>

**Назаренко Н.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри клітинної біології  
та методики викладання біологічних  
дисциплін  
Черкаського національного університету  
імені Богдана Хмельницького

**Гетьман А.А.,**

студент II курсу магістратури  
Навчально-наукового інституту  
природничих наук Черкаського  
національного університету імені  
Богдана Хмельницького

**Гетьман Н.А.,**

студент II курсу магістратури  
Навчально-наукового інституту  
природничих наук Черкаського  
національного університету імені  
Богдана Хмельницького

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Все, що відбувається у суспільному житті країни, в соціальному середовищі, прямо і безперервно здійснює вплив на фізичний, духовний, психічний стан дитини. Зважаючи на значну актуальність питання здоров'я учнів, у Законі України «Основи законодавства України про охорону здоров'я», Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI)» зазначається, що основним цільовим

завданням є різнобічний розвиток людини, починаючи з дитинства, формування її фізичного, соціального, духовного, психічного здоров'я; розвиток у дітей відповідального ставлення до здоров'я як до найбільшої індивідуальної та суспільної цінності. Ця мета прописана також в Законі України «Про освіту» і «Про дошкільну освіту», в Конституції України. Перед спільнотою педагогів поставлене важливе завдання – знайти шляхи

покращення процесу формування, збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління загалом та окремої особистості зокрема.

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

У своєму виступі на Всеукраїнському форумі «Україна 30. Здорова Україна» (червень 2021 року) заступник генерального директора Центру громадського здоров'я В. Збанацький зауважив: «В Україні є 4,2 млн дітей віком від 6 до 17 років, які щодня приблизно по 6 годин на день і протягом 12 критичних років свого соціального, психічного, фізичного та інтелектуального розвитку проводять у закладах освіти. Тому школи відіграють важливу роль у підтримці, зміцненні здоров'я і профілактиці захворювань у дітей та підлітків. У школах мають закладатися основи здорового способу життя, формуватися здорові поведінкові звички, створюватися безпечні освітні умови та надаватися відповідні потребам ефективні медичні послуги» [3]. На сьогодні, за даними наукових і статистичних джерел, кожний четвертий школяр займається фізичною культурою у спецгрупі. Серед найпоширеніших причин «виключення» школярів із основної групи – ортопедичні, очні, ендокринологічні та неврологічні, патології. Більше 20% учнів зазнає фізичного й емоційного насильства зі сторони однолітків.

«Модернізація сучасної системи освіти, ускладнення шкільних програм, запровадження додаткових дисциплін, умов інформаційного та емоційного стресу в процесі навчання, значне психічне і фізичне навантаження, не завжди раціональна організація навчального процесу потенційно призводять до перенавантаження психологічних систем, стимулюють розвиток психосоматичних і нервових захворювань в умовах навчання. У зв'язку із цим, загострюється необхідність у створенні таких умов навчання, які б сприяли збереженню і зміцненню здоров'я, гармонійному психологічному і фізичному вдосконаленню учнів», – зазначає Н. І. Волошкевич [1, с. 1].

Тому, в сучасних умовах, зосередження уваги шкільної спільноти на здоров'ї учнів, його моніторингу, здійсненні оздоровчих і профілактичних заходів має першочергове значення і потребує подальшого удосконалення та дослідження.

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

Завданням предмету, «Основи здоров'я є: формування бережливого ставлення школярів до власного здоров'я як цінності і вирішальної умови реалізації життєвих можливостей і планів; створення позитивної мотивації учнів до здорового способу життя, як необхідного підґрунтя для збереження фізичного, духовного і соціального здоров'я; гармонії взаємодії людини і природи, усвідомлення основних принципів і методів профілактики

основних захворювань, набуття навичок особистої гігієни; пізнання себе. Саме у середньому шкільному віці як з боку батьків так і вчителів потрібна регулярна турбота про здоров'я підлітків

Здоров'язберігаюча поведінка учнів масово закладається зі школи, тому здоров'я підростаючого покоління залежить від постійної оздоровчої роботи у відповідних закладах. Проте, на сьогодні ця проблема залишається практично не вирішеною. Незважаючи на те, що основною метою предмету «Основи здоров'я» є мотивація школярів до збереження і зміцнення свого здоров'я, виявлено немало проблем у процесі його навчання, серед яких навчально-методичне забезпечення, організація практичних робіт. Змістовий матеріал, враховуючи рівень соціально-психологічного розвитку учнів, здійснює профілактику шкідливих звичок, він спрямований на важливе завдання – формування понять, розуміння процесу здоров'язбереження. Хоча незначна кількість годин відведених на його викладання вчителями з різними базовими спеціальностями, порушення логіки, дублювання матеріалу не дозволяє в повній мірі досягти важливих цілей.

**Мета статті.** Висвітлити практичні можливості сучасних технологій навчання у використанні здоров'язбережувальних заходів при вивченні основ здоров'я, позитивного їх впливу на фізичне, соціальне і психічне здоров'я школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Предметом нашого дослідження було фізичне, соціальне і психічне здоров'я учнів 6-9 класів. Педагогічний експеримент із впровадженням інформаційних, інтерактивних технологій в освітній процес з основ здоров'я та виявлення їхнього впливу на здоров'я школярів був проведений на базі Геронимівського і Смілянського ЗЗСО Черкаської області протягом 2021-2023 років.

Згідно методики розробленої Н. І. Волошко та В. В. Рибалко учням було запропоновано оцінити кожний аспект (пункт) фізичної, соціальної та психічної складової здорового способу життя за шкалою: від – 5 до 5 (де 5 – мінімальний бал (учень абсолютно не згоден), 5 – максимальний бал (абсолютно згоден)) [1, с. 2]. Для проведення оцінки фізичного здоров'я учнів ми враховували показники фізичного розвитку, які застосовують для визначення фізкультурної групи школярів. Такими показниками насамперед були соматометричні величини: маса і довжина тіла, окружність грудної клітини та фізіометричні: ЖЄЛ, показники динамометрії кисті і станової сили.

У наш час інформаційного суспільства: комп'ютеризації, електроніки, телефонізації рухливості дітей дуже обмежена. Це є одним із важливих факторів зниження імунітету, порушення нормального росту дитини, її опорно-рухового

апарату, діяльності серцево-судинної та інших систем організму. Недостатнє забезпечення фізіологічної потреби школярів у рухові додатково спричинено сучасними умовами дистанційного онлайн навчання. Тому дітей потрібно спонукати у напрямку забезпечення їхнього здоров'я, який передбачає крім збільшення рухової активності, використання системи щоденних фізичних вправ, які зміцнюють м'язову систему школярів, досить позитивно впливають на весь організм.

З метою усвідомлення збереження та покращення фізичного здоров'я учнів Геронимівського ЗЗСО I-III ступенів Черкаської області нами цілеспрямовано було організовано позакласну роботу з основ здоров'я, яка включала різні форми і методи діяльності учнів 6-9 класів, що входили в експериментальні групи (ЕГ). Гурток «Мое здоров'я» було організовано для бажаючих оволодіти знаннями, уміннями та навичками стосовно формування, збереження та зміцнення, власного здоров'я.

Педагоги-дослідники стверджують, що розвиток школяра переважно відбувається у процесі дозвілля, вільного спілкування і вибору занять самим школярем. У таких умовах формується інтерес до набування знань і вмій, проявляються наполегливість, винахідливість, терпіння. «...У позакласній роботі дитячий інтерес має ще більше значення, ніж у навчанні, бо він тут є тією силою, яка спонукає учня брати участь у цій роботі» [2, с. 381]. Тому позакласну роботу з основ здоров'я ми намагались зробити емоційною, захоплюючою, різноманітною. У навчальний процес основ здоров'я в ЕГ ми включали активні ігри, руханки, тренінги, учнівські проекти, конкурси, онлайн-зустрічі з медичними працівниками. Також ми проводили з учнями 15-хвилинні практичні онлайн заняття з ранкової гімнастики.

На уроках з основ здоров'я в експериментальних групах застосовували такі інтерактивні методи як круглі столи запитань і відповідей, групові дискусії, рольові, ситуаційні ігри. Учнівські проекти відіграють важливе значення у формуванні мотивації школярів до здорового способу життя (ЗСЖ) та вміння працювати колективно. Школярам було запропоновано групові проекти з питань: впливу шкідливих звичок на здоров'я людини, профілактики різних захворювань, існуючих методик оздоровлення, здорового та функціонального харчування, релаксації, медитації, та використання при цьому ІКТ. Ознайомлення з причинами, перебігом та наслідками хвороб, формує в учнів свідоме ставлення до збереження свого здоров'я, необхідність загартування, занять фізичною культурою та запобігання хворобам.

Одним із правил для учнів ЕГ було ведення особистого щоденника, у якому учні фіксували

дотримання свого розпорядку дня, рухову активність, аналізували своє харчування, що сприяло самоаналізу, рефлексії особистості, спонукало до самодисципліни і відповідальності за своє здоров'я.

Після впровадження у навчальний процес основ здоров'я зазначених методів спостерігали суттєве зростання середнього рівня всіх компонентів фізичних, соціальних і психічних складників ЗСЖ в експериментальних групах учнів. Якщо на констатувальному етапі експерименту рівні спонукального й оціночно-почуттєвого компонента були навіть дещо вищими в контрольній групі, ніж в експериментальній, то наприкінці формувального етапу ситуація докорінно змінилась. В експериментальній групі після участі школярів у спланованій пізнавально-оздоровчій діяльності, середній рівень спонукального компонента зріс з 3, 4 до 3,9 балів, оціночно-почуттєвого – з 2,3 до 2,7. Тоді як у контрольній групі учнів відбулося зниження рівня цих складників фізичного здоров'я. Це свідчить про позитивний вплив організованої нами активної діяльності учнів на мотивацію до ЗСЖ, їхні бажання і прагнення до фізичного здоров'я (рис. 1).

Статистично достовірне зростання відбулось в рамках діяльнісно-результативного і знаннєвого компонента фізичної складової ЗСЖ учнів експериментальної групи. Це можна пояснити використанням інтерактивних технологій навчання, активною участю учнів ЕГ у позакласній роботі з основ здоров'я. Відповідно, ці школярі більш інформовані з питань збереження здоров'я, володіють інформацією і відомостями, які спонукають їх до здоров'язбережувальної поведінки. Їм виставлено прийняття програми відповідної діяльності, опанування прийомами та інструментами оздоровлення.

Наприкінці 2022-23 навчального року нами повторно було проведено оцінювання фізичного розвитку учнів експериментальної і контрольної груп. Якщо у КГ видимих зрушень не відбулося, то в ЕГ дещо покращились показники фізичного здоров'я частини учнів: підвищились життєва ємність легень і динамометрія кисті, знизилась маса тіла, нормалізувалась частота серцевих скорочень та артеріальний тиск. У результаті, кількість школярів з нормальними фізіологічними показниками в ЕГ зросла.

Кількість учнів ЕГ, індекс Руф'є яких відповідав нормі зросла на 3,3%, протягом року, життєвий індекс – на 1,9%, силовий індекс – на 7,9% відповідно. Отже, організована нами експериментальна робота з основ здоров'я, спрямована на покращення здоров'я учнів дала прогнозовані позитивні результати.

Соціальне здоров'я є фактором здатності

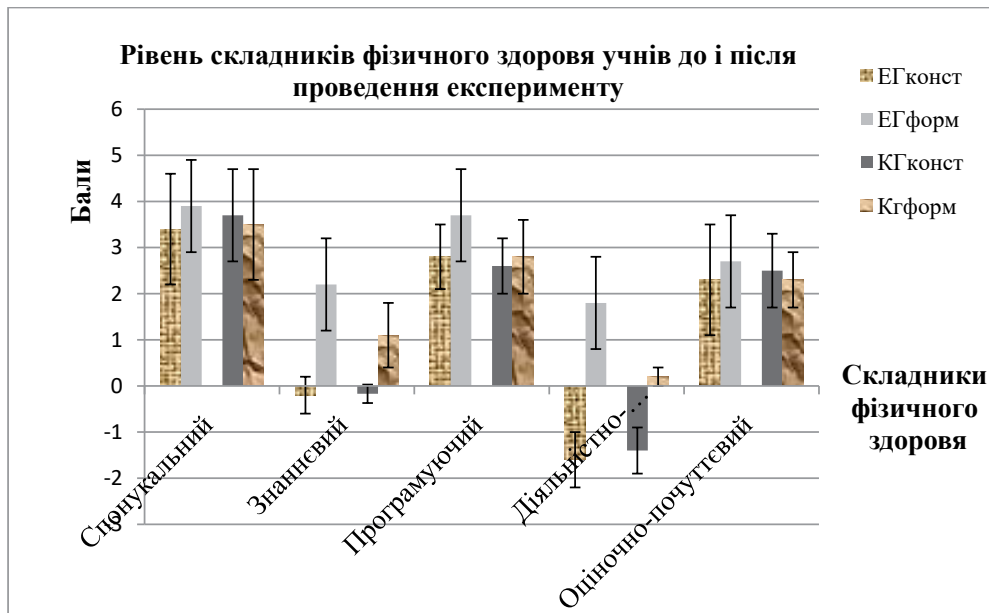


Рис. 1. Рівні компонентів фізичної складової ЗСЖ учнів 6-9 класів (за методикою Н.І. Волошко та В.В. Рибалко)

особистості продуктивно та безпечно взаємодіяти з іншими людьми, з соціумом. Загалом воно визначає спроможність людини ефективно комунікувати в соціумі, виконувати командну роботу, вміння відчувати та проявляти співпереживання іншим людям, здатність до розв'язання конфліктних ситуацій, вміння протидіяти шкідливим впливам, тиску, дискримінації. Формування соціального і психічного здоров'я дитини є провідною потребою суспільства в цілому, а також батьків та педагогів зокрема. Соціум, у якому дитина перебуває, суттєво розширюється, коли починається шкільне навчання. Спочатку учень має усвідомити, що варто зважати на погляди інших людей, дослухатися до їх думок, навчитися спілкуватися з педагогами та однокласниками в атмосфері дружби, позитиву та взаєморозуміння. Зважаючи на те, що для більшості дітей саме педагоги стають авторитетом серед дорослих, то саме на них припадає завдання у допомозі дітям навчитися комунікувати з іншими членами суспільства [4, с. 103].

Варто зазначити, що не існує чіткої межі між психологічним та соціальним здоров'ям. Це зумовлено тим, що як соціальна зумовленість здоров'я, так і психічні характеристики особистості існують лише в межах системи суспільних відносин, частиною яких є людина. Саме психічно здорова людина є активним членом соціальної системи, адже соціальне здоров'я пов'язане зі спроможністю учня повною мірою виконувати свої соціальні функції.

Підсумовуючи результати проведеного моніторингу компонентів соціальної і психічної складової здорового способу життя, варто зазначити, що на

результати опитування значною мірою впливав підлітковий вік учнів, залучених до педагогічного експерименту. Це проявляється у їхній поведінці, характері, світогляді, які стосуються й соціального здоров'я особистості, зокрема недостатній зацікавленості, певній пасивності у ставленні до свого здоров'я, адже значна частина дітей за результатами використаної методики має середні рівні показників. Близько половини учнів (КГ – 48%, ЕГ – 42%,) виявили середній рівень потреби у спілкуванні, суспільному визнанні, повазі, участі в суспільно корисній діяльності.

Активна взаємодія учнів ЕГ на уроках і в позакласній роботі також значно підвищила показники всіх складників соціального і психічного здоров'я учасників експерименту. Використання ІКТ було незамінним при дистанційному навчанні, групова робота з застосуванням даних технологій забезпечує можливості розвитку навичок комунікації та формування толерантності, вміння обробляти і використовувати інформацію.

**Висновки.** Внаслідок застосування інтерактивних методів навчання на уроках і в позакласній діяльності учнів підвищились інтерес до предмету «Основи здоров'я», мотивація школярів до здорового способу життя. Учні набули компетентності соціально здорової поведінки, вміння застосовувати одержані знання на практиці, запобігати небезпечним ситуаціям, берегти своє здоров'я і здоров'я інших.

Подальшої уваги педагогів потребує методика відбору змісту предмету в Новій українській школі, логічна структура її вивчення, підготовка кваліфікованих вчителів.



**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Волошко Н. І. Побудова психодіагностичних анкет «Психологія становлення здорового способу життя в навчально-виховному процесі» URL: <https://lib.iitta.gov.ua/3003> (дата звернення: 26.10.2023)
2. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: Вид. Рожко С. Г., 2017. 488 с.
3. Збанацький В. Здоров'я дітей і медична служба в закладах середньої освіти. URL: <https://www.phc.org.ua/news> (дата звернення: 12.10.2023)
4. Маруненко І. М., Тимчик О. В. Медико-соціальні основи здоров'я: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. К.: Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2016. 331 с.

## ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

## PROJECT ACTIVITY AS AN EFFECTIVE MEANS OF LEARNING APPLICANTS FOR EDUCATION OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

В статті розглянуто особливості проєктної діяльності, як найбільш поширеного виду дослідницької роботи учнів. Акцентовується увага на проєктній діяльності як ефективного засобу навчання на прикладі курсу громадянської освіти. Метод проєктів представлений як спосіб реалізації завдань компетентнісно-орієнтованої освіти, спрямований не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і придбання нових. Метод проєктів забезпечує продуктивний зв'язок теорії і практики в процесі навчання і виховання, сприяє формуванню в учнів життєвих компетенцій. У статті висвітлено основні моменти, пов'язані з використанням методу проєктів в методиці навчання громадянської освіти. Звертається увага на те, що проєктне навчання стимулює і посилює позитивну мотивацію до навчання, дозволяє вчитись на власному досвіді та досвіді інших, створює ситуацію успіху. Участь у проєктній діяльності ставить дітей і дорослих у позицію господаря життя, тобто проєктування виступає як принципово інша суб'єктна, а не об'єктна форма участі в соціальній діяльності. Підкреслюється той факт, що учні можуть виступати активними учасниками процесу створення проєкту, сформувати свій власний погляд на проблему, визначити мету, завдання та шукати шляхи для їхнього вирішення. Проєктування це індивідуально-творчий процес, який вимагає від кожного оригінальних нових рішень і в той же час це процес колективної творчості. Тому проєктна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів. Зазначається, що застосування проєктної діяльності в освітньому процесі дозволяє наблизити такий вид діяльності до життя та соціальних потреб здобувачів освіти, навчальний матеріал адаптувати до реальних життєвих ситуацій, а процес набуття знань простим і доступним. Зазначено, що проєктування може стати засобом соціального й інтелектуально-творчого саморозвитку всіх учасників освітнього процесу (учнів, педагогів, батьків).

**Ключові слова:** метод проєкту, проєктна діяльність, освітній процес, проєктне

навчання, навчальні проєкти, проєктна технологія.

The article examines the peculiarities of project activity, as the most common type of student research work. Emphasis is placed on project activity as an effective means of learning on the example of the civic education course. The method of projects is presented as a way to implement the tasks of competence-oriented education, aimed not at integrating actual knowledge, but at their application and acquisition of new ones. The project method provides a productive connection between theory and practice in the process of learning and education, contributes to the formation of life competencies in students social activities. The article highlights the main points related to the use of the project method in the methodology of teaching civic education. Attention is drawn to the fact that project-based learning stimulates and enhances positive motivation for learning, allows you to learn from your own experience and the experience of others, creates a situation of success. Designing is an individual creative process that requires original new solutions from everyone and at the same time it is a process of collective creativity. It is emphasized that students can be active participants in the process of creating a project, form their own view of the problem, determine the goal, tasks and look for ways to solve them. Therefore, project participation in project activities puts children and adults in the position of master of life, that is, design acts as a fundamentally different subject, and not an object form of participation in social activities. Therefore, project technology involves the use by the teacher of a set of research, search, creative in nature methods, techniques, means. It is noted that the application of project activity in the educational process allows to bring this type of activity closer to the life and social needs of the students of education, to adapt the educational material to real life situations, and to make the process of acquiring knowledge simple and accessible. It is specified that designing can become a means of social, intellectual and creative self-development of all participants in the educational process of students, teachers, parents.

**Key words:** project method, project activity, educational process, project training, educational projects, project technology.

УДК 37. 091.313  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.3>

**Паніна Л.А.,**  
канд. іст. наук,  
доцент кафедри методики викладання  
і змісту освіти  
Рівненського обласного інституту  
підсудипломної педагогічної освіти

**Новоселецький А.М.,**  
учитель-методист  
Рівненського ліцею № 25

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реформування української освіти вимагає нових підходів до освітнього процесу, переорієнтування уваги на формування ключових компетентностей здобувачів освіти. Освіта має бути практично орієнтованою, готувати до повноцінної участі у суспільстві, бути максимально близькою до того, що відбувається навколо. Завданням освіти є підготовка молоді до життя через формування компетентностей для особистої реалізації, розвитку,

активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування, забезпечення особистої реалізації та життєвий успіх. [1. електронний ресурс].

Закон України «Про освіту» визначає, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і компетентностей, необхідних для успішної самореалізації,

виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству. [2. електронний ресурс]. Великі можливості у вирішенні цих завдань забезпечує застосування методу навчальних проєктів. Уміти створювати, реалізувати чи брати участь у проєктах вагома життєва компетентність особистості. Інтегрований курс громадянської освіти в закладах загальної середньої освіти не обмежують навчанням у класі. Зміст такої освіти передбачає наскрізну реалізацію її завдань на всіх рівнях освітнього процесу: навчальній, позакласній роботі, виховному середовищі закладу освіти, соціальному партнерстві з місцевою громадою та батьками. [3. електронний ресурс]. Серед розмаїття методів і технологій навчання курсу громадянської освіти одним із найпродуктивніших є метод проєктів. Метод проєктів створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Учні набувають досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя, які проєктують у навчанні. Така форма роботи допомагає реалізувати і програму ранньої профорієнтації учнів, аби в майбутньому випускники свідомо обирали професію і навчальний заклад, в якому б бажали навчатися.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Метод проєктів був відомий ще у 20-ті роки ХХ сторіччя. Американський педагог Джон Дьюї запропонував будувати навчальний процес на активній основі, спираючись на цілеспрямовану діяльність учнів з урахуванням їх особистої зацікавленості в цих знаннях. Послідовник Джона Дьюї Вільям Кілпатрік розробив «проєктну систему навчання» або метод проєктів. Питання реалізації проєктної технології навчання досліджували і українські науковці К. Баханов, І. Дичківська, І. Єрмаков, Г. Ісаєва, О. Любарська, О. Пехота, О. Пометун, С. Шевцова та інші. Зокрема К. Баханов зазначав, що проєктна технологія у сучасних умовах трансформувалася у проєктну систему організації навчання, за якої набуваються професійно важливі знання і навички у процесі планування й виконання практичних завдань проєктів [4. с. 89]. До застосування окремих проєктів у позаурочній діяльності звертались П. Вербицька, В. Мисан, П. Кендзьор, Ю. Комаров, Т. Ремех. Проблеми проєктного навчання освілюються в роботах Т. Белявцевої, В. Вербенко, В. Вербицького, І. Вєтрової, І. Єрмакова, Т. Лобас, Л. Матвєєвої, Є. Полат, С. Ящука, та інших. Науковці О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська зазначають, що проєктні технології навчання стимулюють учнів до вирішення певних проблем, до практичного застосування здобутих знань і набутих умінь, а мету навчального проєктування вбачають у створенні педагогом таких умов освітнього

простору, за яких його результатом є індивідуальний досвід проєктної діяльності учня [5, с. 187].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Актуальність і практична значущість вивчення проєктної діяльності сьогодні зумовлена власне його освітнім і соціальним потенціалом для формування різнобічної особистості учня, критично мислячого, свідомого і активного громадянина, впровадження у практику освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти технологій проєктного навчання як ефективного засобу навчання, що забезпечує розвиток особисті, яка має цілісний науковий світогляд, сформовані ключові компетентності здобувачів освіти Нової української школи.

Отже, проєктне навчання є одним із варіантів продуктивного навчання, метою якого є не засвоєння суми знань, а реальне використання, розвиток та збагачення власного досвіду учнів та їхнє уявлення про світ.

**Мета статті.** Метою статті є дослідження теоретичних основ та особливостей застосування проєктної технології у навчанні громадянської освіти, довести освітню і соціальну значущість проєктної методики в умовах сьогодення, з'ясувати зміст і структуру методу проєктів як засобу компетентісно-орієнтованого навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Завдання громадянської освіти полягають у створенні умов для соціального і професійного самовизначення, набуття соціального досвіду здобувачів освіти, що сприяє становленню активної життєвої позиції випускників школи. У процесі навчання змінюється структура мотивації особистості. Навчальна діяльність стає для неї засобом реалізації життєвих планів. Це потребує створення умов для мотивації й участі здобувачів освіти в обговоренні актуальних проблем шкільної та місцевої громади, суспільства і держави, глобальних проблем сучасності та інформаційного простору, створення та впровадження в освітній процес методичного інструментарію, що реалізується в активному залученні до проблемного навчання, експериментування, розвитку критичного мислення, самостійності суджень й творчого потенціалу. Однією з ефективних умов розвитку конкурентоздатної, творчої особистості, спроможної до самовизначення, самореалізації та самовдосконалення є залучення учнів до проєктної діяльності. Проєктна діяльність є інструментом, що створює передумови для розвитку ключових компетентностей, таких як, громадянських і соціальних, культурної, інформаційно-комунікаційної, екологічної тощо [6. с. 121]. Основу методу проєктів становить формування пізнавальних навичок у здобувачів освіти, вміння конструювати свої знання, орієнтуючись в інформаційному просторі, критично мислити і розвивати свій творчий потенціал. В основу

методу проєктів покладена ідея, що складає саму суть поняття, тобто те, що можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Якщо ж говорити про метод проєктів як педагогічну технологію, то ця технологія включає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своїм змістом. Сутність проєктної технології полягає у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів, що адаптує освітній процес до структурних і організаційних вимог навчального проєктування [7, с. 12].

Робота над проєктом є практикою особистісно-орієнтованого навчання в процесі конкретної діяльності учня або учнів на основі вільного вибору та з урахуванням власних інтересів. У свідомості школярів це може мати такий вигляд: «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого мені потрібно і де я можу ці знання застосувати». [5, с. 128]. На що слід звертати увагу, організовуючи проєктну роботу школярів добираючи теми, визначаючи вид проєкту тощо.

1. Аналіз, руйнація «наукових» та «псевдонаукових» міфів.

2. Обговорення дискусійних питань, не забувати про вікові особливості та рівень підготовки дітей.

3. Навчати дітей бачити фейки.

4. Формувати вміння протистояти маніпуляціям та дезінформації.

5. Використовувати різноманітні приклади для дослідження, на жаль, їх надзвичайно багато це і соціальні мережі, реклама, ЗМІ, кіно та телебачення, політика, масова та споживча культура тощо.

6. Підвищувати рівень медіаграмотності, як активної, так і пасивної.

7. Розвивати критичне мислення.

8. Частіше «пропрацювати» стереотипи та вчити дітей руйнувати їх.

9. Не соромно чогось не знати. Важливо не боятися говорити про це насамперед, собі [8, електронний ресурс].

Більшість дослідників виділяють наступні етапи проєктного навчання: розробка проєктного завдання, реалізація проєкту, оформлення результатів, презентація і захист проєкту, рефлексія. Робота починається з того, що педагог разом з учнями розглядає завдання проєкту, ставиться мета, завдання і проблема, яку необхідно вирішити. Вибір теми проєктів у різних ситуаціях може бути різною. В одних випадках ця тематика може формуватися навчальним планом, визначатися вчителем з урахуванням навчальної ситуації з дисципліни і інтересів і здібностей учнів. Тематика проєктів може бути запропонованою і самими учнями, з урахуванням власних інтересів. Технологія проєктів передбачає постановку певної проблеми і наступне її розкриття, розв'язання, з обов'язковою

наявністю ідеї та гіпотези розв'язування проблеми, чітким плануванням дій, розподілом ролей, якщо розглядається групова робота, тобто наявністю завдань для кожного учасника за умов тісної взаємодії, відповідальності учасників проєкту за свою частину роботи, регулярного обговорення проміжних кроків та результатів [9, с. 88].

Вирішення певної навчальної чи виховної проблеми у ході проєктної діяльності передбачає, з однієї сторони, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншої інтегрування знань, умінь, з різних галузей науки, техніки, творчості. Як зазначає О. Пехота, «результати виконання проєктів повинні бути «відчутні»: якщо це теоретична проблема, то конкретне її вирішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження» [5, с. 156].

Отже, навчальний проєкт для учнів створює можливості виконувати особистісно значущу діяльність самостійно, у групі або індивідуально, максимально використовуючи власні можливості. Участь у проєктній діяльності дозволяє учню виявити себе, спробувати власні сили, застосувати знання, презентувати досягнутий результат, відчувати себе «корисним».

Навчальний проєкт для вчителя це інтегративний дидактичний засіб навчання й виховання, що дозволяє розвивати наступні компетенції здобувачів освіти:

- аналіз проблеми, постановки завдань;
  - визначення цілей та планування діяльності;
  - пошук необхідної інформації, її систематизації й структуризації;
  - вибір й використання технології вирішення завдань;
  - проведення аналізу, синтезу, висуванню гіпотези, деталізації й узагальнення;
  - застосування знань, умінь і навичок у різних, у тому числі й нестандартних ситуаціях;
  - самоаналіз й рефлексія, самоаналіз успішності й результативності рішення проблеми в рамках проєкту;
  - презентації діяльності та її результатів.
- [10, с. 18].

Власне саме активне навчання і навчання через досвід та рефлексію дають вчителям практичні інструменти для впровадження компетентнісного навчання на щодень. Навчання на основі досвіду дає можливість розвивати компетентності, оскільки здобувачі освіти переживають емоції, формують ставлення до предмету досвіду, отримують знання про нього і навички як діяти під час подібного досвіду у майбутньому. Знання та компетентності формуються у процесі соціальної взаємодії. Тож учителям важливо створювати ситуації, в яких учні взаємодітимуть під час виконання проєктів, здобуватимуть новий досвід та обговорюватимуть, осмислюватимуть його.

Метод проєктів може здійснюватися через ігрові проєкти, дискусії, творчі учнівські доробки, наприклад, складання історичних задач, загадок, нестандартних запитань, віршів, інтерв'ю, тощо, логічні вправи, асоціативне конструювання; пошуково-дослідницькі проєкти, аналіз наукових джерел, додаткової інформації, ілюстративного матеріалу, написання дослідницьких робіт, ілюстративне проєктування як карикатури, малюнки, тощо. Під час виконання даних видів роботи у педагога є можливість паралельно використовувати елементи технології розвитку критичного мислення.

Можемо застосовувати різноманітні прийоми для розвитку критичного мислення, зокрема:

– «Плакат думок», за допомогою якого учні висловлюють свої думки та пропозиції щодо певної проблеми ;

– «Дискусійне кафе», де учні розглядають події, явища чи процеси через призму її переосмислення з точки зору її учасників, що мають різні погляди;

– прийом «ЗаХід» допоможе учням організувати інформацію до, у процесі та після вивчення конкретної теми чи проблеми;

– прийом «Мозаїка» дозволяє учням самостійно опрацювати інформацію, виокремлювати в ній основне та поділитися знаннями з іншими учнями;

– використання «Кубіка Блума» навчає використовувати здобуті знання і досвід для вирішення завдань, а також пристосовуватися до несподіваних викликів і ситуацій тощо.

Наведемо кілька цікавих ідей щодо реалізації проєктів на уроках громадянської освіти та історії. Проєкт з теми «Жіночий рух в Україні та світовий суффражизм: спільне і відмінне». Мета проєкту дослідити, чи знала українська земля представниць руху за жіночі права, чи можна говорити, що на межі XIX-XX століть в Україні діяли суффражистки. Проєкт «Перші конституції у світі: спільне та відмінне». Мета проєкту дослідити та порівняти три конституції, які були створені у XVIII столітті для США (1787) Франції (1791) та Війська Запорозького (1710). Проєкт «Промені світла у бурі революції 1917-1921. Мета проєкту дослідити повсякденне життя жителів України в революційні роки через призму культури та засобів масової інформації. [8. електронний ресурс].

Під час реалізації проєктів використовуємо знання з інших предметів, зокрема правознавства, української та зарубіжної літератур, іноземні мови, інформатики. Цінність саме проєктного навчання у вирішенні актуальних проблем. Це насамперед орієнтація на проблемні питання, які не мають готової чи однозначної відповіді, розвиток навичок самостійної пошукової роботи, аналізу, синтезу, формулювання гіпотези та її підтвердження

або спростування під час роботи з аргументами та контраргументами, удосконалення навичок групової роботи, можливість спробувати на собі різні ролі та функції, розвиток медіа грамотності на практиці, удосконалення навичок публічно виступати та полемізувати, можливість отримати готовий продукт, створений на основі проєктування, проблемного навчання та активізації мисленневих процесів.

Отже, проєктна навчальна діяльність це система самостійної, узгодженої, комплексної, комунікативно-пізнавальної діяльності, спрямованої на досягнення практичного результату, який поступово ускладнюючись, сприяє з одного боку, використанню різноманітних методів, а з іншого інтеграції знань, умінь і навичок з різних галузей наук, розвиває здатність до самоорганізації, саморозвитку, та самовдосконалення майбутнього фахівця.

**Висновки.** Пріоритетом сьогодення є формування особистості, здатної до незалежного самостійного мислення і орієнтованої на самостійне і зважене ухвалення рішень. Проєктна діяльність допомагає досягти цю мету. Проєктна діяльність відкриває широкі можливості для вибору ролі в системі взаємин, вона передбачає активну діяльність кожного, оскільки кінцевий результат залежить від спільних зусиль, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, саме в цій діяльності закладаються умови для усвідомлення особистістю своїх вчинків, дій. Проєктна діяльність є тією конкретною умовою, яка дає змогу залучати здобувачів освіти до розв'язання різних суспільних проблем, формувати нові стосунки, нову систему спілкування, що, в свою чергу, зумовлює нові обов'язки й значно вищі вимоги до діяльності. Проєкти так чи інакше пов'язані з реальним життям, дозволяють розглянути актуальні запитання та знайти відповіді на них, активізують увагу дітей цікавими темами, завданнями, формами роботи, а також яскравим інструментарієм, реально дозволяють формувати всі компетентності Нової української школи, спонукають виявляти креативність, дискутувати, вчитися відстоювати свою точку зору та аргументовано критикувати чужу позицію, стимулюють розвиток системного мислення, створюють ситуацію успіху, дають можливість долати труднощі та бути експертами в певній темі чи галузі, мінімізують стресові ситуації, формують не страх перед помилками, а вміння швидко виявляти та виправляти їх.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 10.09.2023).

2. Закон України «Про освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 08.10. 2023).

3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2023/2024 навчальному році. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2023/09/12/1MR-2023-2024-Suspilstvoznnavstvo.12.09.2023.pdf> (дата звернення: 05.08.2023).

4. Баханов К.О., Ницета В.А. Життєтворчі проекти в навчанні історії України: Посібник для вчителя. Харків: Основа. 2008. 109 с.

5. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології; навчально методичний посібник. Київ, 2004. 256 с.

6. Калюжна Н., Стецюк І. Інструменти впровадження громадянської освіти у демократичній

школі: методичні рекомендації/уклад. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». 2021. 220 с.

7. Подобєдова Т. Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування. Луганськ, 2005. 20 с.

8. Немченко В. Проектне навчання: розвиваємо логічне, критичне та креативне мислення. URL: <https://naurok.com.ua/post/proektne-navchannya-dlya-rozvitku-logichnogo-kritichnogo-ta-kreativnogo-mislennya-uchniv> (дата звернення: 01.08.2023).

9. Гумен С. Ф. Актуальність використання методу проектів як засобу активізації пізнавальної та дослідницької діяльності на уроках історії. Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал № 2 (5). 2017. 87-93 с.

10. Вовк Н., Вікторенко І., Федь І. Реалізація проектної технології навчання в системі позашкільної освіти. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – Вип. 16. – Слов'янськ, 2021. 21 с.

## ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ДІЛОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

### FORMATION OF INTERCULTURAL BUSINESS COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

У статті розглядається проблема формування міжкультурної ділової комунікації у студентів немовних спеціальностей у межах навчання дисципліни «Іноземна мова». Процеси поступової інтеграції української системи вищої освіти України у європейський простір, зміцнення міжнародних культурних, економічних, наукових та ділових контактів, розвиток інформаційних технологій вимагають розробки нових стратегій щодо якісної освітньої підготовки студентів на основі прийнятої в світі системи розвитку життєво та професійно важливих навичок майбутнього фахівця. Міжкультурна компетентність фахівця є сукупністю соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних умінь і навичок, за допомогою яких особистість зможе правильно оцінювати специфіку та умови взаємодії, знаходити адекватні моделі поведінки та досягати взаєморозуміння та ефективності співпраці в різних умовах спілкування. Сформована іноземна комунікативна компетентність являє собою один з найбільш важливих чинників готовності студентів до міжкультурної комунікації. Культурна складова змісту навчання іноземній мові повинна включати мовний матеріал різного рівня, у тому числі тексти для читання та аудіювання з елементами країнознавчих відомостей з історії, соціального життя, що дає можливість орієнтуватися в соціокультурних питаннях життєдіяльності людей у країнах мови, що вивчається. Оволодіння знаннями про іноземну культуру є не лише засобом міжособистісного спілкування, а й можливістю збагачення духовного світу особистості студента. Застосування фахово-прикладної методики навчання іноземній мові дозволяє формувати у студентів вміння та навички роботи з автентичними друкованими та електронними джерелами інформації, різноманітними видами ділової документації, відеоматеріалами, які знайомлять із соціокультурними та професійними аспектами ділового спілкування. Для успішного оволодіння культурою іноземної ділової комунікації необхідно усвідомлювати національно-культурні особливості поведінки носіїв мови, та вміти правильно застосовувати формули мовного етикету.

**Ключові слова:** навчання іноземній мові, міжкультурна компетентність, ділова комунікація, мовний етикет, студенти немовних спеціальностей.

The article deals with the problem of the formation of intercultural business communication of students of non-linguistic specialties within the framework of learning the discipline «Foreign Language». The processes of gradual integration of the higher education system of Ukraine into the European space, strengthening of international cultural, economic, scientific and business contacts, growth of information technologies require the development of new strategies for high-quality educational training of students based on the world-accepted system of development of soft and professional skills of the future specialist. Intercultural competence of a specialist is a set of socio-cultural and linguistic knowledge, communication skills and abilities, with the help of which a person will be able to correctly assess the specifics and conditions of interaction, find adequate models of behavior and achieve mutual understanding and effectiveness of cooperation in different communication conditions. The formed foreign language communicative competence is one of the most important factors of students' readiness for intercultural communication. The cultural component of the content of learning a foreign language should include the language material of different levels, including texts for reading and listening with elements of country studies information on history, social life, which gives an opportunity to navigate the socio-cultural issues of the life of people in the countries of the language being studied. Acquiring knowledge about the foreign language culture is not only a means of interpersonal communication, but also an opportunity to enrich the spiritual world of the student's personality. The application of professional and applied methods of teaching a foreign language allows students to develop the skills and abilities to work with the authentic printed and electronic sources of information, various types of business documentation, video materials that introduce socio-cultural and professional aspects of business communication. To successfully master the culture of foreign business communication, it is necessary to be aware of the national and cultural peculiarities of the behavior of native speakers, and to be able to correctly apply the formulas of language etiquette.

**Key words:** foreign language learning, intercultural competence, business communication, language etiquette, students of non-linguistic specialties.

УДК 378.147: 303.094: 316.77: 81'24: 81'243

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.4>

**Погорелова Т.Ф.,**

ст. викладач кафедри іноземних мов Національної академії статистики, обліку та аудиту

**Постановка проблеми.** Важливою тенденцією розвитку системи вищої освіти в Україні є орієнтація на розвиток міжнародної співпраці та підвищення якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до європейських стандартів. Такий підхід вимагає від закладів вищої освіти створення умов для набуття студентами відповідної професійної компетенції та формування готовності до здійснення ефективної міжкультурної комунікації.

З метою досягнення цієї мети у перелік загальних компетенцій для студентів немовних закладів вищої освіти введено таку компоненту, як «здатність усно та письмово спілкуватися іноземною мовою», адже саме опанування іноземною мовою дає можливість не тільки засвоїти програмні мовні знання та мовленнєві навички, а й водночас долучитися до нової культури, і згодом стати учасником діалогу культур.

Будь яка мова рідна чи іноземна є засобом спілкування, комунікації.

Тому навчанню іноземній мові у немовних закладах вищої освіти слід приділяти дуже важливим, оскільки основними завданнями цієї навчальної дисципліни є формування комунікативної компетенції студентів, поглиблення їх уявлення про культуру країни, мова якої вивчається, викликати інтерес до взаємодії різних культур та розширити загальний кругозір майбутнього фахівця.

Отже, сучасний культурно-мовний підхід до підготовки фахівця має бути орієнтованим на врахування прагматичних факторів у навчанні дисципліни «Іноземна мова».

У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» підкреслюється, що «однією з причин сприяння розвитку плюрилінгвізму та плюрикультуралізму в освітньому процесі є те, що їх досвід: 1. використовує вже існуючі соціолінгвістичні та прагматичні компетенції, що, у свою чергу, сприяє їх подальшому розвитку; 2. призводить до кращого сприйняття того, що є загальним і що є специфічним щодо лінгвістичної організації різних мов (формує металінгвістичне, міжмовне або, так би мовити, «гіперлінгвістичне» усвідомлення); 3. за своєю природою уточнює знання про те, як навчатися, та набувати уміння вступати в стосунки з іншими людьми в нових ситуаціях.[3, с. 3]

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Теоретичні та методологічні проблеми, пов'язані з формуванням комунікативної та міжкультурної компетенції досліджувались у роботах таких вітчизняних науковців, як І. Бех, О. Биконя, І. Бахов, Ф. Бацевич.

Явище міжкультурної комунікації розглядалося переважно як процес взаємозв'язку і взаємодії представників різних спільнот, під час якого відбувається обмін інформацією, досвідом, духовними цінностями різних типів культур.

Окремі аспекти формування міжкультурної компетенції у зв'язку з викладанням української та іноземної мов розглядали С. Костюк, В. Манакін, Л. Левицька, Л. Овчаренко, Н. Саєнко.

Проте, слід наголосити на тому, що розвиток саме міжкультурної ділової компетенції у студентів немовних спеціальностей має стати важливим елементом їх професійної підготовки.

Провідна роль у цьому процесі належить дисципліні «Іноземна мова», адже сформована іншомовна комунікативна компетентність являє собою один з найбільш важливих чинників готовності студентів до міжкультурної комунікації у майбутній професії.

**Мета статті** пов'язана з визначенням змісту та особливості формування міжкультурної ділової компетенції у студентів немовних спеціальностей в межах навчальної дисципліни «Іноземна мова».

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний фахівець у будь якій галузі діяльності, який бере участь у професійній співпраці, повинен усвідомлювати, що основою взаєморозуміння в практиці міжкультурної комунікації є повага та визнання цінності кожної з культур.

Основними складовими поняття культура є загальнолюдські цінності, гуманність, способи та результати людської діяльності на матеріальному та духовному рівнях. Нерозуміння особливостей поведінки та спілкування представників іншої культури може призвести до виникнення проблемних ситуацій з іноземними партнерами та унеможливити встановлення співпраці та конструктивного підходу до вирішенні ділових питань.

Отже, сучасні тенденції підготовки фахівця з вищою освітою вимагають вивчення іноземної мови, виходячи в тому числі з принципу функціональності, як засобу спілкування з носіями інших культур.

Зарубіжні вчені традиційно пов'язують термін «міжкультурна компетенція» з формуванням здатності студента усвідомлювати та шанобливо ставитися до культури іншого народу. Вітчизняні дослідники наголошують на важливості таких складових міжкультурної комунікації, як знання іноземної мови та пов'язаних з нею культурних, країнознавчих фактів, а також на необхідності формуванні міжкультурної компетенції у процесі навчання іноземній мові.

Фактично міжкультурна компетенція, як здатність ефективно спілкуватися та обмінюватися інформацією з представниками інших національностей та культур, являє собою поєднання трьох основних елементів, а саме мовного, культурного та комунікативного.

З метою розвитку навичок міжкультурної компетенції студент має передусім оволодіти іншомовними знаннями та навичками, які включають в себе певні фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні аспекти. Для практичних ситуацій ділового спілкування необхідно розвинути навички сприйняття на слух і розуміння усної мови. Важливу роль відіграє вміння чітко та зрозуміло формулювати та висловлювати свою думку.

Комунікативна компетенція включає насамперед такі характеристики, як уміння виявляти по відношенню до співрозмовника, ділового партнера ввічливість, повагу та добротність. Необхідно також усвідомлювати правила міжособистісної, професійної та міжкультурної комунікації, знати основні види та особливості міжнародного ділового спілкування, ведення переговорів, а також ознайомитись з мовним етикетом теперішнього бізнес середовища.

Сучасна комунікативна методика передбачає застосування широкого спектру ефективних методів і форм аудиторної діяльності, результатом якої



є активний спосіб свідомого засвоєння студентами соціокультурного та фахового матеріалу іноземною мовою.

Під мовним етикетом розуміють систему специфічних стійких формул спілкування, прийнятих у суспільстві для встановлення контакту зі співрозмовником, підтримання спілкування певної тональності. Такі стереотипи спілкування є типовими, повторюваними мовними конструкціями, що використовуються у високочастотних побутових ситуаціях або ситуаціях ділового спілкування.

Залучення культурної складової до методики викладання іноземної мови є важливим для досягнення основної практичної мети навчання, а саме для розвитку стратегій спілкування іноземною мовою у конкретному діловому середовищі.

Отже, особливу увагу у навчанні іноземній мові слід приділяти питанню дискурсу, тобто взаємозв'язку іноземної мови, що вивчається, і передбачуваного контексту її функціонування. Такий підхід означає, що поєднання лінгвістичної, комунікативної та прагматичної компетенцій у підготовці майбутнього фахівця мають стати основним принципом опанування курсу іноземної мови у закладах вищої освіти.

Мовленнєве спілкування в процесі здійснення комунікативної діяльності базується на використанні мовних одиниць. Прагматичний аспект комунікації має відношення до прояву суб'єктивного (людського) чинника функціонування мови на всіх рівнях міжкультурного спілкування, тому набутт я навичок міжкультурної комунікації тісно пов'язане із проблемами організації комунікативного дискурсу (контексту).

Наявність сформованої прагматичної компетенції допомагає вирішити низку комунікативних завдань зокрема надання інформації, формулювання думки чи оціночного судження, встановлення контакту зі співрозмовником, вироблення стратегій міжособистісного спілкування, здатних впливати на прийняття очікуваного рішення.

Таким чином, завданням викладача іноземної мови є створення на занятті ситуацій, наближених до іншомовного соціокультурного або ділового середовища.

Лінгвокраїнознавчий компонент програми вивчення іноземної мови відіграє власну інформаційну роль, знайомлячи студентів зі звичаями, традиціями та сьогоденням країни, мова якої вивчається

Розвиток лінгвістичних, комунікативних та прагматичних компетенцій, що відбувається шляхом залучення студентів до виконання інтерактивних завдань, дає можливість набути професійну компетенцію, необхідну фахівцю сучасного рівня, а також сформувати готовність до здійснення ефективної міжкультурної комунікації.

Активний формат навчально-мовленнєвих ситуацій соціокультурного та професійного спрямування робить процес навчання іноземній мові більш динамічним та сприяє підвищенню мотивації студентів до вивчення іноземної мови як такої.

Такі навчальні технології, як робота з автентичними текстовими матеріалами, обговорення актуальних тем та проблем, рольові ігри, тематичні кейси, підготовка презентацій іноземною мовою, виконання проєктів із застосуванням мережі Інтернет та цифрових технологій забезпечують реалізацію креативного потенціалу майбутнього фахівця, а також розвиток підприємливості у складних комунікативних ситуаціях.

Виконуючи певне поведінкове завдання, студенти намагаються виробити власний підхід до його вирішення, приміряють задані ролі, відпрацьовують навички професійного етикету, водночас засвоюючи певний соціальний досвід.

Інтерактивна взаємодія під час виконання навчальних завдань на заняттях з іноземної мови виконує особливу функцію, оскільки закріплює навички поведінки та стратегії спілкування суб'єктів навчального процесу з урахуванням культурних та професійно-етичних принципів та норм.

Належний рівень культурно-професійної підготовки має стати важливою складовою комплексної характеристики особистості фахівця з вищою освітою.

Спеціально підібрані викладачем навчальні матеріали розвивають у студентів чітку уяву про особистісні характеристики фахівця, формують його професійну ідентифікацію як носія національної та професійної культури, допомагають усвідомити ціннісні орієнтації власної професії на вітчизняному та міжнародному рівні.

Формування міжкультурної компетенції студентів вимагає більш активного застосування іноземній мові у природних ситуаціях. Наприклад, дуже важливим є залучення студентів до наукових або професійних онлайн дискусій за участю іноземних фахівців, реферування та обговорення оригінальної літератури професійного спрямування, участі у міжнародних англомовних конференціях тощо.

Освітня діяльність закладу вищої освіти передує має бути пов'язаною з втіленням у практику поведінки та спілкування всіх суб'єктів та об'єктів навчального процесу культурних та професійно-етичних принципів та норм.

#### **Висновки.**

Незважаючи на те, що для організації процесу повноцінного міжкультурного спілкування потрібно володіти комплексом знань та навичок цілої низки поведінкових дисциплін таких як психологія, педагогіка тощо, провідна роль у побудові стратегій поведінки у ситуаціях міжнародної ділової співпраці належить відповідному рівню

володіння іноземною мовою загального та професійного спрямування. Тому головним завданням навчальної дисципліни «Іноземна мова» у немовних закладах вищої освіти є формування та вдосконалення іншомовної міжкультурної та комунікативної компетенції у сферах ситуативного та професійного спілкування, що передбачає розвиток набутих умінь та навичок з іноземної мови в різних видах мовленнєвої діяльності для професійної самореалізації.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бахов, І. С. Формування професійної міжкультурної комунікації у майбутніх перекладачів : монографія. К. ДП Вид. дім «Персонал». 2009. 270 с.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. К. Добіра. 2007. 205 с.
3. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, URL: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
4. Костюк С. С. Компетентності міжкультурної комунікації студентів-іноземців у навчанні української мови. Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2015. С. 442–446.
5. Левицька Л.А. Розвиток міжкультурної комунікації у закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки. Вип. 2. 2021. С. 31-36.
6. Манакин В. М. Мова і міжкультурна комунікація. К.: ВЦ Академія, 2012. 288 с.
7. Місечко О. Є. Міжкультурна парадигма іншомовної освіти: що криється в деталях. Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. 2018. Вип. 29. С. 62-71.
8. Овчаренко Л. Р. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. Професійна освіта: проблеми і перспективи. 2016. Вип. 11. С. 104-110.
9. Саєнко Н.В. Культурологічний підхід до навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах. Монографія. Х. ХНАДУ. 2008. 344 с.

## АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН З АКУШЕРСТВА І ГІНЕКОЛОГІЇ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### ANALYSIS OF RESULTS OF PROFESSIONAL TRAINING COMPETENCES OF FUTURE BACHELORS OF NURSING STUDYING OBSTETRICS AND GYNECOLOGY DISCIPLINES IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Актуалізовано необхідність доказовості та доведення достовірності отриманих результатів дослідно-експериментальної роботи в педагогічних наукових розвідках. Арґументовано доцільність використання методів статистичної обробки отриманих результатів формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології у медичних закладах вищої освіти. Узагальнено, що доведення доцільності використання авторської методики в освітньому середовищі професійної освіти сестринського персоналу потребує використання адекватних методів математичної статистики, які найкращим способом уможливають доведення достовірності отриманих результатів. Для аналізу результатів проведеного експериментального дослідження взято показники рівнів сформованості кожного компонента і загалом фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у студентів контрольних та експериментальних груп на етапах вхідного і підсумкового контролю. Статистична обробка отриманих результатів здійснювалася з використанням критерію Фішера (F-критерію). Доведення достовірності отриманих результатів експерименту за кожним компонентом відбувалося на основі зіставлення числових значень обчисленого емпіричного F-критерію для контрольних та експериментальних груп і теоретичного F-критерію, поданого у стандартизованих таблицях. Отримані результати формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології у медичних закладах вищої освіти відображено у таблицях і діаграмах. У таблицях відображено, що показники емпіричного F-критерію для контрольних груп виходять за межі вірогідності, тому незначне підвищення показників для кожного рівня у цих студентів пов'язане з умовами традиційного процесу навчання. Показники F-критерію для експериментальних груп знаходяться в межах значень згідно зі стандартизованими таблицями. Це свідчить про вірогідність результатів дослідно-експериментальної роботи і підтверджують їхню достовірність, що доведено за допомогою методів математичної статистики.

**Ключові слова:** студенти, майбутні бакалаври сестринської справи, професійна підготовка, заклади вищої медичної освіти, методи математичної статистики, достовірність результатів.

There is updated the need for provability and proving the reliability of the obtained results of research and experimental work in pedagogical scientific investigations. There is argued the expediency of using methods of statistical processing of the obtained results of the professional competence formation of future bachelors of nursing studying Obstetrics and Gynecology in medical institutions of higher education. In general, proving the feasibility of using the author's methodology in the educational environment of professional education of nursing personnel requires the use of adequate methods of mathematical statistics proving the reliability and accuracy of the obtained results. To analyze the results of the conducted experimental research, indicators of levels of formation were taken for each component and in general professional competence of future bachelors of nursing for the students of control and experimental groups at the stages of input and final control. Statistical processing of obtained results was carried out by using Fisher's test (F-test). Validation of the obtained experimental results for each component was based on the comparison of the numerical values of the calculated empirical F-criterion for the control and experimental groups and the theoretical F-criterion presented in the standardized tables. The obtained results of professional competence formation of future bachelors of nursing studying Obstetrics and Gynecology disciplines in medical institutions of higher education are displayed in tables and diagrams. The tables show that the indicators of the empirical F-criterion for the control groups are beyond the limits of probability, so the slight increase of the indicators according to each level for these students is related to the conditions of the traditional learning process. The F-criterion indicators for the experimental groups are within the values presented in the standardized tables. This testifies the reliability of the research experimental results and confirms their reliability, which is proved due to the methods of mathematical statistics.

**Key words:** students, future bachelors of nursing, professional training, institutions of higher medical education, methods of mathematical statistics, reliability of the results.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.5>

**Филипюк Д.О.,**

викладач акушерства і гінекології  
Фахового медичного коледжу  
Комунального закладу вищої освіти  
«Рівненська медична академія»  
Рівненської обласної ради

**Актуальність дослідження.** Організація і проведення експериментальної роботи, що складає основу емпіричних педагогічних досліджень, відбувається з метою досягнення конкретних цілей,

що конвергують процеси оновлення, вдосконалення, осучаснення освітнього середовища.

Однак дослідники не завжди отримують очікувані результати впровадження авторських

ідей і методик професійної підготовки майбутніх фахівців. Інколи окреслені перспективи не мають тих вражаючих показників, які планувалося досягнути, що призводить до фрустрації, марних очікувань, коли особа не може досягти бажаних цілей. Водночас отримані показники експериментально-дослідної роботи можуть мати і певні позитивні ефекти. Проте всі трансформації потребують доказовості, доведення достовірності отриманих результатів. Тому аргументація вірогідності підсумків експерименту, що не викликають сумнівів, потребує використання методів статистичної обробки отриманих результатів. Відтак важливим складником експериментального дослідження з формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології у медичних закладах вищої освіти є статистична обробка отриманих даних, що сприятиме доведенню доцільності використання авторської методики в освітньому середовищі професійної освіти сестринського персоналу.

**Аналіз останніх публікацій** засвідчує, що у професійній підготовці майбутніх бакалаврів сестринської справи дослідники перевіряють прогресивні методики навчання студентів у медичних закладах освіти та зосереджують наукові розвідки на різних аспектах формування важливих особистісних характеристиках фахівців медсестринства: професійної мобільності [1], професійно значущих якостей [2], професійної ідентичності [5], використовуючи компетентнісний підхід [3] та ін. У кожному фундаментальному дослідженні науковці використовують статистичні методи, щоб аргументувати правдивість і доцільність отриманих результатів. Важливість вимірювання стану сформованості знань, умінь, навичок, інших ознак у майбутніх фахівців знаходимо в роботах багатьох науковців, які обґрунтовують основи педагогічного оцінювання [4], аргументують важливість постійного спостереження за якістю рівня підготовки майбутніх фахівців [6], доводять необхідність проведення діагностики та порівняння отриманих результатів професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи на різних етапах експерименту [7] та ін. Проте кожне експериментальне дослідження відзначається не лише специфікою напрямів професійної підготовки майбутніх фахівців, а й вибором тих методів математичної статистики, які найкращим способом уможливають доведення достовірності отриманих результатів.

**Мета статті** полягає в аналізі та доведенні достовірності результатів формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології у медичних закладах вищої

освіти шляхом використання методів математичної статистики.

**Виклад основного матеріалу.** Зазвичай для проведення статистичної обробки отриманих результатів дослідно-експериментальної роботи необхідно визначити ті ознаки, які піддавалися формуванню й вимірюванню. У нашому дослідженні такими ознаками визначено компоненти, що складають цілісну характеристику майбутніх бакалаврів сестринської справи – фахову компетентність, яка визначається за чітко визначеними критеріями і показниками. Для порівняння взято шкалу оцінювання сформованості кожного компонента і загалом фахової компетентності у студентів медичних закладів вищої освіти, які навчалися в контрольних та експериментальних групах. Шкала оцінювання формувалася відповідно до чотирьох рівнів, що мали певний числовий вираз у балах: високий рівень – 5 балів, середній – 4 бали, задовільний – 3 бали і низький – 2 бали. Використання такої шкали давало змогу встановити середній показник сформованості кожного компонента у студентів контрольних та експериментальних груп. Окрім цього, середній бал використовувався для обчислення інших показників, наприклад, дисперсій.

Для аналізу результатів проведеного експериментального дослідження взято показники рівнів сформованості кожного компонента і загалом фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у студентів контрольних (КГ) та експериментальних груп (ЕГ) на етапах вхідного (ВК) і підсумкового контролю (ПК). Хоча числове значення рівні сформованості досліджуваного феномену свідчить про ефективність використання авторської методики в експериментальних групах, однак отримані результати потребують статистичної обробки з використанням математичних методів, що застосовуються у професійній педагогіці для аналізу динаміки тих процесів, які досліджуються в контрольних та експериментальних групах за певними досліджуваними ознаками.

У нашому дослідженні враховувалося значення середньоарифметичної величини (середнього балу – СБ), що є одним із показників сформованості кожного компонента фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи на етапах вхідного та підсумкового контролю; обчислення та порівняння дисперсій (також за результатами ВК та ПК), що дає змогу встановити величину F-критерію (критерію Фішера) для КГ та ЕГ. Доведення достовірності отриманих результатів експерименту за кожним компонентом відбувалося на основі зіставлення числових значень обчисленого емпіричного F-критерію ( $F_{emp}$ -КГ і  $F_{emp}$ -ЕГ) та теоретичного F-критерію, поданого у стандартизованих таблицях.

Узагальнені результати сформованості фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської

справи на етапах вхідного та підсумкового контролю у студентів КГ та ЕГ відображено в таблиці 1 (де КС – кількість студентів).

Порівняльний аналіз показників таблиці 1, які свідчать про сформованість фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи на початку експерименту й у результаті вивчення дисциплін з акушерства та гінекології в КГ та ЕГ дає можливість для таких узагальнень:

– високий рівень сформованості фахової компетентності виявили 15,38 % студентів КГ на етапі ВК та 21,98 % майбутніх бакалаврів сестринської справи на етапі ПК, що становить зростання на 6,6 %, а в ЕГ відбулося збільшення таких студентів від 15,05 % до 30,11 % (на 15,06 %), що на 8,46 % більше, ніж у КГ;

– зміни у сформованості середнього рівня фахової компетентності в студентів КГ відбулися від 38,46 % до 43,95 % (на 5,49 %), а в ЕГ – від 38,71 % до 53,76 % (на 15,05 %), що на 9,56 % більше, ніж у студентів КГ;

– задовільний рівень сформованості фахової компетентності у студентів КГ на етапі ВК становив 40,66% і на етапі ПК – 34,07 % (зменшення на 6,59 %), а в ЕГ зміни відбулися від 41,94 % до 16,13 % (зменшення на 25,81 %), що свідчить про ефективність використання авторської методики реалізації визначених педагогічних умов;

– низький рівень сформованості фахової компетентності змінюється у студентів КГ (від 5,5 %) та ЕГ (від 4,3 %) до 0.

– фіксуються прогресивні зміни й у показниках СБ: у КГ від 3,64 до 3,88 (на 0,24 балів), а в ЕГ – від 3,65 до 4,14 (на 0,49 балів), що на 0,25 балів більше, ніж у студентів КГ.

Статистична обробка табличного матеріалу уможливила встановлення достовірності отриманих результатів дослідно-експериментальної роботи з формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисциплін з акушерства та гінекології. Так, обчислення дисперсій для КГ дало такі результати:  $\sigma_1^2 = 0,649$ , а  $\sigma_2^2 = 0,546$ , відповідно  $F_{emp}\text{-КГ} = 1,19$ , що виходить за межі показника достовірності (1,3 – 1,7). Для ЕГ  $\sigma_1^2 = 0,616$ , а  $\sigma_2^2 = 0,443$ , відповідно  $F_{emp}\text{-ЕГ} = 1,39$ , що свідчить про достовірність результатів формування фахової компетентності МБСС, які навчалися в ЕГ.

Отримані результати, зафіксовані в таблиці 1, відображено у вигляді діаграм на рис. 1.

Порівняльний аналіз показників таблиці 1 свідчить про різницю сформованості фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у контрольній та експериментальній групах, проте в студентів ЕГ результати значно кращі,

Таблиця 1

**Стан сформованості фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи на етапах вхідного та підсумкового контролю**

Група – етап контролю – кількість студ.	Рівні сформованості фахової компетентності								Середній бал (СБ)
	Високий		Середній		Задовільн.		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК-91 студ.	14	15,38	35	38,46	37	40,66	5	5,50	3,64
КГ-ПК-91 студ.	20	21,98	40	43,95	31	34,07	0	0	3,88
ЕГ-ВК-93 студ.	14	15,05	36	38,71	39	41,94	4	4,30	3,65
ЕГ-ПК-93 студ.	28	30,11	50	53,76	15	16,13	0	0	4,14

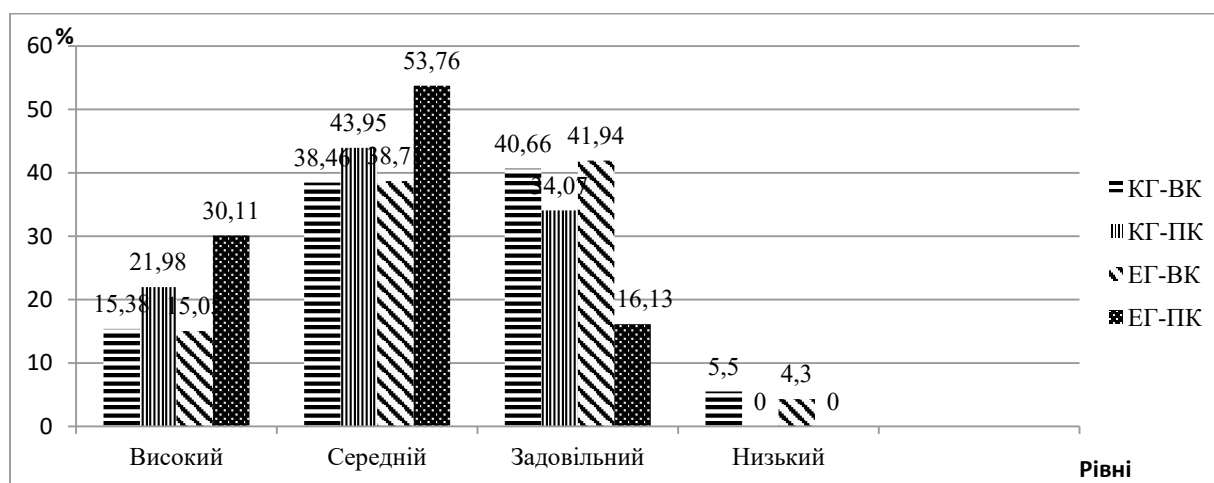


Рис. 1. Візуалізація змін у сформованості фахової компетентності МБСС у діаграмах

Результати обчислення F-критерію

Компоненти фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи	Показники F-критерію ( $F_{emp}$ -КГ і $F_{emp}$ -ЕГ) для порівняння з $F_{crit}$ (1,7 – 1,3)	
	$F_{emp}$ -КГ	$F_{emp}$ -ЕГ
Професійно-мотиваційний	1,05	1,36
Фахово-когнітивний	1,17	1,43
Праксеологічно-діяльний	1,22	1,51
Особистісно-розвивальний	1,11	1,34
<b>Узагальнені показники</b>	<b>1,19</b>	<b>1,39</b>

що зумовлюється реалізацією визначних педагогічних умов.

Певна позитивна динаміка в КГ пояснюється впливом природного процесу традиційного навчання студентів у медичних закладах вищої освіти. Хід розрахунків щодо встановлення F-критерію Фішера для кожного компонента і загалом фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи відображено в табл. 2.

**Висновок.** Порівняльний аналіз матеріалу таблиці 2 дає змогу узагальнити, що показники F-критерію для КГ ( $F_{emp}$ -КГ) відрізняються від стандартних показників критерію Фішера для такої кількості учасників експерименту, які задіяні в КГ та ЕГ. Так, показники  $F_{emp}$ -КГ для кожного компонента фахової компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи виходять за межі вірогідності, тому незначне підвищення показників для кожного рівня у студентів КГ пов'язане з умовами традиційного процесу навчання. Показники F-критерію для експериментальних груп ( $F_{emp}$ -ЕГ) знаходяться в межах значень згідно зі стандартизованими таблицями. Це свідчить про вірогідність результатів дослідно-експериментальної роботи і підтверджують їхню достовірність, що доведено за допомогою методів математичної статистики.

**Перспективи подальших наукових розвідок** вбачаємо в розробці нових методичних матеріалів, призначених для 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 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2019. 257 с.
2. Данюк, М. І. Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук за спец. 13.00.04 / ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 309 с.
3. Дем'янчук, М. Р. Підготовка бакалаврів сестринської справи до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2015. 20 с.
4. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. 102 с.
5. Козак Х. І. Формування професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи на засадах деонтологічного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04/ Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2019. 250 с.
6. Ніколішина Е. В., Литовченко І. Ю., Іленко Н. М. Моніторинг якості оцінювання знань студентів засобами тестового контролю. *Медична освіта*. 2019. № 4. С. 34–38.
7. Солодовник О. В. Діагностика готовності майбутніх молодших спеціалістів з медичною освітою до професійного самовдосконалення: констатувальний етап педагогічного експерименту. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2017. № 9 (17). С. 22–28.

## ДО ПРОБЛЕМИ ПОЛІХУДОЖНЬОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

### TO THE PROBLEM OF A POLY-ARTISTIC APPROACH IN THE TRAINING OF MUSIC TEACHERS

Стаття присвячена дослідженню проблеми поліхудожнього підходу у підготовці вчителів музичного мистецтва. Обґрунтовується ідея про те, що сучасна підготовка вчителів музичного мистецтва не може бути лише вузькоспеціальною.

Необхідно відмітити, що вплив різних видів мистецтва стимулює творчу активність, мислення, емоційно-чуттєву сферу, розширює гуманітарний діапазон знань. Сутність поліхудожнього підходу полягає не в заміні академічних занять з мистецтва, а в організації в інтеграційного простору, завдяки сучасним технологіям, що дають нові можливості до використання різних видів мистецтв у їх взаємодії та інтеграції. На основі аналізу довідникових, науково-педагогічних джерел розглянуто сутність поняття «поліхудожній підхід». Головна ідея поліхудожності полягає в взаємодії мистецтв, які надихають один одного, створюючи нові шляхи для творчості та розуміння мистецтва. До основних аспектів поліхудожньої освіти у педагогічному контексті автор відносить: інтеграцію мистецтв, розвиток творчого мислення, культурне розуміння, міждисциплінарність.

У статті визначено, що провідною ідеєю поліхудожності є взаємодія різних видів мистецтв, поєднання яких створює нові шляхи для розуміння мистецтва. Зроблено висновок, що поліхудожній підхід у підготовці вчителя музичного мистецтва сприяє більш глибокому та всебічному розумінню музики, розвитку творчості та креативного мислення, а також посиленню зв'язків між музикою та іншими видами мистецтва, що дозволяє бачити взаємозв'язки між різними формами мистецтва та розширює розуміння музики в контексті широкій культурній парадигми. Вивчення музики в контексті інших мистецтв і наук допомагає глибше зрозуміти музичні твори, їхній історичний та культурний контекст, а також способи їх інтерпретації та виконання. Поліхудожній підхід може зробити навчальний процес цікавішим, оскільки він надає різноманітні та креативні способи вивчення музичного мистецтва.

**Ключові слова:** вчитель музичного мистецтва, поліхудожній підхід, поліхудожня освіта, музичне мистецтво.

The article is devoted to the study of the problem of a multi-artistic approach in the training of music teachers. The idea that the modern training of music teachers cannot be only highly specialized is justified.

It should be noted that the influence of various types of art stimulates creative activity, thinking, the emotional and sensory sphere, and expands the humanitarian range of knowledge. The essence of the multi-artistic approach is not to replace academic studies in art, but to organize it in an integration space, thanks to modern technologies, which provide new opportunities for the use of various types of arts in their interaction and integration. Based on the analysis of reference, scientific and pedagogical sources, the essence of the concept of «polyartistic approach» is considered. The main idea of polyartism is the interaction of arts that inspire each other, creating new ways for creativity and understanding of art. The author considers the main aspects of multi-art education in the pedagogical context to be: integration of the arts, development of creative thinking, cultural understanding, and interdisciplinarity.

The article defines that the leading idea of polyartism is the interaction of various types of art, the combination of which creates new ways to understand art. It was concluded that a multi-artistic approach in the training of a music teacher contributes to a deeper and more comprehensive understanding of music, the development of creativity and creative thinking, as well as strengthening the connections between music and other forms of art, which allows us to see the relationships between different forms of art and expands understanding music in the context of a broad cultural paradigm. Studying music in the context of other arts and sciences provides a deeper understanding of musical works, their historical and cultural contexts, and the ways in which they are interpreted and performed. A polyartistic approach can make the learning process more interesting because it provides more diverse and creative ways of learning about music.

**Key words:** music teacher, polyartistic approach, polyartistic education, musical art.

УДК: 378.147.78  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.6>

**Хань Тао,**  
аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

У другій половині ХХ -початку ХХІ століття відбуваються важливі процеси глобалізації суспільства, які дають новий поштовх до модифікації системи освіти. Перегляд традиційних уявлень зумовлює новий погляд на професійну підготовку педагогів-музикантів, оскільки сучасні технології дають нові можливості до використання різних видів мистецтв у їх взаємодії та інтеграції.

Світові освітні тенденції другої половині ХХ – початку ХХІ століття прямують до міждисциплінарної інтеграції знань. Це має відображення

в нормативних документах України та Китаю, зокрема: Закони України «Про освіту» та «Про культуру»; «Закон про обов'язкову освіту в КНР», «План дій для активізації освіти назустріч ХХІ століттю».

Увагу до мистецтва, як одного з компонентів освіти зазначено в Декларації Всесвітньої конференції ЮНЕСКО (Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження (2005 р.)). Одним з найбільш масштабних проектів початку ХХІ століття є розвиток мережі Інститутів Конфуція за сприяння канцелярії Державного

департаменту КНР (Ханьбань), які приковують увагу до мистецької освіти молоді. Отже, поліхудожня підготовка має невичерпний потенціал та поліфункціональне підґрунтя.

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

Проблему поліхудожньої підготовки розглядали багато вчених, так культурологічні та філософські засади відображено в роботах І. Зязюна; мистецтвознавчий фундамент закладено в працях П. Білецького, Іян Інью Лю, Лю Лан, Лю Ян, У Хуньюань, Цзен Суйцзин, Цзя Ян, С. Шип тощо.

У сучасній музичній педагогіці накопичено багато наукових знань, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань поліхудожньої підготовки (Л. Аристова, О. Базелюк, Л. Беземчук, О. Боблієнко, О. Гайдамака, Л. Масол, О. Полатайко, О. Реброва, Т. Рейзенкінд, Ся Гоян, Лю Цяньцянь, тощо).

**Мета статті** полягає у визначенні сутності поліхудожнього підходу у підготовці вчителів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні професійна підготовка вчителя музичного мистецтва не може бути вузькоспеціальною. Викладання музичного мистецтва передбачає інтеграцію різних видів мистецтва і художньої діяльності та висуває, таким чином, вимогу поліхудожньої підготовки. Для цілісного художнього розвитку особистості важливо навчати майбутнього вчителя музичного мистецтва різноманітними засобами вираження видів мистецтва, які є узагальненням накопиченого культурного досвіду людської спільноти. Вплив різних видів мистецтва викликає гаму різноманітних переживань, стимулює «творчу включеність» всіх органів чуття людини, її мислення та уяви. Завдяки зверненню до всіляких меж особистості учня формується цілісна поліхудожня особистість.

Поняття «поліхудожність» пов'язане з інтеграцією різних видів мистецтва та різними типами художньої діяльності в музично-педагогічній освіті.

Поліхудожня освіта – комплексний взаємозв'язок мистецтв у процесі спеціальної освіти, який можливий на основі інтеграції предметів культурологічного та естетико-мистецтвознавчого, музикознавчого циклів. Це не заміна традиційних академічних занять з мистецтва, а створення нових умов їх організації в інтеграційному просторі. Цільове завдання поліхудожньої освіти – формування та розвиток гуманітарного діапазону знань, поліхудожнього мислення, творчих та дослідницьких здібностей, культури сприйняття, уяви, емпатії та емоційно-чуттєвої сфери. У педагогічному процесі все це нерозривно пов'язано з розробкою та впровадженням у практику інтерактивних технологій з урахуванням особистісних цінностей.

У цій статті ми вважаємо за доцільне розглянути сутність поняття «поліхудожній підхід».

У сучасному тлумачному словнику української мови дефініція «полі» визначається, як «...перша частина складних слів, що: 1) відповідає поняттям «численний», «багато» [10, с. 531].

Слово «художній» у великому тлумачному словнику сучасної української мови означає, таке, що «стосується мистецтва, відтворення дійсності в образах. Такий, що стосується діяльності в царині мистецтва, пов'язаний з мистецтвом» [2, с. 1576].

Педагогічний підхід – це ідентифікація основних складових освітнього процесу, розв'язання яких допомагає досягти найкращих результатів у навчанні, вихованні та розвитку учасників навчально-виховного процесу, та зосередженості на науково-педагогічних зусиллях для їх реалізації [7, с. 97].

Дослідниця Л. Масол визначає поліхудожній підхід як важливий етап у розвитку педагогіки, підкреслюючи недостатність простого взаємного ілюстрування та використання прикладів з інших галузей мистецтва [4]. Вона, зазначає, що «у філософському значенні взаємодія, взаємовплив, взаємозв'язок, взаємопроникнення – інтегруючі чинники, за допомогою яких відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності» [6, с. 9].

Для розуміння основ поліхудожнього підходу і ширення ідей інтегративної освіти важливого значення набуває у дослідженні Г. Шевченко. Вона розмежовує аспекти поєднання мистецтв й логіку впровадження, тобто при взаємодії мистецтв виокремлювати домінуючі для певного віку та додавати інші, використання комплексу мистецтв через різні види діяльності вже з конкретною метою, для поєднання естетичного розвитку з загальним розвитком дитини [3, с. 36].

Л. Беземчук під поліхудожньою підготовкою майбутнього вчителя музичного мистецтва розуміє залучення різних видів мистецтв при умові розуміння універсальних закономірностей художньо-образного втілення [1].

На думку Т. Рейзенкінд, поліхудожність визначається потребою в усвідомленні системності в контексті інтеграції [9].

О. Комаровська підкреслює об'єктивність інтегративних процесів в мистецькому навчанні. Опираючись на аналіз робіт з мистецтвознавства, філософії і психології, відзначає дві об'єктивні тенденції в історико-культурних процесах, що зумовили еволюцію мистецтва: перехід від синкретизму, коли мистецтво було єдиним цілим, до розділення видів мистецтва, та зустрічний рух – від окремих мистецьких форм до їх синтезу та створення нових художніх жанрів [3, с. 90].



Отже, сутність поліхудожності полягає в тому, що це поєднання кількох видів мистецтв в одному творі або проекті. Поліхудожність об'єднує елементи різних мистецтв: літературу, живопис, музику, театр, кіно, танець тощо, з метою створення комплексного і глибокого сприйняття мистецтва. Це дозволяє художникам та творчим колективам змішувати різні аспекти мистецтва для створення нових та оригінальних творів, які можуть збагатити чуттєвий досвід аудиторії.

Поліхудожність може виражатися у музичних спектаклях, інсталяціях, фільмах, поезії, мистецтві перформансу та багатьох інших формах. Головна ідея поліхудожності полягає в тому, що різні мистецтва можуть взаємодіяти та надихати один одного, створюючи нові шляхи для творчості та розуміння мистецтва. Такі твори можуть викликати у глядачів та слухачів більш глибокі та різнобічні емоційні та інтелектуальні реакції, що робить поліхудожність важливим дослідницьким та творчим напрямом у сучасній культурі.

У педагогічному контексті поняття «поліхудожній» означає підхід до освіти та навчання, який активно інтегрує мистецтво та культурні вираження у різних формах у навчальні програми та навчальні процеси. Цей підхід покликаний розширити спектр знань та навичок, які студенти можуть отримати через освіту, та сприяє розвитку їхнього творчого мислення та культурного розуміння.

Основні аспекти поліхудожньої освіти у педагогічному контексті ми вбачаємо в наступному:

- інтеграція мистецтва: навчальні програми, що включають поліхудожні методи, можуть поєднувати різні мистецтва, такі як музика, візуальне мистецтво, театр, танець та література, для збагачення навчального досвіду.

- розвиток творчого мислення: поліхудожня освіта заохочує студентів розглядати проблеми та завдання з різних точок зору, що сприяє розвитку креативності та здатності до вирішення складних завдань.

- культурне розуміння: поліхудожня освіта допомагає студентам краще розуміти та приймати різноманітність культур та штучних виразів, що сприяє культурній грамотності.

- міждисциплінарність: дозволяє студентам та вчителям перетинати межі між різними дисциплінами та мистецтвами, що може призвести до більш глибокого розуміння та інтеграції знань.

- особистісний розвиток: сприяє розвитку особистості студента, його самовираженню та самоідентифікації через мистецтво та творчу діяльність.

Всі ці аспекти поліхудожньої освіти у педагогічному контексті допомагають створити більш різнобічний та глибокий освітній досвід, що сприятиме розвитку учнів як творчих та культурно обізнаних особистостей.

Л. Масол в своїй роботі «Концептуальні засади формування змісту загальної мистецької освіти в контексті державних стандартів» прогнозує зміст поліхудожньої освіти у «пошуки шляхів інтеграції знань учнів із дисциплін художньо-естетичного циклу, а також прогнозування міжгалузевих зв'язків у межах шкільної освіти» [5, с. 5].

Одним з перших авторів України хто використав ідеї поліхудожності був М. Леонтович, який тлумачив її як потребу до нового підходу у навчанні й вихованні.

Отже, поліхудожня підготовленість майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає: розуміння важливості вивчення різних видів мистецтва, у контексті яких сприймається конкретний музичний твір; засвоєння основ естетики та мистецтвознавства, а також психологічних аспектів інтеграції мистецтв; внутрішнє усвідомлення необхідності поліхудожньої підготовки для особистого професійного розвитку та мотивація до здобуття відповідного досвіду; вміння виокремлювати в різних видах мистецтва унікальні художні образи для створення нового.

**Висновки.** Таким чином, в сучасних умовах реформування освіти необхідність розробки та впровадження в практику поліхудожньої концепції, спрямованої на розвиток творчої особистості майбутнього спеціаліста – культури людини, набуває нового значення.

Поняття поліхудожності стає важливим напрямом у сучасній педагогічній практиці, сприяючи глибшому та різнобічному освітньому досвіду.

Сучасна професійна підготовка вчителя музичного мистецтва потребує поліхудожнього підходу, оскільки викладання музики передбачає інтеграцію різних видів мистецтва та мистецької діяльності.

Поліхудожній підхід сприяє цілісному художньому розвитку особистості та формує поліхудожню особистість, здатну розуміти та сприймати різні види мистецтва.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Беземчук Л. В. Етапи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до поліхудожнього виховання учнів. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи.* Харків, 2013. Вип. 40. С. 5–15.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000. Уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
3. Ся Гаоян Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін: дис. ... к-та пед. наук : 13.00.02 Київ. 2019. 247 с.
4. Комаровська, О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток : монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2014. – 412 с. 50

5. Масол Л. М. Концептуальні засади формування змісту загальної мистецької освіти в контексті державних стандартів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Київ, 2002. Вип.1, № 1. С. 24-30

6. Методика навчання мистецтва в початковій школі : посібник для вчителів. Л. М. Масол та ін. Харків: «Ранок», 2006. 256 с. 68.

7. Сікорський П. Основні педагогічні підходи та їх вплив на формування навчаль-

них технологій. *ОСВІТНІ ОБРІЇ*. 2021. № 1(52). С. 96-100

8. Рейзенкінд, Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 Київ. 2008. 600 с.

9. Сучасний тлумачний словник української мови :60000 слів./ За гол. ред. В.В. Дубічинського. Харків, 2011. 784 с.

## CHATGPT У ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГІВ: АНАЛІЗ ПРАКТИЧНИХ СЦЕНАРІЇВ ВИКОРИСТАННЯ ТА РОЗРОБКА КАТАЛОГУ ШАБЛОНІВ ПІДКАЗОК

### CHATGPT IN THE PHILOLOGISTS TRAINING: PRACTICAL USE SCENARIOS ANALYSIS AND DEVELOPMENT OF A CATALOG OF HINT TEMPLATES

Статтю присвячено аналізу потенціалу та шляхів використання великих мовних моделей, таких як ChatGPT, у вивченні та викладанні англійської мови у вищій освіті загалом, і в підготовці здобувачів за спеціалізацією 035.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» зокрема. На основі аналізу останніх досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців схарактеризовано сучасний стан впровадження систем штучного інтелекту в освітній процес. Наведено практичні кейси використання ChatGPT у вивченні та викладанні дисциплін практичного курсу англійської мови, на основі яких проаналізовано можливості та обмеження штучного інтелекту у цій сфері. Робиться спроба розробки рекомендації щодо оптимізації роботи з ChatGPT на основі здобутків промпт-інженерії у цій царині. Пропонується каталог підказок-шаблонів, на основі яких надсилаються запити системі штучного інтелекту. Проведене дослідження доводить твердження про важливість чіткого формулювання запитів для того, щоб отримати конкретну відповідь. Також надсилання запитів ChatGPT діяти за певними сценаріями значною мірою оптимізує роботу. На основі каталогу підказок-шаблонів виводиться наступна послідовність кроків, що допомагає звузити запит і отримати більш конкретну відповідь: надати контекст – постановка завдання – надання чітких інструкцій – надання уточнювальних роз'яснень – перевірка (редагування) відповіді. Дослідження доводить, що використання систем штучного інтелекту в освітньому процесі є перспективним напрямком, допомагає оптимізувати роботу викладача, індивідуалізувати та персоналізувати роботу здобувача освіти. Проблема відповідального використання штучного інтелекту та розробка механізмів, що запобігатимуть перетворенню останнього на машину для плагіату становить перспективу подальших досліджень.

**Ключові слова:** штучний інтелект (ШІ), велика мовна модель (ВММ), ChatGPT, викла-

дання англійської мови, практичний курс англійської мови, аналітичне читання і розмовний практикум, граматики, фонетика.

The article deals with the analysis of the potential and ways of large language models, such as ChatGPT, use while studying and teaching English language in higher education in general, and when training bachelors under specialization 035.041 "Germanic languages and literatures (translation included)" in particular. The current state of implementation of artificial intelligence systems in the educational process is characterized, based on the analysis of the latest research by domestic and foreign scientists. Practical cases of ChatGPT use in the study and teaching of practical English course are presented, based on which the possibilities and limitations of artificial intelligence in this area are analyzed. An attempt is made to develop recommendations for optimizing work with ChatGPT based on prompt engineering achievements in this area. A catalog of template prompts is offered, based on which requests are sent to the AI system. The research proves the statement about the importance of inputs being clearly worded in order to get a specific output. Also, when ChatGPT is asked to act on certain scenarios, it optimizes its performance greatly. Based on the catalog of template prompts, the following sequence of steps helping to narrow down the query and get a more specific answer is derived: provide context – state the task – provide clear instructions – provide clarifying explanations – check (edit) the answer. The study proves that the use of artificial intelligence systems in the educational process is a promising direction helping to optimize the work of a teacher and individualize and personalize the work of a student. The problem of artificial intelligence responsible use and the development of mechanisms preventing it from turning into a machine for plagiarism is a prospect for further research.

**Key words:** artificial intelligence (AI), large language model (LLM), ChatGPT, teaching English, practical English course, reading and speaking workshop, grammar, phonetics.

УДК 378.147:811  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.7>

**Шульженко Ю.М.,**

ст. викладач кафедри перекладу  
Кременчуцького національного  
університету імені Михайла  
Остроградського

**Артеменко Ю.О.,**

канд. філол. наук,  
доцент кафедри перекладу  
Кременчуцького національного  
університету імені Михайла  
Остроградського

**Пономаренко О.О.,**

канд. філол. наук,  
ст. викладач кафедри перекладу  
Кременчуцького національного  
університету імені Михайла  
Остроградського

**Кожемяченко Н.В.,**

ст. викладач кафедри перекладу  
Кременчуцького національного  
університету імені Михайла  
Остроградського

**Вступ.** Штучний інтелект – не ще одна технологія, які щороку народжуються і помирають десятками, це фундаментальна зміна парадигми, яка дуже скоро стане невід'ємною складовою професійної діяльності. Але для того, щоб успішно працювати із системами штучного інтелекту (далі – ШІ), використовуючи їх як інноваційний інструмент, необхідно чітко усвідомлювати, як саме ця технологія може допомогти у викладанні за освітніми компонентами та бути готовим реагувати на ризики, пов'язані з її використанням.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Користувачі в усьому світі активно використовують системи ШІ. За даними Yahoo Finance [9]

знадобилося лише п'ять днів з моменту запуску ChatGPT, щоб здобути один мільйон користувачів. Здобувачі освіти все більше і більше послуговуються допомогою ШІ при підготовці до занять, тестування та іспитів. Результати опитування, проведеного професором Ming Wang (University Canada West) свідчать, що на початку семестру ШІ використовували 15% студентів, а за 11 тижнів кількість користувачів збільшилася до 90% від опитаних [26].

Серед учасників круглого столу «Використання ШІ в освіті: ChatGPT і більше» було проведено опитування щодо можливостей та перспектив використання систем ШІ в освіті [6]. 58,4 % опитаних

використовували ШІ (з них 45,7% – пробували, 12,7% – використовують часто) і 39,1% – збираються використовувати. Для професійної діяльності використовують ШІ 33,2% респондентів, для освітніх цілей – 44,5%. Більшість опитаних (67,1%) використовують ChatGPT від OpenAI. На питання: «Чи буде корисним ШІ для навчання?» ствердно відповіли 96% респондентів, 99% хотіли б сформувати навички застосування ШІ. [6]

Результати опитування свідчать, що студенти опановують ШІ надзвичайно швидко, швидше, ніж викладачі, і проблема полягає у тому, щоб ШІ залишався для них дослідницьким інструментом, а не перетворився на машину для плагіату. [6; 24] Тож питання потребує всебічного обговорення та детального вивчення.

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

На сьогодні маємо низку досліджень, присвячених проблемам застосування ШІ, усього проаналізовано 30 вебінарів та публікацій, у тому числі, тих, що належать до реферативної та бібліографічної бази даних Scopus [23; 25; 27; 28], серед іншого, науковці намагаються знайти відповідь на запитання, чи може чат-бот замінити вчителя [10], використання чат-боту як розмовного партнера при вивченні іноземних мов [7; 13], всебічний аналіз використання систем ШІ у вищій освіті [23]. Вітчизняні та зарубіжні дослідники [3; 7; 16] розглядають можливості застосування ChatGPT в освіті, і в підготовці філологів зокрема.

Проводяться кейс-дослідження та опитування з метою визначити, наскільки швидко здобувачі освіти та викладачі впроваджують застосування ШІ у своє навчання та викладання відповідно [6; 26]. Дослідники зазначають, що надзвичайно важливим стає вміння правильно інтерпретувати відповіді, отримані за допомогою ШІ. Слід використовувати ШІ разом із іншими дослідницькими інструментами. Спілкування з викладачем та дискусія стають тими необхідними прийомами, що допоможуть виокремити головні моменти теми, що вивчається і навіть оцінити студентів. І викладачам, і студентам необхідно навчитися користуватися ШІ відповідально [26; 21]. Дж. Роуз вважає, що викладачам варто прийняти ШІ як необхідний інструмент, який є не інструментом шахрайства, а може бути використаний для відпрацювання уміння синтезувати докази, демонструвати критичне мислення і проявляти креативність, щоб іти попереду ШІ під час навчання та майбутньої професійної діяльності [19]. Також можливе використання ШІ у ролі асистента викладача: Б. Лю описує кейс використання ChatGPT у ролі корисного репетитора у галузі юриспруденції [17]. Маємо дослідження, що підтверджують ефективність застосування ChatGPT для поглиблення словникового запасу та засвоєння нової термінології [25],

розвитку навичок письма та читання [18], написання есе [15] тощо.

Щодо оцінки ризиків застосування ШІ, серед вчених немає одностайності. Одні стверджують, що ChatGPT пропонує більш чіткі відповіді, на відміну від пошукової системи Google [19]. ChatGPT має доступ до великої кількості інформації та знань, що дозволяє знайомити студентів із широким спектром тем [23]. Останню тезу вважаємо спірною, бо ChatGPT не належить до пошукових систем, а, отже, не може використовуватися у завданнях, що пов'язані із пошуком інформації, або отримані відповіді вимагатимуть додаткової верифікації. Для навчання чат-боту використовувалася інформація, актуальна на 2021 рік. Тому, наприклад, на запити щодо подій, що сталися протягом 2022–2023 року ChatGPT відповідає некоректно. Наприклад, системі нічого не відомо про російсько-українську війну чи смерть королеви Єлизавети II.

ChatGPT варто використовувати для ретроспективи минулого, а не для прогнозів щодо майбутнього чи якихось актуальних новин. Основний же ризик використання системи полягає у тому, що вона досить швидко генерує певну кількість правдоподібних текстів, які насправді містять фейкову інформацію. Користувач має бути готовим і повинен перевіряти будь-яку інформацію, отриману на основі ШІ [1; 6; 7; 20; 19].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Отже, дискусійними лишаються питання етики та безпеки використання ШІ (достовірність наданих фактів, академічна доброчесність, морально-етичні оцінки, сформульовані ШІ тощо). Детальної розробки потребують сценарії, у яких ШІ зможе ефективно виконувати завдання, а в яких – ні. У нашому ж дослідженні ми зосередимося на наступних питаннях: як ШІ може поліпшити процес навчання та забезпечити індивідуалізоване навчання, які можливості надає ШІ для персоналізованого підходу до кожного здобувача освіти та які навички та знання потрібні вчителям/викладачам для успішного використання ШІ в освітньому процесі.

Усе сказане вище обумовлює **мету** нашого дослідження, а саме: 1) проаналізувати описані в наукових дослідженнях кейси імплементації принципів відповідального ШІ в освітній процес; 2) дослідити як основні принципи промпт інжинірингу можуть бути використані у роботі викладача та розробити систему шаблонів підказок, релевантних для застосування у викладанні іноземних мов; 3) дослідити на практиці, як використовувати ChatGPT для розв'язання різноманітних завдань, пов'язаних з викладанням та вивченням таких дисциплін практичного курсу англійської мови як «Аналітичне читання і розмовний практикум», «Граматики» та «Фонетика» в межах підготовки бакалаврів за спеціалізацією 035.041 «Германські

мови та літератури (переклад включно), перша – англійська».

#### **Виклад основного матеріалу.**

ChatGPT – інструмент та велика мовна модель (далі – ВММ), що може ефективно використовуватися для виконання різноманітних завдань обробки природньої мови, зокрема для генерації текстів. Наразі маємо дві опції використання ChatGPT: безкоштовну та платну (версія тариф Plus). Остання дає пріоритетний доступ до ресурсів та нових можливостей, у той час як безкоштовна версія може не працювати через великий наплив користувачів.

До сильних сторін ChatGPT можемо віднести перш за все можливість швидкої генерації граматично коректних діалогів та текстів доволі високої якості. До того ж, такі тексти не створюються з бази, яка використовувалася для навчання самого чат-боту, тобто, у відповідь на певний запит надається повністю новий згенерований текст, а не копіпаст.

Використовуючи ChatGPT, слід пам'ятати і про ряд обмежень. ChatGPT не належить до пошукових систем, а, отже, не може використовуватися у завданнях, де потрібна фактологічна точність. [1; 2; 6; 8; 19]

GPT-3 від OpenAI належить до так званих великих мовних моделей (ВММ) – нейромереж, створених для вирішення різноманітних завдань обробки природньої мови, до переліку яких входить не лише генерація текстів, а і машинний переклад, анування (summarization), категоризація, пошук плагіату, знаходження сутностей тощо.

Щоб розпочати роботу з ChatGPT, необхідно створити обліковий запис на <https://chat.openai.com/>. Після цього запит вводиться у відповідному полі чату. ChatGPT зазвичай відповідає протягом 30 секунд [2].

ChatGPT не може переглядати зовнішні сторінки. Однак можна скопіювати та вставити вміст у ChatGPT. При цьому слід брати вміст у лапки. ChatGPT має ліміт розміру запиту, і він попередить вас, якщо ви його перевищите. Наведемо приклади можливих підказок:

*Створи анотацію до статті «<текст статті>»*

*Окресли загальні риси цієї статті «<текст статті>»*

*Розроби завдання множинного вибору до цього тексту «<текст>»*

Практичний досвід використання ChatGPT засвідчує, що при роботі з ним слід дотримуватися рекомендації бути якомога конкретнішими при створенні підказки для ChatGPT [14]. Припустимо, ви хочете отримати список навчання цілей курсу, який ви плануєте викладати. Ви можете почати із такого запиту до ChatGPT:

*Write learning objectives for a practical grammar course*

Отримуємо відповідь чат-боту (наводимо фрагмент):

*1. Understand the basic components of grammar, including parts of speech, sentence structure, and punctuation.*

*2. Identify and apply grammatical rules for subject-verb agreement, verb tenses, pronoun usage, and modifiers.*

*3. Develop the ability to analyze and correct common grammatical errors, such as run-on sentences, fragments, and misplaced modifiers.*

*4. Enhance sentence clarity and coherence by incorporating appropriate sentence structure and transitions.*

Оскільки зазвичай практична граматику викладається протягом кількох років (у нашому випадку – на першому, другому і третьому курсі – разом шість семестрів) для укладання робочої навчальної програми чи силабусу для студентів відповідного курсу ми можемо звзвити запит залежно від обсягу матеріалу, що буде вивчатися:

*Write learning objectives for a practical grammar course studying conditionals, unreal tense usage and modal verbs.*

Відповідь чат-боту (наводимо фрагмент):

*1. Understand the concept of conditionals: Students should be able to identify and differentiate between different types of conditionals (zero, first, second, third, mixed) and understand how they are formed and used in various contexts.*

*2. Master the usage of unreal tenses: Students should become proficient in using unreal tenses (such as the past simple, past continuous, and past perfect) to express hypothetical or unreal situations. They should be able to recognize and use these tenses accurately in both spoken and written communication.*

*3. Use modal verbs appropriately: Students should develop a solid understanding of modal verbs (e.g., can, could, may, might, must, should, etc.) and their various functions. They should be able to use modal verbs to express possibility, probability, necessity, advice, permission, and ability effectively and appropriately.*

Або нам необхідно сформулювати список цілей у форматі *Students will ...*, тож надсилаємо відповідний запит:

*Write learning objectives for a practical grammar course studying conditionals, unreal tense usage and modal verbs in the format of «Students will...»*

Відповідь (наводимо фрагмент):

*Students will:*

*1. Understand and identify the different types of conditionals, such as zero, first, second, and third conditionals.*

*2. Learn and apply the correct grammatical structures and verb forms for each type of conditional sentence.*

*3. Recognize and use unreal tense usage,*

including the past unreal (e.g., past simple, past perfect) and present unreal (e.g., present simple, present perfect) in expressing hypothetical or unreal situations.

4. Develop the ability to construct and manipulate sentences using modal verbs (e.g., can, could, may, might, must, shall, should, will, would) to convey possibility, ability, necessity, permission, and advice.

Можна ще більше конкретизувати підказку, сформулювавши її наступним чином:

Write learning objectives for a practical grammar course studying conditionals, unreal tense usage and modal verbs in the format of «Students will... so that»

Відповідь (наводимо фрагмент):

Students will:

1. Understand the different types of conditionals (zero, first, second, third) and their corresponding structures and uses, so that they can accurately express hypothetical or imaginary situations in both spoken and written English.

2. Identify and correctly use unreal tense forms (such as past simple, past perfect, and past perfect continuous) to describe unreal or hypothetical situations in the past, so that they can effectively convey counterfactual or unreal events in narratives or discussions.

3. Master the usage of modal verbs (such as can, could, may, might, must, shall, should, will, would) to express different levels of possibility, certainty, necessity, obligation, and advice, so that they can enhance their language proficiency and communicate with precision and accuracy.

Як бачимо, конкретизуючи наші запити, ми отримуємо і більш конкретні відповіді. Тобто, доцільним є використання саме ітераційного підходу, коли підказки створюються поетапно: наприклад, можна надіслати запит ChatGPT сформулювати навчальні цілі для студентів певного курсу окремо для практичної граматики англійської мови, практичної фонетики чи аналітичного читання і розмовного практикуму відповідно. Потім запустити кожну ціль через чат-бот і запитати про мету навчання, що студенти повинні знати і вміти після реалізації тієї чи іншої мети. Далі можемо попросити розписати план заняття, розробити вправи тощо.

Наведені фрагменти роботи з ChatGPT демонструють, що важливо чітко формулювати запити для того, щоб отримати конкретну відповідь. Також робимо очевидний висновок, що можна надіслати запити ChatGPT діяти за певними сценаріями. Наразі маємо низку публікацій з практичними порадами щодо використання ШІ у викладанні та вивченні англійської мови [11; 12; 14; 15; 17; 22; 24]. На нашу думку, розуміння принципів роботи з ВММ значно покращує результати роботи та спонукає ШІ до самонавчання. Отже, постає питання про удосконалення навичок роботи зі ШІ і залучення здобутків промпт інженерії у цій царині [14;

30].

Дослідники Jules White та Quchen Fu розробили каталог підказок (промптів) для вирішення проблем, починаючи від створення візуалізацій і артефактів коду до автоматизації етапів виводу, які допомагають перевіряти результати [28]. Вважаємо, що деякі з них можуть бути застосовані при використанні ChatGPT з освітньою метою. Дослідники аналізують шаблони підказок у контексті автоматизації завдань розробки програмного забезпечення та класифікують їх за принципами формулювання запитів [ibid]. Вважаємо, що обізнаність із такими моделями підказок може значно полегшити і роботу викладача, оскільки це допомагає зрозуміти принципи, за якими створюються підказки та конкретизувати запити, що надсилаються ChatGPT.

Наступні шаблони підказок, що, серед інших, згадуються у дослідженні [ibid], можуть успішно використовуватися і при формулюванні запитів із освітньою метою. Наприклад, такі, як:

1) шаблон оберненої взаємодії (*The Flipped Interaction Pattern*):

Я хотів би, щоб ти ставив мені запитання, щоб (вказати мету) ...

Ти повинен ставити запитання, поки ця умова (вказати умову) не буде виконана або мета (вказати мету) досягнута (або постійно)

(Необов'язково) став мені запитання по одному, по два тощо.

Ця відкритість робить підказку загальною та дає можливість використовувати її багато разів, проте потенційно може викликати потребу ставити додаткові запитання, які можна було б пропустити, якщо надавати більше контексту (ми продемонстрували це у наведених вище прикладах). Якщо конкретні вимоги відомі заздалегідь, краще ввести їх у підказку, а не сподіватися, що ВММ надасть необхідну інформацію.

Проте, використання такого шаблону може бути доцільними при автономній роботі здобувача освіти, або при виконанні домашніх завдань. Наприклад, можна надіслати ChatGPT такий запит: *Ask me about my pet. Ask me one question at a time.* Далі на основі діалогу можна попросити скласти текст від першої особи і зробити з нього *gapped-text* для перевірки лексики.

Така модель може допомогти поліпшити уміння давати чіткі інструкції – що ви у нього попросите, те він вам і згенерує. Наприклад, ви попросили діалог, а він вийшов занадто формальним. Можна уточнити, що саме ви хочете змінити: додати елементи *spoken grammar*, або більше фразових дієслів, або якісь ознаки спонтанного мовлення тощо.

ChatGPT – не носій ідеальних методичних знань, а генератор випадкових відповідей. Поєднуючи шаблон оберненої взаємодії та шаблон «Когнітивний верифікатор» (*The Cognitive Verifier*

*Pattern*) чи шаблон «Рецепт» (*The Recipe Pattern*), можна створювати плани занять, аналізувати відповіді, що пропонує ШІ та надсилати запити покращити їх. Наприклад, якщо ШІ пропонує презентацію лексики без контексту, то попросить написати текст або речення для цього етапу. Якщо недостатньо практичних завдань – попросить додати ще. Якщо є етап, не пов'язаний з метою заняття, – вилучить його.

2) шаблон «Персона» (*The Persona Pattern*) – дає завдання ШІ виконувати роль певної особи, діяти від її (його) імені: *Дій від імені (викладача, студента...)*

Наприклад:

*Act as a teacher and make up Comprehension Check with True/False task for the following text: <<text>>*

Можна надіслати запит «діяти як хтось». Наводимо кілька підказок із сайту Awesome ChatGPT GitHub <https://github.com/f/awesome-chatgpt-prompts/>:

*Act as an English Translator and Improver;*

*Act as an English Pronunciation Helper;*

*Act as a Spoken English Teacher and Improver.*

Навіть більше, можна попросити чат-бот діяти як генератор підказок:

*Act as a Prompt Generator.*

3) шаблон «Додаткове (уточнювальне питання)» (*The Question Refinement Pattern*). Приклад підказки:

*У межах X запропонуй кращу версію запитання для використання*

*(Необов'язково) запитай мене, якщо я хочу замість цього використовувати кращу версію <...>*

Такий шаблон допомагає подолати розрив між знаннями користувача та розумінням ВММ, що забезпечує більш ефективну та точну взаємодію. ВММ завжди може створювати фактичні неточності, як і людина. І ризик використання саме цієї моделі полягає в тому, що в уточнене запитання можуть теж бути внесені неточності. Однак цей ризик можна зменшити, поєднавши шаблон «Перелік фактів» (*Fact Check List pattern*), щоб користувач міг визначити можливі неточності, і шаблон «Рефлексія» (*Reflection pattern*), щоб пояснити причину уточнення запитання (прикладом надсилання таких фактів можуть бути приклади роботи з ChatGPT, продемонстровані вище).

Загалом, що об'ємніше завдання, тим менше може задовольнити результат. Наприклад, не варто просити ШІ одразу написати план заняття на певну тему, проте конкретні завдання він розробляє досить успішно: пропише мету, матеріали, зазначить етапи з таймінгом, запропонує домашнє завдання. Потім створить конкретні завдання під деякі з етапів. Таке заняття не буде досконалим з точки зору методики, проте, може бути

використане як шаблон для аналізу.

Наприклад, розробляючи завдання для занять з аналітичного читання та розмовного практикуму, можна використати наступну послідовність запитів, сформульованих у межах цього шаблону, у роботі з ChatGPT ми використали приклади запитів з посібника «The Ultimate Guide for Using ChatGPT for English Learning» [24]:

*Can you write 10 sentences using word <...>? – Can you write a sentence using the antonym for this word? – Can you show me how to use this word in that same meaning but in a different context?*

Поєднуємо шаблон «Додаткове (уточнювальне питання)» (*The Question Refinement Pattern*) та шаблон «Контекстний менеджер» (*The Context Manager Pattern*):

*Can you show me how to use this word in its other meanings?*

4) шаблон альтернативних підходів (*The Alternative Approaches Pattern*):

*У межах X, якщо є альтернативні способи досягти того самого, перелічіть найкращі альтернативні підходи*

*(Необов'язково) порівняйте/зіставте плюси та мінуси кожного підходу*

Переваги шаблону альтернативних підходів полягають у тому, що дають можливість обрати кращий підхід для вирішення проблеми шляхом усунення власних когнітивних упереджень. Такий шаблон підказки може бути використаний викладачем під час розробки завдань до теми чи при виборі способу подачі нового матеріалу.

5) шаблон «Когнітивний верифікатор» (*The Cognitive Verifier Pattern*)

*Коли вам задають запитання, дотримуйтесь цих правил ...*

*Сформулюйте ряд додаткових питань, які б допомогли точніше відповісти на поставлене питання...*

*Об'єднайте відповіді на окремі питання, щоб отримати остаточну відповідь на загальне питання...*

Створюючи додаткові запитання, ВММ може допомогти сформулювати максимально повну та точну остаточну відповідь. Цей крок також заохочує критичне мислення користувача та може допомогти виявити нові ідеї чи підходи, які, можливо, не розглядалися спочатку, що згодом результує у кращі подальші запити. У свою чергу, це стимулює самонавчання ВММ.

Наприклад, така модель запиту може бути використана щодо типів завдань, технік, підходів до навчання на предмет того, як саме їх застосувати:

*Create inference questions – Why are these questions based on inference?*

*Create a lexical approach activity to encourage noticing chunks in the text – What makes this activity*

*lexical? – What should a novice teacher keep in mind when teaching this lesson?*

*Create questions for this text that require scanning – What should I do if students struggle with it?*

Або можна сформулювати запит на зразок *concept-checking questions* для відпрацювання лексики і граматики тощо.

6) шаблон «Нескінченна генерація відповідей» (*The Infinite Generation Pattern*), метою якого є автоматичне генерування серії відповідей (які можуть здаватися нескінченними) без необхідності щоразу повторно вводити підказку.

Наприклад, такий шаблон може бути використаний для генерації ідей. ChatGPT допоможе вам придумати: завдання на *warm-up*, ідеї для занять із певним підходом; варіанти вправ на повторення лексики, *writing prompts*, завдання для контролюваної практики чи повторення *gap-fills*, *matching*, *multiple choice questions*.

7) ігровий шаблон (*The Game Play Pattern*), метою якого є створення гри на певну тему. Шаблон також можна поєднати з генератором візуалізації, щоб додати зображення до гри, яку буде зосереджено навколо певної теми, і ВММ керуватиме нею:

*Створи гру про...*

*Придумай правила гри для...*

Наприклад, можна попросити ChatGPT створити гру для перевірки тематичної лексики на заняттях з аналітичного читання та розмовного практикуму, чи на повторення *Irregular Verbs* чи *Verb Patterns* на заняттях з граматики тощо. Чат-бот допоможе задати ситуацію та ролі *Role-plays*. Потім можна попросити студентів додати лексику з активного вокабуляру чи терміни.

В межах нашого дослідження ми попросили ChatGPT розробити правила гри на відпрацювання правильної вимови міжзубних звуків /θ/ і /ð/. Наводимо відповідь (скорочено):

*Назва гри: «Теніс-зуботруси»*

*Мета гри: Вивчити правильну вимову фонем /θ/ і /ð/ через ігровий процес.*

*Правила гри:*

*Підготовка: Підготуйте картки зі словами, які містять фонему /θ/ і /ð/, розділіть учнів на дві команди.*

*Гра: Кожна команда по черзі вибирає одного гравця, який буде читати слова. Гравці читають слова на картках, намагаючись вимовляти фонему належним чином. Інші учасники слухають і визначають, чи були фонему вимовлені правильно.*

*Оцінювання: Якщо гравець правильно вимовив слово, його команда отримує 1 бал. Якщо фонему були вимовлені неправильно, бал надається іншій команді. Після кожного раунду ролі гравців міняються, і гра триває до досягнення заздалегідь визначеного числа балів або часового*

*ліміту. Переможцем стає команда, яка набере більше балів.*

8) шаблон «Контекстний менеджер» (*The Context Manager Pattern*). Його метою є надання користувачам можливості вказувати або видаляти контекст для розмови з ВММ, щоб зосередити розмову на певних темах або виключити з розгляду незв'язані теми. Цей шаблон дає користувачам більший контроль над тим, які положення ВММ розглядає або ігнорує під час генерації результату. Щоб вказати контекст, скористайтеся такою підказкою: *Аналізуючи <...>, розглядай лише <...> аспекти. або слід задати контекст.* Наприклад:

*analyse the use of modal verb shall in formal contexts*

*show me how to use this word <...> in that same meaning but in a different context.*

*Rewrite a text <...> in a more formal way.*

*Rewrite this text <...> in a more polite way.*

10) шаблон «Рецепт» (*The Recipe Pattern*)

Цей шаблон надає обмеження для остаточного виведення послідовності кроків із деякими частково наданими складовими, які необхідно налаштувати в послідовності кроків для досягнення заявленої мети. Він поєднує шаблон «Зразок», шаблон альтернативних підходів та шаблон «Рефлексія».

*Я хотів би досягти ...*

*Я знаю, що мені потрібно виконати кроки А, В, С*

*Надай мені повну послідовність дій*

*Заповни пропущені кроки*

*Визнач непотрібні дії*

Одним із наслідків використання шаблону «Рецепт» є те, що користувач не завжди може мати чіткий опис того, що він хотів би реалізувати, побудувати або спроектувати. Крім того, цей шаблон може внести небажане упередження щодо спочатку вибраних користувачем кроків, тому ВММ може спробувати знайти рішення, яке включатиме їх, а не позначати їх як непотрібні.

Прикладом шаблону «Рецепт» може бути така підказка:

*Я маю на меті пояснити студентам, які вивчають практичну фонетику англійської мови, різницю між голосними фонемами /θ/ і /əθ/. Надай мені повну послідовність дій.*

На наш запит ChatGPT запропонував розпочати з пояснення артикуляції цих фонем, порекомендував низку порівняльних і тренувальних вправ, наголосив на необхідності наведення відповідних аудіоприкладів, надав алгоритм артикуляційної практики і відпрацювання, як у групах, так і у межах самостійної роботи, та завершив «рецепт» перевіркою засвоєння, складовою якої може бути, наприклад, тест. Будь-який із цих етапів може конкретизований користувачем через подальші уточнювальні запити.



Зазначимо, що така класифікація шаблонів створювалася для розробників програмного забезпечення і не є вичерпною, оскільки не покриває усіх потреб викладацького процесу.

Деякі з шаблонів підказок можуть бути продуктивніше застосовані, якщо адаптувати їх до потреб саме викладання та вивчення англійської. Наприклад, шаблон «Список перевірки фактів» (*The Fact Check List Pattern*), який використовується для перевірки фактів. Його ключовим аспектом є те, що користувачі можуть співставити «список перевірки фактів» з отриманими даними. Користувачі також можуть ідентифікувати будь-які пропуски в списку. Хоча контрольний список перевірки може також містити помилки, користувачі часто мають достатні знання та контекст, щоб визначити його повноту та точність відносно вихідних даних.

Вважаємо, що така модель підказок може бути видозмінена в модель «Список» (List):

*Generate a list of lexical chunks inferred from the following text <text>.*

*Make a list of common words with /r/ sound at the beginning, middle and end.*

*Generate a list of common words with consonant clusters.*

*Write a list with the -ity suffix.*

Запити спростити або ускладнити текст, вказавши рівень – *rewrite this text for A2, C2*, змінити формат або жанр – *rewrite it as a blog post, change it into conversation*, переписати або відредагувати текст, написаний студентом (іх потім буде цікаво порівняти для розвитку *noticing*; згенерувати анотацію або конспект – *write a summary/notes* – можна об'єднати в шаблон «Редактор/автор», поєднуючи його із шаблонами «Контекстний менеджер» чи «Когнітивний верифікатор».

Спираючись на власний досвід використання ChatGpt та на аналіз використання ВММ у роботах дослідників [30], вважаємо за можливе стверджувати, що використання шаблонів підказок значно розширює можливості використання розмовних ВММ. Звісно, підказки простою мовою не завжди дають бажані результати, навіть якщо ці результати можна отримати за допомогою альтернативних інструкцій. Таким чином, люди-користувачі повинні експериментувати з широким діапазоном підказок, щоб викликати бажану поведінку, оскільки вони мають недостатньо інформації про ступінь сумісності інструкцій з тією чи іншою моделлю.

Звісно, наведений нами каталог шаблонів підказок не є повним і потребує подальшої розробки та уточнень. Проте, на їх основі можемо виокремити наступну послідовність кроків, що полегшить формулювання запитів ChatGPT: задати контекст – поставити завдання – чіткі інструкції – уточнювальні роз'яснення – перевірка (редагування) відповіді.

ChatGPT – це ефективний інструмент, який може створювати текстові відповіді на різні запити, включно з такими, які можуть містити конфіденційну або приватну інформацію. Як наслідок, використання ChatGPT має кілька небезпек, зокрема ймовірність того, що він може створювати невідповідні чи образливі матеріали, спричинити витік приватної інформації або потрапити під вплив нечесних осіб. Відповідь ChatGPT може відрізнитися залежно від того, як сформульовано введення або як часто видається одна й та сама підказка. Модель може лише іноді знати відповідь або лише інколи дати правильну відповідь. Через упередженість, закладену в навчальних даних і надмірну оптимізацію, модель ChatGPT може бути багатослівною та неправильно використовувати певні фрази [18].

Не зважаючи на перелічені ризики, завдяки широкому спектру технологій, можливостей і функцій розвиток ШІ відкриває широкі можливості для освіти. Щоб повністю реалізувати його потенціал, надзвичайно важливо подолати розрив між технологічними інноваціями ШІ та його застосуванням [29].

**Висновки.** Отже, проведене нами дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

- каталог шаблонів підказок, представлених у цій статті, потребує вдосконалення та розширення, так само, як і нові та інноваційні способи використання ВММ. Це допоможе користувачам ефективніше керувати роботою ШІ; проте навіть у такому вигляді каталог шаблонів підказок дає можливість виділити узагальнену послідовність кроків при формулюванні запитів: контекст – постановка завдання – надання чітких інструкцій – надання уточнюючих роз'яснень – перевірка (редагування) відповіді;

- у цілому ChatGPT може бути корисним у викладанні дисциплін практичного циклу: «Практичний курс англійської мови: фонетика», «Практичний курс англійської мови: аналітичне читання та розмовний практикум», «Практичний курс англійської мови: граматики». ChatGPT допоможе зі створенням завдань, їх персоналізацією, розробкою програм та силабусів, планів занять тощо. Завжди, якщо не влаштує його перша відповідь, можна надсилати запит покращити її, задаючи певне завдання; ще краще – задати ШІ сценарій; тобто, без активної і вдумливої участі викладача цей інструмент не буде давати ідеальних результатів; ChatGPT допомагає створювати навчальний контент та економити час, автоматизуючи адміністративні завдання.

- ChatGPT може бути корисним не лише для викладача, а й для студента. З ним можна спілкуватися іноземною мовою, вести діалог, надсилати йому завдання на перевірку тощо; ШІ розширює можливості дистанційного навчання, персоналізує

навчальний процес та покращує його інтерактивність;

- що об'ємніше завдання, тим менше може задовольнити результат; не варто просити ШІ одразу написати план заняття на певну тему, проте конкретні завдання він розробляє непогано, для об'ємних завдань слід використовувати послідовність «задати контекст – поставити завдання – чіткі інструкції – уточнюючі роз'яснення – перевірити (відредагувати) відповідь»; розробка та подальше удосконалення каталогу підказок запитів для використання їх у навчальному процесі сприятиме отриманню релевантних відповідей.

Проте використання ШІ може нести і загрози, і ризики, породжуючи низку проблем, серед яких: витік особистих даних, етичні проблеми (упередженість у відповідях чи їх недостовірність), порушення принципів відповідального використання ШІ та дотримання принципів академічної доброчесності. Варто пам'ятати, що ШІ – не пошукова система, а велика мовна модель, створена на основі певної бази даних, тому слід обережно ставитись до ChatGPT як до джерела інформації. Усе перелічене становить **перспективу подальших досліджень** і практичних розробок у цій царині.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. ChatGPT в освіті: загроза чи простір можливостей? URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xScCAVKhVvk>
2. Безкоштовний вебінар DevRain Community «Початок роботи з #ChatGPT». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=lq0U7aNu6hw&t=1s>
3. Вікторова Л.В., Кочарян А.Б., Мамчур К.В., Коротун О.О. Застосування штучного інтелекту та чат-ботів під час вивчення іноземної мови. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*. Випуск 32. Т. 2. 2021. С. 166 – 173. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.33>
4. Генерація текстів: перевіряємо прогрес AI-моделі від GPT до ChatGPT. URL: <https://dou.ua/forums/topic/41509/>
5. Козубай І. Комплексний аналіз впливу штучного інтелекту на викладання та вивчення іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Випуск 63. Том 1. 2023. С. 211 – 214.
6. Матеріали круглого столу «Використання штучного інтелекту в освіті: ChatGPT і більше». URL: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Goks6f56pgU>
7. Мельник А. Використання чат-боту chatGPT у практичній мовній підготовці майбутніх викладачів англійської мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені ТГ Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. № 21. 2023. С. 100 – 107.
8. Про штучний інтелект за 7 хвилин: перспективи розвитку та технології, які варто знати ШІ-спеціалісту. URL: <https://dou.ua/lenta/articles/questions-to-ai-specialist/?from=recent>
9. Статистика, факти та тенденції OpenAI за 2023 рік. URL: <https://www.websiterating.com/uk/research/openai-statistics/>
10. Ausat, Abu Muna Almaududi, et al. Can chat GPT replace the role of the teacher in the classroom: A fundamental analysis. *Journal on Education*. № 5 (4). 2023. DOI: <https://doi.org/10.31004/joe.v5i4.2745>
11. Awesome ChatGPT GitHub. URL: <https://github.com/awesome-chatgpt-prompts/>
12. Baskara, F. R., and F. X. Mukarto. Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*. № 7 (2). 2023. С. 343 – 358.
13. Belda-Medina, Jose, and José Ramón Calvo-Ferrer. Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning. *Applied Sciences*. № 12 (17). 2022. DOI: [10.3390/app12178427](https://doi.org/10.3390/app12178427)
14. Ben Whately. Principles for Prompt Engineering with GPT-3. *LinkedIn Pulse*. December 3, 2022. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/3-principles-prompt-engineering-gpt-3-ben-whately/?trackingId=nxYDgLLzqmZcs4TxJ9PhIQ%3D%3D>
15. Fitria, Tira Nur. Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A review of ChatGPT in writing English essay. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*. Vol. 12. No. 1. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15294/elt.v12i1.64069>
16. Kohnke, Lucas, Benjamin Luke Moorhouse, and Di Zou. ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*. № 54(3). 2023. DOI: [10.1177/00336882231162868](https://doi.org/10.1177/00336882231162868)
17. Liu B. How to make ChatGPT work as a teaching assistant: a case study in law. URL: [https://www.timeshighereducation.com/campus/how-make-chatgpt-work-teaching-assistant-case-study-law?utm\\_source=newsletter&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=the-download&spMailingID=25882615&spUserID=MTAxNzcwOTEyMTAyNAS2&spJobID=2233807101&spReportId=MjIzMzgwNzEwMQS2](https://www.timeshighereducation.com/campus/how-make-chatgpt-work-teaching-assistant-case-study-law?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=the-download&spMailingID=25882615&spUserID=MTAxNzcwOTEyMTAyNAS2&spJobID=2233807101&spReportId=MjIzMzgwNzEwMQS2) (дата звернення – 26.06. 2023)
18. Mohd Javid, Abid Haleem, Ravi Pratap Singh, Shahbaz Khan, Ibrahim Haleem Khan. Unlocking the opportunities through ChatGPT Tool towards ameliorating the education system. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2772485923000327>
19. Rose J. How to use ChatGPT as a tool to spur students' inner feedback and thus aid their learning and skills development. URL: [https://www.timeshighereducation.com/campus/how-make-chatgpt-work-teaching-assistant-case-study-law?utm\\_source=newsletter&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=the-download&spMailingID=25882615&spUserID=MTAxNzcwOTEyMTAyNAS2&spJobID=2233807101&spReportId=MjIzMzgwNzEwMQS2](https://www.timeshighereducation.com/campus/how-make-chatgpt-work-teaching-assistant-case-study-law?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=the-download&spMailingID=25882615&spUserID=MTAxNzcwOTEyMTAyNAS2&spJobID=2233807101&spReportId=MjIzMzgwNzEwMQS2)
20. Rudolph, Jürgen, Shannon Tan, and Samson Tan. Rud of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. *Journal of Applied Learning and Teaching*. № 6 (1). 2023. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.23>
21. Sharma, S., & Yadav, R. ChatGPT – A Technological Remedy or Challenge for Education System. *Global*

*Journal of Enterprise Information System*. № 14 (4). 2023. С. 46 – 51.

22. Stan Skrabut, Ed.D. 80 Ways to Use ChatGPT in the Classroom. Using AI to Enhance Teaching and Learning. URL: <https://ebin.pub/80-ways-to-use-chatgpt-in-the-classroom-using-ai-to-enhance-teaching-and-learning-9798985553758-9798985553741.html>

23. Tajik, Elham, and Fatemeh Tajik. A comprehensive Examination of the potential application of Chat GPT in Higher Education Institutions. URL: [https://www.researchgate.net/publication/369995811\\_A\\_comprehensive\\_Examination\\_of\\_the\\_potential\\_application\\_of\\_Chat\\_GPT\\_in\\_Higher\\_Education\\_Institutions](https://www.researchgate.net/publication/369995811_A_comprehensive_Examination_of_the_potential_application_of_Chat_GPT_in_Higher_Education_Institutions)

24. The Ultimate Guide for Using ChatGPT for English Learning. URL: <https://hadarshemesh.com/magazine/chatgpt-for-learning-english/>

25. Tobing, Nelson Manalaksak Lumban, and Dion Tira Erlangga. The advantages of ChatGPT for enhancing

students vocabulary. (2023). URL: <http://pustakailmu.id/index.php/pustakailmu/article/view/302/279>

26. Wang, Ming. Chat GPT: A Case Study. *PDGIA Journal of Higher Education* (2023).

27. Weller D. ChatGPT for Language Teachers. The ultimate Prompt handbook for AI productivity. URL: <https://www.barefootteflteacher.com/p/free-ebook-chatgpt-for-language-teachers>

28. White, Jules, et al. A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with ChatGPT. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.11382>

29. Zhang, Ke, and Ayse Begum Aslan. AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, Volume 2. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>

30. Zhou, Yongchao, et al. Large language models are human-level prompt engineers. 2022. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2211.01910>

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

### METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF MUSICAL ARTS IN THE PIANO TEACHING PROCESS

У статті розкриваються методичні умови фахової підготовки магістрів музичного мистецтва, з'ясовуються умови її методичного забезпечення у процесі фортеп'янного навчання. Проведений аналіз наукової літератури показав, що сучасна музична педагогіка приділяє значну увагу методичним аспектам музичного навчання і виховання учнів у загальноосвітніх школах. Разом з тим методичний аспект професійної підготовки студентів магістерського освітнього рівня, які здобувають кваліфікацію «Викладач музичного інструмента» (фортеп'яно), представлений недостатньо. Музична педагогіка відчуває гостру потребу у методіці, спрямованій на ефективну професійну підготовку майбутніх учителів у галузі фортеп'янного навчання. Адже від того, наскільки їх знання та уміння відповідають сучасним вимогам, залежить рівень музичної освіти учнів спеціалізованих музичних закладів.

Серед різних проблем, які розглядаються методикою фортеп'янного навчання, у статті звертається увага на методичне забезпечення розвитку метро-ритмічних здібностей у процесі виконавської діяльності. Це пояснюється тим, що почуття ритму у музикантів виявляється синтезованою якістю, яка проявляється у сприйманні музичного часу, метру і ритму у їх образній виразності. Така якість важлива не тільки для сольного виконавства. З особливою відчутністю вона виявляється під час музичного акомпанементу та ансамблевої гри.

Друга проблема у формуванні методичних знань магістрів музичного мистецтва пов'язана особливостями формування звуко-образних уявлень студентів в процесі фортеп'янного навчання. Автором зазначається, що звуковидобування – це система мисленнєво-рухових і звуковтворюючих операцій, спрямованих на виявлення музикантом-виконавцем смислових можливостей і значень музичної мови. Відповідно розглядаються три основних види звукообразних уявлень, а саме: уявлення конкретної звукової фактури (ладо-гармонічні, ритмічні, гармонічні), уявлення асоціативні (емоційно-образні) та «технічні» (моторні). Для їх формування пропонуються спеціальні тренінги, які мають вирішувати такі завдання: 1) сприяти формуванню звуко-образної пам'яті; 2) розвивати творчу уяву; 3) націлювати на координацію рухів. При цьому зазначається, що їх використання може бути ефективним тільки у тому випадку, коли основним принципом фортеп'янного навчання виступає відповідність обраних засобів індивідуально-психологічним особливостям студентів.

**Ключові слова:** магістри музичного мистецтва, мистецька освіта, фахова підготовка, гра на фортеп'яно, методика навчання.

The article reveals the methodical conditions of the professional training of masters of musical art, the conditions of its methodical support in the process of piano training are clarified. The analysis of the scientific literature showed that modern music pedagogy pays significant attention to the methodological aspects of musical education and education of students in secondary schools. At the same time, the methodological aspect of the professional training of students of the master's degree of education who obtain the qualification «Teacher of a musical instrument» (piano) is not presented sufficiently. Music pedagogy is in dire need of a methodology aimed at effective professional training of future teachers in the field of piano teaching. After all, the level of musical education of students of specialized music institutions depends on the extent to which their knowledge and skills meet modern requirements. Among the various problems that are considered by the method of piano training, the article draws attention to the methodological support for the development of metro-rhythmic abilities in the process of performance. This is explained by the fact that musicians' sense of rhythm turns out to be a synthesized quality, which is manifested in the perception of musical time, meter and rhythm in their figurative expressiveness.

Such quality is important not only for solo performance. Among the various problems that are considered by the method of piano training, the article draws attention to the methodological support for the development of metro-rhythmic abilities in the process of performance. This is explained by the fact that musicians' sense of rhythm turns out to be a synthesized quality, which is manifested in the perception of musical time, meter and rhythm in their figurative expressiveness. Such quality is important not only for solo performance. Accordingly, three main types of sound representations are considered, namely: representations of a specific sound texture (fret-harmonic, rhythmic, harmonic), associative (emotional-image) and «technical» (motor) representations. For their formation, special trainings are offered, which should solve the following tasks: 1) promote the formation of sound-image memory; 2) develop creative imagination; 3) aim at coordination of movements. At the same time, it is noted that their use can be effective only in the case when the main principle of piano teaching is the correspondence of the chosen means to the individual and psychological characteristics of the students.

**Key words:** masters of musical art, Art education, professional training, playing the piano, teaching method.

УДК 378.091.3: 780.616.432]:378.22  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.8>

**Щолокова О.П.,**

докт. пед. наук, професор,  
завідувачка кафедри фортеп'янного виконавства та педагогіки мистецтва  
Українського державного університету  
імені Михайла Драгоманова

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Запровадження в Україні двоступеневої освітньої структури «бакалавр-магістр» виявило необхідність наукових досліджень,

спрямованих на удосконалення теоретичного і методичного забезпечення фахового навчання майбутніх педагогів – музикантів на рівні магістратури. Маючи певні специфічні особливості, воно

повинна відповідати міжнародним стандартам та соціокультурним запитам. Теоретична підготовка студентів магістратури вже набула ознак науково-пошукової системи, в якій розкривається творчий потенціал особистості майбутнього фахівця-музиканта. Але випускник магістратури не тільки готується для здійснення сольної, концертмейстерської та ансамблевої діяльності, а й має застосовувати в освітньому процесі сучасні художньо-педагогічні технології, самостійно застосовувати методи і засоби навчання та самоконтролю для забезпечення якісної освіти. Усе це спонукає звернути увагу на методичну підготовку студентів у галузі фортепіанного виконавства. При цьому маємо зазначити, що поняття «методика» прийшло до нас з грецької мови і означає «методос» (μέθοδος), тобто «спосіб» або «шлях до чогось». У психологічних і педагогічних науках воно розглядається у якості побудованої певним чином системи методів, покликаних вирішувати конкретні завдання для досягнення поставленої мети.

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

Сучасна музична педагогіка приділяє значну увагу методичним аспектам музичного навчання і виховання учнів у загальноосвітніх школах. Ця проблема досить ґрунтовно представлена у працях Т. Анікіної та С. Борисової (2011), Я. Кушки (2007), Л. Масол (2006), О. Михайличенка (1999), О. Олексюк (2012), О. Ростовського (2011), В. Черкасова (2014), в яких розглядаються різноманітні питання методики музичного навчання і виховання учнів загальноосвітніх закладів.

Разом з тим методичний аспект професійної підготовки майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю магістерського освітнього рівня, які здобувають кваліфікацію «Викладач музичного інструмента» (фортепіано), представлений не достатньо. На сьогоднішній день в Україні підготовлено два навчальних посібника – О. Шрамко «Основний музичний інструмент: алгоритм методики» [5] і Т. Гризоглазової «Методика навчання гри на фортепіано» [1], в яких висвітлюються деякі питання методичної підготовки студентів. Відтак музична педагогіка відчуває гостру потребу у методиці, спрямованій на ефективну професійну підготовку майбутніх учителів у галузі фортепіанного навчання. Адже від того, наскільки їх знання та уміння відповідатимуть сучасним вимогам, залежить рівень музичної освіти учнів спеціалізованих музичних закладів. Це спонукає звернути увагу на деякі практичні сторони методики фортепіанного навчання студентів-магістрантів в умовах виконавської діяльності.

**Мета статті** – розкриття понять «метро-ритмічні здібності» і «звуко-образні уявлення» для удосконалення методики музичного навчання майбутніх педагогів-музикантів.

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

Серед різних проблем, які розглядаються методикою фортепіанного навчання, звертаємо увагу на два аспекти: методичне забезпечення розвитку метро-ритмічних здібностей і звуко-образних уявлень у процесі виконавської діяльності. Необхідність формування у студентів таких умінь пояснюється двома причинами. З однієї сторони, якісне виконавське оволодіння музичним матеріалом підвищує слухову культуру студента. З іншої – оволодіння такою методикою особливо зростає в системі масової музичної освіти, оскільки позашкільні музичні заклади залучають до навчання учнів з різними музичними здібностями. Для учнів з посередніми музичними даними формування метро-ритмічних і звуко-образних уявлень звукоутворення стає першочерговим завданням. Роботу над цими методичними проблемами в умовах фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів розглянемо більш детально.

До музичних здібностей, необхідних студентам для професійних занять музичним мистецтвом, відноситься почуття ритму. Важливість цієї здатності обумовлюється тим, що музика належить до просторових видів мистецтва, організованих у часі. Для вчителя музики така здатність проявляється у відчутті темпо-ритму музичного твору, а вміння відтворювати складний зв'язок музичного часу і простору стає важливим елементом його педагогічної діяльності.

Зазначимо, що почуття ритму у музикантів виявляється синтезованою якістю, яка проявляється у сприйманні музичного часу, метру і ритму у їх образній виразності. Така якість розвивається і функціонує завдяки відповідним властивостям музики: ритму, метру, часової організації фразування, паузам і темпу. Вона вимагає врахування темпу, відчуття фрази, пауз, фермат, свободи ритмічного руху, тобто того, що музиканти називають агогікою і рубато (agogic, rubato). Відтак професійне чуття ритму зв'язане з метро-ритмічними та образними властивостями музики. Таке відчуття важливе не тільки для сольного виконавства. З особливою відчутністю воно виявляється під час музичного акомпанементу та ансамблевої гри.

На думку багатьох педагогів почуття ритму розвивати дуже важко. Що стосується фортепіанного навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва, то вона вимагає постійної уваги викладача до темпо-ритмічних здібностей студентів. При цьому важливо формувати такі уміння як чітке визначення метру під час розбору твору та його інтерпретації, відчуття ритмічних і метричних особливостей музичного твору, залежних від його жанру і стилю.

Аби навчитися грати ритмічно, студенти часто використовують метроном. При цьому застосовують його постійно на протязі всієї роботи над твором. Але такий спосіб формування

темпо-ритмічних уявлень призводить до механічного відтворення тексту і не розвиває у студента власне відчуття метро-ритму. Після відключення метроному усі недоліки повторюються знову. Тому важливо, щоб студент навчився корегувати власним слухом своє темпо-ритмічне відчуття під час виконання твору. При цьому можна застосовувати різні асоціації природного походження, які допомагають зрозуміти природність цих уявлень.

Розвиваючи у студентів почуття метро-ритму важливо враховувати, що людина здатна до самоаналізу, самоспостереження, самооцінки та самоконтролю. Тому розвиток почуття музичного часу може ефективно відбуватися в умовах активізації потенційних природних властивостей особистості і створення відповідних умов, у яких формування такої здібності відбувається найбільш успішно.

Досить ефективним виявляється й застосування методу проспівування мелодії твору з одночасним її диригуванням. При цьому відбувається стимулювання уявлень внутрішньої пульсації, внутрішнє рахування долей такту відповідно до художньо-образної інтерпретації твору. З огляду на це важливо, щоб студент під час самостійного опрацювання твору враховував його метро-ритмічні й темпові особливості, які характерні для цього твору.

Підбираючи репертуар для студента, можна поступово переходити від творів з чітким та рівним темпо-ритмом до творів з його змінами. Увагу студентів слід привертати до таких нововведень як зміна темпу або метро-ритму, поліритмія тощо. Усвідомлення цих нових явищ в музичних творах спрямовує студента до оволодіння агогічними особливостями і засвоєння темпу *rubato*.

Враховуючи ці міркування, вважаємо, що формування темпо-ритмічних уявлень в процесі фортепіанного навчання має бути цілеспрямованим завданням у діалоговому навчанні викладача і студента на протязі усіх років навчання.

З відчуттям музичного часу дуже тісно зв'язані звуко-образні уявлення, оскільки їх використання у виконавській діяльності або скорочує, або трохи уповільнює час звучання цієї чи іншої інтонації. Крайні педагоги кінця XIX століття вже розуміли важливість співвідношення звуковидобування характеру музичного твору. На власному досвіді вони усвідомлювали значення для виконавської діяльності розвинутого музичного мислення та його основи – внутрішнього слуху.

У цьому плані цікавим є посібник видатного польського піаніста Й. Гофмана (J. Hofmann), в якому автор розкриває два типи виконання – *правильне*, яке відноситься до механіки гри і *хороше*, *виразне*, котре зв'язане безпосередньо з галуззю людських почуттів. Видатний піаніст і педагог вважав, що виразність виконання – це здатність музиканта перейматися закладеними композитором

у творах почуттями, вкладати у своє виконання власні почуття і доносити їх до серця слухачів. Дана позиція стала поштовхом для поглибленої розробки проблематики звукоутворення на фортепіано. З тих часів у центрі уваги видатних педагогів вже знаходилась не фізична сторона виконання, а те, що Й. Гофман назвав «розумною технікою», тобто вмінням проаналізувати художні проблеми і поєднати їх з технічними завданнями у процесі виконання. За його відомим висловом, уся звукова картина повинна скластися в голові до того, як її передаватимуть руки. В основі цього процесу повинна лежати узгодженість між звуковими уявленнями та рефлексивними діями [8, с. 58–64].

Спираючись на такі думки, багатьма українськими педагогами-музикантами (В. Пухальський, Г. Беклемішев, М. Добровольський, К. Михайлов, Р. Блюменфельд, Г. Нейгауз) було встановлено, що звукообразні уявлення розвиваються у реальній музичній діяльності й спрямовуються на пізнання та втілення образів музичного твору. У своїй діяльності ці педагоги відстоювали принципи глибокого проникнення в суть музичного твору та його стилістичні особливості. На їх глибоке переконання, такі уявлення утворюються за участю емоційно-естетичного переживання, мислення та музичного слуху. При цьому провідного значення набуває розвиток самостійного мислення. Наведемо декілька думок цих видатних педагогів стосовно звукоутворення під час гри на фортепіано [2, с. 42–44].

Так, В. Пухальський вимагав від своїх учнів повного розслаблення ігрового апарату. Він вимагав свободи всього плечового поясу, пластичної руки, яка відчуває клавіші кожним пальцем. Основна ідея цієї роботи полягала у досягненні необхідної якості звучання. На думку педагога, не один піаністичний прийом не існує сам по собі. Першим прийомом гри на фортепіано він вважав вільне покладання рук на клавіші з відчуттям опори на кінцівки пальців, а потім повільне підняття рук. При цьому він наводив таку асоціацію: «Уявіть собі, що у вас не рука, а крила – і не курки, а орла» [2, с. 52]. Подібні порівняння допомагали учням відчути свободу і пластичність рухів, зосередити увагу на якості звуковидобування.

Питанням техніки звукоутворення, знаходження правильних прийомів і способів звукотворення, а відтак формуванню звукообразних уявлень надавали величезного значення Ф. Блюменфельд і Г. Нейгауз. Наприклад, яскравою рисою педагогічної діяльності Ф. Блюменфельда була орієнтація на виховання в учнів самостійного мислення, виявлення власної художньої ініціативи. Він постійно підкреслював, що зміст музичного твору обумовлює характер піаністичних рухів, тому закликав учнів під час гри знаходити відповідне положення рук.

Підтримуючи такі думки, Г. Нейгауз також приділяв значну увагу оволодінню прийомами звуковидобування. Він вважав, що головною метою виконавця має бути звукове втілення художньо-поетичного образу, тому кожна частина роботи над музичним твором повинна пов'язуватися одночасно з роботою над звуком. Основою його загальноновизнаної методики був вибір певних піаністичних прийомів, пов'язаних з конкретним художнім завданням. При цьому він вважав, що учень має не тільки обрати той чи інший прийом, а й усвідомити причину такого вибору [2].

Завдяки методичним рекомендаціям цих педагогів у музичній педагогіці утвердилась думка, що звуковидобування – це система мисленнєво-рухових і звукотворчих операцій, спрямованих на виявлення музикантом-виконавцем смислових можливостей і значень музичної мови. Свої ідеї щодо ролі звуко-образних уявлень у виконавській діяльності вони передавали своїм учням і послідовникам, які розвивали і збагачували методику фортепіанного навчання.

Поступово у методичній літературі дослідники почали виділяти три основних види звукообразних уявлень, а саме: уявлення конкретної звукової фактури (ладо-гармонічні, ритмічні, гармонічні), уявлення асоціативні (емоційно-образні) та «технічні» (моторні). Для сучасної методики фортепіанного навчання важливий аспект цієї проблеми полягає в тому, що виконання фортепіанної музики композиторів ХХ століття вимагає застосування різноманітних технічних прийомів, які раніше не використовувалися у інструментальному виконавстві, тому в останні роки педагоги-методисти приділяють значну увагу питанням розвитку різних параметрів музично-ігрових рухів з точки зору їх впливу на процес звукоутворення [4].

Але в практиці музичного навчання і до сьогоднішнього дня залишається поширеною практика, коли загальне уявлення студента стосовно музичного твору педагог підкріплює тільки власним показом. Відтак таке знайомство з музичним твором, тобто «натаскування», стає єдиним навчальним методом, який застосовується в роботі зі студентом. Сухе, механічне копіювання чужого виконання музичного твору або його фрагментів призводить, як правило, до хронічної пасивності музичного мислення, затримує музично-естетичний і загальний культурний розвиток студентів.

Іншою стороною проблеми формування звукообразних уявлень на етапі фахового навчання виступає зв'язок внутрішнього слуху і моторики. Згідно даних наукової літератури, рухові вміння людини залежать від її психофізичного стану та специфічних функціональних особливостей різних ланцюжків слухо-моторного апарату. Відтак усвідомлене опанування руховими діями не можливе поза вмінням точно відчувати і аналізувати рухи

і на цій основі керувати звукообразними уявленнями [5; 6].

Слухо-моторні зв'язки утворюють надійну гарантію адекватного відтворення музики, яка почута внутрішнім слухом або існує у вигляді нотного тексту. Розвиток такого уміння вирішує також проблему читання нот з листа і транспонування нотного тексту. Таким чином, можливість формування сенсомоторних дій студентів досягається в міру набуття досвіду музично-інструментального виконавства та відповідної тренувальної діяльності. Завдяки розвитку усіх видів музичного слуху підвищується ефективність керування різними параметрами рухів.

*Усвідомлюючи цю проблему і бажаючи досягти у студентів високого рівня розвитку звуко-образних уявлень, ми під час занять використовували різноманітні тренінги, які у психологічній літературі розглядаються як система необхідних вправ, спрямованих на формування певних умінь та навичок. Стосовно звукоутворення тренінг у процесі фортепіанного навчання мав вирішувати такі завдання:*

- 1) сприяти формуванню звуко-образної пам'яті;
- 2) розвивати творчу уяву;
- 3) націлювати на координацію рухів.

У нашому дослідженні перший тренінг засновувався на *методі дискретно-висотного інтонування мелодії голосом і рукою*. Сутність цього методу полягає в тому, що рука здатна передавати окремі рухи, адже вони є природними носіями просторової дискретності. Відтак студентам пропонувалося проспівувати основну мелодію твору за принципом «нотний текст – відтворення мелодії голосом – рух руки». Таке відтворення є простою вправою, яка допомагає відчувати розвиток мелодії у всіх її особливостях. Крім того, таке завдання гарантує збереження музичної інформації, а також спрямовує м'язову пам'ять на дискретну дію, вчить студентів знаходити необхідну аплікатуру для виразного інтонування. Тим самим проспівування допомагає відчувати силу і тембр звучання мелодії, знайти необхідний рух пальців.

Наступне завдання стосовно звуко-видобування було пов'язане з *усвідомлення різних аплікатурних формул*. Загальноновизнано, що зручна для піаніста аплікатура допомагає яскравому і виразному виконанню. Відповідно студентам пропонувалося самостійно підібрати у творі з свого репертуару зручну для себе аплікатуру. Але при цьому необхідно було враховувати й характерні особливості твору та побажання композитора. У даному випадку підготовка студента до його виконання відбувається спочатку подумки, а потім м'язовими рухами. Відповідно й мелодія спочатку набуває досконалого звучання подумки, а потім студент намагається її озвучити на фортепіано. Розвиток координації між співом і звуком допомагає знайти

необхідний контакт з клавіатурою для відтворення художнього задуму.

Ще один тренінг у процесі фортепіанного навчання спрямувався на *формування навичок гри на слух та імпровізування*. Цей процес відзначається такою структурою: слуховий образ – рухові дії – звучання. Він ґрунтується на утворенні міцних рефлексивних зв'язків між внутрішнім почуттям звуків та рухами, які відповідають конкретному звуковому образу.

Під час впровадження цього тренінгу ми використовували комплекс методів, серед яких найбільш дієвими виявилися такі: ідеомоторний метод і метод гри зі змінами позицій.

Так, застосування ідеомоторного методу (ідеомоторика – дія за уявленням) передбачає формування навичок орієнтування на клавіатурі інструменту. Його *метою* є розвиток у студентів просторово-часового відчуття клавіатури, музичного ладу, тональності, ритму та гармонії. Цей метод можна застосовувати без реального використання музичного інструменту. Наприклад, можна виконувати музичний твір по нотах на кришці закритого інструменту, або інших твердих поверхнях.

Також можна «програвати» вже вивчений музичний твір «подумки», уявляючи його звучання та відповідні рухи. Така робота допомагає студенту розібратися в емоційній та динамічній вагомості кожного фрагмента і сприяє виявленню якості і міри всіх виразних засобів музичного твору. Вона виробляє у нього осмислене виконання музичного твору, дозволяє знайти рівновагу між слуховими уявленнями і руховими діями, простежити слухом увесь процес створення музичного образу, який потім необхідно відтворити під час його виконання на музичному інструменті.

Другий метод – гра зі змінами позицій передбачає використання усієї клавіатури для формування психо-моторних навичок. Він може використовуватися не тільки для збереження однієї і тієї самої аплікатури, але й для використання відповідної музичної моделі під час гри на слух та імпровізування. Таке застосування варіативних способів у різних позиціях допомагає рукам легко пристосовуватися до інших виконавських дій.

Після виконання таких вправ студенти починають більш впевнено відчувати себе під час транспонування знайомої мелодії у інші тональності. Поступово ускладнюючи ці завдання, студенту можна запропонувати під час виконання мелодії на інструменті гармонізувати її з різними варіантами.

Але цей метод стає ефективним тільки у тому випадку, якщо студент вміє сприймати музику на основі власного музичного досвіду. Під час такого сприймання у нього починає діяти спеціальний психологічний механізм, заснований на

функціонуванні звукових стереотипів. Такі стереотипи можуть бути різними: фольклорними наспівами, ритмічними інтонаціями або мелодичними кліше, що властиві різним музичним жанрам. Вони можуть бути стабільними або змінними, але в цілому – утворювати музичний досвід музиканта. Таке творче завдання вже наближає його до першого ступеня композиторської творчості – імпровізування.

Відтак можемо зазначити, що використання запропонованих методів може бути ефективним тільки у тому випадку, коли основним принципом фортепіанного навчання виступає відповідність обраних засобів індивідуально-психологічним особливостям студентів.

**Висновки.** Узагальнення отриманих результатів дослідження дозволяє визначити умови, які сприяють удосконаленню методичної підготовки у галузі фортепіанного навчання: розкриття перед студентами перспектив розвивального навчання у виконавському класі; розширення наукових поглядів щодо когнітивно-пізнавального потенціалу розвивального навчання у контексті музично-виконавської діяльності; підтвердження на практиці можливості використання сучасних методів, спрямованих на формування метро-ритмічних здібностей і звуко-образних уявлень магістрів музичного мистецтва. Такі методичні поради мають зайняти гідне місце в системі фахової підготовки магістрів музичного мистецтва.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гризоголазова Т. І. Методика навчання гри на фортепіано. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2018. 108 с.
2. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2007. 460 с.
3. Єременко О. В. Актуальні проблеми формування професійної компетентності на магістерському рівні. *Наукові записки Ніжинського держ. університету імені Миколи Гоголя. Ніжин*. 2004. № 2. С. 75–80.
4. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю: навч. посібник. Київ: Заповіт, 1998. 368 с.
5. Шрамко О. І. Основний музичний інструмент: алгоритм методики. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2018. 118 с.
6. Щолокова О. П. Новітні підходи та технології у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін. *Innovative processes in education: Collective monograph. AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland*, 2017. P. 238–246.
7. Щолокова О. Ф. Основні тенденції фортепіанної підготовки педагога-музиканта у вищих мистецьких закладах освіти. *Topical issues of education: Collective monograph. – Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal*, 2018. Pp. 210–220.



8. Hofmann Josef. Piano Playing: With Piano Questions Answered (Volume I). Publisher: (Dover Books On Music: Piano). Paperback – June 1, 1976. 336 p.

9. Pet'ko L.V. Formation of professionally oriented foreign language teaching environment in the

conditions of university for students of art specialties. Economics, management, law: problems of establishing and transformation: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Al-Ghurair Printing & Publishing LLC, Dubai, UAE, 2016. P. 395–398. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9779>

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОМОТОРНИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

## THEORETICAL BASIS OF THE FORMATION OF PSYCHOMOTOR QUALITIES OF SCHOOL STUDENTS

В основі проблеми формування психомоторних здібностей учнів школи в процесі навчальних занять з фізичної культури лежить єдність їхньої діагностики та розвитку, єдині методологічні засади навчання та розвитку. Широкий і різнобічний аналіз цих проблем є основою для наукового обґрунтування та розробки методології проблеми, які як основний методологічний аспект передбачають дослідження ефективності формування та компенсаторного розвитку необхідних школяреві психомоторних здібностей та індивідуалізація на їх основі процесу фізичного виховання з урахуванням чутливих періодів розвитку.

У фізичному вихованні учнів основними практичними засобами та методами у формуванні саморегуляції та самоврядування є виключно методики розвитку психомоторних здібностей учнів.

При цьому педагогу фізичної культури слід чітко уявляти, що особливо на ранніх стадіях розвитку дитини ряд знань, видів та способів дії тимчасово знаходяться поза її зоною найближчого розвитку і не можуть бути використані учнями. Однак, на подальших етапах розвитку вони вже потрапляють у чутливий період, входять у розумовий процес і стають важливими факторами його подальшого розвитку та самовдосконалення.

Для вдосконалення методів психомоторного розвитку необхідна подальша розробка індивідуальних шляхів побудови навчального процесу з фізичної культури кожному віковому етапі навчання. Цей процес може бути успішно реалізований тільки в рамках системи поступово та обґрунтовано ускладнюваних навчально-тренувальних завдань, при активізації та пов'язаному формуванні рухових, розумових, перцептивних, мнемічних, моторних, мовних та інших дій.

Опанування школярами новим для них змістом і методами психомоторного навчання передбачає як активізацію готівкових умінь, а й формування нових процесів, адекватних цьому змісту і методам, які слід використовувати у навчальних психолого-педагогічних експериментах. При цьому психомоторний розвиток слід розглядати не тільки як генетично зумовлений, початковий функціональний рівень розвитку певних психічних та моторних якостей дитини, а й як складний багаторічний процес вікового та якісного розвитку цих функцій у ході і природного, і цілеспрямованого процесу навчання.

**Ключові слова:** фізична культура, параметри руху, рухова діяльність, психічні механізми, формування рухових навичок.

The basis of the problem of the formation of psychomotor abilities of school students in the process of physical education classes is the unity of their diagnosis and development, the single methodological principles of training and development. A broad and versatile analysis of these problems is the basis for the scientific justification and development of the methodology of the problem, which as the main methodological aspect involves the study of the effectiveness of the formation and compensatory development of the psychomotor abilities necessary for the schoolchild and the individualization of the process of physical education based on them, taking into account sensitive periods of development.

In the physical education of students, the main practical means and methods in the formation of self-regulation and self-governance are exclusively methods of developing the psychomotor abilities of students.

At the same time, the physical education teacher should clearly understand that, especially in the early stages of a child's development, a number of knowledge, types and methods of action are temporarily outside his zone of immediate development and cannot be used by students. However, at later stages of development, they already enter the sensitive period, enter the mental process and become important factors in its further development and self-improvement. To improve methods of psychomotor development, further development of individual ways of building the educational process in physical culture at each age stage of education is necessary. This process can be successfully implemented only within the framework of a system of gradually and reasonably complicated educational and training tasks, with the activation and related formation of motor, mental, perceptual, mnemonic, motor, language and other actions.

Mastery by schoolchildren of the content and methods of psychomotor learning, which are new to them, involves the activation of cash skills, but also the formation of new processes, adequate to this content and methods, which should be used in educational psychological and pedagogical experiments. At the same time, psychomotor development should be considered not only as a genetically determined, initial functional level of development of certain mental and motor qualities of a child, but also as a complex multi-year process of age-related and qualitative development of these functions in the course of both a natural and purposeful learning process.

**Key words:** physical culture, movement parameters, motor activity, mental mechanisms, formation of motor skills.

УДК 159.94

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.9>

**Кучеренко Г.В.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри теорії і методики  
фізичної культури та спортивних  
дисциплін  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Богатов А.О.,**

викладач кафедри теорії і методики  
фізичної культури та спортивних  
дисциплін  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Воробйова С.В.,**

викладач кафедри теорії і методики  
фізичної культури та спортивних  
дисциплін  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Основні гіпотези та методологічні підходи формування у підростаючого покоління необхідних для подальшого успішного життя в суспільстві психомоторних здібностей є актуальною проблемою сучасної школи. В основі проблеми формування психомоторних здібностей учнів школи в процесі навчальних занять з фізичної культури лежить єдність їхньої діагностики та розвитку, єдині методологічні засади навчання та розвитку. Широкий і різнобічний аналіз цих проблем є основою для наукового обґрунтування та розробки методології проблеми, які як основний методологічний аспект передбачають дослідження ефективності формування та компенсаторного розвитку необхідних школяреві психомоторних здібностей та індивідуалізація на їх основі процесу фізичного виховання з урахуванням сенситивних періодів розвитку.

Вивчення психологічних основ діагностики та формування психомоторних здібностей у школярів дозволяє сформулювати та попередньо обґрунтувати такі основні положення:

1. Використання психологічних закономірностей у діагностиці та формуванні психомоторних здібностей у школярів лежить в основі їх ефективного фізичного виховання, найбільш повно реалізуючи основні положення класичної педагогічної тріади: навчання – виховання – розвиток.

2. Структура психомоторних здібностей найповніше проявляється у тонкій розрізнявальній чутливості за основними параметрами руху – часу, простору та зусиллям, при стійкому збереженні в пам'яті образів рухів, оперативності та точності самоконтролю, а також у надійному функціонуванні у складних діяльності.

3. Удосконалення системи безперервної освіти у школі спирається на гетерохронність та сенситивність психомоторного розвитку учнів як генетичну та вікову основу їх фізичного виховання.

4. Формування психомоторних здібностей – це активний психолого-педагогічний процес, спрямований на діагностику рівня та структури психомоторних здібностей та цілеспрямований розвиток компонентів загальних та спеціальних психомоторних здібностей до певної високоефективної рухової діяльності.

5. Психомоторні здібності ефективно формуються у школярів за допомогою спеціально розроблених психолого-педагогічних принципів, методичних прийомів, комплексу психомоторних вправ, тестів та рухливих ігор, які забезпечують більш ефективний руховий розвиток учнів у порівнянні з традиційними методами фізичного виховання за рахунок випереджального формування психічних механізмів управління руховими діями. Загальні питання формування психомоторних здібностей Проблема формування психомоторних здібностей у учнів у школі пов'язана із загальними

психолого-педагогічними проблемами, найважливішими з яких є:

- безперервність навчання та розвитку;
- психологічне обґрунтування змісту навчальних програм;
- засвоєння знань та рухових навичок;
- закономірності формування спеціальних здібностей.

При цьому більш глибоке розуміння рушійних сил пов'язаного психічного та моторного розвитку особистості дозволяє розглянути їх основи, спираючись на які можна підвищувати ефективність навчання та фізичного виховання, підняти його до рівня вимог та завдань, що висувуються життям.

І тому необхідно озброїти учнів як системою певних знань з різних предметів, а й системою дій, операцій, яких неможливо повноцінне засвоєння знань і користування ними. Все більшого значення набуває формування здатності самостійно освоювати нові досягнення науки і практики, самому рухатися разом з науково-технічним прогресом, що прискорюється [3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У ряді робіт та деяких полемічних виступах у пресі зазначалося, що середня школа останнім часом значною мірою віддалилася від практичної та наполегливої реалізації низки таких базових принципів педагогіки як: класична педагогічна тріада «навчання-виховання-розвиток», принцип «зони найближчого розвитку» в індивідуалізації навчання та ін. Високий ступінь формалізації процесу навчання та позамежне використання знеособлених машинних технологій, орієнтованих на обсяги знань відповідно до вимог системи освіти природно призвели до розриву педагогічних складових процесу навчання: навчання з заповненням знаннями – окремо, виховання за межами навчального процесу – окремо, розвиток учня – як сам собою очевидне, поза учбовим процесом, взагалі поза школи [1, 2].

У описуваних процесах з природних причин та специфіки навчальної дисципліни більшою мірою пощастило фізичному вихованню, руховому розвитку. Однак, і в даному випадку слід визнати, що в останні роки середня школа з фізичного виховання зробила певний крен в область «чистої» моторики, навчання та значного фізичного навантаження учнів, не приділяючи достатньої уваги психічній складовій будь-якої рухової діяльності школярів, розвитку їх мислення, самооцінки та самоврядування. Причина такого методичного та змістовного перекосу повною мірою лежить у програмних документах, які значною мірою регламентують зміст та методики навчального процесу [3].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У робочих програмах з фізичної культури та поурочних планах ретельно

прописані найдрібніші деталі фізичного виховання за всіма віковими групами та видами фізичної діяльності, тимчасові нормативи для планування, контрольні тести та інші нюанси моторики за повної відсутності навіть згадки найважливішої складової будь-якого руху людини – психіки. Виникає полемічне питання: як розробники і укладачі даних документів представляють практичну реалізацію у процесі фізичного виховання класичного принципу у тому, що почуття керує рухом. Ймовірно, такого завдання програмні документи щодо фізичного виховання школярів і не ставили.

Роль педагога в даному процесі полягає не тільки в пропозиції учню готових типових, значною мірою загальногрупових відповідей і рішень, але більшою мірою в керівництві індивідуальною самостійною розумовою роботою учнів. Такий шлях виховання, власного розвитку самостійного мислення є найефективнішим напрямом і практичним способом пов'язаного формування як розумових, і рухових здібностей учнів. У фізичному вихованні учнів основними практичними засобами та методами у формуванні саморегуляції та самоврядування є виключно методики розвитку психомоторних здібностей учнів.

При цьому педагогу фізичної культури слід чітко уявляти, що особливо на ранніх стадіях розвитку дитини ряд знань, видів та способів дій тимчасово знаходяться поза її зоною найближчого розвитку і не можуть бути використані учнями. Однак, на подальших етапах розвитку вони вже потрапляють у сенситивний період, входять у розумовий процес і стають важливими факторами його подальшого розвитку та самовдосконалення.

Таке використання закономірностей педагогічної психології, механізмів перетворення навичок та здібностей дитини, утворених у процесі фізичного виховання, у його узагальнені вміння дозволяє ефективно формувати його емоційно-мотиваційну сферу, сенсорно-перцептивні та психомоторні функції. Цей важливий підхід спрямованого вдосконалення психічних функцій, фізичних і психологічних аспектів підвищує ефективність навчальної діяльності.

Тільки в цьому випадку, практично реалізується, згадана вище педагогічна тріада «навчання-виховання-розвиток», і навчання йде попереду розвитку, ставлячи перед школярами нові пізнавальні та практичні завдання та даючи їм засоби для їх вирішення. У той же час воно, спираючись на актуальні досягнення у розвитку, значною мірою використовує їх потенційні можливості, які, звичайно, завжди ширші та різноманітніші за їх поточну, миттєву реалізацію. Такий розвиток йде значно далі за якості, набуті учнями на кожному поточному етапі навчання. Воно відкриває нові можливості засвоєння ними складніших систем понять та пов'язаних з ними дій.

**Формулювання цілей статті.** Маючи вищевикладені міркування, для вдосконалення методів психомоторного розвитку необхідна подальша розробка індивідуальних шляхів побудови навчального процесу з фізичної культури кожного віковому етапі навчання. Цей процес може бути успішно реалізований тільки в рамках системи поступово та обґрунтовано ускладнюваних навчально-тренувальних завдань, при активізації та пов'язаному формуванні рухових, розумових, перцептивних, мнемічних, моторних, мовних та інших дій. І, нарешті, завершальним етапом цього процесу має стати їх перетворення на складові більш складних психомоторних дій, утворення узагальнених навичок та їх застосування до нових конкретних рухових дій, здатність до вирішення нових рухових завдань з елементами проблемного навчання та формування у учнів здатності до самоосвіти та саморегуляції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Формування будь-яких здібностей завжди полягає у наданні їм конкретної, цілком певної форми, удосконалюючи при цьому старі та створюючи нові, більш досконалі форми. Тому розвиток і психомоторних здібностей неможливий поза конкретною, певною діяльністю, і заняття фізичною культурою якраз є тією прекрасною школою, в якій вроджені механізми психомоторики перетворюються на реальні здібності, причому не тільки у фізичній, а й в інших видах діяльності.

Віковий розвиток психомоторних здібностей протікає більш специфічно, ніж розвиток розумових здібностей, вони раніше досягають зрілості і раніше в'януть. Ця їхня особливість робить дуже актуальною проблему своєчасного формування психомоторних здібностей у дітей у процесі шкільного навчання. Процес формування психомоторних здібностей схильний до впливу як психофізіологічних задатків, умов життя, виховання та діяльності, а й у значною мірою, психологічних властивостей особистості, найчастіше безпосередньо до здібностям не які стосуються. Велике значення для формування цих здібностей набуває мотивація та інтерес. У свою чергу, успішне формування психомоторних якостей, особливо при широкому використанні різних досить емоційних та ігрових методів, впливає на розвиток інтересу, збагачує та поглиблює його.

Ключовим становищем для такого підходу є положення про те, що в психологічному плані не можна говорити про здатність, що вже існує, до початку свого розвитку, так само як не слід говорити про здібність, що досягла свого повного розвитку і закінчила свій розвиток. Приймавши, що здатність існує тільки в розвитку, ми не повинні забувати, що розвиток це здійснюється не інакше як у процесі тієї чи іншої практичної діяльності. А звідси випливає, що здатність не

може виникнути поза відповідною конкретною діяльністю.

При такому підході на перший план щодо здібностей висувається проблема їх формування та розвитку. Формування психомоторних здібностей не зводиться до повідомлення учням готових знань, а включає й інших важливих дидактичних функцій, наприклад активізацію самостійної пізнавальної діяльності учнів. Будь-які здібності людини, включаючи психомоторні здібності, як виявляються, але розвиваються у специфічній діяльності. У разі розглядається рухова діяльність учнів школи процесі навчальних занять з фізичної культури. Звідси слід зробити для наших цілей принаймні два висновки [2].

По-перше, дослідження психомоторного компонента рухових здібностей має бути вивченням реального рівня їх розвитку до певного моменту (обстеження, тестування та ін.).

По-друге, найбільш адекватним вивченням здібностей і, отже, вирішенням проблеми їхнього вдосконалення може бути їх вивчення у процесі ефективного формування. З цієї точки зору другою проблемою та метою роботи є розробка деяких ефективних способів формування психомоторних здібностей у ході експериментального навчання школярів.

Педагогічна практика в галузі фізичного виховання показує, що найбільш ефективними засобами є ті, які максимально сприяють виникненню у прагнення до саморегуляції і самовиховання. Під формуванням психомоторних здібностей мається на увазі активний психолого-педагогічний процес, спрямований на діагностику рівня та структури психомоторних задатків та цілеспрямований розвиток компонентів загальних та спеціальних психомоторних здібностей до певної ефективної рухової діяльності.

У психолого-педагогічних експериментах у галузі психомоторики слід максимально широко використовувати такі основні принципи формування психомоторних здібностей:

1. Комплексний підхід у діагностиці та формуванні психомоторних здібностей.
2. Принцип єдності розвитку психічних, сенсорних, перцептивних та моторних компонентів рухових здібностей.
3. Об'єднання виховних, навчальних та розвиваючих впливів на які займаються за допомогою психомоторних вправ.
4. Спадкоємність та ускладнення психомоторних вправ за рахунок багатовимірності самоконтролю та напруженості самої рухової діяльності.
5. Максимальне використання ігрового та змагального методів у формуванні психомоторних здібностей у дітей та юнаків.
6. «Поєднаний» метод розвитку фізичних якостей, психомоторних здібностей та спортивно-технічної майстерності.

7. Удосконалення надійності психомоторних функцій під впливом монотонних, граничних та змагальних навантажень.

8. Підвищення довільності та свідомості при оволодінні психомоторною методикою.

Психомоторна здатність до навчання характеризується не так змістовною стороною вчення (набутими знаннями), скільки швидкістю і легкістю їх засвоєння, оволодіння необхідними прийомами розумової та рухової діяльності, ступенем її активності, самостійності, гнучкості, що досягаються в умовах співпраці з учителем і тренером.

Велике значення має творче використання педагогом основних положень теорії поетапного формування дії.

Виділяються такі основні способи формування психомоторного образу руху та його самоконтролю:

1. Теоретичне формування мети, програми та рухової задачі.
  2. Широке використання засобів моделювання та технічних засобів навчання (малюнки, схеми, моделі, контрольні позначки, темпо-лідери, магнітофонні записи програми, тренажери тощо).
  3. Активізація зорових, слухових та кінестетичних сприйняття, організація активного спостереження та критичного обговорення способів виконання рухової дії іншими особами.
  4. Акцентований показ рухової дії із виділенням ведучих елементів руху та контрольних точок самоконтролю.
  5. Вироблення міцних асоціацій між провідними елементами, контрольними точками, кінестетичними образами руху та їх найменуваннями.
  6. Відтворення рухової дії у спрощених умовах (на місці, за поділом, у повільному темпі тощо).
  7. Виконання рухових дій з промовлянням виконуваних провідних елементів та контрольних точок (елементів) самоконтролю за рухом.
  8. Поетапне виконання рухових дій із проговоруванням елементів у беззвучній формі.
  9. Методика та техніка ідеомоторного та психом'язового тренування.
  10. Управління руховими діями в ускладнених лабораторних умовах (високий темп та швидкість рухів, утруднений самоконтроль тощо).
  11. Удосконалення рухових дій та психомоторного самоконтролю під дією екстремальних умов (високі психофізіологічні навантаження, змагальні умови).
  12. Подальше вдосконалення таких особливостей образу руху, як диференційованість, узагальненість, цілісність, усвідомлюваність та абстрагування.
- Таким чином, суть проблеми формування психомоторних здібностей у учнів школи у процесі навчання з фізичної культури полягає в тому, щоб посилити вплив психологічних факторів на

підвищення ефективності рухової діяльності та гармонійності розвитку особистості учнів на всіх етапах системи безперервної освіти.

Розвиток психомоторних якостей школярів є однією з найважливіших проблем дитячої, вікової та педагогічної психології є проблема рушійних причин психомоторного розвитку людини. Довгий час ця проблема розглядалася в плані метафізичної теорії двох факторів (спадковості та зовнішнього середовища), при цьому одні автори вважали, що вирішальне значення має фактор спадковості, генетично детермінованих морфофункціональних механізмів психомоторики, інші приписували провідну роль середовищі, а треті вважали, що обидва зазначені фактори взаємодіють, конвергують один з одним.

Перші роки життя є періодом найбільш інтенсивного фізичного і морального розвитку. У цей час складаються моторні навички, багато в чому завершується розвиток процесів сприйняття та закладаються основи пізнавальних здібностей, які надалі розвинуться в інтелект. І психомоторні (рухові) можливості дитини залежать від вікових особливостей розвитку низки психічних функцій: м'язово-рухових відчуттів та сприйняття, сенсорних процесів, пам'яті, мислення та уваги. У молодших школярів при зростанні швидкості рухів, їхня точність залишається невисокою і містить багато «зайвих», неусвідомлюваних рухів. Діти погано розрізняють і запам'ятовують зовні подібні фізичні вправи та рухи, погано їх диференціюють за основними параметрами управління: тимчасовим, просторовим та силовим характеристикам. Також у молодшому шкільному віці недостатньо розвинені мислення, розподіл та перемикання уваги, що ускладнює навчання та засвоєння рухових навичок.

Інтенсивний розвиток дитини викликає певну диспропорцію і у будові тіла, і у володінні руховим апаратом. Ця незручність у рухах є причиною сором'язливості, невпевненості у собі й у старшому віці.

З цього випливає велике значення цілеспрямованого та індивідуального психомоторного розвитку у дитячому віці. Підлітки зазвичай переоцінюють свої силові та швидкісні можливості і у школярів 11-15 років значно зростають швидкісні характеристики рухів, швидкість та точність їх запам'ятовування.

За відсутності цього етапі розвитку цілеспрямованої роботи з точністю і координацією рухів в підлітків ймовірно закріплення неправильних навичок і рухових стереотипів, які у дорослому віці подолати досить важко. У наведених роботах висловлюються думки, що у підлітковому віці існують сприятливі передумови психологічного, фізіологічного і морфологічного характеру успішного розвитку найважливіших психомоторних якостей

як спортивної спрямованості, а й як сенситивний період у загальної фізичної підготовки школярів на заняттях фізичної культури.

У юнацькому віці завершується фізичне дозрівання, швидше запам'ятовуються часові параметри рухів, троху довше – просторові і найбільше повторень необхідне запам'ятовування м'язових зусиль. У юнаків інтенсивніше розвивається точність м'язово-рухових відчуттів, швидкість складних реакцій, темп рухів та швидкісна витривалість.

Кожен із вікових періодів як складова безперервного процесу психофізичного розвитку людини з урахуванням статевих відмінностей найбільш чутливий до певних впливів, вносячи свій внесок у формування спеціальних здібностей. У той самий час, зміни вікових періодів у діалектичному плані – це розвиток і вдосконалення психомоторних можливостей дитини, а й певне зниження одних психомоторних якостей у виникненні інших здібностей.

При цьому загострена дитяча пам'ять та жіноча сенсорна чутливість виступають як етапний стан психіки, але вони є віково-статевими передумовами для вдосконалення психомоторної пам'яті та чутливості рухів за основними параметрами рухів.

При цьому зрозуміло, що генетично зумовлені анатомічні та фізіологічні задатки є базою для розвитку різних здібностей, вони властиві індивіду від народження як комплекс психічних процесів, що склався і розвивається, для нової природної здатності, яка потребує розвитку та вдосконалення відповідно до вікової сенситивності та реальних умов діяльності. Психомоторні задатки, як і, як і природні причини індивіда, є ієрархічним освітою, у структурі якого певною мірою зумовлені верхні і нижні межі розвитку психомоторних здібностей.

Віковою передумовою є і домінування збудження, супутне у підлітків більш швидкого схоплювання та запам'ятовування інформації, успішного оперування з нею при дефіциті часу та значної продуктивності при її відтворенні. Переважна більшість випробування гальмування є передумовою до саморегуляції та іншої організації мнемонічної діяльності, вищої вибірковості запам'ятовування, зосередженості на суттєвих ознаках, систематичності та перекодування інформації.

Більш складні структури інтелекту дитини генетично неспроможні передувати простішим структурам, але ці структури можуть і мають сприяти прискоренню переходу вищих структур, до повноцінного формування. Дуже актуальним є питання як оптимального прискорення переходу молодших школярів до вищого рівня їх психічного розвитку, а й забезпечення його різнобічності, повноти змістовних, операційних і мотиваційних компонентів.

**Висновки.** При розробці змісту предмета фізичного виховання у школі та її практичній реалізації необхідно як логічне, фізичне, біомеханічне,

а й психомоторне обґрунтування цього змісту. Потрібен вибір правильного співвідношення в проєктованому змісті емпіричних і теоретичних узагальнень, чуттєвого та раціонального, образного та абстрактного, конкретного та абстрактного, що вирішується тільки на основі діалектико-матеріалістичного розуміння процесу пізнання учнем об'єктивної дійсності. Слід виходячи з комплексних психолого-педагогічних і методичних досліджень всебічно розробляти конкретні плани побудови навчальних предметів.

Опанування школярами новим для них змістом і методами психомоторного навчання передбачає як активізацію готівкових умінь, а й формування нових процесів, адекватних цьому змісту і методам, які слід використовувати у навчальних психолого-педагогічних експериментах. При цьому психомоторний розвиток слід розглядати не тільки як генетично зумовлений, початковий функціональний рівень розвитку певних психічних та моторних якостей дитини, а й як складний багаторічний процес вікового та якісного розвитку цих функцій у ході і природного, і цілеспрямованого процесу навчання. Психомоторний розвиток – спеціалізований процес формування функціональних систем організму протягом усього його життя. Воно залежить від умов життя та виховання, і першорядна роль тут належить праці, правильному фізичному вихованню, систематичним тренуванням, цілеспрямованим методам навчання та розвитку психомоторики.

Розвиток психомоторики людини реалізується двома шляхами, у двох відносно незалежних напрямках: за рахунок становлення психічних та рухових структур у ході його біологічної еволюції (у формі філогенезу) та за допомогою формування тісно пов'язаних психомоторних структур протягом усього його життя. При цьому дуже важливо відзначити, що розвиток психомоторики, як закономірний процес зміни психічних і моторних функцій у часі, повинен неодмінно виражатися в кількісних і якісних показниках окремих психомоторних

функцій, що оцінюються і оцінюються, і ґрунтуватися на адекватній, абсолютно достовірній системі «метризації» психолого-педагогічного процесу психомоторної підготовки. У цьому процесі формування психомоторики школярів основну роль грають навчання та виховання на заняттях з фізичної культури у школі. Звісно ж, що психомоторне вдосконалення при пов'язаному розвитку двох основних систем людини: психіки і моторики, найповніше відповідає суті класичної педагогічної триади «навчання – виховання та розвитку».

При реалізації процесу формування психомоторики слід постійно враховувати, що він у двох методологічних напрямках. Перше є предметом психологічних досліджень цього процесу у плані природного розвитку його структури і результатів. При цьому поняття «формування психомоторики» включає, насамперед, визначення вихідного рівня психомоторних здібностей, аналіз їх структури та прогнозування можливих позитивних змін у процесі цілеспрямованого навчального експерименту. Другий аспект згаданого процесу полягає у цілеспрямованому навчанні та вихованні вже конкретних умов шкільного навчання, в рамках конкретних психолого-педагогічних підходів з визначенням завдань та способів формування психомоторних здібностей та чітким, прагматичним встановленням, що, як, коли та у кого має бути сформовано.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Клименко В. В. Психологія спорту : навч. посіб. Київ : МАУП, 2007. 432 с.
2. Лазуренко С. І., Моргун З. П. Особливості психомоторних дій з урахуванням функціональної асиметрії студентів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі* : дев'ята міжнародна науково-практична конференція. Київ : університет «Україна», 2008. С. 407-408.
3. Суворова Т. І., Грейда Б. П. Керування спортивними рухами та їх фізіологічне обґрунтування. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2004. 220 с.

## МОВНА ПІДГОТОВКА ЛІКАРІВ: АДАПТАЦІЯ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ДО СПЕЦИФІКИ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ

### LANGUAGE TRAINING FOR DOCTORS: ADAPTING TEACHING METHODS TO THE SPECIFICS OF THE MEDICAL FIELD

Мовна підготовка лікарів є важливою частиною їхньої професійної підготовки, оскільки вона визначає їхню здатність ефективно спілкуватися з пацієнтами, колегами та іншими медичними спеціалістами. У цій статті розглянемо сучасні підходи до навчання іноземних мов у медичних навчальних закладах та методики, які допомагають покращити комунікативні навички майбутніх лікарів.

Медична галузь вимагає високого рівня мовної компетенції від своїх представників. Лікарі повинні зрозуміти медичну термінологію, вести документацію, консультувати пацієнтів та взаємодіяти з колегами на різних мовах, оскільки медицина – це глобальна галузь. Тому важливо вдосконалювати мовні навички лікарів з метою підвищення якості надання медичних послуг.

Один із сучасних підходів до мовної підготовки лікарів – використання інноваційних технологій та методик. Інтерактивні відеоуроки, онлайн-курси та спеціалізовані медичні словники допомагають студентам навчатися ефективно та зручно. Мобільні додатки також можуть бути корисними для вивчення медичної термінології та збагачення словникового запасу.

Психолінгвістичні аспекти вивчення мови у контексті медичної практики також грають важливу роль. Лікарі повинні вміти адаптувати свій спосіб спілкування до різних ситуацій, включаючи надання психологічної підтримки пацієнтам. Такий аспект вимагає розуміння культурних особливостей та врахування психологічних аспектів спілкування. Роль педагогів у забезпеченні ефективної мовної підготовки лікарів надзвичайно важлива. Вони повинні бути кваліфікованими фахівцями, які розуміють специфіку медичної галузі та можуть надати студентам необхідні знання та практичні навички. Також важливо створювати сприятливу навчальну атмосферу, де студенти можуть вільно вдосконалювати свої мовні навички.

Узагальнюючи, мовна підготовка лікарів є критично важливою для успішної практики в медичній галузі. Сучасні методики навчання, інноваційні технології та уважність до психолінгвістичних аспектів спілкування допомагають студентам розвивати необхідні навички. Педагоги відіграють важливу роль у цьому процесі, створюючи зручні умови для навчання. Наявність ефективної мовної підготовки сприяє покращенню медичної практики та забезпечує високий стандарт надання медичних послуг.

**Ключові слова:** мовна підготовка лікарів, медична освіта, адаптація методик навчання, специфіка медичної галузі, мовна компетенція, ефективна комунікація, іноземні мови в медицині, інноваційні методи викладання, психолінгвістичні аспекти, роль педагогів і програмних засобів.

The language preparation of doctors is an essential part of their professional training, as it determines their ability to communicate effectively with patients, colleagues, and other medical professionals. In this article, we will explore modern approaches to teaching foreign languages in medical educational institutions and methodologies that help improve the communication skills of future doctors.

The medical field demands a high level of language competence from its practitioners. Physicians must understand medical terminology, maintain documentation, consult with patients, and interact with colleagues in various languages, as medicine is a global industry. Therefore, it is crucial to enhance the language skills of doctors to improve the quality of healthcare services.

One of the contemporary approaches to language preparation for doctors is the utilization of innovative technologies and methodologies. Interactive video lessons, online courses, and specialized medical dictionaries assist students in learning efficiently and conveniently. Mobile applications can also be valuable for studying medical terminology and expanding vocabulary.

Psycholinguistic aspects of language learning in the context of medical practice also play a significant role. Doctors must adapt their communication style to different situations, including providing psychological support to patients. This aspect requires an understanding of cultural peculiarities and consideration of psychological aspects of communication.

The role of educators in ensuring effective language preparation for doctors is exceptionally crucial. They should be qualified professionals who understand the specifics of the medical field and can provide students with the necessary knowledge and practical skills. It is also important to create a conducive learning environment where students can freely enhance their language skills.

In conclusion, language preparation for doctors is critically important for successful practice in the medical field. Modern teaching methodologies, innovative technologies, and attention to psycholinguistic aspects of communication help students develop the necessary skills. Educators play a significant role in this process by creating favorable conditions for learning. Effective language preparation contributes to the improvement of medical practice and ensures a high standard of healthcare services.

**Key words:** language preparation of doctors, medical education, adaptation of teaching methods, specifics of the medical field, language competence, effective communication, foreign languages in medicine, innovative teaching methods, psycholinguistic aspects, role of educators and software tools.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.10>

Левицька А.І.,  
канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри філософії,  
біоетики та іноземних мов  
Одеського національного медичного  
університету



**Постановка проблеми:**

Мовна підготовка лікарів стає все більш важливим аспектом медичної освіти, оскільки ефективна комунікація з пацієнтами, колегами та іншими міжнародними медичними спеціалістами в сучасному світі є вирішальною для надання високоякісної медичної допомоги та спільної наукової співпраці. Однак адаптація методик навчання до специфіки медичної галузі та розвиток мовної компетенції лікарів залишаються актуальними завданнями. Проблема полягає в пошуку оптимальних підходів до викладання іноземних мов у медичних навчальних закладах, а також у розумінні психолінгвістичних аспектів, що впливають на навчання мови в контексті медичної практики. Додатково, дослідження також має на меті визначити роль педагогів та програмних засобів у досягненні ефективної мовної підготовки медичних фахівців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій:** На початку 2020-х років було помітно зростання інтересу до досліджень, пов'язаних з мовною підготовкою лікарів та її впливом на медичну практику. Однією з актуальних тем було дослідження впливу пандемії COVID-19 на мовну підготовку лікарів, оскільки зростання міжнародної співпраці та комунікації стало більш актуальним у цей період.

Деякі інші напрямки досліджень включали:

1. Вивчення ефективних методів викладання іноземних мов для медичних студентів і лікарів, зокрема за допомогою інтерактивних технологій та відкритого доступу до онлайн-ресурсів.

2. Аналіз мовної підготовки лікарів-іммігрантів та інтеркультурної комунікації у медичній практиці.

3. Дослідження ролі психолінгвістичних аспектів у вивченні мови лікарями та способів їх оптимізації.

4. Вивчення впливу мовної підготовки на якість медичної діагностики та лікування.

5. Розгляд ролі педагогів, програмних засобів та інноваційних методів у підвищенні мовної компетенції лікарів.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми:**

1. Оцінка ефективності навчання: Важливим аспектом залишається визначення того, які методи навчання є найбільш ефективними для медичних студентів і лікарів. Це включає в себе вивчення різних підходів та їхнього впливу на розвиток мовних навичок.

2. Адаптація до потреб медичної галузі: Надалі важливим є розробка навчальних програм та підходів, які б максимально враховували конкретні вимоги та потреби медичного середовища. Це може охоплювати медичний жаргон, етику спілкування в медицині та інші специфічні аспекти.

3. Оцінка впливу мовної підготовки на якість медичної практики: Дослідження, спрямовані на визначення того, як рівень мовної компетенції

лікарів впливає на їхню здатність точно діагностувати, лікувати та спілкуватися з пацієнтами, залишаються актуальними.

4. Розробка інноваційних методів навчання: Шукаючи нові підходи до викладання іноземних мов у медичних навчальних закладах, дослідники можуть звертати увагу на використання сучасних технологій, віртуальні середовища, адаптивне навчання тощо.

5. Інтеркультурна комунікація: Дослідження в області міжкультурного спілкування в медичній практиці та розробка спеціальних програм для лікарів, які працюють з пацієнтами різних культур, можуть бути необхідними.

Загалом, невирішені питання в галузі мовної підготовки лікарів продовжують залишатися актуальними, і дослідження в цьому напрямку може сприяти покращенню медичної освіти та медичної практики в цілому.

**Мета статті** – розгляд важливого аспекту медичної освіти – мовної підготовки лікарів та адаптації методик навчання до специфіки медичної галузі. Стаття спрямована на висвітлення таких питань, як роль мовної компетенції у медичному сегменті, вплив ефективної комунікації на результати медичної практики, а також психолінгвістичні аспекти вивчення мови у контексті медицини.

Додатково, стаття має на меті розглянути сучасні підходи та інноваційні методи викладання іноземних мов у медичних навчальних закладах та дослідити, які з них можуть бути найбільш ефективними для набуття медичними студентами і лікарями необхідних мовних навичок.

Загалом, метою статті є поглиблене дослідження і обговорення теми мовної підготовки лікарів, спрямоване на сприяння покращенню медичної освіти та практики шляхом вдосконалення методів навчання мови, адаптованих до потреб медичної галузі.

**Виклад основного матеріалу.** *Важливість мовної підготовки для медичних фахівців*

Мовна компетенція для лікарів виступає ключовим фактором успішної медичної практики. Вони повинні бути здатні розуміти і використовувати специфічну медичну термінологію, проводити діагностику, пояснювати лікування та надавати інформацію пацієнтам у доступній формі. Медичні помилки можуть мати серйозні наслідки, і недостатня мовна компетенція може стати перешкодою в точному діагнозі або плануванні лікування. [1, с. 45].

Також інші аспекти важливості мовної підготовки, такі як:

1. Спілкування з пацієнтами: Лікар повинен бути здатний висловлювати і розуміти побажання, скарги та інформацію, надану пацієнтом. Наявність високої мовної компетенції сприяє збільшенню рівня спілкування та сприйняття інформації пацієнтами.

2. Співпраця з колегами: Медична галузь часто передбачає роботу в команді. Лікар повинен бути здатний ефективно спілкуватися з іншими лікарями, медсестрами та медичним персоналом для координації догляду за пацієнтами.

3. Міжнародна співпраця та дослідження: У світі глобалізації медична спільнота часто співпрацює з іноземними спеціалістами. Знання іноземних мов може стати важливим для міжнародних досліджень, обміну знаннями та покращення якості медичної допомоги.

*Сучасні підходи до навчання іноземних мов у медичних навчальних закладах.* Можна обговорити різні інноваційні методи та підходи до викладання іноземних мов, спеціально адаптовані для потреб медичної галузі. Серед таких підходів можуть бути [5, с. 124].

– Інтерактивне навчання: Використання інтерактивних методів, таких як рольові ігри, віртуальні симуляції медичних сценаріїв та спілкування зі стандартизованими пацієнтами, дозволяє студентам і лікарям практикувати реальну медичну комунікацію в контрольованих умовах.

– Використання технологій: Відеоконференції, віртуальні навчальні платформи та мобільні додатки можуть бути корисними інструментами для вивчення іноземних мов у медичних навчальних закладах.

– Зорієнтоване на завдання навчання: Важливо створити програму, яка враховує конкретні потреби медичної галузі, зокрема навички спілкування, які часто використовуються в клінічній практиці.

– Мультимедійні ресурси: Використання аудіо та відео матеріалів, записів лікарських консультацій і лекцій може допомогти студентам отримати практичний досвід розуміння мови в реальних клінічних ситуаціях.

– Оцінка та зворотний зв'язок: Регулярна оцінка мовних навичок і надання зворотного зв'язку допомагають студентам вдосконалювати свої мовні вміння та визначати області, які потребують покращення.

*Психолінгвістичні аспекти вивчення мови у медичній практиці* є надзвичайно важливими для розуміння та покращення якості мовної підготовки лікарів. Цей розділ статті розглядає різні психологічні і лінгвістичні фактори, які впливають на навчання і використання іноземних мов у медичній сфері.

Один із ключових аспектів – це мовна перцепція. Лікарі повинні бути здатні розпізнавати та розуміти мову своїх пацієнтів та колег. Це включає в себе розпізнавання акцентів, діалектів та інших особливостей мови, що можуть впливати на спілкування.

Крім того, аспекти мовної продукції є важливими. Лікарі повинні бути здатні не лише розуміти,

а й ефективно висловлювати свої думки та інструкції пацієнтам і колегам. Якість мовлення, вживання термінології та спосіб подачі інформації можуть впливати на розуміння і сприйняття медичної інформації [4, с. 210].

Дослідження також можуть зосереджуватися на мовній пам'яті лікарів. Здатність запам'ятовувати та використовувати медичну термінологію та іншу інформацію під час медичної практики впливає на точність діагнозів і лікування.

Додатково, дослідження можуть оцінювати вплив стресу на мовну компетенцію лікарів. У ситуаціях надзвичайних подій або надмірного навантаження стрес може впливати на якість мовлення та здатність до ефективного комунікації.

*Роль педагогів та програмних засобів у забезпеченні ефективної мовної підготовки медичних фахівців.*

Роль педагогів: Педагоги відіграють критичну роль у процесі навчання мови медичним студентам та лікарям. Вони повинні бути досвідченими фахівцями з глибоким розумінням медичних термінів і специфіки медичної комунікації. Педагоги розробляють програми навчання, які враховують потреби студентів та лікарів, і використовують різні методи та підходи, включаючи інтерактивні уроки, відеоуроки та рольові ігри. Вони також відповідають за оцінку та зворотний зв'язок, що допомагає студентам вдосконалювати свої мовні навички [3, с. 63].

Програмні засоби: Використання програмних засобів може значно полегшити навчання мови медичних фахівців. Мобільні додатки, віртуальні навчальні платформи та онлайн-ресурси можуть надавати доступ до відповідних матеріалів та завдань для самостійного вивчення. Програмні засоби можуть також включати в себе аудіо- та відеоматеріали з лікарськими консультаціями та іншими медичними сценаріями, які допомагають студентам отримати практичний досвід розуміння та використання іноземної мови в медичних ситуаціях [2, с. 27].

**Висновки** статті наочно підкреслюють кілька ключових аспектів, що стосуються мовної підготовки лікарів та її адаптації до особливостей медичної галузі.

По-перше, стаття підкреслює важливість мовної компетенції для медичних фахівців. Вона є необхідною для ефективного комунікації з пацієнтами, співробітниками та колегами в медичній сфері. Розуміння іноземних мов і вміння користуватися ними стають важливою складовою професійної підготовки.

По-друге, стаття надає важливі практичні рекомендації щодо сучасних підходів до навчання іноземних мов у медичних навчальних закладах. Зокрема, вказується на необхідність використання інтерактивних методів, використання

технологій, створення навчальних програм, орієнтованих на завдання, та застосування мультимедійних ресурсів.

По-третє, стаття розглядає психолінгвістичні аспекти вивчення мови у медичній практиці. Вона наголошує на важливості розуміння як мовної перцепції, так і мовної продукції, а також впливу психологічних та емоційних чинників на мовну компетенцію медичних фахівців.

Нарешті, стаття підкреслює роль педагогів і програмних засобів у забезпеченні якісної мовної підготовки. Педагоги мають велике значення у розробці та викладанні програм, а також у відстеженні прогресу студентів. Програмні засоби, такі як мобільні додатки та віртуальні платформи, можуть покращити доступ до навчальних ресурсів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вайнагій, Т. М. (2020b). Етапи формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні майбутніх лікарів у полінаціональних групах. *Інноваційна педагогіка*, 29, Т. 1, 48–53. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/29-1.9>

2. Вайнагій, Т. М. (2020d). Принципи відбору та організації навчального матеріалу для формування англомовної професійно орієнтованої компетентності у говорінні майбутніх лікарів в умовах полікультурного середовища. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1(46), Ч. I, 22–30. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2020.46.22-30>

3. Вайнагій, Т. М. (2020e). Сутність і зміст навчання англомовного професійно орієнтованого говоріння майбутніх лікарів. *Інноваційна педагогіка*, 27, 60–64. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.12>

4. Вайнагій, Т. М. (2020f). Вплив культурних контекстів на формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні майбутніх лікарів у полінаціональних групах. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи* (с. 210–213).

5. Вайнагій, Т. М. (2020h). Особливості впровадження міждисциплінарного підходу у методику навчання англійської мови за професійним спрямуванням майбутніх лікарів. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії* (с. 122–125). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

### METHODOLOGICAL APPROACHES TO BILINGUAL EDUCATION IN UKRAINIAN'S MODERN EDUCATION SYSTEM

У статті обґрунтовано, що формування білінгвальної системи освіти у полікультурному просторі України потребує вдосконалення й оптимізації. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є наукове обґрунтування в рамках теорії педагогіки шляхів побудови та конкретизації моделі формування білінгвальної системи освіти у полікультурному просторі України. Висвітлено авторське розуміння проблеми, де під білінгвальною освітою, розуміємо наявність у країні і, відповідно, в системі освіти, існування єдиної державної української мови та рівноправного вивчення англійської мови, як мови міжнародного спілкування. Поруч з тим, передбачаються можливості розвитку всіх мов національних меншин, водночас, чисельність меншин, не є підставою для надання привілеїв жодній з мов. Кожна з національних меншин має право на свої школи, на надання дітям можливості навчатися рідною мовою, однак, жодна з мов національних меншин, не повинна претендувати на роль державної. Показано, що у методологічних розробках в царині білінгвального навчання, значна увага, надається моделям білінгвальної освіти, а білінгвальна освіта повинна максимально використовувати у її обґрунтуванні модельний підхід. Виявлено, що загальним недоліком існуючих моделей є їхня неконкретність, коли відображено певні ідеї, напрямки, концептуальні, гіпотетичні положення, однак жодна з них в повній мірі не має детального науково обґрунтованого опису та практичного застосування. Обґрунтовано провідні підходи до формування білінгвальної освіти в Україні: когнітивний (як знання база для подальшого розвитку системи освіти), діяльнісний (який дозволяє виконувати операції з базами знань і, базуючись на цілях освіти, доводити їх до рівня практики), системний (який гарантує структурність і зв'язки, власне системність освіти, яка будується на ідеї білінгвальності), синергетичний підхід (який забезпечує відкритість системи білінгвальної освіти і зв'язок її зі зовнішнім світом і з іншими блоками і напрямками освіти), аксіологічний підхід (який має велике значення для особистісного сприйняття білінгвальної системи навчання і забезпечує права і можливості кожної людини, щодо мовної політики).

**Ключові слова:** методологічні підходи, система, формування, білінгвальна освіта, білінгвальне навчання, полікультурний простір.

The article substantiates that the formation of a bilingual education system in the multicultural space of Ukraine needs improvement and optimization. One of the ways to solve this problem is the scientific substantiation within the framework of the theory of pedagogy of the ways of building and specifying the model of formation of a bilingual education system in the multicultural space of Ukraine. The author's understanding of the problem is highlighted, where bilingual education means the presence in the country and, accordingly, in the education system, the existence of a single state Ukrainian language and the equal study of English as the language of international communication. At the same time, opportunities for the development of all languages of national minorities are foreseen, at the same time, the number of minorities is not a reason for granting privileges to any of the languages. Each of the national minorities has the right to their own schools, to give children the opportunity to study in their native language, however, none of the languages of the national minorities should claim the role of the state. It is shown that in methodological developments in the field of bilingual education, significant attention is paid to models of bilingual education, and bilingual education should use the model approach as much as possible in its justification. It is revealed that the general shortcoming of the existing models is their imprecision, when certain ideas, directions, conceptual, hypothetical positions are reflected, however, none of them fully have a detailed scientifically based description and practical application. The leading approaches to the formation of bilingual education in Ukraine are substantiated: cognitive (as a knowledge base for the further development of the education system), activity (which allows you to perform operations with knowledge bases and, based on the goals of education, bring them to the level of practice), system (which guarantees the structural and connections, the actual system of education, which is built on the idea of bilingualism), a synergistic approach (which ensures the openness of the system of bilingual education and its connection with the outside world and with other blocks and directions of education), an axiological approach (which is of great importance for personal perception of the bilingual education system and ensures the rights and opportunities of each person, regarding the language policy).

**Key words:** methodological approaches, system, formation, bilingual education, bilingual training, multicultural space.

УДК 373.3/5:81'246.2  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.11>

**Лотфі Гаруді Г.С.,**  
докт. філософії,  
докторантка  
Інституту педагогічної освіти  
і освіти дорослих імені Івана Зязюна  
Національної академії педагогічних  
наук України

**Савка І.В.,**  
докт. пед. наук, професор,  
професорка кафедри іноземних мов  
для гуманітарних факультетів  
Львівського національного університету  
імені Івана Франка

**Кушпіт У.В.,**  
докт. філософії,  
асистентка кафедри іноземних мов для  
природничих факультетів  
Львівського національного університету  
імені Івана Франка

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Розвиток суспільства та упровадження білінгвальної освіти в у полікультурному просторі України у останні роки стає одним із пріоритетних напрямів державної політики. Реформування освітньої діяльності спрямоване на вирішення глобальних проблем сучасного

суспільства. Тому вчені наголошують на необхідності використання передусім новітніх наукових методів для розв'язання мовних проблем. Формування та розвиток потенціалу формування білінгвальної системи освіти у полікультурному просторі України передбачає оновлення компетентності викладачів та досягнення європейських стандартів. У розв'язанні цих завдань важливу

роль відіграє педагогічна наука, яка вказує шлях до побудови формування білінгвальної системи освіти.

На підставі теоретичного аналізу проблеми формування системи білінгвальної освіти в полікультурному просторі України та вивчення практичного досвіду її здійснення було виявлено низку суперечностей між: наявним рівнем системи білінгвальної освіти та об'єктивно необхідним її рівнем; інтегративною сутністю освіти та фактичною роз'єднаністю її компонентів на практиці; різноплановістю системи білінгвальної освіти та уніфікацією її у практичній діяльності; необхідністю формування готовності педагогів до роботи в умовах білінгвальної освіти та недостатнім теоретико-методологічним, методичним і технічним забезпеченням цього процесу. Ці суперечності окреслюють проблему педагогічного дослідження теоретико-методологічних та методичних основ формування системи білінгвальної освіти в полікультурному просторі України.

Дослідження проблеми формування системи білінгвальної освіти в полікультурному просторі України дає можливість розв'язати низку практичних проблем у професійній освіті.

**Аналіз останніх досліджень.** В Україні вже здійснено низку позитивних зрушень у розвитку поєднання української мови як державної, посилення ролі англійської мови та уваги до мов національних меншин. Як зазначає Т. Бондарчук, «проблема багатомовності набуває особливого значення у наш час, оскільки зумовлена насамперед соціально-економічними та політичними змінами у світі, які вимагають більш активного входження різних країн у світовий геополітичний полікультурний діалог. Для України розвиток білінгвальної освіти зумовлений насамперед загальною тенденцією до інтеграції у європейський простір, прагненням до діалогу культур і міжкультурної комунікації. Однак, крім цього, існують ще і внутрішні суспільні потреби у розвитку системи двомовної освіти в нашій державі, оскільки Україна є багатонаціональною країною, і проблема освіти рідною мовою дітей національних меншин, які проживають на її території, як свідчить практика, не є вирішеною» [1, с. 38]. Нині розглядаються різноманітні моделі білінгвальної освіти, де «слід брати лише найважливіші критерії – мовні цілі освітньої системи і відношення між мовою учнів та основою мовою системи освіти. Інтеграційна модель розглядає білінгвальну освіту як засіб і середовище для соціальної адаптації дітей нацменшин, або налагодження соціальної адаптації дітей іммігрантів. Полікультурна модель трактує соціальну функцію білінгвальної освіти як базового середовища для розвитку досвіду співжиття у мультикультурному середовищі. Ідентифікаційна модель обмежує соціальну функцію пріоритетом процесів

збереження національної ідентичності, етнічної самобутності. Монокультуризаційна модель обмежує соціальну функцію білінгвальної освіти пріоритетом загальнообов'язкових єдиних культурних цінностей» [1, с. 39].

Є. Веневцева [2] досліджувала компоненти поняття білінгвальної культури спілкування, а В. Дьоміна – білінгвізм майбутнього перекладача у контексті вимог вищої освіти [3] та педагогічний моніторинг білінгвальної культури у майбутніх вчителів [4]. Учені досліджували білінгвальне навчання в контексті сучасних інтеграційних концепцій освіти (І. Зозуля [5]), білінгвальне навчання як фактор успішної професійної адаптивності (Ю. Пришупа [10]). Підготовку майбутнього вчителя до білінгвального навчання як методичну проблему вивчала Л. Смірнова [12], а питання підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університетах – С. Ситняківська [12]. Відомі також наукові розробки з цієї проблеми у руслі корекційної педагогіки, зокрема концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху (М. Лещенко та ін. [6]). Близькою є тематика професійної підготовки фахівців в контексті ідей полікультурності (Т. Кристопчук, Д. Кочмар [7]), полікультурна освіта у контексті світової практики (Л. Кругленко [8]) та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Водночас, аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури з проблеми дослідження, а також практики формування білінгвальної системи освіти свідчить, що, незважаючи на вагомі результати досліджень, поза увагою дослідників залишилися важливі питання методологічних підходів формування білінгвальної системи освіти у полікультурному просторі України.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати методологічні підходи до формування системи білінгвальної освіти в полікультурному просторі України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перш за все, необхідно обґрунтувати методологічні засади білінгвальної освіти в Україні та її полікультурному просторі. До таких засад у широкому сенсі відносимо такі важливі методологічні поняття як підходи (загальнонаукові та методологічні), методологічні принципи, а також педагогічні закономірності, які виникають в процесі формування, становлення та розвитку білінгвальної освіти.

Першим, надзвичайно важливим, етапом формування методологічних засад є визначення і ключові слова, поняттєвий апарат на рівні методологічного його розуміння.

Під білінгвальною освітою, ми розуміємо наявність у країні і, відповідно, в системі освіти, існування єдиної державної української мови та рівноправного вивчення англійської мови, як мови міжнародного спілкування. Поруч з тим, передбачаються (і позитивно сприймаються) можливості

розвитку всіх мов національних меншин. Однак, жодна з них не повинна претендувати на роль державної, або ж ставити себе в краще становище, ніж інші.

Водночас, чисельність меншин, не є підставою для надання привілеїв жодній з мов. Кожна з національних меншин має право на свої школи, на надання дітям можливості навчатися рідною мовою. Однак, жодна з мов національних меншин, не повинна претендувати на роль державної.

Аналогічно, англійська мова є засобом до спілкування, до відкриття освітніх коридорів до світу, до бібліотек, до наукових і фахових праць, до спілкування з фахівцями за кордоном.

Тому в системі білінгвальної освіти в Україні ми розуміємо формулу: «українська – як державна, плюс англійська – як мова міжнародного спілкування, плюс можливість кожної меншини навчатися рідною мовою».

Першим методологічним підходом до білінгвальної освіти є *когнітивний підхід*. Тут ми розуміємо формування бази, основи знань, які пізніше стануть фундаментом для компетентності фахівців і для можливостей людей різних спеціальностей розвиватися максимально по особистій траєкторії. Адже без знань нереально формувати ні компетентності, ні фахові характеристики. Тому когнітивний аспект є початковим і найважливішим.

У контексті білінгвальної освіти це означає ґрунтовне знання державної і англійської мов, здатність людей оволодіти знаннями на різних рівнях (як загальному, так і професійному) основними поняттями, основними накопиченими знаннями, щоб могли цими знаннями користуватися.

Логічним продовженням когнітивного є *підхід діяльнісний*. Когнітивні здатності, засвоєні знання необхідно перетворити в дію. Процесуальний аспект передбачає: від «знати» маємо перейти до «вміти».

Зауважимо, що стосовно мови, «вміти» означає (в найзагальнішому виді): вміти говорити, вміти читати, вміти писати, вміти спілкуватися, вміти чути. Іноді бувають випадки, коли людина достатньо вільно розмовляє іноземною мовою, однак, умовно кажучи, не повністю розуміє носія мови, чи співрозмовника з іншої країни. Аналогічно, знання рідної мови повинні базуватися на правильному написанні, на правильному мовленні, без різноманітних дефектів у мові, без використання неправильних або ж суржикових елементів.

Загалом білінгвізм української і англійської мов полягає ще й у тому, що фахівець повинен вміти легко переходити з однієї мови на іншу, вміти спілкуватись водночас обома мовами, коли, наприклад, частина інформації в комп'ютерах іде рідною мовою, частина – англійською. Іншими словами, йдеться про вміння переключення, діяльність міжмовну.

Наступний важливий методологічний підхід – це *системний підхід*. Системний підхід чи принцип системності називають по-різному, однак основна сутність його полягає в такому: знання і вміння, щоб стати компетентностями, повинні бути строго організовані у систему зі своїми зв'язками, зі своєю структурою, обґрунтовано вибраними елементами. Це пов'язано з тим, що обсяги як загальної, так і професійної лексики в обох мовах дуже широкі.

Як в процесі освоєння мови і удосконалення мовної практики, так і в процесі професійної діяльності, без системної організації дуже важко побудувати відповідне спілкування, професійні і освітні процеси.

Тому, у системі освіти України при проведенні принципу білінгвізму, який (з певної точки зору) можна позначити, як символ України (UA: «українська – англійська», Ukraine – England) повинен подаватися на основі системного підходу до вивчення обох мов і на узгодженні систем обох між собою. Тільки у цьому випадку вони дадуть ефективний результат.

Наступним принципом є *синергетичний підхід*. Система білінгвальної освіти повинна бути відкритою до світу, відкритою до суспільства, відкритою для освіти загалом. Тому така система вимагає, щоб її розглядали за принципами самоорганізації. І вона, в такому випадку, може, в кожній зі своїх точок біфуркацій, вибрати оптимальний шлях свого розвитку. Тому синергетичний підхід є надзвичайно важливий для білінгвальної освіти, бо в самій ідеї білінгвальної освіти лежить ідея відкритості. Недарма, ідеї відкритої освіти завойовують зараз щораз більше увагу в світі.

Надзвичайно вагомим є роль *аксіологічного підходу* до білінгвального навчання. У системі білінгвальної полікультурної освіти дуже важливо не втратити ціннісних орієнтирів і культурологічних характеристик народу.

В умовах білінгвальної освіти, особливо, коли це мови не близькі, а дальші (такі, як українська та англійська), власне виходять на важливе місце такі аспекти, як країнознавство, міжкультурні зв'язки і співвідношення між державною мовою та мовою міжнародного спілкування.

Ціннісні орієнтації в даній ситуації полягають у пріоритеті рідної мови, пошані до мови іншої країни та глибокому розумінні важливості лінгвістичних засобів міжкультурного, міжпрофесійного, міжлюдського спілкування.

Роль аксіологічного підходу є надзвичайно важливою з точки зору таких позицій, як неформальна тримовність багатьох осіб в Україні. Якщо формально освіта є білінгвальною (тобто, рідна мова плюс одна іноземна), то, виходячи з того, що Україна є багатонаціональною країною, формула білінгвальної освіти фактично для більшості

людей перетворюється в трилінгву. Це зв'язано з тим, що представники національних меншин володіють державною мовою, своєю рідною мовою плюс мовою спілкування зі світом. Якщо це виразити образно, то власна мова меншин є їхньою внутрішньою мовою, державна мова (українська) є для спілкування в межах країни і необхідна третя мова для спілкування зі світом.

Питання зарубіжного досвіду означеної проблеми розглядається нами в інших публікаціях. Тут же відмітимо, що (попри значну можливість використати зарубіжний досвід у побудові білінгвальної освіти в Україні), існує ряд специфічних умов та обставин, які вимагають особливого наукового вивчення.

**Висновки.** Таким чином, формування білінгвальної системи освіти у полікультурному просторі України потребує вдосконалення й оптимізації. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є наукове обґрунтування в рамках теорії педагогіки шляхів побудови та конкретизації моделі формування білінгвальної системи освіти у полікультурному просторі України, що дозволить визначити різноманітні варіанти розвитку означеної системи та їх оптимізацію. У методологічних розробках в царині білінгвального навчання, значна увага, надається моделям білінгвальної освіти. Загалом, білінгвальна освіта повинна максимально використовувати у її обґрунтуванні модельний підхід. Це означає, що кожен варіант системи білінгвальної освіти повинен представити відповідну модель з її всіма перевагами та недоліками. Загальним недоліком існуючих моделей є їхня неконкретність, коли відображено певні ідеї, напрямки, концептуальні, гіпотетичні положення. Однак, в умовах України, жодна з них в повній мірі не має детального науково обґрунтованого опису та практичного застосування. Провідними підходами до формування білінгвальної освіти в Україні, ми обираємо такі: когнітивний (як знансєва база для подальшого розвитку системи освіти), діяльнісний (який дозволяє виконувати операції з базами знань і, базуючись на цілях освіти, доводити їх до рівня практики), системний (який гарантує структурність і зв'язки, власне системність освіти, яка будується на ідеї білінгвальності), синергетичний підхід (який забезпечує відкритість системи білінгвальної освіти і зв'язок її зі зовнішнім світом і з іншими блоками і напрями освіти), аксіологічний підхід (який має велике значення для особистісного сприйняття білінгвальної системи навчання і забезпечує права і можливості кожної людини, щодо мовної політики).

**До подальших наукових розвідок** відносимо аналіз педагогічних принципів та закономірностей,

які лежать в основі білінгвального навчання в Україні.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боднарчук Т. В. Моделі білінгвальної освіти та їх функціонування в сучасній українській школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: КПНУ, 2013. Вип. 14. С. 37–42.
2. Венєвцева Є. Основні складові поняття «білінгвальна культура спілкування». *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 14. С. 22–27.
3. Дьоміна В. В. Білінгвізм майбутнього перекладача – вимога сучасної європейської вищої освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2019. № 1. С. 90–95.
4. Дьоміна В. Педагогічний моніторинг процесу виховання білінгвальної культури у майбутніх вчителів іноземної мови. *Univerzita knižnica Prešovskej univerzity v Prešove*. С. 95–102. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10/subor/Dyomina.pdf>
5. Зозуля І. Є. Білінгвальне навчання в контексті сучасних інтеграційних концепцій освіти. *Матеріали XLVI наук.-техн. конф. підрозділів ВНТУ* (м. Вінниця, 22-24 березня 2017 р.). Вінниця 2017. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/paper/view/2186>.
6. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Лещенко. Київ: УТОГ, 2011. 53 с.
7. Кристопчук Т. Є., Кочмар Д. А. Професійна підготовка фахівців в контексті ідей полікультурності в країнах ЄС. *Псих.-пед. основи гуманізації навч.-вихов. процесу в школі та ВНЗ*. 2019. Вип. 2 (22). С. 93–100.
8. Кругленко Л. В. Полікультурна освіта: світова та вітчизняна артикуляція проблеми. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2020. № 90. С. 7–11.
9. Лотфі Гаруді Г. С. *Розвиток білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уелсі*. Дис. ...д-ра філософії (PhD): 011 / Інститут пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2020. 282 с.
10. Пришупа Ю. Білінгвальне навчання як фактор успішної професійної адаптивності. *Electronic Institutional Repository of the National Aviation University of Ukraine*. 2019. Вип. 2(15). С. 69–74.
11. Ситняківська С. М. *Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університетах*: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2019. 673 с.
12. Смірнова Л. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до білінгвального навчання молодших школярів як методична проблема. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. Вип. 144. С. 463–468.

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВDIGITIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING  
OF FUTURE MEDICAL WORKERS

У статті здійснено теоретичний аналіз та описано елементи практичного досвіду цифровізації професійної підготовки майбутніх медичних працівників у вітчизняних закладах вищої освіти. Зазначено, що процес цифровізації зумовлений успішним інтегруванням вітчизняної вищої освіти до Європейської освітньої спільноти, та визначається як інноваційна освітня діяльність.

Показано, що поняттям «інновація» позначають нововведення, новизну, зміну, введення чогось нового; щодо освітнього процесу, інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання, в організацію спільної діяльності педагогічної взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Авторами зазначено, що цифровізація професійної підготовки майбутніх медичних працівників належить до інноваційних освітніх процесів; доведено недостатній показник її впровадження в освітній процес різних типів закладів освіти; описано можливості застосування мультимедійних технологій для більш ефективного сприйняття та засвоєння пізнавальної інформації (у статті виокремлено чинники, що впливають на ефективність освітнього процесу при умові застосування мультимедійних технологій).

У статті запропоновано аналіз однієї із сучасних організаційних форм навчання – застосування симуляційних технологій (діяльність на фантомах та тренажерах у симуляційних центрах), та описана ефективна форма налагодження педагогічної взаємодії зі студентами – робота студентського наукового гуртка (основна мета – стимулювати розвиток у студентів творчої ініціативи і розумової діяльності, пов'язаних не лише з пасивним прийняттям готових знань, а орієнтацією на їх активне і самостійне придбання). Авторами виокремлено одну із новітніх функцій викладача – експерт у галузі освіти, як фахівця, який спеціалізується на питаннях розвитку освіти на основі сучасних інноваційних освітніх і управлінських технологій.

**Ключові слова:** професійна підготовка, цифровізація, мультимедійні технології, симуляційне навчання, інновація.

The article provides a theoretical analysis and describes elements of the practical experience of digitalization of professional training of future medical workers in domestic institutions of higher education. It is noted that the digitization process is due to the successful integration of domestic higher education into the European educational community, and is defined as an innovative educational activity.

It is shown that the term «innovation» means newness, novelty, change, introduction of something new; in relation to the educational process, innovation means the introduction of new things into the goals, content, forms and methods of education and upbringing, into the organization of joint activities of pedagogical interaction of all participants in the educational process. The authors indicate that digitalization of professional training of future medical workers belongs to innovative educational processes; it is proven that the rate of its implementation in the educational process of various types of educational institutions has been proven; the possibilities of using multimedia technologies for more effective perception and assimilation of cognitive information are described (the article highlights the factors affecting the effectiveness of the educational process under the condition of using multimedia technologies).

The article offers an analysis of one of the modern organizational forms of education – the use of simulation technologies (activities on phantoms and simulators in simulation centers), and describes an effective form of establishing pedagogical interaction with students – the work of a student scientific circle (the main goal is to stimulate the development of students' creative initiative and mental activity related not only to passive perception of ready-made knowledge, but orientation to their active and independent acquisition). The authors single out one of the newest functions of a teacher – an expert in the field of education, as a specialist who specializes in issues of education development based on modern innovative educational and management technologies.

**Key words:** professional training, digitalization, multimedia technologies, simulation training, innovation.

УДК 378.6

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.12>

**Менів Н.П.,**

викладач кафедри лабораторної медицини  
Комунального закладу вищої освіти Львівської обласної ради «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»

**Різун Г.М.,**

асистент кафедри лабораторної медицини  
Комунального закладу вищої освіти Львівської обласної ради «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»

**Двулят-Лешневська І.С.,**

викладач кафедри лабораторної медицини  
Комунального закладу вищої освіти Львівської обласної ради «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Успішне інтегрування України до Європейської освітньої спільноти, розширення міжнародних зв'язків спонукає до удосконалення освітнього процесу у різних типах освітніх інституцій. Перед освітянами постає завдання розробки нових технологій викладання, їхнього активного впровадження в практику та переосмислення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на новому рівні. Розв'язання

цього завдання неможливе без впровадження інноваційних технологій у розвиток професійної освіти.

Інновація в освіті може розглядатися як спроба подолання викликані соціокультурними змінами розгубленості: людина визначає інновацію проблемою саме тоді, коли необхідні системні зміни. А. Сакун стверджує, що в даному контексті інновація стає не просто суспільною вимогою, але й аксіологічним орієнтиром сучасної людини. Адаже все нове, що успішно введене в суспільну практику,



починає розглядатися як досягнення, як успіх. Відповідно, це впливає як на конструювання соціальної ідентичності новатора, так і на зміну суспільної діяльності. У галузі освіти інновація, на думку дослідниці, як односпрямована настанова, може привести до стабілізації освітньої системи та до її стійкого функціонування [9].

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

А. Олійник та М. Худякова зазначають, що формування людини в процесі її життя, який відбувається в школі, коледжі, у процесі здобуття вищої освіти (особливо на ступені бакалаврату) дає можливість студентів, майбутньому фахівцю, набувати не просто спеціалізовані знання і навички, а й проходити певний етап соціалізації. У цьому, до речі, безпосередньо зацікавлений сам роботодавець, так як сьогодні наймачі-роботодавці вимагають, щоб працівник не просто володів професійними компетенціями, а й умів критично мислити, аналізувати величезний обсяг інформації, творчо підходити до виконання завдань, що в свою чергу забезпечує ефективне застосування своїх знань, умінь та навичок у різних сферах суспільного життя, а також прогнозувати своє життя й життя близьких людей у майбутньому [5, с. 70].

Дослідники інноваційних освітніх процесів наголошують на тому, що поняттям «інновація» позначають нововведення, новизну, зміну, введення чогось нового. Стосовно освітнього процесу, інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності педагогічної взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, кращого педагогічного досвіду окремих викладачів, учителів і цілих колективів. Інноваційне навчання, на думку Л. Дмитрук та Н. Смолко, це постійне прагнення до переоцінки цінностей, збереження тих із них, які мають незаперечне значення, і відкидання тих, що вже застаріли. Інновації у навчальній діяльності пов'язані з активним процесом створення, поширення нових методів і засобів (нововведень) для вирішення дидактичних завдань підготовки фахівців у гармонійному поєднанні класичних традиційних методик та результатів творчого пошуку, застосування нестандартних, прогресивних технологій, оригінальних дидактичних ідей і форм забезпечення освітнього процесу [4].

Головними особливостями інноваційної діяльності є особистісний підхід, творчий, дослідно експериментальний характер, стійка мотивація на пошук нового в організації освітнього процесу. При цьому інноваційну діяльність ЗВО можна поєднати з впровадженням в освітній процес інновацій різного виду:

- технологічних (нові технології);
- педагогічних (методи й прийоми викладання й навчання);

– економічних (управлінські інновації, включаючи економічні механізми); організаційних (інституціональні форми в галузі освіти).

Усі види інновацій, як зазначають дослідники, визначили напрям подальшого розвитку системи вищої професійної освіти, а інноваційна спрямованість діяльності викладача вищої школи є ключовою запорукою інноваційного розвитку освіти ХХІ століття [4, с. 62-63].

**Мета статті:** на основі теоретико-практичного аналізу дослідження проблеми цифровізації професійної підготовки майбутніх медичних працівників виокремити особливості та чинники успішної цифровізації в умовах закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Пріоритетним завданням на етапі професійної підготовки є необхідність побудови і вдосконалення сучасної бази знань, стимулювання дослідницької діяльності та використання інновацій. У контексті зазначеного, акцентуємо нашу увагу на професійній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі.

Дослідники акцентують на тому, що фактично в усі галузі охорони здоров'я впроваджено інформаційні технології. Завдяки цьому медицина набула сьогодні абсолютно нових рис. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в медичній теорії та практиці, пов'язаними з внесенням коректив до підготовки медичних працівників. Інформаційні технології допомагають лікарю проводити об'єктивну діагностику захворювань, накопичувати й ефективно використовувати отриману інформацію на всіх стадіях лікувального процесу і, що найважливіше для медичної науки, є неоціненними у науковому пізнанні. Це цілий програмно-технічний комплекс, що готує і забезпечує процеси збирання, зберігання і обробки інформації в медичній й галузі охорони здоров'я [2, с. 38-39].

Аналіз Стандартів професійної підготовки медичних працівників [10; 11] та зміст окремих освітньо-професійних програм підготовки медичних працівників Львівської медичної академії імені Андрея Крупинського [6; 7; 8] дав можливість систематизувати загальні та фахові компетентності, визначені програмні результати навчання та подати їх у таблиці 1.

Як бачимо, зміст проаналізованих ОПП свідчить про те, що цифровізація професійної підготовки майбутніх медичних працівників недостатньо впроваджується в освітній процес, відповідно не має розроблених та адаптованих освітніх компонентів, які б сприяли ефективній цифровізації професійної підготовки майбутніх медичних працівників на різних освітніх рівнях.

Вітчизняні дослідники, вивчаючи окремі питання впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку майбутніх медичних працівників, зазначають: навчання має сприяти гармонійному розвитку особистості, нести

Зміст компетентностей та програмних результатів навчання (укладено автором)

ОПП (освітньо-професійна програма)	ЗК (загальні компетентності)	СК (спеціальні фахові компетентності)	ПРН (програмні результати навчання)
Лабораторна діагностика	8 здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології	5 здатність застосовувати загальні та спеціальні знання під час проведення спеціальних досліджень;	4 застосовувати сучасні комп'ютерні та інформаційні технології.
		14 готовність виконувати точно та якісно дослідження, удосконалювати методики їх проведення та навчати інших	
Сестринська справа	8 навички використання інформаційних і комунікаційних технологій		
Фармація	4 навички використання інформаційних і комунікаційних технологій;	12 здатність проводити дослідження у практичній професійній діяльності на відповідному рівні.	3 брати участь у встановленні ділових комунікацій, використанні інформаційно-комунікативних технологій та професійної лексики у повсякденній діяльності.
	6 здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел		4 демонструвати знання сучасних інформаційних технологій для вирішення експериментальних та практичних завдань у сфері професійної діяльності.

не лише фаховий, але і просвітницький характер, сприяти культурній, духовній освіченості майбутніх фахівців. Ми погоджуємося з науковцями, які стверджують, що сучасний викладач має позбуватися патроналістських підходів до навчання студентів і розвивати діалогові моделі, де слухач перетворюється на активного учасника освітнього процесу, пропонує і виконує завдання, ставить і досягає цілей навчання. Саме тому інтерактивні технології навчання в освітньому процесі медичного вишу, які пропагують дослідники, є затребуваними та актуальними, однак така об'єктивна характеристика, як вік студентів та інтернів, вносять свої корективи у технології засвоєння навчального матеріалу [1, с. 26].

У контексті цифровізації професійної підготовки вважаємо за доцільне зосередити увагу на використанні мультимедійних технологій в освітньому процесі закладів медичної освіти. Як зазначають Н. Стус та Л. Серженік, заняття з використанням мультимедійних технологій потребують значної підготовчої діяльності педагога, який повинен вміти користуватися різноманітними програмами: графічними, *flesh* – анімації, *web* – редактора, програмами для створення презентацій, програмами для роботи зі звуком та відео тощо. Це уможливорює подання інформації у формі відео, презентації. Загалом у власній практиці для унаочнення навчального матеріалу дуже часто використовуються ресурси Інтернету. Дослідники, спираючись

на набутий досвід створення та використання мультимедійних презентацій у процесі вивчення спецдисциплін виокремлюють низку чинників, які впливають на ефективність освітнього процесу, зокрема:

- зростання впливу виступу на аудиторію, оскільки значний обсяг інформації сприймається зоровими та слуховими рецепторами одночасно;
- полегшення розуміння і сприйняття поданого матеріалу;
- запам'ятовування навчального матеріалу на значний період;
- збільшення психологічної вірогідності прийняття правильних висновків, суджень, узагальнень;
- скорочення часу на розкриття проблеми [12, с. 17].

Отже, використання мультимедійного супроводу різного типу занять надає можливість кожному здобувачеві освіти сприйняти та опрацювати за короткий проміжок часу значний обсяг інформації, а потенціал сучасної техніки дозволяє зберігати мультимедійні матеріали, що відкриває додаткові можливості для повторного опрацювання отриманих матеріалів студентами у відповідності до їх індивідуальних особливостей. Саме тому наочне подання інформації має велике значення під час проведення занять з дисциплін, що забезпечують формування спеціальних (фахових) компетентностей та забезпечення практичної складової

професійної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі.

У контексті цифровізації професійної підготовки майбутніх медичних працівників вважаємо за доцільне проаналізувати досвід організації освітнього процесу зі застосуванням симуляційних технологій.

Як зазначає Н. Годлевська, проблема якості підготовки медичних кадрів завжди була і є однією з важливих у сучасному суспільстві. Враховуючи специфічність, непрогнозованість і стресовий чинник саме в медичній сфері, дослідниця стверджує, що необхідно проводити підготовку кадрів, починаючи зі студентства. Успіх надання медичної допомоги, особливо в невідкладних ситуаціях, залежить не тільки від індивідуальних знань, умінь та навичок. Має велике значення злагожденість та ефективність роботи у команді медиків, які надають допомогу. Як правило, стресовий чинник сприяє збільшенню помилок і недоликів. Тому, починаючи зі студентства, необхідно вчити відпрацьовувати на фантомах у симуляційних центрах, на тренажерах основні етапи та алгоритми надання тої чи іншої медичної допомоги, вчити командній роботі та вмінню розподіляти основні етапи надання допомоги між членами команди. Стрес завжди може викликати розгубленість у діях, тому вміння працювати в команді є важливим моментом професійної підготовки на різних етапах навчання, починаючи зі студентства і закінчуючи курсами підвищення кваліфікації лікарів. Велике значення має вміння і можливість викладачів доступно навчити, донести необхідну інформацію, узагальнити теоретичні знання з практичними навичками та навчити роботі у команді. Тому використання симуляційних технологій у студентів медичних закладів значно підвищить інтерес студентів до освітнього навчання і відповідно рівень знань та ефективність навчання, починаючи з молодших курсів. Симуляційне навчання, на думку дослідниці, дозволяє підвищити показник засвоєності навчального матеріалу, якість та ефективність освітнього процесу; дає можливість не тільки побачити і почути, а й відпрацювати на фантомах основні практичні навички, сприяє кращому засвоєнню в наглядній формі етапів надання невідкладної допомоги, вмінню роботи в команді і розподілу між собою тих чи інших етапів допомоги. Необхідність створення симуляційних центрів, стверджує Н. Годлевська, має бути з перших курсів навчання з відпрацювань внутрішньом'язових, внутрішньовенних ін'єкцій і закінчуючи етапами реанімаційних заходів на старших курсах навчання в медичних університетах [3, с. 45-46].

У контексті налагодження ефективної роботи зі студентами пропонуємо до уваги одну із організаційних форм – діяльність студентського наукового гуртка. Завдання студентського наукового гуртка,

як зазначає В. Усачова, полягає не лише в тому, щоб дати студентові додаткові знання у конкретній темі чи напрямку, але, перш за все, стимулювати розвиток у нього творчої ініціативи і розумової діяльності, пов'язаних не з пасивним сприйняттям готових знань, а орієнтацією на їх активне і самостійне придбання. Форми реалізації поставлених завдань у молодіжному науковому гуртку багатогранні. В. Усачова наголошує, що при формуванні річного тематичного плану гуртка за основу нами беруться різні типи освітньо-професійних програм, які є чинними в конкретному закладі освіти. Разом з тим, засідання гуртка не повинні повторювати курс обов'язкового навчання, а на них розглядаються найбільш складні розділи освітніх компонентів, аналізуються (вивчаються) додаткові теми з врахуванням сучасних даних, що викладаються в періодичному друці і засобах електронної інформації. З метою підвищення рівня гуртка засідання проводить саме фахівець з обговорюваної проблеми. Викладачі з врахуванням свого особистого багатого професійного досвіду самі стають додатковим джерелом для здобуття нових знань студентами [14, с. 76].

Беручи до уваги, що цифровізація професійної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі спонукає до зміни освітніх функцій педагогів, ми зосереджуємо свою увагу на такій ролі викладача як експерт у галузі освіти.

Експерти в галузі освіти, як зазначає С. Толочко, це висококваліфіковані фахівці, інтегральна компетентність яких складається з базових та спеціальних компетенцій для забезпечення можливості бути експертами, консультантами, аналітиками, розробниками освітніх проєктів щодо взаємопов'язаних аспектів і напрямів інноваційного розвитку освіти. Експерт у галузі освіти, на думку автора, це фахівець системи освіти різних складників (дошкільна, середня, передвища, вища, післядипломна), який спеціалізується на питаннях розвитку освіти на основі сучасних інноваційних освітніх і управлінських технологій. Викладач-експерт – працівник післядипломної, вищої, фахової передвищої, професійно-технічної освіти, котрий, окрім високопрофесійної викладацької, здатен виконувати і діяльність, пов'язану з проведенням експертизи в галузі освіти, та спроможний: здійснювати консультування керівників закладів освіти з проблем вбудовування питань освіти в стратегію розвитку регіону; забезпечувати консультаційне супроводження процесів розвитку освіти і сприяння їхньому активному впровадженню в окремому закладі освіти, територіальній громаді чи регіональній системі; здійснювати оцінку й експертизу освітніх програм і проєктів на високому рівні компетентності, дослідницького планування та виконання; надавати консультаційну допомогу колегам-педагогам, які

впроваджують нові технології; допомагати колегам у процесі проведення ними оцінок та експертиз, використовуючи власні професійні знання, вміння, навички, компетентність [13].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отож, цифровізація професійної підготовки майбутніх медичних працівників належить до інноваційних процесів сучасної професійної освіти. І ми зазначаємо, що розвиток інноваційних процесів в освіті, зокрема такого напрямку як цифровізація, зумовлений такими чинниками:

- інтенсивний розвиток інформаційних технологій у всіх сферах людської життєдіяльності;
- оновлення змісту освітньої політики держави, центром якої став загальнолюдський ціннісний вимір професійної діяльності;
- професійно зорієнтований характером взаємодії усіх учасників освітнього процесу;
- активне впровадження різних форм організації освітнього процесу (очний, онлайн, змішаний формати), що зумовлено реаліями воєнного життя в Україні;
- необхідність підвищення рівня активності та відповідальності різних типів освітніх інституцій за професійну підготовку конкурентноспроможних та конкурентноздатних фахівців.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у теоретичному аналізі структурних компонентів інноваційної педагогічної діяльності в контексті цифровізації професійної підготовки, зокрема її зовнішніх та внутрішніх складових, а також розроблення та апробації методичних порад щодо реалізації різних функцій викладача закладу вищої освіти (пізнавальна, проєктувальна, конструктивна, комунікативна, прогностична, оцінювальна тощо) у контексті цифровізації професійної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Булат Л.М., Лисунець О.В., Дідик Н.В. Інноваційні технології навчання у підготовці майбутніх лікарів. *Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти: національний досвід та світовий вимір*: тези доповідей навч.-метод. конф. Вінниця: 2019. С. 26–27. URL: [https://www.vnmu.edu.ua/downloads/pdf/tezy\\_n-m\\_konf\\_2019.pdf](https://www.vnmu.edu.ua/downloads/pdf/tezy_n-m_konf_2019.pdf)
2. Вуж Т.Є, Ревіна Т.Г. Актуальність впровадження в сучасну медичну освіту інноваційних технологій. *Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти: національний досвід та світовий вимір*: тези доповідей навч.-метод. конф. Вінниця: 2019. С. 38–39. URL: [https://www.vnmu.edu.ua/downloads/pdf/tezy\\_n-m\\_konf\\_2019.pdf](https://www.vnmu.edu.ua/downloads/pdf/tezy_n-m_konf_2019.pdf)
3. Годлевська Н.А. Покаращення навчального процесу з застосуванням симуляційних технологій. *Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти: національний досвід та світовий вимір*: тези доповідей навч.-метод. конф. Вінниця: 2019. С. 45–46. URL: [https://www.vnmu.edu.ua/downloads/pdf/tezy\\_n-m\\_konf\\_2019.pdf](https://www.vnmu.edu.ua/downloads/pdf/tezy_n-m_konf_2019.pdf)
4. Дмитрук Л.І., Смолко Н.М. Інноваційна спрямованість діяльності викладача вищої школи. *Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти: національний досвід та світовий вимір*: тези доповідей навч.-метод. конф. Вінниця: 2019. С. 62–64. URL: [https://www.vnmu.edu.ua/downloads/pdf/tezy\\_n-m\\_konf\\_2019.pdf](https://www.vnmu.edu.ua/downloads/pdf/tezy_n-m_konf_2019.pdf)
5. Олійник А. М., Худякова М. В. Роль соціально-гуманітарних дисциплін у системі вищої освіти. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали II Міжнар. наук. конф. Частина I. / Наук. ред. О.Ю. Висоцький. Дніпро: СГД «Охотнік», 2020. С. 69–70. URL: [https://www.academia.edu/42677375/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0\\_%D1%96\\_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0\\_%D1%83\\_%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BC%D1%83\\_%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96\\_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8\\_%D1%82%D0%B0\\_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8\\_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83\\_2020\\_%D0%A7%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0\\_%D0%86](https://www.academia.edu/42677375/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0_%D1%96_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0_%D1%83_%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BC%D1%83_%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8_%D1%82%D0%B0_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83_2020_%D0%A7%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0_%D0%86)
6. ОПП Фармація для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 22 Охорона здоров'я за спеціальністю 226 Фармація (КЗВО ЛОР «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»), 2022 р. URL: <https://lma.edu.ua/wp-content/uploads/2022/10/osvitnya-programa-farmacziya-2022-r.pdf>
7. ОПП Сестринська справа для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 22 Охорона здоров'я за спеціальністю 223 Медсестринство (КЗВО ЛОР «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»), 2022 р. URL: <https://lma.edu.ua/wp-content/uploads/2022/06/opp-sestrynska-sprava-2022-r.-4.pdf>
8. ОПП Лабораторна діагностика (КЗВО ЛОР «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»), 2022 р., фаховий молодший бакалавр, кваліфікація лаборант (медичина). URL: <https://lma.edu.ua/osvitnya-diyalnist/organizacziya-osvitnogo-procesu/osvitno-profesijni-programy/bakalavr/opp-2022/>
9. Сакун А. В. Освіта як суспільна проєкція в майбутнє. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали II Міжнар. наук. конф. Частина I. / Наук. ред. О.Ю. Висоцький. Дніпро: СГД «Охотнік», 2020. С. 62–63. URL: [https://www.academia.edu/42677375/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0\\_%D1%96\\_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0\\_%D1%83\\_%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BC%D1%83\\_%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96\\_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8\\_%D1%82%D0%B0\\_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8\\_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83\\_2020\\_%D0%A7%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0\\_%D0%86](https://www.academia.edu/42677375/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0_%D1%96_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0_%D1%83_%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BC%D1%83_%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8_%D1%82%D0%B0_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83_2020_%D0%A7%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0_%D0%86)

10. Стандарт фахової передвищої освіти: освітньо-професійний ступінь «фаховий молодший бакалавр», галузі знань 22 Охорона здоров'я; спеціальність 226 Фармація, промислова фармація. Наказ МОН України, 07.06.2023. № 700. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzeni.standarty/2023/06/08/226-Farmatsiya.promyslova.farmatsiya-07.06.2023-700.pdf>

11. Стандарт фахової передвищої освіти, спеціальність 224 Технології медичної діагностики та лікування (фаховий молодший бакалавр). Наказ МОН України, 30.06.2023, № 801. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzeni.standarty/2023/06/30/Nakaz.MON-801.vid.30.06.2023-224.Tekhn.med.diahn.ta.likuvannya.pdf>

12. Стус Н. А., Серженік Л. В. Підвищення ефективності навчального процесу шляхом застосування інформаційних технологій. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: Матер. II Міжнар. наук. конф. Частина I. / Наук. ред. О.Ю. Висоцький. Дніпро: СПД «Охотнік», 2020. – 354 с. URL: [https://www.academia.edu/42677375/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0\\_%D1%96\\_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0\\_%D1%83\\_%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BC%D1%83\\_%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96\\_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8\\_%D1%82%D0%B0\\_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1](https://www.academia.edu/42677375/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0_%D1%96_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0_%D1%83_%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BC%D1%83_%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8_%D1%82%D0%B0_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1)

[81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8\\_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83\\_2020\\_%D0%A7%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0\\_%D0%86](https://www.academia.edu/42677375/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0_%D1%96_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0_%D1%83_%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BC%D1%83_%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8_%D1%82%D0%B0_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1)

13. Толочко С. В. Викладач-експерт у галузі освіти: суть і структура науково-методичної компетентності фахівця. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. № 2(1). С. 178–185. URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-2-28>

14. Усачова О. В., Сіліна Є. А., Конакова О. В., Пахольчук Т. М., Дралова О. А., Денискова О. М. Студентський науковий гурток – важлива ланка в підготовці майбутнього лікаря-фахівця. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: Матер. II Міжнар. наук. конф. Частина I. / Наук. ред. О.Ю. Висоцький. Дніпро: СПД «Охотнік». 2020. С. 76-77. URL: [https://www.academia.edu/42677375/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0\\_%D1%96\\_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0\\_%D1%83\\_%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BC%D1%83\\_%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96\\_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8\\_%D1%82%D0%B0\\_%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8\\_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83\\_2020\\_%D0%A7%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0\\_%D0%86](https://www.academia.edu/42677375/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0_%D1%96_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0_%D1%83_%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BC%D1%83_%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8_%D1%82%D0%B0_%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83_2020_%D0%A7%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0_%D0%86)

## ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті розглянуто сучасні підходи до використання інтерактивних методів навчання (кейс-методів) щодо створення креативного середовища в освітньому процесі закладів вищої освіти. Висвітлено досвід впровадження запропонованого інтерактивного формату для формування науково-дослідницької компетентності майбутніх учителів під час вивчення педагогічних дисциплін. Акцентовано увагу на організації науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти щодо розвитку їх інтелектуальних, комунікативних, вольових якостей, що є підґрунтям ретроспективної рефлексії – аналізу попередньої навчальної діяльності щодо формування цих якостей.

У дослідженні зазначено, що науково-дослідна робота здобувачів вищої освіти – це пошукова діяльність наукового характеру, яка була спрямована на впровадження в освітнє середовище кейс-методів. Майбутні вчителі підходили нестандартно до вирішення освітньо-виховних завдань, що сприяло формуванню науково-дослідницької компетентності. Виконання науково-дослідної роботи здобувачами освіти у процесі вивчення педагогічних дисциплін на практичних заняттях відбувалося при оптимальному співвідношенні репродуктивних і творчих завдань.

Використання кейс-методу дозволило в умовах навчання створити рольову систему, де здобувачі освіти змогли зайняти певні соціально-професійні позиції. Саме зразок штучно створеної навчальної ситуації представляється нам ефективним засобом підготовки майбутніх учителів до професійно-орієнтованої роботи.

Презентовано у дослідженні кейс-метод у формі прес-конференції, який розрахований на включення особистості здобувача у самостійну пошукову роботу. Визначено, що запорукою ефективності навчальної діяльності є пізнавальна активність, від якої залежить цілеспрямованість освітньої траєкторії особистості, розвиток інтелектуальної рефлексії. Саме кейс-методи впливають на особистість, її діяльність та особистісні стосунки; виконують навчально-стимулювальну функцію у виявленні її пізнавальної активності, формують професійні якості майбутнього вчителя.

Зазначено, що створення кейс-методу – це пошук нових форм роботи, який сприяв результативності навчання. На відміну від традиційного навчання сьогодні освітній процес треба розглядати як процес становлення особистості.

Перевіривши на практиці ефективність використання традиційних технологій навчання й нових інтерактивних кейс-методів, вважаємо, що найкращі результати можна отримати лише шляхом гармонійного поєднання, удосконалення, урізноманітнення вже відомого та впровадження активних методів навчання.

**Ключові слова:** кейс-метод, науково-дослідна робота, науково-дослідницька ком-

петентність майбутніх учителів, інтерактивне освітнє середовище.

The article considers modern approaches to the use of interactive teaching methods (case methods) to create a creative environment in the educational process of higher education institutions. The experience of implementing the proposed interactive format for the formation of research competence of future teachers in the study of pedagogical disciplines is highlighted. Attention is focused on the organization of research work of higher education students on the development of their intellectual, communicative, volitional qualities, which is the basis for retrospective reflection – analysis of previous educational activities to form these qualities.

The study noted that the research work of higher education applicants is a search activity of a scientific nature, which was aimed at introducing case methods into the educational environment. Future teachers approached the solution of educational tasks in a non-standard way, which contributed to the formation of research competence. The implementation of research work by applicants for education in the process of studying pedagogical disciplines in practical classes took place with an optimal ratio of reproductive and creative tasks.

The use of the case method made it possible to create a role-based system in the learning environment where students were able to take certain socio-professional positions. It is the sample of an artificially created learning situation that seems to us to be an effective means of preparing future teachers for professionally oriented work.

The study presents a case method in the form of a press conference, which is designed to include the applicant's personality in independent research work. It has been determined that the key to the effectiveness of educational activities is cognitive activity, which determines the purposefulness of the educational trajectory of the individual, the development of intellectual reflection. It is the case methods that influence the personality, its activities and personal relationships; perform an educational and stimulating function in revealing its cognitive activity, form the professional qualities of the future teacher.

It is noted that the creation of a case method is a search for new forms of work that contribute to the effectiveness of learning. Unlike traditional education, the educational process today should be viewed as a process of personal development.

Having tested in practice the effectiveness of using traditional teaching technologies and new interactive case methods, we believe that the best results can be obtained only by harmoniously combining, improving, diversifying the already known and introducing active teaching methods.

**Key words:** case method, research work, research competence of future teachers, interactive educational environment.

УДК 378:37.011.3-051:7:37.091.33  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.13>

**Ноздрова О.П.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Бартенєва І.О.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Науково-дослідницька компетентність є складовою професійної компетентності, оволодіння якою вимагає від майбутніх учителів вирішення таких задач: проведення науково-дослідної роботи з напряму проблем професійного розвитку, психолого-педагогічних та гуманітарних проблем; здійснення аналізу наукової інформації з теми дослідження та розробка рекомендацій щодо їх впровадження. Реалізація цих задач потребує створення відповідної системи реалізації методичних завдань для формування науково-дослідницької компетентності здобувачів освіти педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Однією з передумов формування означеної компетентності є впровадження в освітній процес інноваційних технологій навчання. Аналізуючи досліджувану проблему у фаховій літературі, ми звертаємо увагу, що питанню інноваційних технологій навчання приділяється належна увага (І. Зязюн, В. Лозова, О. Мороз, І. Прокопенко, А. Троцько та ін.), зокрема, майбутніх учителів у закладах вищої освіти (В. Гриньова, П. Гусак, О. Дубасенюк, Л. Кайданова та ін.).

Упровадженню компетентнісного підходу в професійній діяльності педагогів, зокрема формуванню науково-дослідницької компетентності, присвячені наукові праці багатьох вітчизняних авторів (О. Бабенко, В. Бондар, Л. Бурчак, О. Дубасенюк, М. Євтух, О. Заблоцька, С. Мартиненко, Н. Ничкало, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Ю. Уваров, Н. Чайченко, Н. Шиян, О. Ярошенко та ін.) [3].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.**

Водночас ми презентуємо сучасні практичні напрями вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти в контексті реформування освіти. Натомість ми вважаємо, що проблема формування науково-дослідницької компетентності майбутніх учителів у процесі впровадження міні-кейсів, інтерактивних навчальних технологій в освітній простір закладів вищої освіти щодо створення креативного освітнього середовища, в наукових джерелах висвітлена недостатньо.

**Мета статті** полягає в представленні досвіду організації навчання з використанням міні-кейсів (інтерактивних методів) щодо створення креативного освітнього середовища для формування науково-дослідницької компетентності майбутніх учителів на практичних заняттях з педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти.

**Завданням дослідження** є створення методичного комплексу (міні-кейсів), спрямованих на розвиток професійних, інтелектуальних, емоційних, вольових якостей особистості; формуванню

науково-дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного вишу.

**Виклад основного матеріалу.** Формування науково-дослідницьких умінь майбутніх учителів (на прикладі вивчення дисциплін педагогічного циклу) у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» забезпечується впровадженням в освітній процес збірників міні-кейсів на практичних заняттях з дисциплін «Педагогіка», «Педагогіка вищої освіти» тощо. Збірники міні-кейсів містять завдання проблемного характеру, вправи та творчі завдання, вирішення яких сприяє активізації творчого потенціалу здобувачів вищої освіти, мобілізації їхніх організаційних, комунікативних, дослідницьких та проєктувальних умінь, створенню інноваційних форм навчання із залученням до участі в роботі всієї академічної групи та можливості оцінити вклад кожного учасника в загальний результат діяльності.

Структура збірників включає завдання до кожної теми певної дисципліни, що вимагає застосування таких методів навчання, як робота в «малих групах», «мозковий штурм», «аналіз конкретних ситуацій», сюжетно-рольова, ділова гра тощо. Завдання подаються у формі алгоритму, що забезпечує однозначність їхнього розуміння та послідовність використання.

Без перебільшення можна вважати, що аудиторні завдання з елементами творчого пошуку належать до найбільш поширених форм організації науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти. Це обумовлено широким спектром методичної варіативності їх застосування у процесі навчання дисциплін педагогічного циклу, що полягає в ефективності аудиторних форм науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти як домінуючих напрямів організації освітнього процесу; у створенні комплексних аудиторних завдань на основі раціонального поєднання теоретичних і практичних проблем з дисциплін; в активізації самостійної дослідної діяльності здобувачів освіти шляхом впровадження у розробці навчальних проєктів, наближених за тематикою до реалій педагогічної дійсності.

Важливим у цьому процесі є формування компетентності дослідника, в основі якої лежить критичне мислення, що поступово трансформується в творчу інтуїцію. При цьому критичне мислення базується на наявності чіткої установки щодо виявлення сутності досліджуваного явища або процесу; в умінні систематизувати вихідну інформацію та ідентифікувати проблему, знати правила побудови наукових гіпотез та їх обґрунтування з використанням процедур наукових доведень: індукції, дедукції, верифікації тощо [2].

Наведемо приклад проведення заняття з дисципліни «Педагогіка» (модуль «Історія педагогіки»)

з використанням кейс-методу, який дозволив в умовах навчання створити рольову систему, де здобувачі освіти могли зайняти певні соціально-професійні позиції. Зразок штучно створеної навчальної ситуації представляється ефективним засобом підготовки майбутніх учителів до професійно-орієнтованої роботи.

Схему кейсу можна звести до тренінгу по закріпленню знань, умінь та навичок поведінки в певних ситуаціях. Такі ситуації повинні бути наочними та детальними. Навчальні кейси максимально відображають ситуації професійної діяльності. Не зважаючи на штучне середовище ситуацій, їхня проблема чи сюжет набувають характер практичності, тобто такі, які є в реальній професійній діяльності. Кейс виступає засобом отримання нового знання про ситуацію та поведінку в ній [2].

Ми підтримуємо думку вченої О. Смоляниної щодо переваг добре підготовлених кейсів: дозволяють зацікавити здобувачів вищої освіти у вивченні конкретного предмета; сприяють активному засвоєнню знань по підбору та аналізу інформації; сприяють розвиткові аналітичних навичок (відрізнати отримані дані інформації, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, презентувати її); практичних навичок (використовувати на практиці теоретичні знання про методи та принципи), творчих та комунікативних навичок, а саме, творчих навичок (знаходити альтернативні рішення, до яких важко прийти логічним шляхом) та комунікативних навичок (упевнено вести дискусію, переконувати оточуючих, об'єднуватись у групи, захищати власний погляд, відповідати опонентам, коротко та переконливо звітувати); соціальних навичок (оцінювати поведінку людей, етично поводитися при обговоренні чи аргументації іншої думки, конкретно відстоювати інші позиції); рефлексивних навичок (постійний самоаналіз власних дій під час спілкування, критичне ставлення до результатів своїх дій) [4].

Наприклад, ми проводили практичне заняття з дисципліни «Педагогіка» (модуль «Історія педагогіки») «Реформаторська педагогіка (педагогіка вільного виховання, експериментальна педагогіка)» (інтегроване заняття – прес-конференція).

Мета – ознайомити здобувачів із загальними тенденціями світової педагогіки кінця XIX – початку XX століття, навчити порівнювати різні підходи до теорії вільного виховання, креативно та самостійно підходити до вирішення поставлених завдань і пошуків інформації, розвивати здатність до самовдосконалення через призму публічних виступів та безконфліктного спілкування з опонентами, формувати здатність застосування гуманітарних знань у професійній діяльності.

Заняття вимагало підготовки, тобто на попередньому занятті здобувачів освіти попереджали про тему наступного заняття, розділяли учасників на

команди. Кожна команда методом жеребкування отримувала тему, над якою мала працювати. Темі були багатoinформаційними, у команді міг виступати кожен учасник (за рішенням команди).

На початку заняття командам повідомлялося, що вони не просто присутні, на поточний момент відбувалася «міжнародна конференція» на високому рівні, на яку приїхали визначні науковці та знавці саме цієї теми. Здобувачам освіти наголошувалося, що вони ведуть тезисні записи того, про що йдеться й того, що цікаве саме для них.

Серед ролей на «конференції», крім учасників, присутніми були їх «опоненти», які могли виступати або доповнювати виступи. Також присутні були «журналісти», які ставили запитання учасникам конференції, та «міжнародні спостерігачі», які оцінювали виступи «учасників конференції» та роботу «журналістів». Команда «міжнародних спостерігачів» формувалася зі здобувачів інших команд. Якщо велика кількість учасників була у командах, то викладач міг створити ще команди, які виконували ролі, що відповідали темі заняття. У нашому випадку – це команда «художників-фахівців», які доповнювали розповіддю про окремих мистецтв або цікавими біографічними відомостями з життя художника цього періоду. Також це були команда «відомих режисерів», які могли демонструвати уривки фільмів з цієї теми. Кількість ролей залежала від кількості здобувачів та креативності викладача. Після розподілу ролей розпочиналася прес-конференція.

На нашому занятті здобувачі освіти розкрили питання: реформаторська педагогіка, прагматична педагогіка Д. Дьюї, гуманістичні засади освіти й виховання М. Монтесорі, С. Френе. Розкривши перше питання, відповівши на зауваження й доповнення опонентів, «експерти» виставляли оцінки. Оцінювалися всі команди, крім команди «експертів». Усі питання команда «учасників конференції» розкривала по черзі, кожен доповідач окремо. До доповідачів не ставилися вимоги, доповіді склалися в вільній формі.

Оцінювання відбувалося за п'ятибальною системою та включало в себе: для команди «учасників конференції» – повноту розкриття питання; зв'язок теми доповіді із професійною діяльністю (власне бачення); здатність публічного виступу; відповіді на запитання; лаконічність виступу.

Команда «журналістів» оцінювалася за креативність у побудові та змісті питання; запитання, відповіді, які доповнювали або розкривали тему; провокаційні питання. Команда «художників-фахівців» оцінювалася за творчий, цікавий, нестандартний підхід до викладення матеріалу; розкриття маловідомих фактів; спілкування з іншими учасниками гри.

У команд була можливість подвоїти зароблені бали за рахунок запитань, відповідей або виступу



іноземною мовою, яка вивчалася у закладі вищої освіти. Навіть, якщо доповідач подавав тему українською, команда журналістів могла сформулювати запитання іноземною мовою (адже конференція міжнародна й присутні журналісти з різних держав). Доповідач, якщо розумів питання та мав достатній багаж знань з іноземної мови, міг дати відповідь іноземною й тоді у команди теж подвоювалися бали. Якщо питання було зрозумілим, але відповідь надана українською – бали не зараховувалися. Такі правила стосувалися всіх команд.

Команда, яка оцінювала, не отримувала балів, але у них була можливість це зробити, адже розкрито було одне питання з теми. Після розкриття й оцінювання першого питання знову відбувалося жеребкування, для того щоб визначити, яка команда буде наступною виконувати роль «учасника конференції» та розкривати друге питання. Команда, яка доповідала, посідала місце «міжнародних експертів» та оцінювала роботу інших. Так прес-конференція тривала доти, поки всі команди не зробили доповіді та були оцінені.

Велика роль відводилася викладачу, але ця роль не була активною. У процесі гри викладач виконував роль модератора, вступав в гру в разі необхідності або виникнення незрозумілої ситуації. У такому разі здобувачі освіти відчували незалежність і відсутність тиску або впливу авторитету викладача, вся відповідальність лягала на них. Викладачу потрібно було враховувати, що ігрові технології несуть у собі значне психологічне навантаження, тому потрібно було слідкувати, щоб відносини учасників не переросли в конфлікт поза межами аудиторії та контролювати, щоб не було упередженого ставлення до члена команди чи між командами.

Звичайно, для проведення таких занять було не досить однієї чи двох академічних годин, тому їх ми продовжували на наступному занятті. Як показує досвід, до наступного заняття здобувачі були вже більш підготовленими та намагалися ще більш креативніше підійти до виконання завдань.

Тобто більше часу приділялося самостійній роботі та самоосвіті, а базуючись на досвіді виступів попередніх учасників, здобувачі освіти намагалися виконати завдання краще, чому сприяла не лише самоосвіта, а й самостійна робота над собою.

Результативність такого заняття проявлялася у формуванні мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, особистісно-рефлексивного, оцінюючо-контролюючого компонентів самоосвітньої компетентності здобувачів вищої освіти, їх естетичних смаків, поліпшення розуміння та сприйняття поглядів різних педагогів на реформаторську педагогіку.

Отже, завдання, які включають у себе ігрові технології, є більш результативними та зрозумілими

для здобувачів освіти. Заняття на тему ідеї нового виховання є доволі складним для майбутніх учителів. Працювати самостійно лише для того, щоб підготувати доповіді, у здобувача освіти не буде бажання. Прослуховування такої теми в традиційному форматі не дає результату. Викладач через складність теми та нову термінологію не зможе довго утримувати увагу здобувачів, навіть якщо заняття буде насиченим презентаціями чи використанням мультимедійних засобів. Лише коли заняття це командна гра та змагання, тоді це стимулює та мотивує до ретельнішого підходу, що своєю чергою посилює мотивацію до самостійності, сприйняття інновацій та розуміння важливості процесу інтеграційності дисциплін.

Відомо, що вирішення навчальних ситуацій або кейс-метод зародився на початку ХХ-го століття в Гарвардській школі бізнесу. В англійській термінології case – це опис реальної ситуації або true life. Кейс будується на подіях, які відбулися в реальності та пропонується авторами для провокування дискусії, «пробудження» здобувачів освіти для обговорення й аналізу прийняття рішень у навчальній аудиторії [6].

Отже, педагогічний потенціал навчальних ситуацій або кейсів дуже вагомий під час підготовки майбутніх учителів до професійно-орієнтованої роботи з учнями, тому що: відбувається постійна взаємодія між педагогами та здобувачами освіти; проводиться підбір форм поведінки; виникає мотивація власних дій, аргументація вибору професійних та моральних норм, правил етичного спілкування; заняття характеризуються емоційною забарвленістю, створенням атмосфери співпраці й конкуренції одночасно, подолання конфліктів тощо.

Таким чином, запропонований комплекс кейс-методів та засобів його реалізації ми вважаємо доцільним для підготовки майбутніх учителів до професійно-орієнтованої роботи з учнями, оскільки вони були виокремлені згідно із природою досліджуваного феномена та сучасними вимогами щодо підготовки майбутніх учителів у закладі вищої освіти.

Ми у дослідженні розглядаємо два аспекти проблеми: які навчальні завдання для здобувачів вищої освіти необхідно вважати найбільш продуктивними та в чому полягає педагогічний сенс активізації інтересу здобувачів вищої освіти до педагогічних інновацій специфічними засобами самостійно-дослідницької діяльності. Щодо першого аспекту, то на нашу думку, вичерпне пояснення містять результати психологічних досліджень (А. Матюшкін, Н. Тализіна, О. Тихомиров та ін.), в яких йдеться про створення так званого «когнітивного дисбалансу», який і породжує внутрішню мотивацію пізнання, відкритість до пізнання нового, бажання утворювати нові схеми та

варіанти вже існуючих нововведень [3]. Відносно другого аспекту окресленої проблеми, то, на наш погляд, варто взяти до уваги фундаментальне дослідження І. Дичківської, в якому конкретизовано специфічні функції самостійно-дослідницької діяльності здобувачів освіти, а саме: озброєння здобувачів вищої освіти, з одного боку, системними методологічними знаннями, загально-пізнавальними мета-вміннями, а з іншого – методами суто науково-педагогічного дослідження, що врешті-решт уможливує високопродуктивну дію особистості у науково-педагогічному просторі;

- сприяння вільному оперуванню діями дослідника, що позитивно позначається на здатності здобувача вищої освіти до самоорганізації у пошуковій роботі, спроможності оптимізувати навчально-професійну діяльність;

- усвідомлення здобувачем освіти якості власного саморуку як майбутнього професіонала, якому властивий науково-педагогічний стиль мислення;

- спрямування процесів самоідентифікації, самопроєктування, самореалізації, самокорекції;

- активізація інтересу до педагогічних інновацій – проблемного поля дослідницької діяльності майбутнього фахівця, ресурсу збагачення його творчого потенціалу;

- формування необхідного й достатнього «набору» компетентностей педагога нової генерації, стимулювання процесу досягнення здобувачем освіти акмеологічного рівня особистісно-професійного формування [4].

Вивчення та узагальнення творчого досвіду засвідчує переваги занурення здобувачів освіти саме у дослідницькі проєкти, з поміж інших типів (творчі, рольові, ігрові, інформаційні, прикладні, телекомунікаційні (інтернет-проєкти), практико-орієнтовні). У цьому сенсі й варто тлумачити проєктно-дослідницьку діяльність як ресурс процесу активізації інтересу майбутнього фахівця до інноваційної діяльності [5].

Досвід переконує, що дослідницькі проєкти сприяють опануванню здобувачем освіти логіки дослідження; їх структура, по суті, за змістовим параметром є подібною науковому дослідженню. Зауважимо, що відтепер досить поширеним є педагогічний квест-проєкт (з англ. – подорож), тобто навчально-дослідницьке завдання електронного типу, для виконання якого здобувач освіти має застосувати як власні науково-педагогічні знання й досвід, так і спілкуючись із іншими учасниками проєкту. Як засвідчує практика, такий проєкт аналізує суто дослідницький потенціал, розвиває підприємницьку передбачуваність, творчість, вдосконалює вміння суб'єкта проєктної діяльності роботи вибір інноваційного підходу. До того ж така робота може тривати протягом навчального семестру, року тощо [4].

Важливе місце в організації науково-дослідної діяльності здобувачів освіти також відводимо, зокрема, написанню конкурсних наукових робіт, дипломної та магістерської роботи, проходженню науково-дослідної практики.

Наукова робота є однією з форм виявлення теоретичних і практичних знань, умінь їх застосовувати при розв'язанні конкретних наукових, соціальних та психолого-педагогічних завдань. Наукова робота виконується кожним здобувачем освіти.

Науковцями (О. Мороз, Н. Філіпенко) пропонується така класифікація видів самостійних робіт:

- набуття нових знань і оволодіння умінь самостійно застосовувати знання у процесі роботи з навчальною літературою, організації спостережень, експериментів, виконання аналізу формул і графіків, роботи з роздавальним матеріалом;

- закріплення й уточнення знань під час роботи з підручником, у ході розв'язання проблемних задач, перегляді навчальних фільмів;

- формування вміння застосовувати знання на практиці у процесі розв'язання проблемних ситуацій, задач тощо;

- формування вмінь і навичок практичного характеру у процесі розв'язання проблемних задач, виконання робіт практичного характеру;

- формування творчих умінь і навичок під час проведення експериментів з елементами дослідження, розв'язання проблемних ситуацій, задач, що вимагають комплексного застосування знань [3].

Залежно від місця проведення автори виокремлюють два види самостійної роботи здобувачів освіти: аудиторна самостійна робота, що здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача на лекціях, семінарських і практичних заняттях; позааудиторна самостійна робота здобувачів освіти, що передбачає підготовку студентів до занять, написання рефератів, виконання курсових і дипломних робіт тощо.

За видами діяльності зазначені науковці самостійну роботу здобувачів освіти поділяють на навчально-пізнавальну (через мислення, синтез, аналіз тощо) і професійну (певні конкретні дії здобувача в умовах професійної діяльності) [3].

У своїх дослідженнях науковці (Г. Стадник, О.Г. Мороз) також розглядають:

- репродуктивні самостійні роботи здобувачів освіти, що передбачають опрацювання лекційного матеріалу, вивчення нового матеріалу за вказаним джерелом інформації, використання теоретичного матеріалу для розв'язання задач за алгоритмом тощо;

- частково-творчі самостійні роботи, спрямовані на вивчення або використання матеріалу за поданими питаннями, підготовку до практичної або лабораторної роботи, розв'язання задач тощо;

– творчі самостійні роботи, в ході яких здійснюється ознайомлення з додатковою інформацією з теми лекції, підготовка доповіді, наукових повідомлень, рефератів, переклад спеціальної літератури, розв'язання задач нестандартними методами, виконання курсових, дипломних і магістерських робіт тощо [7].

**Висновки.** Відтак, сьогодні існує кілька підходів до визначення видів і типів самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Однак, незаперечним залишається той факт, що під час навчання майбутніх учителів значна увага повинна приділятися організації різноманітних видів самостійної науково-дослідної роботи, що сприятиме розвитку в них умінь і навичок самонавчання, самовдосконалення в подальшій професійній діяльності.

Отже, організована належним чином науково-дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти стимулює дослідницький підхід до їхньої майбутньої професійної діяльності, сприяє підвищенню ефективності процесу формування фахової компетентності майбутніх учителів, а також активізації механізмів професійного й особистісного саморозвитку та самореалізації.

Організація науково-дослідної роботи майбутніх учителів за запропонованим форматом виявилася ефективним засобом їхньої професійної підготовки, а також до роботи в профільній школі. Важливим результатом стало підсилення у здобувачів освіти рефлексії щодо особистісних якостей і власної навчальної діяльності в рамках дослідження чи за його межами. Так, безпосереднє включення здобувачів освіти до педагогічної ситуації, співвіднесення з нею власних дій, координація і контроль елементів діяльності у відповідності з різними педагогічними задачами сприяло розвитку ситуативної рефлексії [2].

Також дослідницька діяльність спонукала до розвитку інтелектуальних, комунікативних, вольових якостей, що є підґрунтям ретроспективної рефлексії – аналізу попередньої навчальної діяльності щодо формування цих якостей.

Крім того, під час конструювання змісту навчального матеріалу, вибору найбільш ефективних вирішень педагогічних задач, прогнозування результатів діяльності розвивалася перспективна

рефлексія як роздуми щодо майбутньої професійної діяльності.

**Перспективу подальших досліджень** бачимо в підготовці методичних рекомендації, розробці циклу тренінгових занять з впровадження інтерактивної моделі навчання (кейс-методів) в освітній процес закладів вищої освіти, окресленні перспективних завдань з реформування сучасної освіти за допомогою інтерактивного навчання, яке зорієнтує та сформує науково-дослідницьку компетентність майбутнього вчителя.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алфімов Д.В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наукових праць / Редкол. Л.І. Даниленко та ін. 2-е вид., доп. Київ: Логос, 2015. С. 158-160.
2. Даниленко Л.І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі. *Управління освітою*. 2018. № 3. С. 18-24.
3. Дубасенюк О.А. Інноваційні основні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 14-47.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-е вид. доповн. Київ: Академвидав, 2012. 349 с.
5. Загвязинський В.І. Деякі нетрадиційні погляди на творчість. *Обдарована дитина*. 2006. № 5. С. 40-43.
6. Кайдалова Л.Г. Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб. Харків: НФаУ, 2019. 140 с.
7. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : [навч. посібник]. Київ: Академвидав., 2007. 168 с.
8. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, 14-15 грудня 2004р. / Ред. Г.В. Стадник та ін. Харків: ХНАМГ, 2004. 243 с.
9. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. 364 с.
10. Чубко О.П. Інноваційні технології навчання в контексті педагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Педагогічні науки. 2013. Вип. 108. С. 45-46.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ РЕФЛЕКСІЇ ДЛЯ КУРСАНТІВ  
НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИINNOVATIVE METHODS OF REFLECTION FOR STUDENTS  
IN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES

Стаття присвячена одному з основних педагогічних питань, особливо на заняттях української мови, – використання інноваційних методів рефлексії. Розкривається сутність таких понять, як рефлексія, інноваційні методи.

Основна увага зосереджується на важливості формування процесу рефлексії як основної мисленнєвої діяльності у вигляді аналізу своєї діяльності у курсантів на заняттях за допомогою використання різноманітних новітніх методів. Обов'язковою умовою створення середовища на уроці є етап рефлексії. Цілі рефлексії: згадати, виявити та усвідомити основні компоненти діяльності – її зміст, типи, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримувати результати тощо. У студентів мають бути сформовані вміння контролю та самоконтролю, оцінки та самооцінки. Вони повинні вміти самостійно ставити цілі та організувати свою діяльність для їх досягнення. Важливо створити можливості для студентів обговорити свої навички та прогрес під час проходження курсу української мови. Ми надали кілька способів та методів новітньої педагогіки для рефлексії, які можна використати, щоб допомогти студентам подумати конкретно про їхні цілі щодо розвитку навичок у кожному їхньому кластері. Багато заходів можна дещо змінити, щоб розглянути різні навички, але ідея полягає в тому, щоб курсанти та викладачі регулярно розмірковували про успіх розвитку своїх навичок. Курсант може бути активним, якщо усвідомлює мету вчення, його необхідність, якщо кожна його дія є усвідомленою та зрозумілою. Здійснювати рефлексію можна по-різному: це елементи рефлексії окремих етапів заняття; рефлексія наприкінці кожного заняття, теми курсу; поступовий перехід до постійної внутрішньої рефлексії.

Слід також зазначити, що, звісно, з'являється проблема для викладача – потрібно більше та ретельніше продумувати план занять та виокремлювати час на проведення підбиття підсумків. Але з часом це можна виправити, бо вже будуть в наявності заготовки для певних тем, курсанти звикнуть до самостійного та більш швидкого проведення рефлексії, а також можна залучати до підготовки до уроку самих студентів.

**Ключові слова:** рефлексія, рефлексивне (критичне) мислення, інноваційні методи, курсанти, заняття з української мови.

The article is devoted to one of the main pedagogical issues, especially in Ukrainian language classes – the use of innovative methods of reflection. The essence of such concepts as reflection and innovative methods is revealed.

The main focus is on the importance of the formation of the process of reflection as the main thinking activity in the form of an analysis of the cadets' activities in classes using various modern methods. A mandatory condition for creating an environment in a lesson is the stage of reflection. The goals of reflection: to remember, identify and understand the main components of the activity – its content, types, methods, problems, ways to solve them, obtained results, etc. Students must develop the skills of control and self-control, assessment and self-evaluation. They should be able to independently set goals and organize their activities to achieve them. It is important to create opportunities for students to discuss their skills and progress during the Ukrainian language course. We have provided several ways and methods of emerging pedagogy for reflection that can be used to help students think specifically about their goals for skill development in each of their clusters. Many of the activities can be modified slightly to address different skills, but the idea is for cadets and instructors to regularly reflect on the success of their skill development. A cadet can be active if he is aware of the purpose of learning, its necessity, if his every action is conscious and understandable. Reflection can be carried out in different ways: these are elements of reflection at individual stages of the lesson; reflection at the end of each class, course topics; a gradual transition to constant internal reflection.

It should also be noted that, of course, a problem arises for the teacher – it is necessary to think over the lesson plan more and more carefully and allocate time for debriefing. But over time, this can be corrected, because there will already be blanks for certain topics, the cadets will get used to independent and faster reflection, and you can also involve the students themselves in preparing for the lesson.

**Key words:** reflection, reflective (critical) thinking, innovative methods, cadets, Ukrainian language classes.

УДК 81-13

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.14>

Одинок Ю.П.,

викладач-методист,  
викладач дисциплін «Українська мова»,  
«Українська мова

(за професійним спрямуванням)»

Морехідний фаховий

коледж імені О.І. Маринеско

Національного університету

«Одеська морська академія»

**Мета статті.** Розкрити теоритичні, практичні, педагогічні, психологічні та методичні аспекти використання інноваційних методів рефлексії для курсантів, які створюють умови для ефективного навчання на заняттях з української мови.

Для досягнення цієї мети перед нами постали такі завдання:

1. Провести аналіз літературних джерел за проблемою дослідження.

2. Розкрити поняття рефлексії та самоаналізу, які здійснюється через внутрішню роботу особистості.

3. З'ясувати основні інноваційні методи проведення рефлексії як ґрунту освітньої діяльності.

4. Надати рекомендації щодо застосування інноваційних методів проведення рефлексії курсантів на заняттях з української мови.

**Актуальність дослідження.** Будь-яка людина з радістю робить те, що в неї добре виходить. Але

будь-яка діяльність починається з подолання труднощів. У рефлексивних людей шлях від перших труднощів до перших успіхів значно коротший. Заняття у коледжі – це частина життя курсанта і, водночас, це урок життя для нього.

Організація рефлексії під час курсу щодня обов'язкова. Вона сприяє підвищенню мотивації студента. А навчальна мотивація – запорука підвищення якості освіти. Вміння рефлектувати стане в нагоді курсанту протягом усього життя. У будь-якій професії немає межі досконалості. Будь-яка творча людина знаходиться в постійному пошуку. Поки що особистість ставить собі рефлексивні питання – вона розвивається. Як тільки вона починає задовольнятися досягнутим – припиняється її професійне зростання.

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

Різні сфери питання викладені в працях таких філософів як Декарт, Сократ, Платон, Локк та інші [1]. Окрім цього, деякі вчені розглядали питання рефлексії під час освітнього процесу з психологічної та педагогічної точки зору: З. Фрейд, К. Ушинський [2; 3].

#### **Виклад основного матеріалу.**

Викладачі української знаходяться у постійному пошуку захоплюючих методів, щоб зробити заняття ще більш цікавими та ефективними. Однак, у гонитві за бажанням встигнути пройти програму за навчальний рік, багато хто забуває про головне. Навіщо студенти вчать українську? Іноді вони й самі не знають відповіді на це запитання. Щоб заняття з української мови не стали нудними та марною рутинною в очах курсантів, необхідно проводити рефлексію.

За якість освіти відповідає не тільки її зміст, прийоми та методи педагогічної праці, організація освітнього процесу, а також розуміння студентів мети навчання, його практичного застосування. Цьому і сприяє рефлексія на заняттях з курсу.

Як відомо, останніми роками наші та зарубіжні вчені показали важливість мислення та розвитку аналітичних здібностей особистості. А основу цих талантів та навичок складає рефлексія людини. У науковій літературі рефлексію трактують як форму теоретичної діяльності всебічно розвинутої та досконалої людини, спрямованої на розуміння своїх дій та їх закономірностей; діяльність, що допомагає розкриттю прихованих якостей духовного світу людини та спрямована на розуміння самого себе [2, 499].

Вперше поняття рефлексія виникло у давньогрецькій філософії, його впровадив Декарт, та означало поняття, спрямоване на усвідомлення мислення, процесів мислення та аналізу своїх думок. Сократ, Платон, Локк та інші філософи стверджують, що рефлексія є діяльністю, спрямованою на усвідомлення самого себе та усвідомлення того, на що здатна людина. Такі європейські

філософи, як Кант, Гегель, Фіхте, Шеллінг та інші, вважали рефлексію основою розвитку здібності пізнання людини. Згідно з концепцією Лейбніца, рефлексія згадується як властивість здатності людини до апперцепції (пов'язаність мислення людини з минулим досвідом та її індивідуальними особливостями) [1].

Процес самопізнання, оцінки наявних якостей у багатьох випадках переживається дуже важко з боку конкретної особистості, бо природа людини така, що вона намагається не усвідомлювати та ховати ті свої властивості, які не відповідають суспільним нормам та правилам, вважаються небажаними, зазвичай такі уявлення та знання витісняються у підсвідомість (відповідно до теорії австрійського вченого З. Фрейда). Це не є навмисною дією, а є захисним механізмом, за допомогою якого кожна людина захищає свою особистість. Такий захисний механізм зазвичай захищає людину від різних негативних наслідків та духовних переживань. Але слід зазначити ще те, що в самопізнанні людини велику роль грають знову-таки навколишня дійсність, середовище, інші люди та їх ставлення до неї. Люди, дивлячись на інших, ніби бачать себе в дзеркалі. Цей процес називається рефлексією. Її сутність – це формування, і навіть поживлення, особистості у вигляді людей, схожої на усвідомлюючу особистість [3].

Наприклад, ви випадково зустрілися з другом та починаєте з ним бесіду. Ви невпинно кажете йому про свої заняття та досягнення. Але, зайнятий розмовою, ви раптово помічаєте, що він спізнюється кудись. Ви розумієте, що його думки зайняті іншим, він насилу вислуховує вас, і тому в даному випадку ви здалися йому «багатослівним, балакучим». Наступного разу при зустрічі з цим своїм другом для того, щоб не припуститися колишньої помилки, ви заздалегідь питаєте у нього: «Друг, а ти не спізнюєшся?». Це і є результатом колишньої рефлексії. Тобто ви ставите себе на місце свого співрозмовника і як би дивитися на себе збоку («як він бачить мене збоку?»), що є рефлексією. А рефлексія, у свою чергу, вважається дуже важливим елементом освітнього процесу. Цей термін є одним з найважливіших факторів освітнього процесу.

Існує безліч форм освітньої рефлексії: усне обговорення, письмове анкетування, малюнок або графічне зображення змін, що відбуваються зі студентом.

Можна виділити таку класифікацію видів рефлексії:

- рефлексія настрою та емоційного стану;
- рефлексія змісту навчального матеріалу;
- рефлексія діяльності [2, 503].

Дані види рефлексії можуть проводитися як у індивідуальній, і у колективній (груповій) формах.

При виборі того чи іншого виду рефлексії слід враховувати: мету заняття, зміст та труднощі навчального матеріалу, тип заняття, способи та методи навчання, вікові та психологічні особливості студентів.

З розвитком часу розвивається і освіта. Тому, окрім стандартних методів рефлексії на заняттях з української мови, існують і сучасні. Пропонуємо вашій увазі список інноваційних методів рефлексії, які можна використовувати для роботи з курсантами на курсах української мови:

#### 1. Дві зірки і бажання.

Ця вправа допомагає студентам визначити ключові сфери успіху, а також сфери, над якими їм потрібно працювати. Ви можете надати студентам список вибраних індикаторів навичок для вашої тематики, щоб змусити курсантів глибше міркувати в одній області.

Запитайте студентів:

1) Напишіть дві речі, які вдалися у вашій праці, за які ви б поставили собі зірку.

2) Запишіть одну річ, яку ви хотіли б зробити по-іншому наступного разу.

– Як би ви це змінили?

– Що потрібно виправити?

3) Подумайте про надані показники навичок, щоб спрямовувати ваші роздуми, і про те, у яких областях ви були сильнішими за інші.

– Чи є конкретна сфера, на якій ви хотіли б зосередитися?

#### 2. Твітнути ваше розуміння.

Нехай студенти напишуть «твіт» (280 символів або менше), щоб підсумувати за допомогою критичного мислення, що зробили під час цієї заняття/діяльності/розділу. Їм потрібно буде зосередитися на одній конкретній проблемі та визначити, як вони думають про неї зараз, а як раніше. Це можна використовувати на початку та/або в кінці розділу або навіть як вихідний квиток під час конкретного уроку.

Запитайте студентів:

1) Подумайте, як змінився ваш погляд?

2) Подумайте, чи відчуваєте ви критичне ставлення до якоїсь конкретної сфери?

#### 3. Як передаються мої навички?

Дуже багато того, що вивчають у закладах освіти, можна застосувати в різних сферах, але студентам часто важко застосовувати свої знання в різних ситуаціях. Щоб допомогти студентам визначити можливість для застосування, ви можете попросити їх визначити інші сфери, де вони вже використовували ці знання. Потім вони обмірковують ідеї щодо нових застосувань тих самих знань і навичок.

Запитайте студентів:

1) Подумайте про те, чого ви навчилися в поточному розділі – як про навички, так і про знання.

2) Продумайте, де ви вже використовували це в інших предметних областях:

– Це може бути в попередні роки або семестри.

– А поза закладом освіти? Чи використовували ви раніше ці знання?

3) Тепер подумайте про різні способи, якими, на вашу думку, ви можете застосувати ці нові навички/знання:

– Чи є інша предметна область, де можна це використати?

– Чи могли б ви використати/застосувати будь-які знання поза закладом освіти?

#### 4. Управління станом розуму.

Вплив душевного стану помітний у всіх аспектах студентського життя. Цю вправу можна виконати як частину консультативної чи соціально-емоційної дискусії, або в рамках окремих курсів. Студенти можуть подумати про те, як ці сфери можуть вплинути на їх навчання, і розглянути різні стратегії, які їм підходять. Було б цікаво поглянути на вплив навичок самоконтролю в кінці оцінювання, щоб зрозуміти, як зосередженість, наполегливість, стійкість тощо допомогли чи завадили студенту досягти найкращих результатів.

Запитайте студентів:

Зверніть увагу на наведені нижче показники навичок і поміркуйте над такими запитаннями:

– Чи відчували ви успіх у будь-якій із цих сфер?

– Якщо так, чому? Які стратегії ви використовували для досягнення цього?

– Якщо ні, чому? Що пішло не так добре?

– Що ви можете зробити, щоб покращити?

– Які стратегії ви можете спробувати?

#### 5. Журнал «Рефлексія».

Ця діяльність і є рефлексією, яку можна використати, щоб подумати про використання навичок для будь-якого класу на будь-якому рівні. Ви можете зосередитися на певних областях чи навичках або поглянути на одиницю більш загально.

Запитайте студентів:

1) Які навички я використовував під час уроку і що я міг би зробити, щоб покращити в майбутньому?

2) Які у мене ще є запитання щодо цих навичок?

3) Як/де я можу знайти більше інформації?

4) З якими областями мені було важко?

5) Відповіді на ці запитання можна записувати безперервно протягом 3-5 хвилин, щоб отримати якомога більше ідей. Це може мати будь-яку форму – це може бути на дошці або інтелектуальна карта – але не повинно бути жодного редагування чи стирання; лише безперервний запис.

6) Потім упорядкуйте свої нотатки за темами – за кольором або у вигляді діаграми. Обговоріть у групі, чи є спільні місця, які можуть бути зосереджені для майбутнього вивчення та покращення.

Існує стільки показників навичок, на яких слід зосередитися протягом усього курсу, що це може бути приголомшливим як для викладачів, так і для

студентів. Сподіваємось, кілька ключових міркувань щодо кожного кластера навичок можуть викликати дискусію про навички та призвести до позитивного зростання. Це лише деякі ідеї для початку. Ви завжди можете пристосувати їх відповідно до свого контексту або навіть використовувати як відправні точки для роздумів над власним навчальним процесом.

**Висновки.**

1. Ми провели аналіз літературних джерел питання рефлексії під час освітнього процесу курсантів на заняттях з української мови. З'ясували, що це питання розглядали ще філософи античності, його досліджували науковці, педагоги та психологи різних епох. Навіть батько психології, З. Фрейд, вклав свою роботу у це питання.

2. Розкрили поняття рефлексії як форми теоретичної діяльності всебічно розвинутої та досконалої людини, спрямованої на розуміння своїх дій та їх закономірностей, за визначенням К. Ушинського.

3. З'ясовано інноваційні методи рефлексії, які можна використовувати для роботи з курсантами на курсах української мови: «Дві зірки і бажання»,

«Твітнути ваше розуміння», «Як передаються мої навички?», «Управління станом розуму», «Журнал «Рефлексія»». Але це лише деякі ідеї для початку.

4. Надано рекомендації щодо застосування методів рефлексії, які можна використовувати для роботи з курсантами на курсах української мови. Найважливіше – ви завжди можете пристосувати їх відповідно до свого контексту або навіть використовувати як відправні точки для роздумів над власним навчальним процесом.

З розвитком часу розвивається і освіта. А отже, можна не тільки використовувати вже існуючі методи та прийоми, а спробувати самостійно створити щось таке, що надасть допомогу на занятті викладачу української мови.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Антисері Д., Реал Д. Західна філософія від витоків до наших днів. Від Відродження до Канта / У перекл. та за ред. С. А. Мальцева. Київ : Академвидав, 2005. 295 с.

2. Ушинський К. Д. Педагогічні твори : у 6 т. Київ : Освіта, 2000. Т 5. 528 с.

3. Фромм Е. Теорія Зігмунда Фрейда : збірка. Київ : Академвидав, 2020. 288 с.

## КЛЮЧОВІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ БЕЗПЕКИ

### KEY TRAINING METHODS OF FUTURE INTERPRETERS' DIALOGICAL SPEAKING IN THE SPHERE OF SAFEGUARDING OF STATE SECURITY

Стаття присвячена розгляду ефективних методик навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів, спеціалізованих у сфері забезпечення державної безпеки. Детально аналізуються ключові підходи, серед яких особливу увагу приділяють вправлянням, використанню case-study та рольової гри. Розкриваються педагогічні принципи та практичні аспекти впровадження цих методик, надаючи чіткі рекомендації щодо їхнього ефективного використання у навчальному процесі. Стаття є незамінним ресурсом для викладачів та майбутніх перекладачів у сфері державної безпеки, допомагаючи підготувати фахівців з високим рівнем комунікативних навичок та професійних компетенцій.

Діалогічне мовлення у сфері забезпечення державної безпеки має важливе значення для майбутніх перекладачів. Стаття присвячена методиці навчання цієї ключової навички у майбутніх фахівців, які готуються до роботи в сфері державної безпеки та перекладу. Стаття детально розглядає методи, які можуть бути використані для ефективного навчання діалогічного мовлення; висвітлює важливість вправлення, де курсанти мають можливість практикувати активний та ефективний діалог на теми, пов'язані з державною безпекою. Крім того, стаття розглядає використання case-study, що дозволяє курсантам аналізувати реальні ситуації та приймати обґрунтовані рішення на основі засвоєних знань. Особлива увага приділяється рольовим іграм як ефективному засобу навчання. Імітація ситуацій з реального життя допомагає курсантам розвивати навички комунікації, аналізу і вирішення проблем в контексті державної безпеки.

Ця стаття є цінним джерелом для викладачів та навчальних закладів, що спеціалізуються на підготовці майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки. Вона пропонує конкретні методи та приклади, які можна впровадити в навчальний процес для досягнення високого рівня діалогічного мовлення у курсантів і підготовки їх до успішної кар'єри в цій важливій галузі.

**Ключові слова:** методика навчання перської мови, перськомовна компетентність в діалогічному мовленні, перекладач у сфері

забезпечення державної безпеки, перська мова.

The article is devoted to the consideration of effective methods of teaching dialogic speech of future interpreters specialized in the sphere of safeguarding of state security. Key approaches are analyzed in detail, among which special attention is paid to exercises, the use of case studies and role-playing. Pedagogical principles and practical aspects of the implementation of these methods are revealed, providing clear recommendations for their effective use in the educational process. The article is an indispensable resource for teachers and future interpreters in the sphere of safeguarding of state security, assisting in preparation of specialists with a high level of communication skills and professional competencies.

Dialogic speech in the sphere of safeguarding of state security is important for future interpreters. The article is devoted to the methodology of teaching this key skill to future specialists who are preparing to work in the sphere of safeguarding of state security and interpretation. The article examines in detail the methods that can be used to effectively teach dialogic speech; highlights the importance of an exercise where cadets have the opportunity to practice active and effective dialogue on topics related to state security. In addition, the article considers the use of case-study, which allows cadets to analyze real cases and make well-grounded decisions based on the acquired knowledge. Special attention is paid to role-playing games as an effective means of learning. Imitation of real-life situations helps cadets develop communication, analysis and problem-solving skills in the context of state security.

This article is a valuable resource for educators and educational institutions specializing in the training of future state security interpreters. It offers specific methods and examples that can be implemented in the educational process to achieve a high level of cadets' dialogic speaking and prepare them for a successful career in this important sphere.

**Key words:** Persian language teaching methodology, Persian speaking skills in dialogue, interpreter in the sphere of safeguarding state security, Persian language.

УДК 37.091.33:811=222.1'06:351.746.1  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.15>

**Осядла Т.В.,**

ст. викладач кафедри східних мов  
Навчально-наукового гуманітарного  
інституту Національної академії  
Служби безпеки України

**Постановка проблеми у загальному вигляді** полягає в розгляді методики навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки з огляду на визначення ключових методів таких навчальних процесів, а саме – вправлення, case-study та рольової гри. Навчання діалогічному мовленню вимагає системного підходу до формування мовних і мовленнєвих навичок курсантів, які будуть працювати в сфері державної безпеки. Ця проблема важлива через потребу у висококваліфікованих фахівцях,

які зможуть ефективно спілкуватися в діалогічних ситуаціях, включаючи професійний переклад та взаємодію у сфері державної безпеки. Необхідно визначити оптимальні методи навчання, які сприятимуть розвитку відповідних навичок у курсантів і забезпечать їхню успішну професійну підготовку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** у галузі методики навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки свідчить про актуальність та важливість цієї теми. Формування компетентності



в іншомовному діалогічному мовленні в останні роки зазнало глибокого вивчення в теорії та практиці навчання: Л. Крисак (навчання майбутніх лікарів загальної практики англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення) [8]; Ма Мін (методика навчання усного китайського діалогічного мовлення майбутніх філологів) [10]; А. Медведчук (формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності) [12]; Л. Ананьєва (навчання курсантів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри) [2]; Л. Гайдукова (формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови) [4]; О. Коноп (навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми) [6]; Г. Кравчук (навчання курсантів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського на основі текстів науково-технічної реклами) [7]; С. Литвиненко (навчання іншомовного діалогічного спілкування з використанням фонограми та відеофонограми) [9]; Л. Максименко (навчання професійно спрямованого діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери) [11]; А. Медведчук (формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності) [12]; О. Метьолкіна (формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні курсантів-митників) [14]; Я. Окопна (навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування в процесі вивчення німецької мови після англійської) [17].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Нещодавні дослідження і публікації, пов'язані з методикою навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки, внесли вагому конкретизацію до загальної проблеми. Серед ключових невирішених питань та аспектів: визначення оптимального співвідношення методів (існують підходи, що вказують на важливість різноманітності методів, таких як вправлення, case-study та рольові ігри, однак важливо розібратися в тому, яким чином ці методи можуть бути оптимально поєднані та адаптовані для досягнення найкращих результатів у навчанні діалогічного мовлення); оцінка ефективності методик (питання вимірювання ефективності використовуваних методик залишається актуальним, дослідники потребують створити чіткі критерії та інструменти для оцінки досягнутого прогресу у розвитку мовленнєвих навичок курсантів); індивідуалізація та адаптація (з урахуванням різних потреб та рівнів підготовки курсантів, дослідники повинні розглядати можливості індивідуалізації навчального процесу та

адаптації методик до конкретних груп курсантів); питання оцінки та відбору матеріалів (важливо визначити, які саме вправи, кейси і сценарії рольових ігор є найбільш відповідними для навчання діалогічного мовлення в контексті забезпечення державної безпеки, а також як вони можуть бути оптимально підібрані та оцінені з точки зору педагогічної ефективності); адаптація до змін у сфері забезпечення державної безпеки (оскільки ця сфера постійно змінюється, важливо розглянути, як методики навчання можуть бути адаптовані до нових викликів та вимог, що виникають у цій сфері). Ці невирішені аспекти відкривають додаткові можливості для подальших досліджень та вдосконалення методики навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки з метою підготовки висококваліфікованих фахівців.

**Мета статті.** Метою даної статті є визначення, дослідження та систематизація ключових методів навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки.

**Виклад основного матеріалу.** Методика навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки передбачає визначення **ключових методів – вправлення, case-study, рольової гри.**

Навчання будь-якого виду діяльності відбувається шляхом вправлення в цьому виді діяльності, відповідно формування мовних навичок, мовленнєвих навичок та вмінь здійснюється у процесі вправлення курсантів у тих діях, які згодом стають навичками та вміннями. Тому **вправленню** як методу навчання відводимо одну з головних ролей. *Метод вправлення визначаємо як спосіб набуття навичок та вмінь у процесі виконання вправ і завдань, які відображають відповідні види діяльності.*

Ключовими поняттями цього методу є «мовна / мовленнєва вправа» і «комунікативне завдання». Вправу розуміємо як планомірно організоване повторне виконання дії (розумової або практичної) з метою її засвоєння або підвищення якості. Мовні вправи, забезпечують усвідомлення курсантами значення і форми мовних одиниць, а мовленнєві – спрямовані на вживання мовних одиниць у спілкуванні в межах певної теми, що можна асоціювати зі змістом висловлювань [13, с. 15]. Відповідно, мовна вправа орієнтована на багаторазове відтворення мовного матеріалу з метою набуття рецептивних та репродуктивних мовних навичок – упізнавання та відтворення лексичних та граматичних одиниць, культурно маркованих мовних одиниць. Мовленнєва вправа спрямована на багаторазове відтворення мовних одиниць у мовленнєвих зразках у рецептивному та репродуктивному мовленні.

Комунікативні завдання розуміємо як вид завдання, який є стимулом до виконання

мовленнєвої дії, сприяє закріпленню пройденого навчального матеріалу, формуванню та вдосконаленню мовленнєвих умінь. Комунікативне завдання не передбачає багаторазового повторення мовних одиниць. Комунікативне завдання орієнтоване на роботу з текстами – читання та аудіювання текстів, продукування усних та письмових текстів, де багаторазовість відтворення мовних одиниць здебільшого неможлива. Саме під час виконання комунікативних завдань майбутні перекладачі набувають умінь продукувати діалоги, конструювати висловлювання щодо фактів/подій, орієнтуватися в соціальній ситуації, ініціювати й здійснювати мовленнєву інтеракцію іноземною мовою в межах суспільно-політичної, професійної та соціокультурної сфер спілкування, умінь продукувати діалоги різних функціональних типів; умінь брати участь (а також перекладати) в дискусіях, бесідах, обговореннях, дебатах, умінь аргументувати, відстоювати свою позицію, відповідати на запитання та коментарі; умінь застосовувати комунікативні стратегії та тактики; набувають умінь вербальної та невербальної поведінки в ситуаціях професійного спілкування перекладача у сфері забезпечення державної безпеки в контексті співпраці України та Ірану.

У методиці навчання оперують поняттями «загальна система вправ», «окрема система вправ» та підсистема вправ. Для формування мовленнєвих компетентностей оперують поняттями «окрема система вправ» [16, с. 189], яка охоплює групи (типи і види) вправ та їхню послідовність з урахуванням етапів формування компетентності в діалогічному мовленні [18, с. 137]. Означена система вправ має охоплювати некомунікативні, умовно-комунікативні вправи та комунікативні завдання, які спрямовані на формування екстралінгвальних знань, лінгвосоціокультурний знань, навичок та вмінь; мовних та мовленнєвих навичок, мовленнєвих умінь, стратегічних умінь.

Спираючись на вимоги до вправ, розроблені вченими (умотивованість, наявність новизни, професійна спрямованість, створення навчально-комунікативних ситуацій у завданні до вправи, культурологічна спрямованість, адекватність [5, с. 41-42; 20, с. 96-97], а також враховуючи зміст навчання діалогічного майбутніх перекладачів сфери забезпечення державної безпеки, вважаємо, що система прав для формування компетентності в діалогічному мовленні повинна відповідати таким **вимогам**:

- вправи мають передувати завданням;
- вправи повинні містити достатню кількість повторень для того, щоб сформувати відповідні навички;
- вправи і завдання повинні мати новизну – містити нову соціокультурну інформацію, інформацію, пов'язану зі сферою захисту державної

безпеки, мовні одиниці, мотивувати курсантів до застосування нових стратегій, тактик мовлення, елементів вербальної та невербальної поведінки;

- вправи та завдання повинні мати чітку інструкцію;

- вправи та завдання повинні відповідати цілям та змісту формування компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців-перекладачів;

- комунікативні завдання повинні моделювати ситуації професійної діяльності майбутнього перекладача у сфері забезпечення державної безпеки;

- вправи та завдання мають складати чітку систему, яка передбачає їхню послідовність та ієрархію;

- вправи та завдання повинні ґрунтуватися на окреслених вище підходах та принципах навчання;

- у процесі виконання комунікативних завдань курсанти повинні набувати умінь вербальної та невербальної поведінки, необхідної для професійної діяльності перекладача у галузі забезпечення державної безпеки;

- під час виконання вправ та завдань має бути належний контроль з боку викладача, взаємоконтроль та самоконтроль.

Формування компетентності в діалогічному мовленні, яка охоплює екстралінгвальний, лінгвосоціокультурний, мовно-мовленнєвий та стратегічний компоненти, на наше переконання, потребує розширення методів навчання та інтеграції комунікативних завдань з методами case-study та рольової гри.

**Case-study (або кейс-метод)** Методика ситуативного навчання, заснована на реальній дійсності та реальних проблемах, що вимагає від учня доцільного рішення в запропонованій ситуації. Містить опис конкретної практичної ситуації з постановкою проблеми, довідкову та додаткову інформацію про ситуацію, методичні матеріали та вказівки. Розвиває вміння визначати проблему, розглядати її з усіх боків, здійснювати пошук інформації, якої бракує, аргументувати свою точку зору; забезпечує розвиток мислення та міжпредметні зв'язки [23, с. 7].

Метод кейсів передбачає використання реальних життєвих ситуацій у педагогічних цілях, ці ситуації вивчаються індивідуально та обговорюються в групах за участі викладача [22]. Кейс-метод охоплює методично організовані навчальні матеріали (друковані тексти, мультимедійні матеріали, які відображають ситуації професійної діяльності майбутніх фахівців), які орієнтовані на інтегроване розширення предметної компетентності та формування комунікативних умінь [19, с. 58] метод кейсів є релевантним для навчання розмовної взаємодії. М. Ключова вживає термін «комунікативно-пізнавальний кейс», який охоплює професійно орієнтовані іншомовні

навчальні тексти, котрі містять комунікативно-пізнавальні завдання, відібрані з урахуванням компетентностей, а також репрезентують алгоритми й різноманітні варіанти вирішення найбільш типових виробничих задач. Комунікативно-пізнавальний кейс є, на нашу думку, релевантним навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів, оскільки саме такий кейс здатний поєднати фахову інформацію, пов'язану із забезпеченням державної безпеки у сфері співпраці України та Ірану, з розвитком умінь діалогічного мовлення. Комунікативно-пізнавальний кейс дозволить курсантам набутти поведінкових умінь спілкування у сфері співпраці з забезпечення державної безпеки, комунікативних стратегій та тактик.

Кейс-метод у формуванні перськомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх перекладачів розуміємо як технологію навчання, яка охоплює методично організовані навчальні матеріали (друковані та аудіотексти, зокрема документи, які стосуються співпраці українців та іранців у галузі забезпечення локальної та глобальної безпеки, тексти про культуру Іранців, про їхню поведінку під час спілкування), які орієнтовані на забезпечення курсантів необхідними предметними та соціокультурними знаннями, лексичними знаннями, уміннями діалогічного мовлення, використання комунікативних стратегій та тактик у ситуаціях професійного спілкування в сфері забезпечення державної безпеки.

Кейс-метод має низку переваг у практиці навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки:

- кейс має закладати основи тренінгової діяльності – комунікативно-фахової;

- кейс інтегрує екстралінгвальний, лінгвосоціокультурний, мовно-мовленнєвий та стратегічний компоненти компетентності в діалогічному мовленні, розвиває комплексно: екстралінгвальний компонент міститься в матеріалах кейсу, які курсанти опрацьовують, набувають предметної компетентності, мовно-мовленнєвий та стратегічний компоненти реалізуються в комунікації, під час обговорення проблеми;

- кейс спрямований на досягнення таких цілей [2, с. 17-18]: практична – формування у курсантів іншомовної компетентності в діалогічному мовленні; професійно орієнтована – набуття фахових знань зі сфери забезпечення держбезпеки, уміння аналізувати, інтерпретувати, структурувати інформацію; лінгвосоціокультурна – розширення загального світогляду курсантів щодо культури Ірану, набуття знань культурно маркованої лексики та навичок її вживання в говорінні, набуття елементів вербальної та невербальної поведінки у діловому спілкуванні з іранськими партнерами; розвивальна – розвиток умінь індивідуальної й групової роботи, рефлексії;

- кейс уможливує моделювання ситуацій, у яких курсанти навчаються спілкуватися у типових соціально-комунікативних ролях;

- кейс сприяє розвитку самостійного креативного мислення, умінь слухати та враховувати думку партнера, висловлювати свою точку зору, навчаються працювати в команді та знаходити найбільш ефективно рішення поставленого завдання, вирішення проблеми;

- кейс сприяє розвитку умінь опрацьовувати інформацію: аналізувати, класифікувати, виділяти головне / другорядне, синтезувати, занотовувати важливе, розвиткові рефлексії.

Услід за Н. Волковою [3] визначаємо такі вимоги до кейсів:

- кейс має визначати чіткі завдання, які відображають екстралінгвальний, лінгвосоціокультурний, мовно-мовленнєвий та стратегічний компоненти компетентності в діалогічному мовленні;

- завдання мають мотивувати курсантів до пошуку нової інформації, дослідження окремих проблем;

- кейси повинні містити достатню кількість матеріалів для реалізації поставлених цілей – фахових та комунікативних; достатність матеріалів уможливує здійснення діалогічного мовлення в цілому;

- наявність варіантів вирішення проблеми; саме це спонукатиме курсантів до діалогу, до дискусії, до обміну думками, а відтак і до застосування різних стратегій та тактик мовлення;

- матеріали мають бути актуальними, цікавими, відображати реальні події та процеси, які притаманні співпраці українців та іранців у сфері забезпечення державної безпеки, глобальної безпеки;

- матеріали кейсів повинні мотивувати курсантів до інтеракції, вироблення та прийняття спільних рішень.

Поділяючи висновки О. Бігич [2, с. 19-20], І. Романова, О. Ярошенко [21, с. 22], вважаємо, що навчання діалогічного мовлення за кейс-технологією має здійснюватися у два етапи: 1) підготовчий, який полягає у самостійному опрацюванні матеріалів кейсу кожним курсантом, одержання та осмислення інформації; пошук та опрацювання курсантами джерел інформації [2, с. 19-20]; 2) основний етап, орієнтований безпосередньо на обговорення окресленої в навчально-пізнавальних матеріалах кейсу професійної проблеми, моделювання комунікативних ситуацій, власне діалогічне мовлення [2, с. 19-20]. Основний етап вважаємо доцільним реалізувати з використанням методу рольової гри, тим самим інтегрувавши ці два методи. Саме в рольовій грі найбільш доцільно змоделювати комунікативні ситуації, які відтворюють процес співпраці українців та іранців у сфері забезпечення державної безпеки, переговорні процеси між країнами, а також

відображають роль перекладача в цьому процесі.

**Рольова гра** належить до інтерактивних методів навчання. Вона є умовним відтворенням її учасниками реальної практичної діяльності людей, створює ситуації реального спілкування. Мета рольової гри полягає у формуванні та розвитку мовленнєвих навичок та умінь в умовах, максимально близьких до умов реального спілкування. Передбачає розподіл курсантів за ролями та розігрування ситуацій спілкування відповідно до теми та ролей курсантів. Зазвичай курсанти отримують належну інформацію про роль та про ситуацію, в якій він перебуватиме [24]. У підготовці майбутніх перекладачів у галузі забезпечення державної безпеки рольову гру розглядаємо як різновид ділової гри, яка є засобом відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця. Використання гри та вміння створювати мовленнєві ситуації стимулює курсантів до навчання мови та викликає бажання спілкуватися, удосконалювати свої вміння. Під час гри більшість курсантів можуть презентувати та виразити себе, покращити вміння усного мовлення; вони вчаться входити в ситуацію, пережити та співпережити.

Рольова гра є однією з форм організації мовленнєвої ситуації, що використовується в навчальних цілях. В основі рольової гри лежить організоване спілкування відповідно до розподілених між курсантами ролями та ігровим сюжетом. Тож рольова гра передбачає моделювання комунікативних ситуацій, типових для професійної діяльності, де чітко окреслюються адресат та адресант, мета, причина, код, стиль, стан мовців, місце, час та соціум. Рольова гра як метод навчання перськомовного діалогічного мовлення майбутніх перекладачів передбачає моделювання ситуація ділового переговорного процесу, який орієнтований на обмін інформацією, створення партнерських відносин, вироблення спільних дій та позицій у сфері забезпечення безпеки України та Ірану, а також відповідних регіонів чи навіть глобальної безпеки. Перекладач у цьому процесі виконує функцію посередника.

Відповідно, основними ролями в моделюванні ситуацій названого вище переговорного процесу є: працівники органів забезпечення служби безпеки («переговорники») та перекладачі. Втілення таких ролей, а також ротація «переговорників» та «перекладачів» уможливує інтеграцію навчання діалогічного мовлення і перекладу. Така інтеграція в контексті окресленого змісту навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів передбачає такий формат ігрової взаємодії:

– «переговорники» (два чи декілька) обговорюють певне питання українською мовою, а перекладач перекладає їхній діалог перською мовою синхронно / послідовно;

– один українськомовний «переговорник», а інший (інші) перськомовні, перекладач здійснює двосторонній синхронний або послідовний переклад діалогу;

– перекладач домовляється про умови своєї роботи з перськомовним партнером; перекладач обговорює з перськомовним партнером особливості перекладу тексту;

– курсанти міняються ролями «переговорник» / перекладач.

У процесі розроблення рольових ігор спираємося на вимоги до них, окреслені В. Мільрудом:

– рольова гра повинна викликати інтерес у курсантів та стимулювати мотивацію до вивчення мови;

– ситуація, обрана для рольової гри має бути максимально наближена до реального спілкування;

– рольова гра повинна бути добре продуманою і підготовленою як з боку змісту, так і з боку форми;

– у процесі гри має бути максимально відпрацьований вивчений мовленнєвий матеріал (у курсантів мають бути сформовані лексичні та граматичні навички, а також вміння діалогічного мовлення на рівні, достатньому для змодельованої ситуації);

– рольова гра має бути схвалена всіма учасниками і мати доброзичливий характер;

– активна участь викладача в рольовій грі, модерація викладачем гри [15, с. 10].

Окрім того, на нашу думку, курсанти мають усвідомлювати навчальні функції ділової гри і максимально намагатися слідувати інструкціям, застосовувати актуальні мовні одиниці, дотримуватися вербальної та вербальної поведінки ділового спілкування, використовувати різноманітні стратегії та тактики спілкування відповідно до комунікативної мети комунікації, навчатися міжособистісної взаємодії. Рольова гра повинна бути максимально забезпечена інформаційними матеріалами, мовними матеріалами, містити чіткі інструкції, бути забезпеченою необхідними предметами.

**Висновки.** У підготовці майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки метод рольової гри спрямований на реалізацію лінгвосціокультурного компонента (зокрема формування вміння користуватися лінгвістичними маркерами соціальних стосунків Ірану, навичок використання мовних засобів відповідно до ситуації спілкування, навичок адекватного використання невербальних засобів та елементів невербальної поведінки, адекватної іранській культурі); мовно-мовленнєвого компонента (набуття умінь здійснювати діалогічне мовлення), стратегічний компонент (уміння застосовувати комунікативні стратегії та тактики). Пропонований формат рольової гри здатний інтегрувати процес формування у майбутніх перекладачів умінь діалогічного мовлення

та умінь перекладати усне діалогічне мовлення. Основними методами навчання визначено вправлення, case-study, рольову гру.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ананьєва Л. В. Навчання студентів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (фр. мова): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 21 с.
2. Бігич О. Б. Електронний кейс як засіб формування у майбутніх менеджерів туризму міжкультурної компетентності. *Іноземні мови*. 2017. № 3. С. 17–22.
3. Волкова Н. П., Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.
4. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 342 с.
5. Гутник В. М. Вправи для формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі. *Іноземні мови*. 2013. № 4. С. 41–51.
6. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 265 с.
7. Кравчук Г. В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 364 с.
8. Крисак Л. В. Методика навчання майбутніх лікарів загальної практики англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. 285 с.
9. Литвиненко С. П. Загальні характеристики вправ для навчання іншомовного діалогічного спілкування з використанням фонограми та відеофонограми. *Вісник Чернігівського національного університету*. 2011. Вип. 92. С. 166–170.
10. Ма Мінь. Методика навчання усного китайського діалогічного мовлення майбутніх філологів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 199 с.
11. Максименко Л. О. Навчання професійно спрямованого англомовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 285 с.
12. Медведчук А. В. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2019. 296 с.
13. Методика навчання іноземних мов у закладах вищої освіти: колективна монографія / В. Шовковий, І. Валентон, Т. Дружченко, Т. Кавицька, А. Кавицький, О. Квасова, А. Кравченко, В. Осідак, О. Патієвич, Р. Радчук, І. Романов, Н. Сем'ян, Н. Сорокіна, Т. Шовкова; за заг. ред. В. Шовкового. Київ: Лів-принт, 2021. 292 с.
14. Метьолкіна О. М. Формування англомовної професійно орієнтованої компетенції у діалогічному мовленні майбутніх митників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 241 с.
15. Мильруд Р. П. Организация ролевых игр на уроке. *Иностранные языки в школе*. Москва, 1987. № 3. С. 8–13.
16. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
17. Окопна Я. В. Засоби навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування в процесі вивчення німецької мови після англійської. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: «Педагогіка та психологія»*. 2009. Вип. 16. С. 109–116.
18. Осадча Н. В. Формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 248 с.
19. Романов І. І. Методика диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 235 с.
20. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови сьогодні і завтра: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 13-14 травня 1999 р.)*. Тернопіль. 1999. С. 96–97.
21. Ярошенко О. В. Вправи для формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні на основі кейс-методу. *Іноземні мови*. 2013. № 4. С. 21–28.
22. Albert P. Automne 1980. Comment construire un bon cas? *Enseignement et Gestion, nouvelle série*. 1980. No 15.
23. Heale R., Twycross A. What is a case study? *Evid Based Nurs January*. 2018. Volume 21. No 1. P. 7–8.
24. Thomas D. Case Studies for ELT: a source of motivation. *Cahiers de l'APLIUT [Online]*. Vol. XXII. N°2. Online since 18 April 2013, connection on 11 November 2021.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

*У статті авторка визначила мету роботи: розкрити аспекти сингулярності психолого-педагогічної підтримки крос-культурної комунікації учасників освітнього процесу в змішаному форматі. Розроблено організаційний регламент такої психолого-педагогічної підтримки.*

*Актуальність заявленої теми автором обґрунтована соціокультурними процесами, що супроводжують освітній процес в Україні в реаліях сьогодення. Авторка у статті зазначила, що психолого-педагогічна підтримка крос-культурної комунікації містить виражену тенденцію сингулярності. Це означає, що компетентність крос-культурної комунікації формується у залежності від стрімкості науково-технічного прогресу, враховує потенціал технології штучного інтелекту, самовідновлення людини, інтеграції людинознавчих наук і технічних новацій.*

*Методологічним базисом цього дослідження визначено системний, синергетичний і прагматичний підходи. Для досягнення цієї мети авторка визначила три напрями психолого-педагогічної підтримки крос-культурної комунікації учасників освітнього процесу. Перший напрям: психологічна і педагогічна підтримка загальної мовної підготовки. Другий напрям: психологічний супровід розвитку здатності використовувати у спілкуванні інформаційно-комунікаційні технології, цифрові сервіси і мобільні застосунки, визначати їх педагогічну доцільність і відповідність освітнім цілям. Третій напрям: психологічний супровід і педагогічна підтримка розвитку організаторських здібностей і соціально значимих умінь і навичок. У статті зазначено, що перший напрям можна оптимізувати через використання прийомів багатомовного комунікативного середовища, тренувань з формування рефлексу впевненості, візуалізації себе в очікуваному результаті, роботи з помилками, практики розмежування намірів і дій для підтримки життєдіяльності, дії для досягнення мети. Другий напрям може передбачати використання ефекту присутності, використання технології розумного пристосування, розроблення універсальних дизайнів навчальних занять; третій напрям – практики соціальних проєктів, формування і аналізу кейсів.*

*Перспективою подальшого вивчення заявленої теми визначено формування на засадах психолого-педагогічного партнерства між-дисциплінарних методичних рекомендацій психолого-педагогічного супроводу неконфліктної крос-культурної комунікації, реалізації принципів недискримінації та інклюзивності.*

**Ключові слова:** *якість освіти, комунікативна компетентність, крос-культурна комунікація, прагматичний підхід, навчальна комунікація, освітні цілі.*

*In the article, the author defined the purpose of the work: to reveal aspects of the singularity of psychological and pedagogical support of cross-cultural communication of participants in the educational process in a mixed format. An organizational regulation of such psychological and pedagogical support has been developed.*

*The relevance of the topic declared by the author is substantiated by the socio-cultural processes that accompany the educational process in Ukraine in today's realities. The author noted in the article that the psychological and pedagogical support of cross-cultural communication contains a pronounced tendency of singularity. This means that the competence of cross-cultural communication is formed depending on the speed of scientific and technical progress, takes into account the potential of artificial intelligence technologies, human self-regeneration, integration of human sciences and technical innovations.*

*Systemic synergistic and praxeological approaches are defined as the methodological basis of this study: methodology, scientific novelty, conclusions.*

*To achieve this goal, the author identified three areas of psychological and pedagogical support for cross-cultural communication of participants in the educational process. The first direction: psychological and pedagogical support of general language training. The second direction: psychological support for the development of the ability to use information and communication technologies, digital services and mobile applications in communication, to determine their pedagogical expediency and compliance with educational goals. The third direction: psychological support and pedagogical support for the development of organizational abilities and socially significant abilities and skills.*

*The article states that the first direction can be optimized through the use of the techniques of a multilingual communicative environment, training for the formation of a confidence reflex, visualization of oneself in the expected result, working with mistakes, practice of distinguishing intentions and actions to support life activities, actions to achieve a goal. The second direction may involve the use of the effect of presence, the use of smart adaptation technology, the development of universal designs for educational classes; the third direction is the practice of social projects, formation and analysis of cases.*

*The prospect of further study of the declared topic is defined as the formation of interdisciplinary methodical recommendations on the basis of psychological-pedagogical partnership for psychological-pedagogical support of non-conflictual cross-cultural communication, implementation of the principles of non-discrimination and inclusiveness.*

**Key words:** *quality of education, communicative competence, cross-cultural communication, praxeological approach, educational communication, educational goals.*

УДК 378.06:37.04  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.16>

**Петренко Т.В.,**  
канд. філол. наук, доцент,  
доцент кафедри англійської філології  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

В умовах трансформацій, що відбуваються в реаліях сьогодення, компетентності крос-культурної комунікації мають неабияке значення для відновлення України у повоєнний час. Трагічні події, що відбуваються у світі загалом останні роки, переконають у необхідності системної роботи з формування компетентностей конструктивного відкритого неконфліктного крос-культурного спілкування задля збереження миру. Крос-культурна комунікація є базисом успішної професійної діяльності в усіх сферах життєдіяльності людини. Значуща ця група компетентностей в професійній діяльності учителя, викладача, дослідника, адже він творить спільноту однодумців, учасників освітнього процесу, зацікавлений у загальнокультурному і інтелектуальному прогресі кожного з учасників освітніх комунікацій. Компетентність крос-культурної комунікації залежить від стрімкості науково-технічного прогресу. Ця компетентність формується з урахуванням потенціалу технологій штучного інтелекту, самовідновлення людини, інтеграції людинознавчих наук і технічних новацій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблематика крос-культурної комунікації досить широко представлена в сучасній бібліографії за різними напрямками. Цікаві висновки презентовані Т. Близняк у монографічному дослідженні крос-культурних особливостей менеджменту організацій [4], А. Funakawam [3]. Соціально-психологічний дискурс у цій розвідці сформовано з опорою на висновки О. Стегній [6], Г. Улунової [8], Л. Щетініної, С. Рудакової, О. Кравець [10]. Педагогічні концепти термінів і визначених у цьому дослідженні напрямів сформовано на підставі вивчення публікацій І. Хижняк, В. Ворожбіт-Горбатюк [9], А. Солодкої [7].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Поряд з широким спектром наукових і прикладних напрацювань в означеному темою цієї публікації є потреба у формуванні емпіричного матеріалу, методологічного обґрунтування і теоретичного розроблення питань психолого-педагогічної підтримки учасників освітнього процесу під час формування компетентностей крос-культурної комунікації.

**Мета статті:** розкрити аспекти сингулярності психолого-педагогічної підтримки крос-культурної комунікації учасників освітнього процесу в змішаному форматі.

**Виклад основного матеріалу.** Сингулярність як явище нелінійного зростання науково-технічного прогресу, впливає на організацію освітнього процесу через розвиток технологій інформаційно-комунікаційного змісту, інтерактивних цифрових застосунків для навчання, технологій інтеграції інтелектуальної діяльності людини і штучного інтелекту, технологій розвитку критичного

і креативного мислення, проникнення цих та інших технологій у зміст і методичні аспекти освітнього процесу. Крос-культурна комунікація передбачає синтез особистісних і професійних якостей, здатностей кожного учасника освітнього процесу для досягнення цілей, передбачених освітньою програмою, що реалізується.

Сингулярність в крос-культурній комунікації передбачає осмислення цінності одиничного значення конкретної культурної події, досвіду явища для успіху крос-культурної комунікації [5]. Часто вживають термін «культурний шок», але саме формування компетентностей крос-культурної комунікації з опорою на сингулярність дає підстави попередити прояви таких пограничних емоційних станів. Це має значення для психологічного комфорту як необхідної ознаки якісної вищої освіти.

Методологічним базисом цього дослідження визначено системний, синергетичний і праксеологічний підходи. Це означає визнання доцільності ретельного покрокового алгоритму підготовки і здійснення психолого-педагогічної підтримки учасників освітнього процесу у формуванні компетентностей крос-культурної комунікації, опори в розробленні підготовчих процесів на ціннісні орієнтири, визначені місією університету, цілями освітньої програми, вербалізованих у змісті робочих навчальних програм освітніх компонент. Крос-культурна комунікація передбачає компетентності неконфліктного цілеспрямованого спілкування представників різних культур і моральних систем [7], компетентності культуровідповідної вербальної комунікації [10], компетентності усвідомленого розрізнення бізнес-культур [4]. Для формування такого комплексу компетентностей міждисциплінарного характеру важливо спиратися на глибокі системні знання психології особистості, соціальної психології [10].

У цьому дослідженні виокремимо кілька напрямів психолого-педагогічної підтримки учасників освітнього процесу для формування компетентностей крос-культурної комунікації. Перший напрям: психологічна і педагогічна підтримка загальної мовної підготовки. Другий напрям: психологічний супровід розвитку здатності використовувати у спілкуванні інформаційно-комунікаційні технології, цифрові сервіси і мобільні застосунки, визначати їх педагогічну доцільність і відповідність освітнім цілям. Третій напрям: психологічний супровід і педагогічна підтримка розвитку організаторських здібностей і соціально значимих умінь і навичок. Виділення цих напрямів здійснено з опорою на логіку опанування освітніх програм гуманітарного спрямування, структурою курсів мовної підготовки майбутніх педагогічних, науково-педагогічних працівників.

Перший напрям психолого-педагогічної підтримки передбачає опору на базові знання

і компетентності у предметній галузі знань мовної підготовки, допитливість, цілеспрямованість, спостережливість, зацікавленість і почуття новизни у білінгвальному мовному середовищі, доброзичливість, здорове честолюбство учасників освітнього процесу. Використання прийомів багатомовного комунікативного середовища, тренувань з формування рефлексу впевненості, візуалізації себе в очікуваному результаті, роботи з помилками, практики розмежування намірів і дій для підтримки життєдіяльності, дій для досягнення мети. За цим напрямом психологічна підтримка безпосередньо пов'язана з вивченням і системним аналізом ментально-лінгвального комплексу іноземної мови, що вивчається, відображення в мові національної картини світу. Під час організації активного мовного середовища саме викладач мотивує здобувачів до оволодіння мовним матеріалом, звертає увагу на специфічні, притаманні певному етносу. На рівні педагогічного партнерства в системі «викладач – здобувач» доцільно здійснювати спільне формування своєрідного банку позамовних знань і відомостей про культуру, звичаї певної етноспільноти, відмінні комунікативні традиції, соціо-культурні відомості про етноспільноти, відповідні ціннісні імперативи і соціокультурні акценти. У цьому напрямі важливим аспектом педагогічної підтримки у формуванні крос-культурної комунікації є менторська підтримка і педагогічний супровід вивчення лінгвокраїнознавчої інформації, а саме лексичного складу мови. Також значна увага приділяється вивченню семантики слова, фонових лексичних одиниць, фразеологізмів і афоризмів, інших сталих висловів, в яких національна, етнічна специфіка набуває вербального відображення.

Другий напрям: психологічний супровід розвитку здатності учасників освітнього процесу щодо використання у спілкуванні інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових сервісів і мобільних застосунків, визначення їх педагогічної доцільності і відповідності освітнім цілям. Важливе значення у цьому напрямі має опанування учасниками освітнього процесу способами навчально-дослідницької діяльності, зокрема: пунктуальність у виконанні плану, розуміння і виконання графіків, обов'язковість, відповідальність і надійність, організаторські здібності, комунікабельність під час вирішення навчальних завдань в межах робочих навчальних програм освітніх компонент освітніх програм, що реалізуються в університетах. У цьому напрямі, на наше переконання, особливої уваги заслуговують аспекти вироблення у здобувачів відчуття упевненості у правильності обраного напрямку навчання, уміння чітко визначити навчальні цілі і очікуваний результат (на рівні робочої навчальної програми, навчального заняття, самостійної роботи в наукових і навчальних спільнотах), досвід розроблення і дотримання плану,

опора на внутрішню автономну мотивацію під час подолання труднощів крос-культурної комунікації (у форматі створення банку прикладних кейсів).

Психологічна підтримка в означеному другому напрямі також передбачає системну роботу з розвитку емоційного інтелекту. Корисно спиратися на досвід формування спокійної присутності, вироблення чітких прозорих критеріїв успіху. З-поміж цікавих сучасних практик вартими ваг є: вправи енергії бажань, рефлекс впевненості, візуалізація себе в очікуваному результаті, виправлення помилок, робити те, що страшно, розмежування намірів і дій для підтримки життєдіяльності, або дії для досягнення мети з використанням дібраних лінгвокраїнознавчих текстів. У цьому ключі вкрай поціновується долучення до організації навчальних занять носіїв мови, що вивчається, прикладний аналіз типовості відображення фактів. На таких заняттях є можливість організувати крос-культурну комунікацію в реальному часі, перевірити фактичну дієвість способів гармонізації цілеспрямованості і гнучкості. На таких заняттях можна набути досвіду корелювати свої і навчальні цілі інших. На основі навчальних рефлексій можна на рівні партнерства формувати корисні практики розумне пристосування, універсального дизайну навчальних занять з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і цифрових застосунків.

Третій напрям: психологічний супровід і педагогічна підтримка розвитку організаторських здібностей і соціально значимих умінь і навичок. У цьому напрямі вирішального значення, на наш погляд, є звернення до практик соціальних проєктів, формування і аналізу кейсі учасниками навчального процесу у контексті виконання завдань з формування компетентностей крос-культурної комунікації. Через приклад своєї діяльності, чітке нормування часу для виконання практичних дій самостійно, поширення практик вдячності і доброчесності, розроблення чітких критеріїв оцінювання навчальних досягнень, прийомів створення психологічного комфорту, підтримки і розвитку емоційного інтелекту із використанням популярних цифрових сервісів серед студентів.

**Висновки.** Отже, у цій статті актуалізовано сингулярність психолого-педагогічної підтримки крос-культурної комунікації учасників освітнього процесу. З опорою на системний, синергетичний і праксеологічний підходи виділено три напрями психолого-педагогічної підтримки крос-культурної комунікації учасників освітнього процесу: 1) психологічна і педагогічна підтримка загальної мовної підготовки, 2) психологічний супровід розвитку здатності використовувати у спілкуванні інформаційно-комунікаційні технології, цифрові сервіси і мобільні застосунки, визначити їх педагогічну доцільність і відповідність освітнім цілям, 3) психологічний супровід і педагогічна підтримка



розвитку організаторських здібностей і соціально значимих умінь і навичок учасників освітнього процесу. Перший напрям можна оптимізувати через використання прийомів багатомовного комунікативного середовища, тренувань з формування рефлексу впевненості, візуалізації себе в очікуваному результаті, роботи з помилками, практики розмежування намірів і дій для підтримки життєдіяльності, дій для досягнення мети. Другий напрям передбачає використання ефекту присутності, технології розумного пристосування, універсальних дизайнів навчальних занять; третій напрям залежить від практики соціальних проєктів, формування і аналізу кейсів.

Перспективою подальшого вивчення заявленої теми визначено формування на засадах психолого-педагогічного партнерства міждисциплінарних методичних рекомендацій психолого-педагогічного супроводу неконфліктної крос-культурної комунікації, реалізації принципів недискримінації та інклюзивності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Gesteland R. Cross-Cultural Business Behavior. Frederiksberg : Copenhagen Business School Press, 2003. 287 p.
2. Hall, E.T. Beyond Culture, 1976, Anchor Books, Garden City, CA.
3. Funakawa, A. Transcultural Management. A New Approach For Global Organizations. 1997, Jossey-Bass, San Francisco.
4. Близнюк Т. Крос-культурні особливості менеджменту сучасної мультинаціональної організації: монографія. Харків: ФОП Лібуркіна Л. М., 2017. 296 с.
5. Сингулярність. Велика українська енциклопедія. <https://vue.gov.ua/> (дата звернення: 23.10.2023)
6. Стегній О. Г. Методологічні складності крос-культурних досліджень. *Український соціум*. № 2 (45). 2013. С. 99–111.
7. 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.
8. Улунова Г. Структура та рівні культури професійного спілкування як інваріанта професійної психологічної культури. *Світогляд – Філософія – Релігія: Збірник наукових праць*, № 2, 2011. URL : <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/39557>
9. Хижняк І.А., Ворожбіт-Горбатюк В.В. Міжуніверситетські комунікаційні заходи як спосіб формування регіонального дослідницького середовища. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ, Вип. 14. Ч.1. 2021. С. 5–18. <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/236444/234962>
10. 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>

ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ  
В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІINFORMATION-ANALYTICAL COMPETENCE IN THE CONTEMPORARY  
SCIENTIFIC DISCOURSE

У статті розглянуто актуальність інформаційно-аналітичної компетентності в контексті сучасних наукових досліджень. Дослідження сучасних педагогічних підходів вказує на необхідність розгляду інформаційно-аналітичної компетентності як основоположного елементу професійної підготовки педагога. У контексті стрімкого розвитку цифрових технологій та зростання інформаційного навантаження, здатність до аналітичного мислення, відбору та систематизації даних стає критичною для ефективності педагогічної діяльності.

На підставі аналізу наукових джерел доведено, що інформаційно-аналітична компетентність включає в себе спроможність до критичного аналізу, систематизації та використання інформаційних ресурсів в педагогічній діяльності. Розвиток визначеної компетентності дає змогу педагогам ефективно адаптуватися до постійної трансформації освітнього середовища. Формування інформаційно-аналітичної компетентності як невід'ємної частини професійної підготовки педагога є ключовим для розвитку сучасної освіти. У контексті стрімкого розвитку цифрових технологій та зростання інформаційних потоків, спроможність педагога критично аналізувати, відбирати, систематизувати та інтерпретувати дані стає основою для ефективної освітньої діяльності.

Ця компетентність не тільки сприяє розумінню освітнього контенту, але й дозволяє адекватно реагувати на зміни в навчальному середовищі, оперувати новітніми педагогічними технологіями та використовувати їх для оптимізації навчального процесу. Інформаційно-аналітична компетентність забезпечує педагога необхідними інструментами для саморефлексії, саморозвитку та професійного зростання.

Важливо також зазначити, що розробка методів формування інформаційно-аналітичної компетентності вимагає інтегрованого підходу, який об'єднує класичні педагогічні методики із новітніми цифровими інструментами та технологіями. Такий комплексний підхід допоможе підвищити якість підготовки майбутніх педагогів і адаптувати їх до вимог сучасного освітнього простору.

**Ключові слова:** інформаційно-аналітична компетентність, професійна підготовка, інформаційна компетентність.

The article examines the relevance of information-analytical competence in the context of contemporary scientific research. The study of modern pedagogical approaches indicates the necessity of considering information-analytical competence as a fundamental element in the professional preparation of educators. In the backdrop of rapid digital technology advancement and increasing informational workload, the ability for analytical thinking, data selection, and systematization becomes critical for the effectiveness of pedagogical activities.

Based on the analysis of scientific sources, it is proven that information-analytical competence encompasses the ability for critical analysis, systematization, and the utilization of informational resources in pedagogical activities. The development of this specified competence enables educators to effectively adapt to the continuous transformation of the educational environment.

The cultivation of information-analytical competence as an integral part of an educator's professional training is key to the development of modern education. Amidst the swift growth of digital technologies and escalating information flows, an educator's ability to critically analyze, select, systematize, and interpret data forms the foundation for effective educational activity.

This competence not only aids in understanding educational content but also allows for an apt response to changes in the learning environment, the operation of cutting-edge pedagogical technologies, and their utilization for optimizing the learning process. Information-analytical competence equips educators with the necessary tools for self-reflection, personal growth, and professional development.

It's also essential to note that developing methods for shaping this competence demands an integrated approach that combines traditional pedagogical methods with the latest digital tools and technologies. Such a comprehensive approach will enhance the quality of training for future educators and adapt them to the requirements of the modern educational landscape.

**Key words:** informational-analytical competence, professional preparation, informational competence.

УДК 378.093.5.011.3-051:37]:

[005.336.5:004.9]

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.17>

Присяна Д.І.,

асистент кафедри загальної математики  
Запорізького національного університету

### Постановка проблеми у загальному вигляді

У сучасних умовах інтенсивних соціокультурних, економічних і політичних змін, що відбуваються на глобальному рівні, Україна стикається з викликом адаптації до нових соціальних реалій. Визначальною ознакою цих реалій є прагнення країни до інтеграції в європейське співтовариство, яке ставить перед українським суспільством ряд нових вимог та завдань. Освіта є ключовим елементом успішної адаптації, адже саме через неї формується соціокультурний досвід, професійна

підготовка і світогляд наступних поколінь. Тому актуалізація системи освіти, її модернізація та пристосування до сучасних реалій є невід'ємною частиною процесу інтеграції України в європейське співтовариство.

Однією з основних директив сучасної модернізації освітньої системи є впровадження компетентнісної парадигми. Ця парадигма передбачає підготовку фахівців, які не просто володіють певним обсягом знань, але й здатні ефективно застосовувати їх у різноманітних життєвих і професійних

ситуаціях, адаптуватися до змін та здійснювати постійний саморозвиток. Інформаційно-аналітична компетентність в цьому контексті виступає як одна з ключових адже забезпечує здатність фахівця ефективно здійснювати пошук, обробку, аналіз та використання інформації для вирішення професійних завдань, а також здійснювати критичний аналіз оточуючої дійсності.

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

Останнім часом у педагогічній науці з'явилася ціла низка досліджень з питань інформаційно-аналітичної підготовки спеціалістів. Проте ці роботи не мають універсального характеру, оскільки їхні автори розглядають інформаційно-аналітичну компетентність фахівців окремих галузей: майбутніх економістів (Н. Баловсяк), майбутніх магістрів фізико-математичної освіти (О. Гайдамак), майбутніх вчителів технології (О. Зайцева), керівників професійно-технічних навчальних закладів (Л. Петренко), майбутніх фахівців з обліку та оподаткування (В. Шевченко).

Дотичними до теми нашого дослідження є публікації з питань формування інформаційно-аналітичної компетентності в педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів (Н. Величко, В. Ягупов та ін.), у майбутніх інженерів-педагогів (Т. Волкова).

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

На сучасному етапі наукових досліджень актуальною та недостатньо вивченою проблемою залишається питання формування інформаційно-аналітичної компетентності. Стрімкий розвиток цифрових технологій, який призводить до збільшення інформаційних потоків і навантаження на особистість зумовлює необхідність швидкої адаптації до умов освітнього середовища та аналітичної обробки великої кількості інформації.

**Мета статті:** систематизація та аналіз наукових джерел щодо питання формування інформаційно-аналітичної компетентності.

#### **Виклад основного матеріалу**

Для комплексного та об'єктивного аналізу теми дослідження необхідно розглянути ключові поняття, що стають відправною точкою у формуванні наукового дискурсу. Фундаментальними поняттями в нашому дослідженні, є «компетентність» «інформаційна компетентність», «цифрова компетентність». В контексті сучасного педагогічного наукового дискурсу визначені поняття пройшли значний шлях еволюції та мають багатогранність трактувань. Різноманітність дефініцій, пропонованих науковцями, відображає глибину та широту даної концепції, що у свою чергу підкреслює її значущість у педагогічному процесі.

Поняття «компетентність» є одним з ключових в сучасному освітньому дискурсі. Проте, не зважаючи на його важливість, визначення зазначеного

поняття часто має розбіжності, що зумовлені різноманітністю підходів, методологій та культурних контекстів. Для спрощення дискусії та узгодження термінології в освітній галузі Європейський центр розвитку та професійного навчання (CEDEFOP) запропонував стандартне визначення компетентності, що має на меті узагальнюючий характер та можливість застосування у різних контекстах. Згідно з цим визначенням, компетентність включає в себе здатність індивіда застосовувати знання, навички та ряд інших здібностей у різних сферах діяльності, зокрема в роботі, навчанні, професійному та особистісному розвитку.

Дж. Равен у своїй монографії надає глибокий аналіз феномену «компетентність», вказуючи на його ключові прояви та значимість у контексті сучасних соціальних викликів [1]. Зокрема, Равен акцентує увагу на необхідності постійної адаптації компетентностей у відповідь на динаміку суспільних процесів. Він стверджує, що для ефективної інтеграції особи у сучасний соціум необхідне не лише формування професійних навичок, але й уміння критично переосмислювати наявний досвід, опираючись на актуальні наукові досягнення.

У своєму дослідженні М. С. Головань пропонує більш інтегрований підхід до визначення компетентності. З його позиції, компетентність є результатом комплексної взаємодії знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які дозволяють особі ефективно реагувати на реальні життєві виклики. Цей підхід ставить акцент на значущість особистісної взаємодії із навколишнім світом, підкреслюючи роль усвідомленості й відповідальності [5].

С. В. Лейко, у свою чергу, наголошує на галузевій специфіці компетентності. Він розглядає компетентність як галузево-орієнтований набір знань, умінь, навичок і ставлення до них, які мають бути максимально адаптовані до конкретних умов діяльності особи [12]. Така позиція відображає важливість професійної адаптації та спроможності особи ефективно вирішувати задачі у визначеній сфері діяльності.

Опираючись на ретельний аналіз та систематизацію наукових підходів до визначення компетентності, варто підкреслити її ключове положення у структурі особистісних якостей сучасного особистості. Компетентність можна характеризувати як комплексний атрибут особистості, що включає в себе глибокі знання, розвинені уміння, стійкі навички та цінний практичний досвід. Ці компоненти спільно формують здатність особи до ефективного розв'язання завдань у визначеній області діяльності.

У численних наукових роботах було досягнуто вагомих результатів щодо формування концептуальних засад дослідження інформаційної компетентності. Зокрема, наукові внески Н. Баловсяка,

В. Паламарчука, Я. Карлінської, П. Грабовського, О. Нікулочкіної, І. Когута, В. Зібрової, О. Бойцовой, та О. Спіріна відіграють ключову роль в дослідженні цієї проблематики.

Аспекти інформаційної компетентності займають важливе місце у контексті обраної тематики дослідження. Вчені розглядають інформаційну компетентність як у вузькому, так і у загальному контекстах. Згідно з поглядами О. Спіріна, інформаційна компетентність визначається як обґрунтована спроможність особи ефективно застосовувати інформаційні ресурси і технології з метою отримання, обробки та використання інформації, щоб задовольнити індивідуальні потреби та соціальні вимоги в сфері розвитку базових та предметно-специфічних компетентностей. Варто відзначити, що базові компетентності часто класифікують як ключові, в той час як предметно-специфічні компетентності мають відношення до конкретних наукових або професійних дисциплін [16].

Особливість сучасних досліджень в контексті інформаційної компетентності відображається в роботах Н. Барановської. Вона розглядає інформаційну компетентність як інтегровану характеристику особистості, що виникає в результаті трансформації міжпредметних компетентностей. Дані компетентності дозволяють активно обробляти, відбирати, аналізувати, модифікувати, генерувати та інтегрувати різноманітні інформаційні потоки. Така здатність сприяє антиципації, вибору та втіленню найбільш доцільних рішень у диверсифікованих відносинах. Отже, інформаційна компетентність підкреслює необхідність глибокого розуміння інформаційних ресурсів, їх значущості та здатність використовувати їх з метою реалізації поставлених завдань [4].

На основі аналізу механізмів взаємодії особи з інформаційними ресурсами та сучасними технологіями в рамках професійної діяльності, Н. Баловсяк пропонує трьохкомпонентний підхід до визначення інформаційної компетентності. Зокрема, автор розглядає інформаційну складову як здатність до систематичного аналізу, ефективної обробки та оптимального використання інформації; комп'ютерну діяльність як набір умінь роботи з передовою комп'ютерною технікою та сучасним програмним забезпеченням; а процесуально-діяльнісну компоненту як уміння втілювати в практиці різноманітні інструменти та технології. Ці ключові складові інформаційної компетентності детально представлені на Рис. 1.

Синонімічним поняттям до інформаційної компетентності є:

– інформаційна культура – здатність ефективно використовувати його інформаційні ресурси і засоби інформаційних комунікацій, а також застосовувати для цих цілей передові досягнення в області розвитку засобів інформатизації і інформаційних технологій [18];

– інформаційна грамотність – визначається як вияв інформаційної компетентності спеціаліста на суспільному рівні, що включає в себе розуміння глобальних інформаційних процесів, навички коректного визначення власних інформаційних потреб, а також здатність до критичного відбору, обробки та аналізу інформаційних ресурсів [18];

– інформаційна безпека – стан інформаційного середовища, що забезпечує задоволення інформаційних потреб суб'єктів інформаційних відносин, безпеку інформації і захист суб'єктів від негативної інформаційної дії [14];

– цифрова культура – це інтегрована система цифрового світогляду, цифрового підприємництва



Рис. 1. Складові інформаційної компетентності за Н. Баловсяк [2]

та цифрової творчості, яка в своїй сукупності формує потенціал особистості для досягнення високих результатів та отримання конкурентних переваг в контексті цифрової економіки та інформаційного суспільства [6].

В контексті стрімкого розвитку технологій та поширення цифрових засобів у всіх сферах життя, важливим стає розширення поняття інформатичної компетентності до більш загального і комплексного поняття –цифрової компетентності. Цифрова компетентність включає не лише здатність працювати з інформацією, але й розуміння цифрових технологій, їх використання для різноманітних задач, етичні аспекти взаємодії в цифровому середовищі та спроможність критично оцінювати цифровий контент.

Центральним документом, який формулює рамки цифрової компетентності на міжнародному рівні, є «DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens», розроблене Європейською комісією. Згідно цієї рамки, цифрова компетентність розглядається через шість ключових сфер: професійна залученість, цифрові ресурси, викладання та навчання, оцінювання, розширення можливостей здобувачів освіти та сприяння цифровій компетентності здобувачів освіти [17].

Основна концепція, що лежить в основі цифрової компетентності, об'єднує динамічну суму знань, умінь та навичок в сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Це стосується не лише технічних аспектів, але й критичного та креативного мислення, етики та інших навичок [2]. Таке розуміння компетентності спрямовує на безперервне навчання та здатність адаптуватися до швидко змінюваного цифрового середовища.

Отже, розуміння цифрової компетентності як інтегрованого набору знань, умінь та особистих якостей, що забезпечують успішну діяльність

у цифровому середовищі, стає важливим етапом у підготовці сучасних педагогів і формуванні їхньої професійної компетентності.

Цифрова компетентність лежить в основі адаптації до динамічно змінюваних умов інформаційного суспільства та набуття здатності ефективно користуватися цифровими технологіями. Однак, поряд із загальним розумінням цифрових навичок, набуває великого значення інформаційно-аналітична компетентність. Вона стає ключовою для реалізації професійних завдань, оскільки дозволяє не лише споживати, а й критично аналізувати, систематизувати та використовувати інформаційні ресурси в специфічних контекстах. Таким чином, переходячи від загального до специфічного, наш основний акцент у дослідженні зміщується до детального вивчення інформаційно-аналітичної компетентності та її ролі в сучасному освітньому процесі.

У своєму дослідженні В. Ягупов [18] підкреслює, що в сучасних умовах інформатизації суспільства інформаційно-аналітична компетентність педагогічних працівників стає запорукою успішної професійно-педагогічної діяльності. На думку автора, педагог зобов'язаний здійснювати пошук, збирати, аналізувати, узагальнювати інформацію з різних джерел, постійно моніторити нормативно-правову, наукову, науково-популярну, методичну бази, щоб ефективно застосовувати новітні технології в забезпечуваному ним навчальному процесі. Професор докладно висвітлює зміст інформаційно-аналітичної діяльності педагогічних працівників, у межах якої здійснюється:

- 1) витяг необхідної інформації та надання їй зручної для споживача форми;
- 2) інтерпретування змісту інформації для побудови статичних і динамічних інформаційних моделей предметної області;

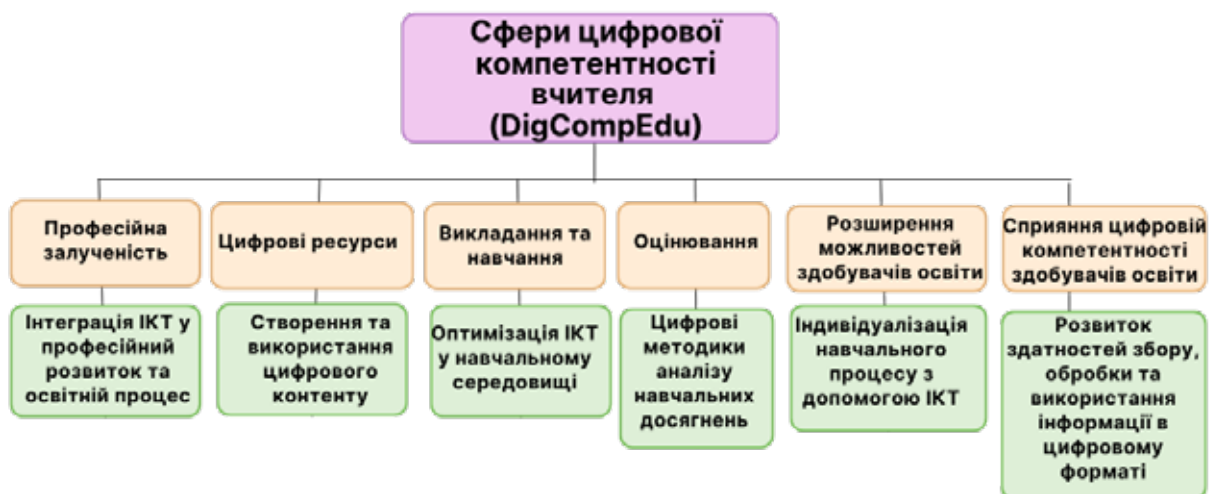


Рис. 2. Сфери цифрової компетентності [17]

3) подальший аналіз у контексті потенційного застосування у своїй професійно-педагогічній діяльності (наприклад, формування нових понять, ментальних моделей, системних знань, педагогічних впливів на освітню систему та на її суб'єктів).

У контексті роботи І. Захарова та Л. Філіпова характеризують інформаційно-аналітичну діяльність як соціально-організований різновид наукової праці, яка здійснюється з метою підвищення ефективності досліджень і розробок і поєднує збирання, аналітико-синтетичне перероблення, зберігання, пошук наукової інформації, а також надання (або розповсюдження) цієї інформації ученим і фахівцям у зручній для них формі [8].

Актуалізація інформаційно-аналітичної компетентності педагогів у сучасних умовах, на думку Т. Демиденко, визначається декількома ключовими факторами. Перш за все, це стабільне зростання наукової психолого-педагогічної і фахової інформації, необхідної для забезпечення професіоналізму педагогів. Додатково, акцент ставиться на розширення варіативності засобів і методів навчання, збільшення впливу неконтрольованих інформаційних потоків через масові комунікації та врахуванням потреб медіа-освіти. Інноваційні процеси в освіті також вимагають від педагогів гнучкості та адаптивності, а суспільство поставило перед педагогічною спільнотою нові виклики та завдання [7].

В опрацьованій нами науковій літературі значна увага приділяється характеристиці компонентів інформаційно-аналітичної діяльності майбутнього педагога. Серед них А. Литвин виокремлює як важливу складову вміння та навички пошуку міжпредметної інформації; вибору та систематизації інформації залежно від поставленої мети, характеру навчальної ситуації; порівняння й зіставлення викладу однакових питань у різних джерелах [13].

Подібної думки додержується й Л. Кубська, яка, називає складовою інформаційної культури педагога уміння працювати з інформацією, тобто володіння основами аналітичного опрацювання інформації; оцінювання власних потреб в інформації; її подання в зрозумілому вигляді й уміння ефективно використовувати; знання особливостей інформаційних потоків; розуміння суті, принципів і специфіки використання різних джерел інформації в педагогічній діяльності [11]. Про формування інформаційної культури майбутніх філологів йдеться і в дослідженні Ю. Рамського, хоча по суті науковець говорить про формування інформаційної компетентності, яка, на його думку, полягає в умінні використовувати «потенційні можливості сучасних інформаційно-комунікаційних технологій» [15].

Є. Карпенко серед найважливіших інформаційно-аналітичних умінь майбутніх педагогів

виокремлює як найбільш професійно зорієнтовані відкритість до нової інформації, нестандартні способи розв'язання поставлених завдань, здатність до формування власних ідей та обґрунтованого вибору на основі певної інформації, всебічного та глибинного аналізу інформації, спроможність до конструктивного діалогу завдяки всебічному аналізу наявних точок зору, здатність до самодіагностування в процесі формування власної системи знань [15].

З точки зору Н. Зінчук [10] процес формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутнього менеджера відбувається у п'ять етапів: підготовчий, мотиваційний, когнітивний, дієво-практичний, оцінювально-результативний. На думку дослідниці, структура зазначеної компетентності складається з таких компонентів:

- ціннісно-мотиваційного, який пов'язується із усвідомленням цінності інформаційно-аналітичної діяльності;

- когнітивно-операційного, який складається зі знань, умінь, навичок, необхідних для здійснення інформативно-аналітичної діяльності й забезпечення творчої активності;

- рефлексивно-оцінювальний, який забезпечується здатністю до рефлексії власного досвіду.

Як бачимо, на відміну від схарактеризованого вище у структурі інформаційно-аналітичної діяльності наявний додатковий, надзвичайно важливий компонент – ціннісно-мотиваційний.

На підставі проведеного аналізу та дослідження основних аспектів розглянутої тематики, можна зробити наступні висновки, що інформаційно-аналітична компетентність визнається важливою складовою професійної підготовки в різних сферах діяльності. Інформаційно-аналітична компетентність є більш ніж збір та обробка інформації, адже її розвиток вимагає глибокого аналітичного підходу, оцінка даних, а також ефективного їх представлення та застосування в конкретних контекстах. В основі інформаційно-аналітичної компетентності лежать такі ключові елементи, як відкритість до нової інформації, готовність до нестандартного розв'язання проблем, уміння глибоко аналізувати інформаційні потоки та вести конструктивний діалог на основі раніше здобутої інформації.

Важливо також відзначити, що розвиток інформаційно-аналітичної компетентності в умовах вищої освіти передбачає інтегрований підхід, який об'єднує різні компоненти навчального процесу, включаючи науково-теоретичне підґрунтя, цільове та практичне застосування. Отже, інформаційно-аналітична компетентність є не тільки ключовою для сучасного фахівця, але й вимагає комплексного, структурованого підходу до її формування і розвитку.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Raven, J. *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Unionville, NY: Royal Fireworks Press. 1997; Oxford, England: Oxford Psychologists Press. 1984.
2. Tolochko, S. Bordiug, N, and Knysh, I. Transversal competencies of innovative entrepreneurship professionals in lifelong education. *Baltic Journal of Economic Studies*. 2020. Volume 6. Number 3. P. 156-165. (57)
3. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 2006. 334 с. (48)
4. Барановська О. В. Інформаційна компетенція – ключова компетенція випускника профільної школи. Рижим доступу: URL: <http://www.cippe.edu.ua/forum/viewtopic.php?t=120&highlight=&sid=783d986e99a9c663498106> (50)
5. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30. Режим доступу: [https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/download/123456789/52560/5/Holovan\\_competence.pdf;jsessionid=3254EC6DEEDD53646913FEE283CB9788](https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/download/123456789/52560/5/Holovan_competence.pdf;jsessionid=3254EC6DEEDD53646913FEE283CB9788) (4)
6. Гуменчук А. Складові цифрової культури бібліотечного фахівця. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*, 2020. Випуск 5. С. 96-105. Режим доступу: <http://librinfosciences.knukim.edu.ua/article/view/205733/205802>. (53)
7. Демиденко Т. М. Інформаційна культура сучасного вчителя трудового навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* 2003. Вип. 3. С. 82–86. (7)
8. Захарова І. В., Філіпова Л. Я. Основи інформаційно-аналітичної діяльності: навч. посіб. К.: «Центр учбової літератури», 2013. 336 с. (28)
9. Зінчук Н. А. Формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 219 с. (11)
10. Карпенко Є. М. Модель формування інформаційно-аналітичних умінь у системі професійної підготовки майбутнього фахівця мовного педагогічного профілю в початковій та дошкільній освіті. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : Педагогіка. 2017. Вип. 4. Режим доступу: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5100](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5100) (15)
11. Кубська Л. І. Особливості формування інформаційної культури педагогічних працівників ПТНЗ. *Управління якісною підготовкою фахівців у професійно-технічних навчальних закладах на основі маркетингу ринку праці та освітньою моніторингу в умовах регіоналізації: монографія*. Львів : СПОЛОМ, 2010. С. 160–195. (17)
12. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128-135. (20)
13. Литвин А. Інформаційна культура педагога професійного навчання. Режим доступу: [https://lib.iitta.gov.ua/5211/1/Матер\\_Литвин\\_Інформаційна\\_культура\\_педага.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/5211/1/Матер_Литвин_Інформаційна_культура_педага.pdf) (18)
14. Панченко О. А., Панченко Л. В. Інформаційна безпека та інформаційна культура в сучасному інформаційному просторі. *Правова інформатика*. 2015. № 2 (46). Режим доступу: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Pinform\\_2015\\_2\\_7.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Pinform_2015_2_7.pdf) (32)
15. Рамський Ю. С. Формування інформаційної культури особи – пріоритетне завдання сучасної освітньої діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2004. № 1(8). С. 19-42. (33)
16. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с. (49)
17. Цифрова компетентність вчителя DigCompEdu. Режим доступу: URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/04/digcompedu.html#more>. (56)
18. Ягупов В. В. Інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників ПТНЗ: зміст і етапи. *Модернізація професійної освіти і навчання*. 2015. Вип. 6. С. 102-116. (42)

АНГЛОМОВНА ПІДГОТОВКА ЛІКАРІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ  
ENGLISH TRAINING OF DOCTORS AT DIFFERENT STAGES OF EDUCATION

Статтю присвячено актуальним питанням навчання іноземної мови в аспірантурі медичного вищого навчального закладу. Метою статті є узагальнення та осмислення актуальних проблем навчання іноземної мови в аспірантурі. Розглянуто основні проблеми, пов'язані з іншомовною підготовкою аспірантів, та шляхи їх вирішення. Розглянуті шляхи подолання труднощів вивчення іноземної мови в аспірантурі є кроком до вирішення проблем забезпечення вимог до аспірантів медичних вищих навчальних закладів.

Оволодіння англійською мовою – складний процес, який потребує активної пізнавальної мотивації з боку аспіранта та володіння ефективними технологіями з боку викладача. Оскільки одна з тенденцій сучасної вищої освіти проявляється у зменшенні кількості аудиторних годин за рахунок збільшення кількості годин на самостійну роботу, ця обставина змушує переглянути методику роботи. Очевидно, що викладання іноземної мови в медичному ЗВО має піти якісно по новому шляху, що дозволяє формувати іншомовну комунікативну компетенцію на основі реальних умов навчання, якими є зменшення кількості практичних занять і збільшення частки занять, які навчаються в медичному закладі. Самостійна робота. На перший план висувається завдання стимулювання інтересу до навчання та пріоритет методів. Більшість знань і вмінь молодому вченому доводиться опановувати самостійно. Успіх цього процесу залежить від грамотної організації роботи аспіранта та ефективного використання часу, запланованого на вивчення іноземної мови. Під час навчання з аспірантами ми використовуємо такі форми роботи, як робота з періодичними журналами, складання термінологічного словника, анування та реферування статей за темою наукової роботи, опрацювання матеріалів аудиторних занять, підготовка доповіді та виступ на конференції.

**Ключові слова:** іноземна мова, аспірантура, медичний університет.

The article is devoted to the topical issues of foreign language teaching in the post-graduate course of the medical higher education institution. The purpose of the article is to generalize and understand the current issues of foreign language learning in graduate school. The main problems related to foreign language training of graduate students and ways to solve them are considered. The considered ways of overcoming the difficulties of learning a foreign language in graduate school are a step towards solving the problems of meeting the requirements for graduate students of medical higher education institutions.

Mastering the English language is a complex process that requires active cognitive motivation on the part of the graduate student and mastery of effective technologies on the part of the teacher. Since one of the trends of modern higher education is manifested in reducing the number of classroom hours at the expense of increasing the number of hours for independent work, this circumstance forces to review the work methodology. Obviously, teaching a foreign language in a medical university should follow a qualitatively new path, which allows for the formation of foreign language communicative competence based on real learning conditions, which are a decrease in the number of practical classes and an increase in the share of independent work. The task of stimulating interest in learning and the priority of methods come to the fore. A young scientist has to master most of the knowledge and skills on his own. The success of this process depends on the competent organization of the graduate student's work and the effective use of the time planned for studying a foreign language. During training with graduate students, we use such forms of work as working with original sources, compiling a terminological dictionary, annotating and referencing articles on the topic of scientific work, working on materials for classroom classes, preparing a report and speaking at a conference.

**Key words:** foreign language, graduate school, medical university.

УДК 811.111'276.6:614.233.4  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.18>

**Русалкіна Л.Г.,**  
докт. пед. наук, професор,  
професор кафедри філософії, біоетики  
та іноземних мов  
Одеського національного медичного  
університету

**Пислар Т.П.,**  
ст. викладач кафедри філософії,  
біоетики та іноземних мов  
Одеського національного медичного  
університету

**Вступ.** Наразі в період становлення єдиного інформаційного простору знання іноземної мови, і в першу чергу англійської, стає невід'ємним складником характеристики висококваліфікованого фахівця. Практично всі наукові відкриття, які відбуваються у світі, згодом описуються англійською мовою. Тому немає сумнівів, що знання англійської мови наразі є шляхом до самовдосконалення, професійного зростання та активної міжнародної діяльності. Будь-яка людина, яка займається науковою діяльністю, має бути в центрі всіх нових досягнень у своїй галузі. Це насамперед стосується і фахівців-медиків.

**Виклад основного матеріалу.** У даний час спостерігається стрімкий та інтенсивний розвиток

медичної науки. Внаслідок цього висувуються нові цілі та завдання для підготовки фахівців-медиків, які відображені в нових державних стандартах вищої професійної медичної освіти. Ці цілі та завдання стосуються не лише профільних та спеціальних медичних дисциплін, а й дисциплін базового загальноосвітнього циклу. У статті розглянемо навчання англійської мови на додипломному та постдипломному рівнях освіти. Увагу до цього аспекту навчання у медичному виші зумовлено необхідністю готувати висококласних фахівців, здатних до професійного спілкування, які вміють відстоювати свою точку зору з різних питань, що безпосередньо пов'язані з практичною та науковою діяльністю. На рівні вищої професійної освіти



навчання англійської мови втілюється у стратегії професійно-орієнтованого навчання мов [1].

В Україні вивченню англійської мови приділяється велика увага. Англійська мова є обов'язковим предметом, і її навчання можна поділити на три етапи: школа, ЗВО, післядипломне самовдосконалення, мова йде про безперервну мовну освіту.

Навчання мови починається у школі, продовжується у ЗВО, далі на післядипломному етапі. У школі учні здобувають навички повсякденного спілкування, знайомляться з історією Англії, її традиціями та звичаями, знайомляться з фонетичним, граматичним та лексичним ладом англійської мови. Звичайно, оволодіння будь-якою іноземною мовою – справа складна, яка потребує багато часу та сумління. Наприклад, якщо в початкових класах школярі приділяють достатню увагу мові, що вивчається, то в міру дорослішання та визначення своїх подальших перспектив, інтерес до мови знижується. Таким чином на момент вступу до ЗВО рівень абітурієнтів виявляється зовсім різним: від досить високого до практично нульового. Під час вступу до вишу немовного профілю знання англійської мови не перевіряється, студенти розподіляються до груп довільно. Тому в одній групі виявляються студенти з різним рівнем володіння англійською мовою. Оскільки іноземна мова, як ми зазначали раніше, є обов'язковою в усіх вишах України, незалежно від бажання студентів та їх рівня володіння англійською мовою, вони повинні займатися і складати заліки чи іспити з англійської мови.

На відміну від середньої школи, у ЗВО студенти повинні засвоїти основні загальнонаукові терміни та граматичні явища, властиві тій галузі наукового пізнання, в якій вони спеціалізуються, ознайомитись зі стилем наукового викладу, основними науковими поняттями, специфічними для англійської мови у цій науковій галузі. Таким чином має спостерігатися наступність та послідовність навчання.

Таким чином, перед вищою школою стоять досить великі та важкі завдання. Основна складність полягає в тому, що на вивчення іноземної мови у ЗВО відводиться дедалі менше часу.

**Мета дослідження:** виявити підготовленість випускників вузів та фахівців-медиків вести письмове та усне спілкування англійською мовою та визначити недоліки мовного навчання як на до-, так і післядипломному рівні.

#### **Матеріали та методи дослідження**

У дослідженні брали участь студенти, аспіранти та лікарі-дослідники медичного ЗВО. Дослідження проводилося шляхом анкетування та аналізу письмових перекладів, зроблених учасниками дослідження.

#### **Результати дослідження та їх обговорення**

Нині у медичному ЗВО курс «Іноземна мова за професійним спрямуванням» на

фармацевтичному факультеті становить лише 90 годин, на медичному факультеті – 180 годин, на стоматологічному – 60 годин.

Кількість годин може бути трохи збільшена за рахунок вибіркових компонентів ЗВО. Однак ці компоненти – величина змінна, і виходити треба з того, що визначено програмою. Відповідно, за короткий проміжок часу треба розвинути у студентів компетенції, які дозволять їм читати, розуміти, перекладати та отримувати інформацію з англійськомовних джерел, а також перекладати загальнонаукові тексти та тексти за своєю майбутньою спеціальністю з англійської та англійської. Завдання складне, враховуючи низький рівень володіння англійською мовою у багатьох студентів-першкурсників. Звичайно, цього часу недостатньо для формування компетентного володіння професійною мовою медицини, про що свідчать як усне спілкування зі студентами англійською мовою з медичної тематики, так і їх письмові переклади з англійської на українську мови і навпаки. Відзначається слабе знання фонетики, орфографії, морфології, лексики, граматики та стилістики англійської мови. Порушення мовних норм спостерігаються у всіх аспектах, необхідних для правильного використання англійської мови як в усному, так і у письмовому мовленні. Отже, вимоги дуже серйозні і мало хто з учнів здатний повністю реалізувати їх до кінця першого року навчання.

Наразі спостерігатиметься тенденція щодо збільшення кількості годин іноземної мови в навчальних програмах українських вишів. Президент України Володимир Зеленський пропонує парламенту офіційно закріпити статус англійської мови як однієї з мов міжнародного спілкування в Україні. Законопроект «Про застосування англійської мови в Україні» (реєстраційний номер 9432) зареєстровано на офіційному сайті ВРУ.

Також передбачено, що кожен, хто здобуває в закладі освіти повну загальну середню освіту, вивчає у цьому закладі державну та англійську мови. Кожен учень має пройти державну підсумкову атестацію з англійської мови. Відповідно, згодом рівень знань абітурієнтів має покращитись.

Враховуючи вимоги до мовної підготовки учнів, кількість годин на навчання англійської мови в медичному вузі виникає питання Чому в медичному виші на вивчення англійської мови приділяється так мало годин? Навіть якщо у частини із студентів сформується хоча б частина зазначених програмою компетенцій, то надалі протягом наступних років навчання вони практично не стикаючись з англійською мовою, забувають те, що змогли засвоїти. І насамперед, втрачаються навички мовного спілкування. Тому сучасне орієнтування деяких вишів на пріоритетний розвиток навичок усного спілкування не цілком виправдане. До кінця навчання у виші ці навички без реального

спілкування повністю втрачаються. На наш погляд, перспективніше розвивати навички читання, вторинної обробки інформації (реферування, переклад, написання анотацій).

Крім того, виходячи із зазначеного, та враховуючи ті вимоги, які пред'являються до фахівця з вищою освітою, в умовах, коли наша країна має стати частиною європейського (і світового) інформаційного та освітнього простору, іноземній мові в тій чи іншій формі необхідно навчати і на старших курсах немовного вишу, і на післядипломному етапі, особливо якщо говорити про професійно зорієнтоване навчання, під яким розуміємо навчання, засноване на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, продиктоване характерними особливостями професії або спеціальності [2].

Навряд чи можна говорити про повну реалізацію принципу професійно зорієнтованого навчання англійської мови на першому курсі медичного університету. Студенти-першокурсники ще не мають достатнього обсягу знань з окремих галузей медицини. Отже, спиратися треба на ті знання, яких вони набувають на першому курсі. А це – анатомія, біологія, фізіологія, хімія (загальна та органічна) та гістологія. Основним у цьому переліку є анатомія. Відповідно, і навчання англійської професійної мови слід проводити на матеріалі анатомічних текстів. Ці тексти не повинні дублювати підручники та лекції, які читають на профільній кафедрі. Вони мають нести додаткову інформацію, розширювати кругозір студентів з цього предмета. Можна також включати матеріали на медичні теми, які знайомі з повсякденного життя.

Після закінчення університету, тобто на післядипломному етапі, деякі випускники вступають до ординатури та аспірантури і там продовжують вивчати англійську мову. Проте говорити про продовження вивчення у багатьох випадках буває складно, оскільки навчання починається практично спочатку, оскільки базові рівні за минулі 4-6 роки навчання втрачаються. Доводиться починати майже з нуля, з повторення медичної

термінології, якої навчали на першому курсі університету. Говорити про якесь професійно-спрямоване навчання і на цьому етапі можна з застереженнями. По-перше, в групах виявляються аспіранти, що спеціалізуються в різних галузях медицини, по-друге, аспіранти першого курсу ще не мають достатньо знань з обраної ними спеціалізації, по-третє, наповнюваність груп не дозволяє приділяти достатньо часу для роботи з кожним окремих аспірантом [3].

**Висновки.** Навчання в аспірантурі орієнтується на вироблення в аспірантів умінь розуміти наукові тексти за своєю спеціальністю, писати тези та резюме своєї доповіді англійською мовою та прочитати їх із прийнятною вимовою. На жаль, у багатьох випадках ця мета залишається недосяжною, про що свідчать як написані ними тези та доповіді англійською мовою на вступних іспитах в аспірантуру, так і безпосереднє спілкування англійською з аспірантами та фахівцями, які закінчили аспірантуру, на теми, пов'язані з професійною медичною та науковою діяльністю.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Крисак Л.В. Підготовка студентів медичних спеціальностей до англомовного професійно орієнтованого мовлення. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту*. 2014. Ч. 1. С. 188–194.
2. Коваль Т.І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 6 (26). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua> (дата звернення 25.10.2023).
3. Секрет І.В. Модель формування іншомовної професійної компетентності в умовах дистанційної освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 17 (204). С. 144–151.
4. Стасюк Т.В. Мовно-професійна компетентність і термінологічна компетентність у розрізі соціолінгвістики. *Дослідження з лексикології і граматики української мови*. 2014. № 15. С. 153–161.
5. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручнику. Дніпро, 2019. 256 с.

## СИСТЕМНІСТЬ АКСІОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

### THE SYSTEMATIC APPROACH OF AXIOLOGICAL SPACE IN THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSONALITY OF A SPECIALIST OF THE ART PROFILE

У статті досліджена проблема системності аксіологічного простору, його місце в процесі розвитку творчої особистості фахівця мистецького профілю. За допомогою теоретичного аналізу автори дійшли висновку, що розгляд даної проблематики торкається більше фахівців загальноосвітніх шкіл, а саме, вчителів музики, музичного мистецтва, а фахівці мистецького спрямування залишаються поза увагою науковців. У роботі автори звертаються до робіт Т.Г. Калюжної, О.М. Олексюк та інших українських науковців щодо розгляду впливу цінностей на формування духовної сфери та загальної культури особистості майбутнього фахівця.

Дослідники визначили мету даної наукової роботи, яку вони вбачають у окресленні сутності системного підходу аксіологічного простору в процесі розвитку індивідуальної траєкторії творчої особистості фахівця в вищих закладах мистецького спрямування.

У роботі авторами уточнено сутність понять: аксіологія, цінності, ціннісні орієнтації, аксіологія освіти. Науковці дійшли висновку, що створення аксіологічного простору в освітньому середовищі вищої школи є необхідною умовою для ефективного розвитку творчої індивідуальності майбутніх фахівців. Дослідники розділяють думку сучасних науковців А. Растрюгіної, С. Дьоміна про те, що сучасний педагог має бути не лише яскравою особистістю, але й вирізнятися високим рівнем духовності, що є запорукою його творчого самовираження та самореалізації в професійній діяльності.

У статті автори відповідають на питання: «За допомогою яких же складових реалізується системність аксіологічного простору в розвитку творчої особистості майбутнього музиканта?». Вони підкреслюють, що системність аксіологічного простору в процесі розвитку особистості фахівця мистецького профілю включає в себе оновлення всіх робочих програм навчальних дисциплін, збагачення їх пошуково-практичними завданнями; створення доброзичливої, толерантної, творчої атмосфери у стінах вищу; залучення здобувачів освіти до збагачення їх емоційної сфери через виконання різних музичних творів інших народів світу; відвідування культурно-мистецьких заходів; розширення меж академічної мобільності студентів.

Накрікнці статті автори дійшли висновку, що системність аксіологічного простору, який необхідно створити у мистецькому середовищі вищої школи, підвищить якість освіти студентів, забезпечить конкурентну спроможність випускників на ринку праці. Подальші перспективи розгляду даної проблематики вбачають у детальному розгляді складових аксіологічного простору, що дозволить їм з'ясувати, які структурні компоненти допоможуть сформувати професійні якості майбутніх фахівців мистецького профілю та позитивно вплинуть на розви-

ток творчої індивідуальності особистості мистця.

**Ключові слова:** системність, аксіологічний простір, розвиток, творча особистість, фахівець мистецького профілю, вища школа.

The article examines the issue of systematic approach of axiological space, its place in the process of development of the creative personality of a specialist of the art profile. With the help of theoretical analysis, the authors have come to the conclusion that the consideration of this issue affects more specialists of primary and secondary general school, namely, teachers of music and musical art, and specialists of the artistic direction remain outside the attention of scientists. In the paper, the authors refer to the works of T.H. Kaliuzhna, O.M. Oleksiuk and other Ukrainian scientists regarding the consideration of the influence of values on the formation of the spiritual sphere and the general culture of the personality of the future specialist.

The researchers determined the purpose of this scientific work, which they see in outlining the essence of the systematic approach of the axiological space in the process of development of the individual trajectory of the creative personality of a specialist in higher institutions of artistic direction.

In the paper, the authors specified the essence of the concepts: axiology, values, value orientations, axiology of education. The scientists have come to the conclusion that the creation of an axiological space in the educational environment of a higher education institution is a necessary condition for the effective development of the creative individuality of the future specialists. Researchers share the opinion of modern scientists A. Rastryhina and S. Diomin that a modern educator should not only be a bright personality, but also possess a high level of spirituality, which is the key to their creative self-expression and self-realization in professional activity.

In the article, the authors answer the question: "With the help of which components is the systematic approach of axiological space implemented in the development of the creative personality of the future musician?". They emphasize that the systematic approach of the axiological space in the process of personality development of a specialist of artistic profile includes updating all work programs of educational disciplines, enriching them with research and practical tasks; creating of a benevolent, tolerant, creative atmosphere within the walls of the higher educational institution; involvement of students in enriching their emotional sphere through the performance of various musical works of other peoples of the world; visiting cultural and artistic events; expanding the boundaries of students' academic mobility.

At the end of the article, the authors have come to the conclusion that the systematic approach of axiological space, which must be created in the artistic environment of a higher education institution, will increase the quality of students'

УДК 378.013.73.011.3:7.071.1]:159.954

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.19>

**Семененко І.В.,**

доцент кафедри оперного співу  
Національної музичної академії України  
імені П.І. Чайковського

**Швачка А.О.,**

доцент кафедри оперного співу  
Національної музичної академії України  
імені П.І. Чайковського

*education and ensure the competitiveness of graduates on the labor market. Prospects for further development of this issue are seen in a detailed consideration of the components of the axiological space, which will allow them to find out which structural components will help to form the professional qualities of the future special-*

*ists of artistic profile and will positively affect the development of the creative individuality of the artist's personality.*

**Key words:** *systematic approach, axiological space, development, creative personality, specialist of the art profile, higher education institution.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** У Державній національній доктрині розвитку освіти України одним із стратегічних напрямків є створення умов для формування творчої особистості майбутнього фахівця, самореалізації його природних задатків і можливостей в навчально-виховному процесі. Сучасний стан розвитку суспільства характеризується переглядом змісту основних положень педагогіки вищої школи щодо пріоритетів навчання і виховання молоді. Необхідність орієнтації педагогічного процесу на індивідуальність людини вимагає переосмислення мети, завдань, структури професійної підготовки майбутніх артистів-вокалістів, створення та втілення у практику нових форм, методів і прийомів навчання. Однією з таких важливих проблем для розгляду є проблема розвитку фахівця мистецького профілю через системність та послідовність музичного навчання та виховання в аксіологічному просторі сьогодення.

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

У вітчизняній філософії освіти розробка аксіологічної проблематики здійснювалася В. П. Андрущенко, С. Ф. Клепко, В. В. Крижко, М. Д. Култаєвою, В. О. Огнев'юком [5], І. О. Радіоною, І. В. Степаненко, Н. О. Ткачовою та іншими.

До даної проблематики у процесі підготовки майбутніх фахівців мистецьких профілів, зокрема мистецького спрямування, звертаються сучасні дослідники А. В. Козир [3], Ю. В. Мережко [4], О. М. Олексюк [6], Г. М. Падалка [7], Т. Г. Калюжна [2], Н. С. Бочкарьова [1] та інші. Однак, аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про розгляд питання розвитку творчої особистості в аксіологічному просторі, саме майбутніх вчителів музики, музичного мистецтва, а не артистів-вокалістів, викладачів вокалу, вчителів початкових мистецьких навчальних закладів.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проблема розкриття сутності системного підходу аксіологічного простору в процесі розвитку творчої особистості фахівця мистецького профілю, на жаль, недостатньо розглянута у сучасних наукових працях, присвячених розгляду даного питання.

**Формулювання цілей статті** – окреслити сутність системного підходу аксіологічного простору в процесі розвитку індивідуальної траєкторії творчої особистості фахівця в вищих закладах мистецького спрямування.

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

На думку, сучасних науковців А. Растригіної та С. Дьоміна, головним завданням духовного відродження нашої держави є розбудова національної системи освіти і виховання на засадах її випереджального розвитку, що значною мірою залежить від рівня професійної компетентності освітян, наявності у них неповторного, власного почерку педагогічної діяльності. [8, с. 20].

На сьогоднішній день духовність включає в себе не тільки виховний ідеал, а ще й самотність особистості, її бажання та потяг до повноцінного індивідуального творчого самовираження в процесі виконавської діяльності. Духовність формується та проявляє себе у поведінці особистості, у її вчинках та діях.

Водночас, духовне становлення індивіда, передбачає вихід за межі егоцентризму, підключення його відтворювальної енергії до надіндивідуальних спільнот, орієнтацію на широкий спектр трансцендентних духовних цінностей й відтак, на доцільну творчу діяльність в таких спільнотах [1, с. 20–21].

Таким чином, розвиток духовності творчої особистості фахівця є складним, суперечливим і в той же час багатомірним процесом, який формується свідомістю та проявляє себе через поведінку індивіда на базі вільного вибору. Саме тому сьогодні самостійний вибір власної індивідуальної траєкторії особистістю професійного становлення набуває статусу значущості та необхідності.

В умовах мінливої ситуації сьогодення освіта будучи невід'ємною частиною соціуму, бере участь у передачі не тільки знань, а й норм, орієнтирів соціокультурної системи, життєвих цінностей і ідеалів, які б допомогли сучасній молоді успішно реалізуватися у вибраній професії. Чільне місце у системі цих змін належить ціннісним аспектам освіти, дослідження яких є предметом галузі філософських знань – аксіології освіти. Визначення цінностей і їх класифікація дуже неоднозначні. Розстановка акцентів при визначенні поняття цінностей залежить від того, в якому аспекті вони будуть розглядатися.

Виходячи з психолого-педагогічної точки зору, на думку Калюжною Т.Г., правильно було б віднести цінності до відносин, що пов'язують людину зі змістом явищ. Це підтверджує належність цінностей до внутрішнього світу людини і співвідноситься з особистими цінностями, які є відображенням в індивідуальній свідомості цінностей суспільства [2].

У сукупності своїх компонентів відносини є цілісною психологічною характеристикою мотивації, оскільки мотивація є не тільки підставою для вольової дії, а й показує відношення людини до об'єкта дії. Мотивація є необхідною складовою підготовки творчої особистості фахівця, без бажання не можливо оволодіти майбутньою професією. Категорія цінності відноситься і до класу мотиваційних явищ, які організують діяльність індивіда. За структурою мотивів, прагнень можна судити про структуру цінностей особистості.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури показав, що в різні історичні часи основним фактором змісту освіти та його розвитку була аксіологія – опора на ціннісне значення особистості, суспільства, громадських практик, ідеалів і норм. Аксіологія – це теорія цінностей, філософське вчення про природу цінностей, їх місце в реальності та про структуру ціннісного світу. Цінності – це загальні принципи та норми, які проявляються через вчинки, дії, поведінку. Т. Г. Калюжна підкреслює, що у розвитку цивілізації відбувся колосальний збій, суть якого в заміні справжніх цінностей і цілей (духовних) на помилкові, матеріально-меркантильні, егоїстичні [2].

Таким чином, створення аксіологічного простору в освітньому середовищі вищої школи є необхідною умовою для ефективного розвитку творчої індивідуальності майбутніх фахівців (артистів-вокалістів, артистів-інструменталістів тощо). Адже саме в мистецькій освіті формується загальна культура особистості, її етичні та моральні орієнтири, її духовність, відбувається становлення як професійного музиканта. Формування цінностей – це процес, який відбувається в освітньому мистецькому середовищі системно та послідовно, на аудиторних заняттях з викладачами у вищій школі та у позааудиторний час (відвідування концертів, майстер-класів, виставок, музично-театральних вистав тощо).

У процесі реалізації системного підходу в музичній освіті вищих закладів освіти відбувається розгляд педагогічної системи як сукупності взаємопов'язаних компонентів: навчальної мети, суб'єктів педагогічного процесу (викладач, студенти), змісту навчання та методів, форм педагогічного процесу, а також матеріальної бази. Під час реалізації даного підходу відносно самостійні компоненти розглядаються не виокремлено, а у взаємозв'язку, що сприяє виявленню загальних системних властивостей та якісних характеристик окремих елементів [6, с. 22].

Аксіологічна освіта сучасного вчителя висуває принципове питання про значення категорії «ціннісна орієнтація», яка є логічним центром особистісного розвитку професіонала. Ціннісні орієнтації – це смислоутворюючий компонент педагогічної

системи, які виконують направляючу, стимулюючу та регулюючу функції поведінки і діяльності людини.

Ціннісні орієнтації складають зміст педагогічної діяльності, оскільки вони входять в систему професійної культури. Аксіологічні орієнтації фахівця мистецького спрямування реалізуються в музичній діяльності, дають можливість визначити його особистісний і професійний статус, впливають на видобування відносин з колегами, учнями тощо. Розробка концепції педагогічної аксіології дозволить не тільки збудувати функціонування ціннісної системи освіти, але й дозволить вивчити її вплив на розвиток особистості педагогів та вихованців. Педагогічна аксіологія – галузь педагогіки, що спрямована на вирішення завдань сучасної освіти на ціннісній основі, яка реалізує орієнтаційну, сенсоутворюючу, нормативну, регулюючу, контролюючу функції. Одним з найважливіших концептуальних положень педагогічної аксіології є ідея про те, що цінність – це перш за все відношення до самого себе, в процесі самоаналізу, само оцінювання та самовдосконалення відбувається підготовка майбутнього фахівця мистецького напрямку. В системі ціннісної педагогічної сфери центральне місце займають етичні орієнтири, що роблять людину людиною [2].

За допомогою яких же складових реалізується системність аксіологічного простору в розвитку творчої особистості майбутнього музиканта? Кожна особистість від народження отримує виховання від родини, батьків, дошкільних виховних закладів, середніх загальноосвітніх та вищих освітніх закладів, учителів, мистецьких закладів різних рівнів акредитації. Суспільство за допомогою освіти залучає наступні покоління до традицій, загальнолюдських цінностей. Держава регламентує вимоги до підготовки випускників через стандарт вищої освіти, освітні програми та умови їх реалізації, тому аксіологізація змісту освітніх програм, підготовки підручників і навчальних посібників, наповнення навчальних дисциплін, методичних рекомендацій та інших матеріалів викладачами закладів вищої освіти є важливими складовими професійної підготовки майбутніх фахівців.

Адже вони є ретрансляторами практичного досвіду, теоретичних знань й цінностей від одного покоління до іншого. Від рівня розвитку професійно значущих якостей майбутніх педагогів-музикантів або артистів залежатиме соціально-етичне здоров'я кожної окремо взятої людини.

Тому, на нашу думку, системність аксіологічного простору в процесі розвитку особистості фахівця мистецького профілю включає в себе оновлення всіх робочих програм навчальних дисциплін, збагачення їх пошуково-практичними завданнями,

які були б спрямовані на розширення когнітивної складової особистості музиканта, на розвиток самооцінювання в процесі практичної діяльності, а саме емоційно-вольової сфери музиканта; створення доброзичливої, толерантної, творчої атмосфери у стінах вищу; залучення студентів до збагачення їх емоційної сфери через виконання різних творів інших народів світу. Спільні екскурсійні поїздки викладачів зі студентами в музеї, на концерти світових зірок, на постановки опер, мюзиклів, сприяють розширенню світогляду майбутніх фахівців мистецького профілю, за допомогою розширення меж академічної мобільності студентів відбувається знання культур інших народів, спілкування з носіями цих культур формує повагу, толерантне ставлення до представників тої чи іншої держави.

#### **Висновки і перспективи в цьому напрямку.**

Таким чином, підсумовуючи вищевикладене, слід наголосити, що системність аксіологічного простору як динамічний процес є рушійною силою у процесі розвитку особистості фахівця мистецького простору у вищому закладі освіти.

На нашу думку, системність аксіологічного простору, який необхідно створити у мистецькому середовищі вищої школи, підвищить якість освіти студентів, забезпечить конкурентну спроможність випускників на ринку праці. Подальші перспективи розгляду даної проблематики стосуватимуться детальному розгляду складових аксіологічного простору, що дозволить з'ясувати, які структурні компоненти допоможуть сформувати професійні якості майбутніх фахівців мистецького профілю та позитивно вплинуть на розвиток творчої індивідуальності особистості кожного митця.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Бочкарьова Н.С. Гуманістичний характер цінностей у педагогічній системі К. Роджераса. Луганськ. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11bnsskr.pdf> (дата звернення 16.10.2023).
2. Калюжна Т.Г. Аксіологічний аспект навчання у вищій професійній школі. Збірник наукових праць ЗОІППО. № 1(27). 2017. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/141488091.pdf> (дата звернення 14.10.2023).
3. Козир А. В., Дуб'юк Н. М. Аксіологічна концепція мистецького навчання студентів факультетів мистецтв. *Науковий часопис*. 2022. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 28. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39224> (дата звернення 18.10.2023).
4. Мережко Ю. В. Формування художніх смаків молодших школярів на прикладах національної вокальної спадщини. *Мистецтво та освіта*. Київ : «Педагогічна думка» Інституту педагогіки НАПН України, 2016. Вип. 1 (79). С. 13–16.
5. Огнев'юк Віктор. Роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства. *Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: зб. наук. праць*. [за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Світлани Сисоєвої]. Хмельницький: ПП Заколотний М. І., 2011. 433 с.
6. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посіб. Київ : ун.-т Б. Грінченка, 2013. С. 22.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
8. Растригіна Алла, Дьомін Сергій. Мистецький освітній простір як основа творчого самовираження майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Випуск 88. Кіровоград. С. 20–23. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/83099943.pdf> (дата звернення 24.10.2023).

## РОЗРОБКА МОДЕЛІ ТЬЮТОРСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО

### DEVELOPMENT OF THE MODEL OF TUTORING PROVISION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

У статті здійснена розробка моделі тьюторського забезпечення на основі індивідуального підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО. Обумовлено, що на сьогодні тьюторинг є однією з найбільш передових технологій індивідуалізації навчання. Здійснено теоретичне обґрунтування побудови педагогічних моделей, визначено їх принципи та структурні компоненти. Виділені та обґрунтовані структурно-функціональні блоки моделі: цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, технологічний та оцінювально-результативний. Встановлено, що усі зазначені компоненти (блоки) перебувають у взаємозв'язку, до яких необхідно застосовувати творчий підхід, без застосування єдиних шаблонів. На основі кореляційних блоків розроблено авторську модель тьюторського забезпечення у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО, де змістовою частиною є індивідуалізація освітнього процесу. Метою авторської моделі є здійснення тьюторського супроводу на основі індивідуального підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО. Прогнозованим результатом упровадження запропонованої моделі передбачається підвищення рівня готовності студентів-магістрантів до самостійної навчальної діяльності до оптимально можливого та їх орієнтація на постійну самоосвіту із застосуванням технології тьюторингу. Встановлено, що індивідуалізація освітнього процесу реалізується кількома етапами – діагностувально-підготовчим, практико-діяльним та коригувально-прогностичним. Відтак, складові етапи індивідуалізації можливо упровадити в індивідуальній освітній траєкторії, що уможливіє формування індивідуального освітнього плану згідно з нахилом студента, його здібностей, професійних прагнень та очікувань. Базовою педагогічною взаємодією у тьюторському супроводі стають суб'єкт-суб'єктні партнерські відносини «викладач-студент» на основі таких форм реалізації, як індивідуальні навчальні заняття, індивідуальні тьюторські консультації, індивідуальний тьюторський супровід, індивідуальне опитування. Внаслідок упровадження розробленої авторської моделі самостійність студентів підвищиться на 30% (за гіпотезою), що обумовлено збільшенням часу на самостійну роботу, що уможливить актуалізацію навичок пошуку інформації з урахуванням рекомендацій тьютора.

**Ключові слова:** заклад вищої освіти; професійно-педагогічна підготовка; майбутній викладач ЗВО; тьютор; тьюторське забезпечення; тьюторський супровід; індивідуальний підхід; технологія тьюторингу; технологія індивідуалізації навчання; авторська модель тьюторського забезпечення на основі індивідуального підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО; індивідуальна освітня траєкто-

рія; суб'єкт-суб'єктні партнерські відносини «викладач-студент».

The article develops a model of tutor support based on an individual approach in the professional and pedagogical training of a future teacher of a higher education institution. It is determined that today tutoring is one of the most advanced technologies for the individualization of learning. The theoretical justification of the construction of pedagogical models was carried out, their principles and structural components were determined. The structural and functional blocks of the model are highlighted and substantiated: target, theoretical-methodological, substantive, technological and evaluation-resultative. It was established that all the specified components (blocks) are interconnected, to which it is necessary to apply a creative approach, without using single templates. On the basis of correlation blocks, an author's model of tutor support in the professional and pedagogical training of a future teacher of a higher education institution was developed, where the content part is the individualization of the educational process. The purpose of the author's model is to provide tutor support based on an individual approach in the professional and pedagogical training of a future teacher of a higher education institution. The predicted result of the implementation of the proposed model is expected to increase the level of readiness of master's students for independent educational activities to the optimal level and their orientation to permanent self-education using tutoring technology. It was established that the individualization of the educational process is implemented in several stages – diagnostic-preparatory, practical-active and corrective-prognostic. Therefore, the individualization stages can be implemented in an individual educational trajectory, which enables the formation of an individual educational plan according to the student's inclination, abilities, professional aspirations and expectations. The basic pedagogical interaction in tutoring is subject-subject partnership «teacher-student» based on such forms of implementation as individual training classes, individual tutoring consultations, individual tutoring, individual survey. As a result of the implementation of the developed author's model, students' independence will increase by 30% (according to the hypothesis), which is due to an increase in time for independent work, which will make it possible to update information search skills taking into account the tutor's recommendations.

**Key words:** institution of higher education; professional and pedagogical training; future teacher of a higher education institution; tutor; tutoring support; tutor support; individual approach; tutoring technology; technology of individualization of training; the author's model of tutor support based on an individual approach in the professional and pedagogical training of a future teacher of a higher education institution; individual educational trajectory; subject-subject teacher-student partnerships.

УДК 378.091.398.012(477)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.20>

**Силенко Ю.В.,**  
асистентка кафедри педагогіки  
Українського державного університету  
імені Михайла Драгоманова

**Постановка проблеми.** Провідними тенденціями в освіті XXI століття є інтернаціоналізація та глобалізація, що зумовлюють зміни змістових та організаційних освітніх пріоритетів. Нині національна освіта потребує серйозного творчого підходу до огляду проблем педагогічної діяльності та управління закладами освіти. Спостерігається назріла потреба забезпечення індивідуальної навчально-пізнавальної і наукової роботи студентів. Вільна реалізація запитів суб'єктів освітнього процесу, зокрема через право вибору індивідуальної траєкторії професійного становлення та розвитку є механізмом основної стратегії самостійного пізнання.

Вільна реалізація суб'єктів освітнього процесу, зокрема через право вибору індивідуальної траєкторії професійного становлення та розвитку є механізмом основної стратегії самостійного пізнання. Індивідуалізація самостійної роботи студентів є необхідним елементом формування оптимального сучасного освітнього середовища.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різними аспектами проблеми професійно-педагогічної підготовки викладача закладу вищої освіти присвячені численні праці вітчизняних та закордонних дослідників. Зокрема, історію розвитку та сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти досліджують Н. Дем'яненко [2; 3; 11; 12; 13], О. Лавриненко, В. Луговий та ін.

Теоретико-методологічні засади професійного розвитку фахівця зосереджено у працях А. Бойко [2], А. Кузьмінський та ін.; зміст професійно-педагогічної підготовки у системі вищої освіти – А. Алексюк, Н. Бібік, Н. Дем'яненко [11; 12; 13] та ін. Професійно-педагогічна підготовка у контексті сучасних реалій відкритого освітньо-наукового простору у ЗВО зосереджено у працях О. Самойленко [5], О. Міршук [5], Ю. Силенко [5; 14] та ін.

Дослідженню проблеми індивідуалізації навчання та різних аспектів самостійної роботи в освітній діяльності присвятила праці низка науковців. Так, Ю. Гіль, Т. Годованюк, О. Кузнецова детально розкривають напрями індивідуалізації навчання у ЗВО [1; 4]. Б. Без'язичний характеризує індивідуалізацію навчання як принцип наукового пізнання у процесі навчання студентів педагогічних університетів [1; 4]; В. Володько та О. Марішук розглядають її невідривно від диференціації навчання та виховання [1; 4]; С. Герасименко та М. Скрипник трактують індивідуалізацію навчання як сучасну технологію, педагогічну інновацію у професійно-педагогічній підготовці педагогів [1; 4]. У наукових роботах В. Буряка, В. Вантуха, П. Підкасистого, Н. Шишкіної окреслюється сутність поняття «самостійна робота», виводиться «класифікація самостійної роботи» [10].

Дослідженням проблем тьюторингу, як технології індивідуалізованого навчання та професійної підготовки тьюторів у закладі вищої освіти

займаються дослідники – А. Бойко [2], С. Ветров, Ю. Силенко [14], Н. Дем'яненко [3; 11; 12; 13], Т. Литвиненко, Л. Мокальова та ін.

Утім, попри багатоаспектність досліджень, проблема професійно-педагогічної підготовки викладачів закладу вищої освіти недостатньо вивчена з точки зору упровадження тьюторингу як виду педагогічної інновації та способу забезпечення індивідуалізації в освітньо-науковому процесі, що і зумовило вибір теми дослідження.

**Мета статті** – розробити модель тьюторського забезпечення на основі індивідуального підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відповідно до чинного Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998 р.), а саме статті 45 вказано, що професійною діяльністю можуть займатися «особи, які мають відповідну професійну освіту та професійно-педагогічну підготовку, моральні якості і фізичний стан яких дає змогу виконувати обов'язки педагогічного працівника». Таким чином, ми розуміємо, що професійно-педагогічна підготовка є важливою нормативною умовою педагогічної діяльності у закладах вищої освіти.

На сучасному етапі перед ЗВО пріоритетним завданням слугує підготовка кваліфікованого фахівця, як самостійної особистості, що має відповідати всім вимогам сьогодення, людину, яка здатна до самовдосконалення, самоосвіти та самореалізації. Вирішення цього завдання базується на обов'язковому врахуванні у процесі здобуття знань у закладі вищої освіти індивідуальних особливостей кожного студента під час організації самостійної роботи, що є особливою умовою для створення розвитку та вдосконалення задатків, а також – задоволенні соціальних та особистісних потреб.

Задля розробки моделі тьюторського забезпечення на основі індивідуального підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО, слід розкрити теоретичні основи до побудови педагогічних моделей.

Науковий підхід розв'язання будь-якої проблеми має містити модель об'єкту. У перекладі з грецької мови метод є шляхом пізнання чи дослідження, що зумовлено закономірностями розгляданого об'єкта [9]. Зокрема Л. Вішнікіна описує модель як штучного зразка, що застосовується задля показу у простішому вигляді багатоструктурного явища [1]. Отже, процес моделювання відбиває уявне розкладання оригіналу цілої системи на елементи, що взаємопов'язані між собою.

Створення педагогічної моделі передбачає участь усіх учасників навчально-пізнавального процесу, результатом такої спільної діяльності є співвідношення доцільного вибору та застосування методологічних підходів (це ідеї, способи, поняття, що застосовуються у процесі пізнання)



та принципів взаємодії учасників (як класичні, так і специфічні) [9].

Будь-яка модель явища має зафіксувати лише найголовніші риси об'єкта вивчення, без деталізації чи інших другорядних явищ. Модель – буде аналогією між теоретичними положеннями та реальним застосуванням у педагогічному процесі. Основною функцією моделі є прогнозування. Варто підкреслити, що для сфери освіти прогнозування є необхідним принципом, задля ефективного коригування дій на майбутнє.

Відтак, проаналізувавши різні погляди науковців, ми виділяємо таку структуру моделі тьюторського забезпечення на основі індивідуального підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО:

1) цільовий блок – це окреслені мета та завдання освітнього процесу;

2) теоретико-методологічний блок – окреслені методологічні підходи до дослідження, а також принципи – класичні та конкретно-специфічні;

3) змістовий блок має на меті добір оптимально-ефективного, змістовного матеріалу, методів, форм і засобів;

4) технологічний блок – має на меті оптимальне поєднання вибору змісту, форми, методів, прийомів та засобів навчання;

5) оцінювально-результативний блок – полягає у діагностуванні та саморефлексії наявного рівня знань та умінь та знаходження ефективних шляхів їх підвищення.

Усі зазначені компоненти перебувають у взаємозв'язку, до яких необхідно застосовувати творчий підхід, без застосування єдиних шаблонів.

Отже, реалізація моделі тьюторського забезпечення на основі індивідуального підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО буде включати наступні етапи:

1) діагностично-підготовчий етап, де проводиться діагностика індивідуальних особливостей студентів; аналізується результат діагностування задля побудови та вибору індивідуальної освітньої траєкторії, для самоаналізу студентів – визначення студентом своїх сильних сторін; 2) основний етап – практико-діяльнісний, що окреслює індивідуальну освітню траєкторію, із зазначенням контрольних точок; 3) коригувально-прогностичний етап передбачає коригування індивідуальної освітньої траєкторії на основі проміжних результатів.

Слід зазначити, що на сьогоднішній день тьюторинг є однією з найбільш передових технологій індивідуалізації навчання. Відповідно до цього пропонуємо розроблену авторську модель тьюторського забезпечення на основі індивідуального підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО.

Соціальне замовлення полягає у підготовці фахівців здатних до самостійного пошуку, обробки

інформації та впровадження результатів самостійної роботи. Працюючи, фахівець має бути здатним здійснювати самостійний пошук інформації для роботи, вміти виділяти головне та найбільш доцільну інформацію з великої кількості джерел.

Метою розробки даної моделі – здійснити тьюторський супровід на основі індивідуального підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО.

Водночас модель тьюторського забезпечення на основі індивідуального підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО включає такі підходи у роботі зі студентами, як: системний – підхід, що розглядається сукупність компонентів у зв'язку із зовнішнім середовищем [5, с. 83-89]; синергетичний підхід є методом міждисциплінарних досліджень в межах системного підходу, на його підставі можна забезпечити точність виділення об'єктів, дослідити взаємозв'язок між цими об'єктами, врахувати вплив зовнішнього середовища на систему контролю [5, с. 83-89]; варіативно-модельний підхід унеможливує створення єдиної моделі, завдяки різним підходам до освітньої системи та процесу, відповідно у моделі використовуються різні компоненти та складові [4]; особистісно орієнтований підхід базується на вимогах таких як, діалогічність, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку, надання студентові необхідного простору для прийняття самостійних рішень, вибору змісту і варіативності способів навчання [8, с. 119-122]; особистісно-діяльнісний підхід орієнтує навчання, у якому студент – центральна особистість, відповідно виходячи з його інтересів, рівня знань та умінь, педагог спрямовує і коректує процес засвоєння знань [7, с. 95-98]; компетентнісний підхід дозволяє сформувати різнобічні компетенції, є центральною провідною ланкою у всьому змісті освіти, як результат – об'єднання навчальних дисциплін в єдиний цілісний зміст [5, с. 83-89].

Реалізація даних підходів неможлива без залучення базових принципів. Вони можуть бути класичними (загальнонауковими), так і конкретно-специфічними: варіативність, вибір індивідуальної освітньої траєкторії; наступність; бінарність; інтеграція; забезпечення дидактичної цінності диференційованих завдань; індивідуально-диференційований підхід; дидактична рефлексія, – все це дозволяє зобразити зв'язок між різними видами роботи.

Змістовий компонент моделі має триєдину взаємопов'язану складову: теоретичну, практичну та наукову. Теоретична складова включає такі види робіт, як: конспектування лекцій та опрацювання навчального матеріалу сприяє ефективному засвоєнню теоретичного матеріалу; вивчення дисциплін передбачає ґрунтовне засвоєння матеріалу певної дисципліни, глибоке розуміння сутності предметів; підготовка до семінарських занять

**Модель тьюторського забезпечення у професійно-педагогічній підготовці  
майбутнього викладача ЗВО**

Модель тьюторського забезпечення на основі індивідуального підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО				
ЦІЛЬОВИЙ БЛОК	Соціальне замовлення	підготовка фахівців здатних до самостійного пошуку, обробки інформації та впровадження результатів самостійної роботи.		
	Мета	здійснити тьюторський супровід на основі індивідуального підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО.		
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ БЛОК	Принципи	<b>класичні та конкретно-специфічні</b> варіативність; вибір індивідуальної освітньої траєкторії; наступність; бінарність; інтеграція; забезпечення дидактичної цінності диференційованих завдань; індивідуально-диференційований підхід; ефективність самостійної роботи; дидактична рефлексія.		
	Методологічні підходи	– системний, – синергетичний, – варіативно-модельний, – особистісно орієнтований, – особистісно-діяльнісний, – компетентнісний		
ЗМІСТОВИЙ БЛОК	<b>ТЕОРЕТИЧНА СКЛАДОВА</b>	<b>ПРАКТИЧНА СКЛАДОВА</b>	<b>НАУКОВА СКЛАДОВА</b>	<b>ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ТЬЮТОРСЬКИЙ СУПРОВІД: ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ</b>
	*Конспектування лекційного матеріалу; *Опрацювання навчального матеріалу; *Підготовка до семінарських занять; *Підготовка до практичних занять.	*Виконання завдань семінарського заняття; *Виконання лабораторного завдання; *Виконання практичної роботи; *Виконання тестів та анкетування; *Виконання індивідуальних завдань; *Практикум; *Виконання графічних робіт; *Підготовка до виступу, дискусії або доповіді.	*Написання рецензії, анотації; *Написання виступу, доповіді; *Написання реферативної роботи; *Створення курсового проекту; *Створення дипломного проекту; *Проведення дослідження; *Проведення наукового експерименту; *Написання тез та статей.	
	<b>Виконання діяльностей:</b>			Індивідуальні навчальні заняття.
	Під частковим керівництвом	Без керівництва	Під керівництвом	Індивідуальні консультації.
ТЕХНОЛОГІЧНИЙ БЛОК	<b>Етапи індивідуалізації:</b>			
	діагностувально-підготовчий	*Діагностика індивідуальних особливостей студентів. *Дидактичне диференціювання за рівнем готовності до індивідуалізації.		
	практико-діяльнісний	<b>Форми:</b> *Індивідуальна, *Групова.		
		<b>Засоби:</b> *Паперові та електронні комплексні індивідуально-диференційовані завдання.		
коригувально-прогностичний	<b>Методи</b> *індивідуальні диференційовані завдання; *індивідуальна СРС під керівництвом тьютора			
ОЦІНЮВАЛЬНО-РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ БЛОК	<b>Моніторинг руху динаміки розвитку студентів за рівнем готовності студентів до самостійної навчальної діяльності</b>	<b>Критерії та рівні:</b> *Репродуктивний *Адаптивний *Пошуково-реконструктивний *Творчий		
		Експрес-діагностика		
<b>ПРОГНОЗОВАНИЙ РЕЗУЛЬТАТ:</b>				
<i>Підвищення рівня готовності студентів-магістрантів до самостійної навчальної діяльності до оптимального можливого та їх орієнтація на постійну самоосвіту із застосуванням тьюторингу.</i>				

допомагає студентам відпрацьовувати літературу згідно заданої теми, вчитися критично оцінювати різні джерела знань; підготовка до практичних занять полягає у вивченні теоретичного матеріалу.

Практична складова містить практичну реалізацію запланованих робіт, це: практична підготовка до семінару, що розширюють поглиблюють набуті на лекціях і під час самостійної роботи знання; виконання лабораторної роботи, де відбувається формування умінь користуватися виміральною апаратурою, виконувати розрахунки окремих процесів; виконання практичної роботи, де студенти відпрацьовують літературу, вчать критично оцінювати різні джерела знань на конкретно задані завдання; виконання методичного матеріалу (тестування), де передбачається слідуванню комплексу коротких і чітко сформульованих питань та варіанти відповідей; виконання індивідуальних завдань передбачає опрацювання тих проблем та задач, що були заданими для виконання кожному студенту; практикуми забезпечують формування навичок та умінь дослідницького характеру в процесі розв'язання задач; виконання таблично-графічних робіт вимагає від студента опанування методами аналізу та синтезу, узагальнення та порівняння; підготовка до виступу, де студент ознайомлюється із матеріалом, узагальнює його.

Практична та теоретична складові неможливі без наукової частини. Її елементами складають такі види робіт, як: написання рецензій, анотацій, що вимагають від студента опанування теоретичним та практичним матеріалом, шляхом аналізу робіт інших дослідників, схарактеризувати ґрунтовні підсумки; написання виступу, доповіді, де студент має підібрати такий матеріал, який буде цікавим для аудиторії, оформлена у науковому стилі, містити статистичні дані чи результати дослідження; написання реферативної, курсової чи іншої роботи, де передбачається обрання теми та аналіз джерел з проблеми дослідження, студент вчиться формувати структуру роботи, визначати оптимальний обсяг; створення курсового, дипломного чи іншого проєкту, де студенти виступають активними учасниками процесу, виробляючи на свій погляд продукт, на виготовлення якого знадобиться багато часу та різних джерел з теми роботи. Після виконання студент має захистити свій творчий проєкт, переконати слухачів у його актуальності; проведення дослідження та проведення наукового експерименту, де передбачається вибір теми, групи респондентів, визначення мети дослідження чи експерименту, та опис очікуваних результатів. При цьому студент чітко окреслює, що має бути реалізовано на кожному з етапів. Наприкінці студент підкріплює результати статистикою та оформлює їх згідно з вимогами. Згодом – окреслює свої висновки щодо проблематики, її стан та прогнози щодо розвитку; написання тез та статей – має

теоретичний характер, здійснюється в рамках підготовки до конференцій.

Виконання даних робіт можливе лише за наявності певної наукової бази, сформованих знань та поняттєвого апарату. При написанні цих робіт студент обирає самостійно джерела для підготовки, способи та форми представлення отриманих даних.

Всі розглянуті три складові моделі тьюторського забезпечення на основі індивідуального підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО можуть виконуватися як під керівництвом педагога, так і без керівництва, чи під частковим керівництвом викладача. Все це обумовлено складністю індивідуальних робіт, її змістом та характером отриманих даних.

Індивідуалізація неможлива без її етапів, що складаються з таких складових, як: діагностувально-підготовчий – відбувається діагностика індивідуальних особливостей студентів; дидактичне диференціювання за рівнем готовності до індивідуалізації; практично-діяльнісний – реалізація індивідуалізації; коригувально-прогностичний – встановлення недоліків та переваг індивідуалізації, її можливостей та прогнози.

Впровадження цих складових етапів індивідуалізації можлива за допомогою індивідуальної освітньої траєкторії, що передбачає формування індивідуального освітнього плану згідно з нахилом студента, його здібностей, професійних прагнень та очікувань.

Після діагностичної складової ми можемо планувати процесуальну частину, що має в собі форми (індивідуальну та групову), методи індивідуалізації (індивідуалізація диференційованих завдань, індивідуальні самостійні роботи під керівництвом тьютора), засоби індивідуалізації (паперові чи електронні комплексні індивідуально-диференційовані завдання).

Процесуальна складова завжди базується на основі індивідуального супроводу, суб'єкт-суб'єктних відносинах «викладач-студент», де педагог здійснює такі види взаємодії, як: індивідуальні навчальні заняття, індивідуальні консультації, індивідуальний тьюторський супровід, індивідуальне опитування.

Після впровадження технологічного компонента, варто провести оцінювально-результативну діагностику у вигляді моніторингу руху динаміки студентів, що включає в себе критерії та експрес-діагностику.

Основними критеріями та рівнями динаміки є: репродуктивний (дуже низький рівень) – передбачає вміння студента розв'язувати дидактичні задачі шляхом застосування раніше засвоєних прийомів); адаптивний (низький рівень) – характеризується відтворенням засвоєних способів діяльності, але трансформуючи її до конкретної ситуації; пошуково-реконструктивний (середній рівень) – передбачає вміння ефективно розв'язувати дидактичні

задачі, задля досягнення мети, використовуючи найновіші дослідження сучасної науки; творчий (високий рівень) – студент-новатор, само вмотивований не на репродукцію, а на постійний експеримент та дослідження.

Прогнозований результат передбачає підвищення рівня готовності студентів-магістрантів до самостійної навчальної діяльності до оптимально можливого та їх орієнтація на постійну самоосвіту із застосуванням тьюторингу.

Згідно з цим, внаслідок запровадження даної моделі самостійність студентів підвищення на 30% (за гіпотезою). Це обумовлено тим, що вони будуть більше приділяти часу самостійній роботі, матимуть навички пошуку інформації, будуть враховувати рекомендації тьютора. Відповідно, якість їх знань істотно підвищиться.

**Висновки.** Отже, індивідуалізація освітньо-наукового середовища технологією тьюторингу є важливою для покращення знань майбутніх викладачів ЗВО. Внаслідок розробленої моделі було з'ясовано кроки, що є необхідними для організації процесу впровадження моделі. При цьому ключова роль відводиться тьютору та тьюторанту. До того ж прогнозовано, що самостійність магістрантів підвищиться на 30 %.

**Перспективи подальших досліджень** Обумовлено безпосередньою реалізацією розробленої авторської моделі тьюторського забезпечення на основі індивідуального підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача ЗВО.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гладуш В.А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навчальний посібник. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
2. Дем'яненко Н.М., Бойко А.М. Тьюторство як модель партнерських відносин викладач-студент. *Педагогіка та психологія. Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2018. Вип. 1 (7). С. 18-22.
3. Дем'яненко Н.М. Тьюторство як професія та інструмент індивідуального супроводу в освіті. *Історико-педагогічні студії: наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2018. С. 5-11.
4. Зайченко І.В. Педагогіка: підручник. Київ, Ліра-К. 2016. 608 с.
5. Самойленко О.А., Міршук О.Є., Силенко Ю.В. Професійно-педагогічна підготовка фахівця у контексті сучасних реалій відкритого освітньо-наукового простору ЗВО. *Молодь і ринок*, № 5 (213). 2023. С. 83-89. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838> (дата звернення: 24.10.2023 року).
6. Смірнов С., Дмитришук Н., Силенко Ю. Партнерська взаємодія як основа успішності професійної самореалізації здобувачів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Випуск № 65, том 3, 2023. С. 283-289. URL:

<https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-3-43> (дата звернення: 24.10.2023 року).

7. Силенко Ю.В., Галенда Д.Т. Формування досвіду професійно-педагогічної діяльності майбутніх викладачів-тьюторів засобами моделювання педагогічних ситуацій. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, м. Запоріжжя, 14–15 квітня 2023 р. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2023. 196 с. – С. 95-98. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-310-4-27> (дата звернення: 24.10.2023 року).

8. Силенко Ю.В., Ільяш О.В. Особливості запровадження інтеракції в умовах професійно-педагогічної підготовки викладача-тьютора [Features of the implementation of interaction in the conditions of the professional and pedagogical training of the teacher-tutor]. *International scientific conference «Research activities and achievements in pedagogy and psychology» : conference proceedings* (April 5–6, 2023. Czestochowa, the Republic of Poland). Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2023. 188 pages. С. 119-122. URL : <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-312-5-30> (дата звернення: 24.10.2023 року).

9. Столяренко О.В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: *навчально-методичний посібник*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.

10. Прокопенко Н.В. Роль самостійної роботи студентів у формуванні професійної компетенції. *Vector of modern pedagogical and psychological science in Ukraine and EU countries: Collective monograph*. Riga. Izdevnieciba "Baltija Publishing". 2020. P.2. С. 587-602. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-37-2.2.12> (дата звернення: 24.10.2023 року).

11. Demyanenko N.M. Internationalization of the educational and scientific space at pedagogical university. *The World Space of Higher Education: Trends in Internationalization and Development: the collective monograph* / Demyanenko N.M., Benera V.E., Kolyadenko S.M., Sytniakivska S.M., Kravchenko I.M., Lomakovych V.Ya., Syrotyuk M.V., Smikal V.O., Borova V.E., Malinovska N.V. / Edited by N. Demyanenko. Warsaw: RS Global Sp. Z O.O., 2020. P. 11-27. URL : <https://doi.org/10.31435/rsglobal/020> (дата звернення: 24.10.2023 року).

12. Demyanenko Natalia, Illiuschenko Serhii, Povidachyk Mykhailo, Dorosh Tetiana (2021). The Problem of Developing the Reflexivity of Future Specialists in Social and Humanistic Sciences in the Context of Postmodernism. *Postmodern Openings*. Volume 12. Issue 4. P. 171-183. URL : <https://doi.org/10.18662/po/12.4/> (дата звернення: 24.10.2023 року).

13. *Lifelong learning: trends, challenges, prospects: the collective monograph* / edited by N. Demyanenko, V. Benera. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2021. 366 p.

14. Sylenko Yu. Tutoring – pedagogical innovation in professional and pedagogical training of teachers in higher education institutions. *Grail of Science*. No 24. 2023. Pp. 523-529. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.100> (дата звернення: 24.10.2023 року).

# НАУКОВІ ПІДХОДИ І ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З ВОКАЛЬНИМИ АНСАМБЛЯМИ

## SCIENTIFIC APPROACHES AND PRINCIPLES OF THE PROFESSIONAL TRAINING IN THE FUTURE MUSIC TEACHERS TO WORK WITH VOCAL ENSEMBLES

Стаття присвячена вирішенню важливої проблеми музично-педагогічної освіти – професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями, які є особливо популярною й улюбленою формою музичної творчості учнів закладів загальної середньої освіти і закладів мистецької освіти. Теорія і методологія навчання майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-ансамблевому співу, практична робота з вокальними ансамблями нині потребує активного вивчення й пошуку інноваційного вирішення освітньо-мистецьких і творчих завдань. Мета статті – теоретично обґрунтувати наукові підходи і принципи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями. Методологічну основу дослідження складають ідеї наукових підходів, як: культурологічного й аксіологічного, у контексті яких пропонується принцип культурологізації та аксіологізації; компетентнісного підходу – принципи вокально-виконавських інновацій; технологізації вокально-ансамблевого навчання; врахування теоретичного і практичного вокально-ансамблевого досвіду; діяльнісного підходу – принцип урізноманітності видів і форм вокально-ансамблевої діяльності; творчого підходу – принципи творчої взаємодії учасників вокального ансамблю; творчого виконавства. За результатами дослідження здійснено обґрунтування зазначених принципів, спрямованих на опанування студентами специфікою роботи з вокальними колективами. З'ясовано, що використання наукових підходів і принципів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями забезпечить ефективність здійснення такого виду діяльності.

**Ключові слова:** вокальне мистецтво, вокальна підготовка, вокальний ансамбль, вокальний колектив, методика, музичне мистецтво, музичний колектив, науковий

підхід, очно-дистанційні технології навчання, принцип, професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

The article is devoted to the solution of an important problem in musical and pedagogical education, the professional training of the future teachers in musical art to work with vocal ensembles, which are a particularly popular and favorite forms of music creativity for students of general secondary education and art education schools. The theory and methodology in teaching of the future teachers of musical art to work with vocal ensembles requires active study and the search for innovative solutions to educational, artistic and creative tasks. The purpose of the article is to substantiate the principles of professional training of future music teachers to work with vocal ensembles theoretically. The methodological basis of the study consists of the ideas of scientific approaches, such as: culturological and axiological the principle of culturologizing and axiologizing is proposed in this context; competence approach and the principle of vocal and performing innovations; technologization of vocal and ensemble training; consideration of theoretical and practical vocal-ensemble experience; activity approach; the principle of different types and forms of vocal ensemble activity; creative approach, the principles of artistic and creative interaction; creative performance. There are based on the results of the research, the substantiation in the specified principles that aimed at students mastering the specifics of working were carried out with vocal groups. There are found that the use of scientific approaches and principles in the professional training of the future music teachers to work with vocal ensembles that will ensure the effectiveness in this type of activity.

**Key words:** vocal art, vocal training, vocal ensemble, vocal group, technique, musical art, musical team, scientific approach, distance learning technologies, principle, professional training of the future music teachers.

УДК 378.091.013: 785.1  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.21>

**Сисоєва С.О.,**  
докт. пед. наук, професор,  
академік-секретар відділення загальної педагогіки та філософії освіти  
Національної академії педагогічних наук України

**Овчаренко Н.А.,**  
доктор. пед. наук,  
професор кафедри музикознавства,  
інструментальної та хореографічної підготовки  
Криворізького державного педагогічного університету

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** У сучасних умовах в Україні особливо важливого значення набуває пошук ефективних шляхів професійної підготовки майбутніх музикантів-виконавців і музикантів-педагогів на основі оновлення й модернізації музичної й музично-педагогічної освіти. Сьогодні здобуття освіти в багатьох регіонах країни досить ускладнено, що пов'язано з надзвичайним психологічним навантаженням, яке відчуває кожен громадянин нашої країни у зв'язку з військовими подіями, використанням дистанційних форм навчання,

необхідністю включення власних резервів щодо самовдосконалення і саморозвитку у мистецькій сфері. Великі складнощі в такому контексті відчувають майбутні вчителі музичного мистецтва, котрі мають бути готовими до професійної діяльності як із учнями – солістами, так і з музичними колективами. Особливо популярною й улюбленою формою музикування учнів закладів загальної середньої освіти і закладів мистецької освіти є вокальні та вокально-інструментальні ансамблі, які мають значний потенціал у дієвому впливі на формування музичної культури дітей, розвиток

їх емоційного інтелекту і м'яких комунікативних навичок, збереження психоемоційного здоров'я учасників творчого колективу.

До недавнього часу професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями вважалася уможливленою тільки в кордонах очної форми освіти, оскільки «почуття ансамблю» з'являється безпосередньо під час колективного співу. Сучасні реалії потребують нині активного вивчення і пошуку інноваційного вирішення освітньо-мистецьких і творчих завдань для вдосконалення зазначеного виду підготовки студентів, які здобувають музично-педагогічну освіту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми професійної підготовки викладачів і вчителів були предметом дослідження сучасних українських учених в сфері професійної педагогіки (С. Гончаренко, В. Бондар, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.). Дослідники галузі музичної і музично-педагогічної освіти надавали значної уваги теоретичним і методологічним основам професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растрігіна, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Черкасов, О. Щолокова та ін.). У сучасних працях науковців розкрито різні аспекти професійної підготовки фахівців-музикантів до вокальної та вокально-педагогічної діяльності, зокрема – концептуальні засади співацького навчання (В. Антонюк, Н. Гребенюк, М. Єгоричева, А. Кулієва, П. Голуб'єв, О. Стахевич та ін.), методологічні основи вокально-педагогічного процесу (О. Єрошенко, Н. Овчаренко, Є. Проворова та ін.), інноваційні методи та технології навчання співу (Н. Дрожжина, О. Москва, Н. Кьон, Я. Кушка та ін.). Вокально-виконавська підготовка вчителя музичного мистецтва, яка включає і вокально-ансамблеву підготовку, була в центрі уваги наукових розвідок з вокальної педагогіки (Д. Бондаренко, Л. Мартинюк та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Разом з тим, питання сучасної професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями ще не знайшло достатнього теоретичного обґрунтування, узагальнення і практичного вирішення. Тому, дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями передбачає виявлення наукових підходів і принципів, спрямованих на успішність опанування студентами специфікою роботи з вокальними ансамблями.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати наукові підходи і принципи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями.

*Методологічну основу дослідження складають ідеї наукових підходів, у руслі яких пропонуються визначені принципи, а саме: у контексті культурологічного й аксіологічного підходів – принцип культурологізації та аксіологізації; компетентнісного підходу – принципи вокально-виконавських інновацій; технологізації вокально-ансамблевого навчання; врахування теоретичного і практичного вокально-ансамблевого досвіду; діяльнісного підходу – принцип урізноманітності видів і форм вокально-ансамблевої діяльності; творчого підходу – принципи творчої взаємодії учасників вокального ансамблю, творчого виконавства.*

**Виклад основного матеріалу.** Вирішення питання професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями базується на розумінні сутності понять «професійна підготовка» і «професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва». Так, С. Сисоєвою поняття «професійна підготовка» тлумачиться як цілісна система із великою кількістю пов'язаних між собою компонентів, що певним чином упорядковані, характеризуються відносно стійкою цілісністю, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта та об'єкта, розгалуженими внутрішніми й зовнішніми зв'язками та відношеннями; неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності [2, с. 251]. Щодо поняття «професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва», то воно розглядається Н. Овчаренко як цілісний освітній процес, спрямований на забезпечення готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності, що передбачає опанування студентами системою музично-педагогічних компетентностей [1, с. 45].

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями має свою специфіку, яка полягає у розумінні сутності вокально-ансамблевої діяльності її організації й керівництва.

Спів у складі вокального ансамблю вважається давньою традицією українського народу, проявом його ментальності, оскільки докорінно відображає палку любов українців до колективного музикування з багатогранним поєднанням унісону з дво-, три-, багатоголоссям. Саме про це свідчать збережені й записані етнографами упродовж декількох століть народні пісні, а також – записи вокальних ансамблів, що виконують народні пісні різних регіонів України. Тому, сьогодні важливим завданням для вітчизняної культури й мистецької освіти є збереження етнічних вокально-ансамблевих традицій, надання вокально-ансамблевому звучанню яскравого національного колориту, популяризація й виконання вокальними ансамблями сучасних високохудожніх творів українських композиторів.

Одночасно, гостро повстає питання знаходження нових можливостей залучення учнів закладів освіти до вокально-ансамблевого співу в складних умовах війни і ствердження української нації, а також – спрямуванні професійної і, зокрема – вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої роботи як і з солістами, так і з різними за складом вокальними колективами.

Відповідно, зростає нагальна вимога щодо збагачення культурологічною і ціннісною складовими змісту, форм, методів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва вокальним ансамблем, що передбачає врахування положень культурологічного й аксіологічного підходів і відповідного їм принципу *культурологізації та аксіологізації*. Зазначений принцип є вимогою щодо обов'язкового ознайомлення студентів в освітньому процесі з особливостями вокально-ансамблевого виконавства різних країн світу та етнічних регіонів України; впровадження різностильового, різножанрового та особистісно зорієнтованого репертуару, який фундується на традиціях європейської і національної музичної культури, усвідомлення цінностей світового й українського вокального мистецтва і вокальної педагогіки.

В умовах сучасної музично-педагогічної освіти важливою складовою змісту вокально підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є вокально-ансамблевий репертуар. Зміст такої підготовки повинен включати широку стильову та жанрову палітру вокально-виконавського репертуару, що впливає на якість професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями. З метою формування ціннісного ставлення студентів до вокально-ансамблевої роботи, слід ввести в зміст їх професійної підготовки навчальний матеріал, спрямований на здобуття уміння формувати цікавий високохудожній репертуар для музичного колективу, використовуючи як обробки українських народних пісень і пісень народів світу, так і твори композиторів-класиків та сучасних композиторів.

Наразі, репертуар сучасних, різних за складом і манерою співу, вокальних ансамблів може включати перлини народної творчості – народні пісні, як, наприклад: «Закувала зозуленька», обробка М. Леонтовича; «По горі, горі пави ходили», обробка К. Стеценка; «За нашою слободою», обробка М. Леонтовича; «Янголи в небі» (колядка), обробка О. Кошиця; «Пречистая Діва» (колядка), обробка В. Якимця; «Ой, чий то кінь стоїть», обробка О. Токар; «Піон» (литовська народна пісня), обробка С. Шимкуса та ін.

Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні знати твори вітчизняних і зарубіжних композиторів-класиків, у обробці для різних за видами вокальних ансамблів, як-от: «Matona mia cara», музика

Орландо ді Лассо; «Весна», слова Л. Горлача, музика Ф. Мендельсона; «Zum Gloria» (Cäcilia-Messe), музика К. Дернтла; Липа. Слова В. Мюллера. Музика Ф. Шуберта; «Рева та стогне Дніпр широкий», слова Т. Шевченка, музика Д. Крижанівського, обробка В. Косенка; «Боже Великий, Єдиний» слова О. Кониського, музика М. Лисенка, редакція О. Кошиця; «Над Дніпровою сагою», слова Т. Шевченка, музика С. Стельмащюка та ін.

Особливою популярністю серед молоді користуються твори з репертуару видатних співаків, вокальних ансамблів, кінофільмів, зокрема: «Yesterday» (з репертуару «Бітлз»), слова і музика П. Маккартні; «Silent Night» (з репертуару групи «Пентатонікс»), слова Й. Мора. Музика Ф. Грубера, обробка Н. Мендози; музика із кінофільму «Пірати Карибського моря», музика К. Бадельта, аранжування С. Румянцевої; «Smile», слова Дж. Тернера та Дж. Парсонса, музика Ч. Чапліна; «The Man I Love», слова А. Гершвіна, музика Дж. Гершвіна; «Аватар», музика К. Дженкінса, обробка С. Румянцевої та ін. Тому, студенти повинні опанувати такими творами у процесі здобуття освіти.

Формування здатностей майбутніх учителів музичного мистецтва працювати з різними вокальними ансамблями забезпечує компетентнісний підхід та відповідні йому педагогічні принципи: вокально-виконавських інновацій, технологізації вокально-ансамблевого навчання, врахування теоретичного і практичного вокально-ансамблевого досвіду.

*Принцип вокально-виконавських інновацій* полягає в інноваційному поєднанні у виконавській діяльності вокального ансамблю різних стилів, як: академічний, естрадний, джазовий, народний, що свідчить про високу професійну майстерність керівника і учасників колективу. Вокальні ансамблі сьогодні повинні вміти застосовувати різні види вокальної техніки і різні нові техніки співу. Разом з тим, процес самого співу вокального ансамблю має базуватися на основних положеннях *bel canto*, які, використовуються в різних сучасних вокальних техніках, наприклад – СВТ «з різними вокальними механістичними змінами в кожній з якостей» [3, с. 30].

*Принцип технологізації вокально-ансамблевого навчання* є вимогою застосування сучасних очно-дистанційних технологій та технологій навчання співу в роботі з вокальними ансамблями, що дозволить алгоритмізувати діяльність щодо досягнення вільного звукоутворення, рівного звуковедення, співу на опорі, використання резонаторів, стабільного положення гортані, чіткості дикції, чистоти інтонації тощо. До таких технологій відносяться: технологія розкриття вокального потенціалу Кетрін Садолін (CBT), технологія співу у мовній позиції («Speech Level Singing») Сет Пірса, технологія звільнення голосу за Крістін

Лінклейтер та ін. Застосування алгоритмизованих вправ сприяє набуттю виконавських успіхів учасниками вокального ансамблю в короткі терміни. Так, використання вправ-технік для звільнення голосового апарату, яким є все тіло й налаштування його на виконання вільних природних рухів забезпечує вільне звукоутворення співака (за Крістін Лінклейтер); застосування вправ у мовній позиції сприяє згладжуванню реєстрових переходів у співаків і розвитку діапазону голосу (за Сет Рігсом); виконання вправ для відчуття опори звуку («суппорту») у поєднанні з використанням твенгу при вокалізації (резонуючих можливостей голосу) та розслабленням нижньої щелепи й не натягнутих уст розвиває художньо-технічні можливості голосу (за Кетрін Садолин).

*Принцип врахування теоретичного і практичного вокально-ансамблевого досвіду* полягає у необхідності врахування у змісті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вітчизняного й світового вокально-педагогічного досвіду щодо теоретичних і практичних основ роботи з вокальними ансамблями. Реалізація такого принципу передбачає активізацію цілеспрямованої педагогічної дії на опанування студентами знаннями з методики роботи з різними за складом вокальними ансамблями; опанування компетентностями співу у вокальному ансамблі; оволодіння методом аналізу виступів ансамблів різного виконавського рівня; оволодіння інноваційними технологіями роботи з вокальним ансамблем. Упровадження принципу врахування теоретичного і практичного вокально-ансамблевого досвіду впливає на формування ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до виконання широкого спектру вокально-виконавських і вокально-педагогічних функцій у роботі з вокальним ансамблем базується на ідеях діяльнісного підходу та відповідного йому принципу *урізноманітності видів і форм вокально-ансамблевої діяльності*. Робота керівника вокального ансамблю потребує від майбутнього вчителя оволодіння різними компонентами (видами) структури вокально-ансамблевої діяльності: мотиваційно-ціннісним, інформаційно-когнітивним, вокально-технологічним, художньо-інтерпретаційним, діяльнісно-творчим. Вокально-ансамблева діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва може здійснюватися в аудиторних і позааудиторних формах навчання. Реалізація принципу потребує створення визначених методичних умов професійної підготовки майбутніх фахівців, а саме – впровадження у зміст такої підготовки основ вокально-виконавської й вокально-педагогічної діяльності із використанням усіх компонентів окресленої структури.

Урахування положень творчого підходу є особливо важливим для професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями, оскільки без творчості не може існувати саме музичне мистецтво. Тому реалізація творчого підходу в професійній підготовці зазначених фахівців має здійснюватися із врахуванням таких принципів, як: принцип творчої взаємодії учасників вокального ансамблю і принцип творчого виконавства.

*Принцип творчої взаємодії учасників вокального ансамблю* передбачає врахування у процесі створення вокального ансамблю, його функціонування наявності художньо-творчої концепції, яка буде забезпечувати організацію і позитивні стосунки між співаками-ансамблістами на основі творчої взаємодії як колективу одностумців-митців. Саме наявність визначеної ідеї, яка об'єднує колектив, визначає його репертуарну політику, формує певний імідж, спрямовує зусилля учасників на високохудожнє й досконале виконання. Під час репетиційної роботи, сценічного виконання творів особливо важливе значення має здорова творча атмосфера в колективі, відчуття єдиного мистецького організму, яким має бути вокальний ансамбль. Знання основ організації вокального ансамблю, уміння створити художньо-творчу концепцію колективу, охопити всіх учасників вокального колективу духом творчості – є проявом не тільки сформованої готовності до роботи з вокальним ансамблем, а і наявності здібностей, таланту керівника зазначеного колективу.

*Принцип творчого виконавства* є вимогою щодо спрямування освітнього процесу на розвиток вокальних творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних не тільки на досконале вокально-технічне виконання, а і на – художньо-образне та творче. Реалізація принципу передбачає використання результатів виконавського аналізу музичного твору, який є шляхом до виявлення та інтерпретації смислу твору для вокального ансамблю, вокально-сценічного перетворення і визначення правдивої музичної інтонації. У процесі такої діяльності студенти повинні оволодіти методами і прийомами художньої мови у роботі над музичною інтонацією, опанувати технікою мелодекламації у розвитку виразності вокальної мови, використовувати артистично-сценічні прийоми вираження персонажних емоцій, які спрямовані на реалізацію вокально-виконавських вмінь.

**Висновки.** Отже, за результатами дослідження визначено засадничі наукові підходи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями, як: культурологічний, аксіологічний, компетентнісний, діяльнісний, творчий. Окреслено відповідні



зазначеним науковим підходам педагогічні принципи, а саме: культурологізації та аксіологізації, вокально-виконавських інновацій, технологізації вокально-ансамблевого навчання, врахування теоретичного і практичного вокально-ансамблевого досвіду, урізноманітненості видів і форм вокально-ансамблевої діяльності, творчої взаємодії учасників вокального ансамблю, творчого виконавства, – врахування яких забезпечить формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями. Подальші дослідницькі розвідки будуть спрямовані на класифікацію і визначення ефективних методів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними колективами.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності : дис. ... д-ра. пед. наук ; спец. 13.00.04, Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2016. 547 с.
2. Сисоєва С. О. Загальні поняття дослідження поняття освіти як процесу і результату. *Освітнологія: витоки наукового напрямку : монографія* / за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін. Київ : ВП «Едельвейс», 2012. С. 217–263.
3. Winnie, B. (2014). Contemporary vocal technique in the choral rehearsal: Exploratory strategies for learning. Doctoral thesis. University of Washington. Washington.

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ФАХОВИХ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖАХ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

### FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMICS IN SPECIAL ECONOMIC COLLEGES IN THE THEORY AND PRACTICE OF PEDAGOGICAL SCIENCE

Здійснено розгляд проблеми формування професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах з точки зору виявлення ключових теоретичних засад її подальшого вивчення та розробки. З'ясовано, що в сучасних умовах від рівня професійної компетентності економіста залежить раціональність прийнятих рішень, терміни реалізації економічних планів та результативність господарської діяльності. Здійснено припущення, що формування професійної компетентності фахівців економічного профілю доцільно спрямовувати на становлення мотиваційно-суб'єктного ціннісного ставлення студентів до обраної професії, усвідомлення ними соціального статусу та іміджу спеціаліста економічного профілю, а також інших професійно значущих якостей особистості; фундаменталізацію змісту професійної освіти студентів, який повинен відображає задану структуру їхньої майбутньої діяльності; здійснення міжпредметної інтеграції за принципами наступності та взаємодоповнюваності соціально-гуманітарних, культурологічних, спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін; реалізацію комплексу особистісно-орієнтованих й цифрових технологій, що забезпечують професійно-особистісний розвиток і саморозвиток майбутніх економістів. Визначено провідні тенденції освітнього процесу, які виступають як стратегія формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю: гуманітаризація, що відображає перехід від парадигми професійної освіти до антропологічних підстав, де основною професійно-педагогічною цінністю стає людина; технологізація, що містить у собі логіку переходу від теоретичних посилок дослідження до практичних і передбачає наявність моделі особистісної освіти; цифровізація, яка спрямована на інтенсифікацію професійної підготовки студентів й розвиток інформаційної компетентності. Установлено, що майбутній фахівець у процесі навчання має отримати не лише необхідний набір знань, умінь та навичок, а й – професійну компетентність, що дозволяє забезпечити соціалізацію та впевнене входження у трудову діяльність. Окреслена ситуація вимагає оновлення процесу формування професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах на основі врахування методологічних засад компетентнісного, особистісного, діяльнісного підходів, реалізації принципів гуманітаризації, міждисциплінарної інтеграції, контекстності, використання активних, інтерактивних, цифрових технологій в освітньому процесі.

**Ключові слова:** професійна компетентність, майбутні економісти, професійна підготовка, теоретичні засади, фахові еко-

номічні коледжі, економіка, ринок, інтеграція, гуманітаризація, цифрові технології.

The problem of the formation of professional competence of future economists in professional economic colleges was examined from the point of view of identifying the key theoretical foundations of its further study and development. It was found that in modern conditions, the rationality of the decisions made, the terms of implementation of economic plans, and the effectiveness of economic activity depend on the level of professional competence of the economist. It is assumed that the formation of the professional competence of specialists in the economic profile should be aimed at the formation of motivational and subjective value attitudes of students towards the chosen profession, their awareness of the social status and image of the specialist in the economic profile, as well as other professionally significant personality qualities; fundamentalization of the content of professional education of students, which should reflect the given structure of their future activities; implementation of interdisciplinary integration based on the principles of continuity and complementarity of socio-humanitarian, cultural, special and psychological-pedagogical disciplines; implementation of a complex of personal-oriented and digital technologies that ensure professional and personal development and self-development of future economists. The leading trends of the educational process are identified, which act as a strategy for the formation of professional competence of future specialists in the economic profile: humanitarianization, which reflects the transition from the paradigm of professional education to anthropological foundations, where the main professional and pedagogical value is the person; technologization, which includes the logic of the transition from theoretical research premises to practical ones and assumes the existence of a model of personal education; digitalization, which is aimed at intensifying the professional training of students and developing informational competence. It has been established that the future specialist in the process of training must acquire not only the necessary set of knowledge, abilities and skills, but also professional competence, which allows for socialization and confident entry into work. The described situation requires updating the process of forming the professional competence of future economists in professional economic colleges based on taking into account the methodological principles of competence, personal, activity approaches, the implementation of the principles of humanitarianization, interdisciplinary integration, contextuality, the use of active, interactive, digital technologies in the educational process.

**Key words:** professional competence, future economists, professional training, theoretical foundations, professional economic colleges, economy, market, integration, humanitarianization, digital technologies.

УДК 378.345:56/98  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.22>

**Ткаченко П.О.**,  
аспірант кафедри машинознавства  
і транспорту  
Тернопільського національного  
педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з актуальних завдань, які стоять перед вітчизняною системою освіти, є підвищення якості передвищої професійної освіти. Її рішення пов'язане з модернізацією змісту, оптимізацією технологій організації освітнього процесу та, звичайно, переосмисленням мети та результату освіти. У сучасних умовах від рівня професійної компетентності економіста залежить раціональність прийнятих рішень, терміни реалізації економічних планів та результативність господарської діяльності. Випусник фахового економічного коледжу сьогодні має вміти вирішувати як типові, й складні аналітичні завдання, тобто вміти аналізувати поточний і прогнозувати майбутній стан економічних об'єктів і процесів, мислити і діяти в умовах ринку, які динамічно змінюються, знаходити оптимальні рішення, засновані на математичних методах і моделях.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій

підкреслює, що в умовах зміни парадигми освіти трансформуються підходи до фахового навчання майбутніх економістів. Зокрема О. Горицька виявляє інтерес до проблематики підготовки майбутніх економістів до автоматизації обліку на підприємствах [1]. Для виявлення потенційно ефективних дидактичних шляхів оновлення процесу професійної підготовки майбутніх економістів в Україні науковці здійснюють порівняльний аналіз вітчизняної системи освіти й, наприклад, німецької (Г. Дзюба [2]); польської (А. Загородня [5]); англійської (А. Найдьонова [7]).

З іншого боку, значна когорта дослідників наголошують на доцільності використання сучасних цифрових технологій в освітньому процесі. Наприклад, Ю. Дюлічева підкреслює переваги хмарних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів [3]. Тоді як Л. Максимова конкретизувала принципи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій [6]. У напрацюваннях В. Осадчого здійснено аналіз досвіду застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів в Україні [8]. На вагомості впровадження гейміфікації в дисциплінах технічного спрямування у вищих навчальних закладах наголошують Н. Сашнюова [9], О. Жерновникова, Л. Перетяга, А. Ковтун, М. Кордубан, О. Наливайко, Н. Наливайко [4] та ін. Разом з тим, питання конкретизації теоретичних засад професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах в епоху цифровізації освіти не знайшло належного відображення в сучасній науковій літературі.

**Метою статті** є розгляд проблеми формування професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах з точки зору

виявлення ключових теоретичних засад її подальшого вивчення та розробки.

**Виклад основного матеріалу.** Концептуальною основою професійної підготовки майбутніх економістів у фахових економічних коледжах є компетентна парадигма. Вона розглядається зараз як ключова методологія побудови нової вітчизняної системи освіти, яка відповідає вимогам інноваційного розвитку суспільства. Вимоги до результатів освоєння основних освітніх програм задаються у формі компетентностей випускника.

Система передвищої економічної освіти готує фахівців широкого профілю в галузі регіональної економіки, державного управління та менеджменту, фінансів, банківської справи, інновацій та підприємництва. Водночас виявляється дефіцит у кваліфікованих компетентних фахівцях, які мають не лише професійні знання, вміння та навички, а й особистісні якості, необхідні для розвитку економічних відносин та обґрунтування комплексних соціально-економічних рішень. Майбутньому фахівцю економічного профілю об'єктивно потрібна наявність загальної культури, здатність до адаптації в умовах виробництва, уміння реалізувати свої творчі здібності, брати на себе відповідальність за вирішення прийнятих завдань, і це означає, що найважливішою метою освітнього процесу в галузі економіки є формування професійної компетентності фахівця. Що детерміновано новими соціально-економічними умовами функціонування вітчизняної та світової економіки, потребою суспільства в кваліфікованих компетентних фахівцях у галузі економіки, які мають жити і працювати в умовах ринкових відносин.

Тоді як в фахових економічних коледжах склалась предметна система професійного навчання, яка як і раніше, орієнтована на «замкнуті», жорстко сконструйовані навчальні дисципліни. Вона характеризується недостатньою гнучкістю освітньо-професійних програм. Студенти часто не розуміють справжнього сенсу та вагомості тієї чи іншої дисципліни, глибинної суті майбутньої професійної економічної діяльності.

В уявленнях студентів про професійну компетентність спеціаліста економічного профілю спостерігаються неоднозначне розуміння значущості її окремих компонентів, зокрема недооцінка психолого-педагогічної підготовки. Основна суперечність проявляється в тому, що ринок праці переповнений дипломованими фахівцями економічного профілю, але якість їхньої підготовки не задовольняє сучасних вимог роботодавців.

В таких умовах формування професійної компетентності фахівців економічного профілю доцільно спрямовувати на становлення мотиваційно-суб'єктного ціннісного ставлення студентів до обраної професії, усвідомлення ними соціального статусу та іміджу спеціаліста

економічного профілю, а також інших професійно значущих якостей особистості; фундаменталізацію змісту професійної освіти студентів, який повинен відображає задану структуру їхньої майбутньої діяльності; здійснення міжпредметної інтеграції за принципами наступності та взаємодоповнюваності соціально-гуманітарних, культурологічних, спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін; реалізацію комплексу особистісно-орієнтованих й цифрових технологій, що забезпечують професійно-особистісний розвиток і саморозвиток майбутніх економістів.

Провідними тенденціями освітнього процесу, які виступають як стратегія формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю, є: гуманітаризація, що відображає перехід від парадигми професійної освіти до антропологічних підстав, де основною професійно-педагогічною цінністю стає людина; технологізація, що містить у собі логіку переходу від теоретичних посилок дослідження до практичних і передбачає наявність моделі особистісної освіти; цифровізація, яка спрямована на інтенсифікацію професійної підготовки студентів й розвиток інформаційної компетентності.

Цифрові технології в системі професійної підготовки майбутніх економістів в фахових економічних коледжах відіграють особливу, системоутворюючу роль, і їхній потенціал потребує переосмислення з позицій компетентнісного, технологічного та діяльнісного підходів. Методично доцільне використання нових цифрових технологій і цифрових інструментальних засобів у практиці викладання фахових дисциплін у фахових економічних коледжах неможливе без змін у розумінні сутності й специфіки реалізації сучасних цифрових технологій.

Актуальні умови ринку праці вимагають перегляду якості професійної підготовки майбутніх економістів в фахових економічних коледжах на засадах ідеї інтеграції та міждисциплінарності [6, с. 42], яка передбачає взаємопроникнення та взаємозбагачення різноманітних економічних моделей і кількісних методів з різними розділами соціально-економічної теорії. Практика реалізації підготовки майбутніх економістів в фахових економічних коледжах потребує уточнення інтегративного потенціалу сучасних цифрових технологій і цифрових інструментальних засобів, а також розроблення організаційно-методичних умов розкриття їхнього дослідницького та прикладного потенціалу під час викладання фахових дисциплін.

В даний час система сучасної економічної освіти, як і вся система освіти, переживає радикальні зміни. Нові умови висувають нові вимоги до якості підготовки спеціалістів. Як відомо, економіка – один із найпопулярніших напрямів передвищої професійної освіти. Сучасний

економіст – ключова постать ринкової економіки, успіх діяльності якої залежить від готовності до використання можливостей, наданих ринком. У сферу його діяльності входить планування, прогнозування, організація, облік та аналіз фінансово-господарської діяльності підприємства. У цьому відношенні суттєво зростає значення інформаційних технологій, які мають озброїти економіста сучасними методами управління економіки. Аналіз соціально-економічних ситуацій, які потребують від економіста застосування різноманітних методів їх вирішення, свідчить про те, що доволі рідко предмет дослідження зосереджений у межах одного предметного поля. Це є додатковим стимулом розвитку механізмів реалізації інтегративного підходу в практиці фахової підготовки майбутніх економістів в фахових економічних коледжах потребує, який передбачає дослідження предмета соціально-економічної ситуації з різних боків, зокрема, з позицій теорії ризику, теорії корисності та економетричного моделювання тощо. Однак професійна підготовка майбутніх економістів не буде адекватною сучасним вимогам ринку праці, якщо не передбачатиме врахування особливої ролі нових цифрових технологій і цифрових інструментальних засобів, що стали невід'ємною частиною соціально-економічних досліджень.

З огляду на виявлені особливості, припустили, що проектування змістовного компонента методичної системи навчання студентів-економістів доцільно здійснювати на основі вирішення реальних професійних завдань економіста, таких як оцінка ефективності інвестиційної політики організації в умовах невизначеності зовнішнього середовища; вирішення завдань оптимального розподілу обмежених фінансових ресурсів засобами лінійного програмування тощо. Це дозволить забезпечити розвиток професійної компетентності економіста за рахунок інтеграції знань у галузі економіки з досвідом застосування інформаційних технологій для вирішення конкретних професійних завдань.

Використання у процесі підготовки студентів-економістів активних та інтерактивних методів навчання, зокрема методу аналізу конкретних економічних ситуацій, у ході якого відбувається побудова та дослідження інформаційної моделі реального бізнес-процесу, тотожної йому у суттєвих характеристиках, дозволить, на думку Г. Дзюби, моделювати в умовах освітньої діяльності – різні види професійного контексту [2]. Це сприяє розвитку у студентів-економістів професійних компетентностей, що регламентуються освітніми програмами, зокрема, вміння критично оцінювати запропоновані варіанти управлінських рішень та обґрунтувати пропозиції щодо їх удосконалення з урахуванням ризиків та можливих соціально-економічних наслідків.

**Висновки.** Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку передвипускної професійної освіти визначаються особистісна орієнтація, оновлення змісту та форм організації освітнього процесу, інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів. Інтеграційні процеси в останнє десятиліття стимулювали в суспільстві потребу в кваліфікованих фахівцях в галузі економіки, здатних до практичної діяльності, ініціативних, готових до вирішення нестандартних проблем. Як показує практика, економічні зміни в країні пояснюють зростаючі вимоги до молодих фахівців економічного профілю, а отже, потребують особливого рівня професійної компетентності. Майбутній фахівець у процесі навчання має отримати не лише необхідний набір знань, умінь та навичок, а й – професійну компетентність, що дозволяє забезпечити соціалізацію та впевнене входження у трудову діяльність. Окреслена ситуація вимагає оновлення процесу формування професійної компетентності майбутніх економістів у фахових економічних коледжах на основі врахування методологічних засад компетентнісного, особистісного, діяльнісного підходів, реалізації принципів гуманітаризації, міждисциплінарної інтеграції, контекстності, використання активних, інтерактивних, цифрових технологій в освітньому процесі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горицька О. В. Підготовка майбутніх економістів до автоматизації обліку на підприємствах. *Науковий вісник львівської академії. Серія : Педагогічні науки.* 2018. Вип. 3. С. 71–76.
2. Дзюба Г. І. Професійна підготовка майбутніх економістів в Україні і Німеччині: загальні тенденції і відмінності. *Науковий вісник Національного універ-*

*ситету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія.* 2015. Вип. 220. С. 20–26.

3. Дюлічева Ю. Ю. Хмарні технології у професійній підготовці майбутніх економістів. *Інформаційні технології в освіті.* 2014. Вип. 18. С. 71–79.

4. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації / Жерновникова О. А., Перетяга Л. Є., Ковтун А. В., та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. Том 75, № 1. С. 170–185.

5. Загородня А. А. Професійна підготовка фахівців економічної галузі у закладах вищої освіти Республіки Польща та України: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 40 с.

6. Максимова Л. П. Принципи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах.* 2014. № 4. С. 42–47.

7. Найдьонова А. В. Особливості безперервного навчання в системі підготовки економістів в університетах Великої Британії. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія.* 2014. Вип. 199 (2). С. 235–240.

8. Осадчий В. В. Аналіз досвіду застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів в Україні. *Professional education: methodology, theory and technologies.* 2018. Vol. 8. С. 151–166.

9. Сашньова Н. В. Впровадження гейміфікації в дисциплінах технічного спрямування у вищих навчальних закладах. *Specialized and multidisciplinary scientific researches.* 2020. Volume 2. P. 54-58.

10. Струтинська О.В. та Умрик М.А. Сучасні освітні тренди в умовах розвитку цифрового суспільства. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті.* 2020. № 26. С. 201-205.

## MODERN DISCOURSE OF PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICAL THERAPY AND ERGOTHERAPY: AXIO-PEDAGOGICAL CONTENT

## СУЧАСНИЙ ДИСКУРС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ: АКЦІО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕНТ

The article states that the strategic orientation in today's turbulent times is the optimization of the process of professional training of specialists in the field of physical therapy and occupational therapy on the basis of higher education institutions of Ukraine with the preservation of previous achievements of national traditions and taking into account the acquired experience of the world's leading universities. The range of professional functions of a specialist in physical therapy and occupational therapy is quite wide, but the axio-pedagogical components of the Ukrainian-European vector of the functional discourse of specialists in this field are not sufficiently covered. The article aim is to characterize the modern discourse on the acquisition of professional competences by specialists in physical therapy and occupational therapy in the axio-pedagogical context. Attention is focused on consideration of technological solutions for the professional formation of specialists in physical therapy and occupational therapy, as leading specialists in the field of maintenance, correction and restoration of movement patterns of the human body. The health and physical well-being of people undergoing a rehabilitation session depends on the professionalism of specialists in this field. The effective solution of the tasks of multifaceted interaction with each client requires a physical therapist and an occupational therapist to possess a developed professional culture, which is manifested by personal and individual qualities, formed by valuable and meaningful content. It has been proven that the higher education system in Israel provides for three degrees, namely bachelor's, master's and doctor of philosophy (PhD). In this country, physical therapists are trained in universities, medical schools and colleges. It was noted that higher education in Italy has certain features and consists of the following degrees: higher education students learn a bachelor's program, and then students can study in specialist training programs, first-level specialization programs, and first-level master's programs. In the USA, Canada, Germany and other developed countries, the profession of a specialist in physical therapy and occupational therapy is separated from the profession of a doctor. It is shown that the Ukrainian system of professional formation of specialists in this field consists of three levels: first (bachelor's), second (master's), third (educational-professional or educational-scientific). It has been proven that modern bachelor's and master's training programs in physical therapy and occupational therapy are successfully implemented in leading domestic and European institutions of higher education, the main feature of which is a synergistic combination of theoretical and practical components.

**Key words:** professional training, domestic and foreign experience, physical therapist and occupational therapist.

У статті зазначено, що стратегічним орієнтиром у буремні часи сьогодення є оптимізація процесу професійної підготовки фахівців у галузі фізичної терапії та ерготерапії на базі закладів вищої освіти України зі збереженням попередніх здобутків вітчизняних традицій та врахуванням набутого досвіду провідних вишів світу. Діапазон професійних функцій фахівця фізичної терапії та ерготерапії досить широкий, однак аксіо-педагогічні компоненти українсько-європейського вектору функціонального дискурсу фахівців цієї галузі висвітлені недостатньо. Мета роботи – охарактеризувати сучасний дискурс набуття професійних компетентностей фахівцями з фізичної терапії та ерготерапії в аксіо-педагогічному контексті. Зосереджено увагу на розгляді технологічних рішень професійного становлення фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, як провідних спеціалістів у галузі підтримання, корекції та відновлення рухових патернів людського організму. Від професіоналізму фахівців цієї сфери залежить здоров'я та фізична складова самопочуття людей, які проходять реабілітаційну сесію. Ефективне розв'язання завдань різнобічної взаємодії з кожним клієнтом зобов'язує фізичного терапевта та ерготерапевта володіти розвинутою професійною культурою, що проявляється особистісно-індивідуальними якостями, сформованим ціннісно-смісловним контентом. Доведено, що система вищої освіти в Ізраїлі передбачає навчання за трьома ступенями, а саме бакалавра, магістра та доктора філософії (PhD). В цій країні фізичних терапевтів готують в університетах, медичних школах та коледжах. Відзначено, що вища освіта в Італії має певні особливості та складається з таких ступенів: здобувачі вищої освіти засвоюють бакалаврську програму, далі студенти можуть пройти навчання за програмами підготовки фахівців, програмами спеціалізації першого рівня і магістерськими програмами першого рівня. В США, Канаді, Німеччині та інших розвинених державах, професію фахівця з фізичної терапії та ерготерапії відокремлюють від професії лікаря. Показано, що українська система професійного становлення фахівців цієї сфери складається з трьох рівнів: перший (бакалаврський), другий (магістерський), третій (освітньо-професійний чи освітньо-науковий). Доведено, що сучасні програми підготовки бакалаврів і магістрів з фізичної терапії та ерготерапії успішно реалізуються в провідних вітчизняних та європейських закладах вищої освіти, головною особливістю яких є синергічне поєднання теоретичних та практичних складових.

**Ключові слова:** професійна підготовка, вітчизняний та зарубіжний досвід, фізичний терапевт та ерготерапевт.

UDC 378.4.147:371.134:615.8  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.23>

**Khrystova T.E.,**  
Dr. in Biological Sciences, Professor,  
Professor at the Theory and Methods  
of Physical Education  
and Sports Department  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University

**Pyrko V.E.,**  
Master's degree in Physical Therapy  
and Occupational Therapy, Postgraduate  
of the Higher Education Level «PhD»  
in the 3rd year of study  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University

**Pyrko O.E.,**  
PhD in Biological Sciences, Associate  
Professor,  
Associate Professor at the Botany  
and Gardening-park Economy Department  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University

**Problem statement.** Modern patterns of European integration of Ukraine provide for the presence of transparent and socially significant changes in the

higher education system of Ukraine, the opportunity to occupy a certain link in the international educational space, the need to train a fundamentally new

generation of personnel with higher education who will meet the requirements of the domestic and foreign labor markets. In connection with the deterioration of the state of health of Ukrainians, society has an urgent need for specialists in physical therapy, occupational therapy, physical rehabilitation, the basics of health, valeology, etc. Therefore, the strategic orientation in today's turbulent times is the optimization of the process of professional training of specialists in the field of physical therapy and occupational therapy on the basis of higher education institutions of Ukraine, preserving the previous achievements of national traditions and taking into account the acquired experience of the world's leading universities.

**Analysis of recent research and publications.**

According to modern ideas, society, according to L.M. Rybalko, needs competent qualified specialists in physical rehabilitation of the new formation, both at the state and regional levels. This approach dictates the importance of high-quality training in institutions of higher education of professionals in this field who have fundamental knowledge, skills and abilities capable of constant professional growth, social and professional mobility, effective work in their profession at the level of world standards, and a creative approach to solving extraordinary issues [10, c. 296]. A.B. Pochtovyuk emphasizes that the fundamental difference between the Ukrainian higher education system and the European one is the presence of state standards that regulate the list of normative educational components for each training program, their content and the acquisition of certain competencies, which makes it possible to monitor and improve the quality of education [11, c. 104].

In scientific investigations A.M. Hertsika notes that «physical therapy (physiotherapy) in the modern international interpretation is a profession in the field of health care, which is aimed at strengthening health, preventing physical disability, assessing the condition and rehabilitation of patients with pain syndrome, disease or injury, and treatment without the use of medicinal, surgical or radiological means with the use of physical therapeutic means» [12, c. 3].

M.Ya. Romanishyna draws attention to the fact that for synergistic interaction with the client, a specialist in physical rehabilitation must possess theoretical knowledge, practical skills (provision of certain procedures, communication with the client) and professional motivation. However, if he is only familiar with certain techniques and technologies without understanding their importance in the general rehabilitation session, then such work of a specialist in physical therapy and occupational therapy can be considered erroneous. A specialist in the specified field must clearly understand and justify the use of certain sets of physical exercises and restorative procedures [1-4].

According to modern concepts, physical therapist is an established and legitimate profession, with specific professional aspects of clinical practice, which are determined by a variety of social, economic, cultural and political conditions. The first professional qualification obtained in any country is the successful completion of the right educational program and qualification as a specialist in physical and occupational therapy, who is allowed to use the title of this profession and work as an independent specialist [2, 4, 9]. The range of professional functions of a specialist in physical therapy and occupational therapy is quite wide and diverse, but the axio-pedagogical components of the Ukrainian-European vector of the functional discourse of specialists in this field are insufficiently covered.

**The research aim** is to characterize the modern discourse on the acquisition of professional competences by specialists in physical therapy and occupational therapy in the axio-pedagogical context.

**Results and discussion.** To date, specialists in the specialty «physical therapist» are trained in more than seventy countries of the world. The main goal of the professional activity of a physical therapist is the development, maintenance and restoration of motor functions, motor and functional capacity of a person throughout life. For this, physical exercises, manual therapy, massage, the influence of various natural factors (heat, light, water, etc.) are used. In contrast to the system of organizing rehabilitation care 20th century, with this approach in the 21st century, only one specialist with a higher education – a «physical therapist» works with the client [1, 4].

In the countries of Europe and the world, the term «physical therapy» is used in rehabilitation activities, which is almost identical in meaning to the term «physical rehabilitation». Specialists of the Ukrainian Association of Physical Therapy note that there is a correspondence between the domestic interpretation of the term «physical rehabilitation» and the international term «physical therapy» («physiotherapy») due to key aspects of the direction of professional activity: functional reconstruction and the use of similar recovery methods, among which the leading ones are physical exercises [2]. In this context, we note that there is ambiguity regarding the definition of the concept of «physical therapy (rehabilitation)».

According to the Law of Ukraine «On Higher Education», the training of specialists in physical therapy and occupational therapy in most higher education institutions of the country is carried out at three levels: the first (bachelor's) degree of higher education «bachelor» with a term of study of 3 years 10 months with the scope of the educational program 180-240 ECTS credits; the second (master's degree) – the «master's» degree of higher education with a duration of 1 year 6 months is obtained through educational-professional or educational-scientific programs,

the volume of which is 120 ECTS credits; the third (educational-scientific) – the term of training for a doctor of philosophy in postgraduate studies is 4 years, the scope of the educational component of the educational-scientific program includes 30-60 ECTS credits.

In this context, the experience of foreign colleagues, in particular Italian ones, is invaluable. The higher education system of Italy includes educational institutions of the following types: universities, institutes and colleges.

The sector of university education consists of 83 universities, including: 58 states (Universitastatali); 17 non-states, accredited at the state level (Universitanonstatali, legal mentericonosciute); 2 universities for foreign students (Universitaper Stranieri); 3 higher schools specializing in postgraduate studies (Scuole Superiori); 3 polytechnic universities (Politecnici) [13].

Higher education in Italy consists of three levels:

*Level I.* Higher education seekers undergo a bachelor's program (Sog-sidi Laurea – CL), the main purpose of which is to master general scientific disciplines and methods, and develop special professional skills. Education at the first level of higher education lasts three years.

*Level II.* As part of obtaining the second degree of higher education, students can study in specialist training programs (Corsidi Laurea Specialistica – CLS), first-level specialization programs (Corsidi Specializzazionedi 1 livello – CS1) and first-level master's programs (Corsidi Master Universitariodi 1 livello – CMLI1). Duration of study is from two to three years.

*Level III.* Postgraduate studies include the Doctor of Science research program (Corsidi Dottoratodi Ricerca – CDR), second-level specialization programs (Corsidi Specializzazionedi 2 livello – CS2) and second-level master's programs (Corsidi Master Universitariodi 2 livello – CMU2) [13].

A noticeable difference in the education system in Italy is the absence of fixed educational programs. Students studying in Italian universities can create their own schedule of classes and exams. There are lectures and practical classes, but at the same time, students have the opportunity to independently choose which teacher to study with and what to study. Such freedom gives rise to great responsibility and interest in studying the chosen disciplines [14].

In the USA, Canada, Germany and other developed countries, the profession of a specialist in physical therapy and occupational therapy is separated from the profession of a doctor. Such specialists study the entire range of medical disciplines, master modern methods of treatment and physical rehabilitation, master the basics of psychological assistance to clients [1, 5].

Only a person who holds a valid diploma of a physiotherapist issued by the Ministry of Health of

Israel has the right to recommend himself as a physiotherapist in Israel. The Israel-wide Department of Physiotherapy (Rehabilitation Division) under the Ministry of Health is responsible for quality assurance of the services of physical therapists in Israel. This structure is responsible for the development of programs of standards and work regulations, their further implementation, controls and supervises the services of physical therapists. The functions of the department are to develop and promote the profession of physiotherapists in Israel [6, 7].

In Israel, physical therapists are trained in universities, medical schools and colleges. The diploma of a physiotherapist and the first academic bachelor's degree (Bachelors in Physical Therapy (BPT)) can be obtained at 5 universities in Israel. The duration of studies at the bachelor's level is 4 years. Master's programs in physiotherapy (MA) are offered by 3 universities – Ben-Gurion University of the Negev, Beer Sheva (Ben-Gurion University of the Negev), University of Haifa (University of Haifa), Tel Aviv University (Tel Aviv University), duration of study – 2 years [5, 7]. In Israel, physiotherapists are considered to be the leading experts in health promotion and physical activity. The analysis of the source base in the field of this issue showed that the main vectors of physical therapy in the country are: orthopedic, neurological and cardiorespiratory rehabilitation, rehabilitation after burns, children's rehabilitation. In addition, there are unique areas of activity of a physiotherapist: rehabilitation for lymphostasis, vestibular rehabilitation and rehabilitation for disorders of the pelvic floor organs [8]. The Israeli Association of Physiotherapists is an active member of the World Confederation for Physical Therapy. Physiotherapist services in Israel are included in the list of state health insurance services [7].

**Conclusions and perspectives.** It has been proven that specialists in physical therapy and occupational therapy are leading specialists in the field of maintaining, correcting and restoring movement patterns of the human body. The health and physical well-being of people undergoing a rehabilitation session depends on the professionalism of specialists in this field. The effective solution of the tasks of multifaceted interaction with each client requires a physical therapist and an occupational therapist to possess a developed professional culture, which is manifested by personal and individual qualities, formed by valuable and meaningful content. It has been proven that the higher education system in Israel provides for three degrees, namely bachelor's, master's and doctor of philosophy (PhD). In this country, physical therapists are trained in universities, medical schools and colleges. It was noted that higher education in Italy has certain features and consists of the following degrees: higher education students learn a bachelor's program, and then



students can study in specialist training programs, first-level specialization programs, and first-level master's programs. In the USA, Canada, Germany and other developed countries, the profession of a specialist in physical therapy and occupational therapy is separated from the profession of a doctor. It is shown that the Ukrainian system of professional formation of specialists in this field consists of three levels: first (bachelor's), second (master's), third (educational-professional or educational-scientific). Modern bachelor's and master's training programs in physical therapy and occupational therapy are successfully implemented in leading domestic and European institutions of higher education, the main feature of which is a synergistic combination of theoretical and practical components.

The future of professional training of specialists in physical therapy and occupational therapy for the restoration and maintenance of health in society has great prospects, since the demand for such specialists is increasing in modern realities, in particular in Ukraine and other countries.

#### REFERENCES:

1. Базильчук О.В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2019. 43 с.
2. Tuning Education Structures in Europe. 2008. 75 p. URL: <https://www.calohee.eu/wp-content/uploads/2018/11/1.2-Guidelines-and-Reference-Points-for-the-Design-and-Delivery-of-Degree-Programmes-in-Teacher-Education-FINAL-v2.pdf>
3. Pyurko V.E., Khrystova T.E., Pyurko O.E., Kazakova S.M. Information concept of the human health phenomenon as a guarantee of bioecosystem stability. IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science. Vol. 1049, spec. is. 1: 3rd Internat. Conf. on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters 24/05/2022 – 27/05/2022, Kryvyi Rih, Ukraine. 012070 P. 1-8. doi:10.1088/1755-1315/1049/1/012070. URL: <https://iopscience.iop.org/issue/1755-1315/1049/>
4. Ковшар О.В. Освіта як педагогічна категорія. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Дод. 1 до вип. 31. Т. VI (48). Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 2013. С. 80-88.
5. Наказ МОН України від 19.12.2018 р. № 1419 Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://physrehab.org.ua/wp-content/uploads/docs/227-fizichna-terapiya-ergoterapiya-bakalavr.pdf>
6. Наказ МОН України від 05.09.2022 р. № 791 Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: [https://physrehab.org.ua/wpcontent/uploads/2022/09/227\\_Master\\_degree\\_05.09.2022.pdf](https://physrehab.org.ua/wpcontent/uploads/2022/09/227_Master_degree_05.09.2022.pdf)
7. Israel ranks fourth in the world in scientific activity, study finds: Israel's role in global scientific activity is 10 times larger than its percentage of the world's population. *Haaretz. Electron. data*. Tel Aviv, 2009. URL: <http://www.haaretz.com/print-edition/news/israel-ranks-fourth-in-the-world-in-scientific-activity-study-finds-1.4034>
8. TAU President: Without more funds to higher education, Israel can't solve brain drain. *Jerusalem Post. Electron. data*. 2013. URL: <http://www.jpost.com/National-News/TAU-President-Without-more-funds-to-higher-education-Israel-cant-solve-brain-drain328702>
9. Chartered Society of Physiotherapy. Curriculum framework for qualifying programmer in physiotherapy. CSP. London, 2002. 18 p.
10. Рибалко Л.М. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації на засадах еколого-еволюційного підходу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2016. Вип. 3 (2). С. 295-299.
11. Почтовюк А.Б., Сухомлин Л.В. Вища освіта України: європейська інтеграція. *Економічний форум*. 2015. № 2. С. 98-104.
12. Герцик А.М. До питань тлумачення основних термінів галузі фізичної реабілітації: фізичний реабілітолог чи фізичний терапевт? *Бюлетень Української асоціації фахівців з фізичної реабілітації*. 2010. Вип. 3. С. 1-4.
13. Освіта в Італії URL: [https://www.unipage.net/ru/education\\_in\\_italy/2018](https://www.unipage.net/ru/education_in_italy/2018)
14. Римський університет Ла Сап'єнца (Sapienza University of Rome) URL: [https://web.uniroma1.it/fac\\_medpsico/didattica/offerta-formativa/corsi-di-laurea-e-laurea-magistrale](https://web.uniroma1.it/fac_medpsico/didattica/offerta-formativa/corsi-di-laurea-e-laurea-magistrale)

## КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

## COMPONENT STRUCTURE OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGICAL DISCIPLINES

Стаття присвячена висвітленню компонентної структури міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін. Актуальність започаткованого дослідження зумовлена розширенням міжнародних зв'язків, що потребує формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів, які в подальшому мають формувати таку компетентність у своїх учнів. Зазначено, що у структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін виокремлюємо такі компоненти: мотиваційний, гносеологічний, прaxeологічний та афективний компоненти.

Установлено, що мотиваційний компонент є важливим у структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, оскільки він передбачає усвідомлення студентами не лише значущості їхньої професійної діяльності, а й мотивує їх до вивчення і розуміння інших культур до співпраці з представниками інших культур у професійній діяльності, тобто сприяє формуванню міжкультурної компетентності, сприяє формуванню прагнення до досягнення успіху в міжкультурній взаємодії та спрямовує майбутніх учителів на організацію освітнього процесу на засадах толерантності. Гносеологічний компонент є важливим у структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, оскільки передбачає наявність у студентів знань щодо міжкультурної взаємодії, особливостей учасників педагогічного процесу, які належать до інших культур, віросповідання тощо, знання щодо організації освітнього процесу на засадах толерантності, дотримання діалогу культур, а також знання щодо можливостей використання в освітньому процесі комунікативних моделей міжкультурного спілкування. Прaxeологічний компонент відіграє важливу роль у міжкультурній компетентності, оскільки передбачає сформованість у майбутніх учителів комунікативних умінь, умінь емоційної саморегуляції, а також умінь долати бар'єри у міжкультурному спілкуванні. Афективний компонент передбачає наявність у майбутніх учителів таких важливих особистісних якостей, як: толерантність, емпатія, культурний інтелект, які допоможуть їм у подальшому здійснювати міжкультурну взаємодію на високому професійному рівні.

**Ключові слова:** майбутні вчителі, міжкультурна компетентність, мотиваційний, гносеологічний, прaxeологічний та афективний компоненти.

The article is devoted to highlighting the component structure of intercultural competence of future teachers of philological disciplines. The relevance of the initiated study is due to the expansion of international relations, which requires the formation of intercultural competence of future teachers, who in the future should form such competence in their students. It is noted that in the structure of intercultural competence of future teachers of philological disciplines, the following components are distinguished: motivational, epistemological, praxeological and affective components.

It is established that the motivational component is important in the structure of intercultural competence of future teachers of philological disciplines, since it involves students' awareness not only of the significance of their professional activities, but also motivates them to study and understand other cultures, to cooperate with representatives of other cultures in their professional activities, that is, it contributes to the formation of intercultural competence, contributes to the formation of the desire to succeed in intercultural interaction and directs future teachers to organize the educational process on the basis of tolerance. The epistemological component is important in the structure of intercultural competence of future teachers of philological disciplines, since it assumes that students have knowledge of intercultural interaction, the characteristics of participants in the pedagogical process who belong to other cultures, religion, etc., knowledge of the organization of the educational process on the basis of tolerance, compliance with the dialogue of cultures, as well as knowledge of the possibilities of using communicative models of intercultural communication in the educational process. The praxeological component plays an important role in intercultural competence, as it involves the formation of future teachers' communicative skills, emotional self-regulation skills, as well as the ability to overcome barriers in intercultural communication. The affective component assumes that future teachers have such important personal qualities as: tolerance, empathy, cultural intelligence, which will help them in the future to carry out intercultural interaction at a high professional level.

**Key words:** future teachers, intercultural competence, motivational, epistemological, praxeological and affective components.

УДК 303.446.2-047.22-024:378:37.011.3-051:8(045)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.24>

**Чжао Жуйчень,**  
аспірантка кафедри педагогіки  
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.** Приєднання України до європейського і світового освітнього простору потребує реформування системи освіти, що спостерігається на сучасному етапі у системі вищої педагогічної освіти. У зв'язку з розширенням

міжнародних зв'язків, акцентуванням на необхідності міжнародній мобільності майбутніх фахівців, перед закладами вищої педагогічної освіти постає актуальне питання формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів, які в подальшому мають формувати таку компетентність у своїх учнів. Як і будь-яке педагогічне явище,

міжкультурна компетентність має певну структуру, яка містить різні компоненти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначимо, що дослідниками, які порушують у наукових доробках проблему формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів, виокремлюються різні компоненти зазначеного конструкту. Так, Ю. Ірхіною міжкультурна компетентність, як складова професійної толерантності майбутніх педагогів містить когнітивний, емоційний, діяльнісний компоненти О. Столяренко виокремлено такі компоненти у структурі міжкультурної компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий поведінковий. За Ю. Тодорцевою, структура міжкультурної компетентності студентів складається з концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діялісно-поведінкового компонентів. А. Логвіненко виділяє аксіологічний, когнітивний, інтерактивний, афективний компоненти.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на увагу вчених до проблеми формування міжкультурної компетентності фахівців під час їхнього навчання в закладах вищої освіти, питання формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у науковій літературі висвітлено недостатньо.

**Мета статті (постановка завдання)** полягає у визначенні компонентної структури майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На підставі наукового аналізу наукових доробок вітчизняних і зарубіжних учених, міжкультурну компетентність майбутніх учителів філологічних дисциплін розуміємо як складну особистісну якість, що характеризується усвідомленням студентами полікультурності світу, здатністю взаємодіяти із учнями, їхніми батьками, які є представниками іншої культури, національності, віросповідання на засадах толерантності, виявляти повагу до їхніх національно-культурних особливостей, традицій, вміннями співпрацювати з ними в полікультурному освітньому просторі. З огляду на подане визначення, у структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін виокремлюємо такі компоненти: мотиваційний, гносеологічний, праксеологічний та афективний компоненти. Розглянемо їх детальніше.

**Мотиваційний компонент.** Мотивація до педагогічної діяльності є важливим компонентом у структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, оскільки в основі будь-якої діяльності лежать мотиви. За С. Гончаренком, мотив є спонукальною причиною дій і вчинків людини, а мотивацію він розглядає як систему мотивів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Мотивами

можуть виступати уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. При цьому вчений наголошує на тому, що одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів [4, с. 217]. Мотиваційний компонент, наголошує О. Грива, дає можливість обґрунтувати необхідність підготовки до професійної, а також і міжкультурної, комунікації для ефективного здійснення педагогічної діяльності і передбачає позитивну налаштованість до здійснення комунікативної взаємодії [5, с. 52], у тому числі і з представниками іншої культури чи віросповідання.

Важливість мотиваційного компонента в підготовці майбутніх педагогів, зауважує І. Княжева, полягає в тому, що він є сукупністю особистісних орієнтирів, цінностей, мотивів, що визначають спрямованість професійної діяльності майбутніх учителів і характеризуються усвідомленням її необхідності, позитивного ставлення до професійної діяльності, потребою в професійній самореалізації тощо [7, с. 119]. Цілком погоджуючись із науковцем, додамо до цього і позитивне ставлення до педагогічної діяльності в міжкультурному середовищі, оскільки українська держава є багатонаціональною і в ній проживає значна кількість представників інших культур і конфесій. З огляду на це, уважаємо, що під час навчання у закладах вищої педагогічної освіти, студентів необхідно вмотивувати на здійснення педагогічної діяльності в умовах полікультурного простору.

На підставі вищезазначеного, доходимо висновку, що мотиваційний компонент є важливим у структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, оскільки він передбачає усвідомлення студентами не лише значущості їхньої професійної діяльності, а й мотивує їх до вивчення і розуміння інших культур, до співпраці з представниками інших культур у професійній діяльності, тобто сприяє формуванню міжкультурної компетентності, формуванню прагнення до досягнення успіху в міжкультурній взаємодії та спрямовує майбутніх учителів на організацію освітнього процесу на засадах толерантності. Іншим важливим компонентом міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін обрано гносеологічний компонент.

**Гносеологічний компонент.** Гносеологічний компонент є системою спеціальних знань, що охоплює знання про подібності та розходження між культурами, ціннісні орієнтації партнерів по міжкультурній комунікації, культурно-національні особливості їхньої поведінки, а також знання про наявні причини непорозуміння [10, с. 155]. На нашу думку, гносеологічний компонент становить систему знань і вмінь майбутнього вчителя, що є основою його професійної діяльності, а також певні властивості пізнавальної діяльності,

що впливають на її ефективність. Виокремлення гностичного компонента пов'язано з тим, що для здійснення міжкультурної взаємодії в професійній діяльності, майбутні вчителі повинні володіти знаннями щодо національно-культурних особливостей різних країн, особливостей організації в освітньому процесі діалогу культур і використання комунікативних моделей міжкультурного спілкування.

Важливим складником гносеологічного компонента виступає вміння майбутніх учителів використовувати в освітньому процесі комунікативні моделі міжкультурного спілкування, метою яких є ознайомлення майбутніх учителів з можливими труднощами, зумовленими розбіжностями між різними культурами, навчання розуміти бачення світу представниками інших культур, виховувати соціокультурну толерантність для вірогідного успішного функціонування в іншому культурному середовищі.

На підставі вищезазначеного, доходимо висновку, що гносеологічний компонент є важливим у структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, оскільки передбачає наявність у студентів знань щодо міжкультурної взаємодії, культурно-національних і релігійних особливостей учасників педагогічного процесу, які належать до інших культур, віросповідання тощо, знання щодо організації освітнього процесу на засадах толерантності, дотримання діалогу культур, а також знання щодо можливостей використання в освітньому процесі комунікативних моделей міжкультурного спілкування. Наступним важливим компонентом вважаємо праксеологічний компонент.

**Праксеологічний компонент.** Праксеологічний компонент має практичне спрямування. За твердженням І. Бахова, праксеологічний компонент відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні міжкультурної компетентності студентів університету, оскільки міжкультурна компетентність як якість особистості є наслідком закріплених у поведінці актів діяльності та вчинків. Саме праксеологічний компонент, наголошує вчений, закріплює здатність людини до вирішення типових і нестандартних завдань міжкультурної комунікації [1]. На нашу думку, праксеологічний компонент професійної компетентності включає в себе професійно значущі вміння. В аспекті започаткованого дослідження до таких умінь відносимо комунікативні вміння, вміння емоційної саморегуляції, а також вміння подолання бар'єрів в міжкультурному спілкуванні.

На думку О. Данишенко, комунікативні навички та вміння («коли і кому») є сукупністю способів вираження ідей, думок, почуттів, переживань, способів впливу на партнерів та співрозмовників, які використовуються в процесі спілкування з метою

досягнення цілей комунікації. На практиці це означає, що суб'єкт комунікації повинен вміти: ефективно формувати свою комунікативну стратегію; ефективно користуватися різноманітними тактичними прийомами комунікації; ефективно представляти себе як учасника комунікативного процесу [6, с. 143].

Не менш важливими комунікативними вміннями є вміння використовувати і розуміти невербальні засоби комунікації. За твердженням А. Логвіненко, це зумовлено тим, що прочитання будь-яких елементів невербальної комунікації (жестів, міміки, погляду, пози, зовнішнього вигляду) сприяє досягненню високого ступеня взаєморозуміння. Відстеження такої інформації надає співрозмовникам відомості про морально-особистісні якості один одного, настрій, почуття, переживання, наміри, очікування тощо. Невербальне спілкування допомагає більш повно і точно виразити свої думки, почуття, емоції. Це є загальним для всіх культур, хоча тим чи тим невербальним знакам у різних культурах надається різне значення. Отже, для спілкування з представниками інших культур необхідно знати і розуміти невербальні засоби спілкування, принаймні певній культурі [9, с. 53].

Іншим необхідним складником праксеологічного компонента міжкультурної компетентності майбутніх учителів виокремлюємо вміння емоційної саморегуляції, оскільки професійна діяльність вчителя насичена різноманітними емоціогенними ситуаціями, які вимагають від нього не лише вміння регулювати власні емоції, а й умінь визначати емоційний стан учнів, впливати на них (заспокоїти, підбадьорити або просто викликати якісь емоції, що можуть сприяти організації конструктивної взаємодії), ураховуючи при цьому психологічні і культурно-національні особливості, якщо учні є представниками іншої культури.

У зв'язку з цим особливо важливим, на нашу думку, є вміння майбутніх учителів регулювати власні емоції, здійснювати емоційно активний вплив на учнів, розвивати їхню емоційно-почуттєву сферу. Зауважимо, що вивчення емоційних зв'язків під час взаємодії з довоколишніми людьми (учнями, їхніми батьками, колегами) сприяє формуванню відповідального ставлення майбутніх учителів до педагогічної діяльності, зокрема в міжкультурному просторі, розвиває їхню емоційно-почуттєву сферу, впливає на набуття й розвиток навичок контролю емоцій та емоційної саморегуляції в різних професійних ситуаціях.

На підставі вищезазначеного, можемо стверджувати, що емоційна саморегуляція відіграє важливу роль у професійній взаємодії представників соціономічних професій, оскільки володіння власними емоціями й розуміння емоцій довоколишніх людей значно впливає на досягнення

взаєморозуміння і забезпечує почуття легкості й комфорту в спільній професійній діяльності [12, с. 40].

Наступним немаловажним складником праксеологічного компонента у структурі міжкультурної компетентності вважаємо вміння долати бар'єри в міжкультурному спілкуванні.

За Ф. Бацевичем, у міжкультурній взаємодії можуть виникати комунікативні бар'єри (різноманітні труднощі, непорозуміння, конфлікти, які виникають у міжособистісному спілкуванні й визначаються лінгвістичними, когнітивними, соціальними, психологічними причинами. У сфері міжкультурної комунікації причинами комунікативних бар'єрів може стати неповне володіння комунікативними і лінгвокультурними нормами спілкування, прийнятими в конкретній лінгвокультурній спільноті); лінгвокультурні бар'єри (комунікативні бар'єри, причиною яких стає неволодіння або неповне володіння комунікантами (або одним із них) лінгвокультурними нормами спілкування, прийнятими в конкретній національній лінгвокультурній спільноті): Міжкультурні бар'єри спілкування (комунікативні складнощі, викликані неповним володінням культурними нормами, прийнятими в конкретній національній лінгвокультурній спільноті [2].

Отже, праксеологічний компонент відіграє важливу роль у міжкультурній компетентності, оскільки передбачає сформованість у майбутніх учителів комунікативних (вербальних і невербальних) умінь, умінь емоційної саморегуляції, а також умінь долати бар'єри в міжкультурному спілкуванні.

Ще одним структурним компонентом міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін є афективний.

**Афективний компонент** характеризується певними особистісними якостями, які, на нашу думку, відіграють вагомий роль у міжкультурній комунікації. Такими якостями вважаємо толерантність, емпатію, культурний інтелект.

За визначенням А. Логвіненко, толерантність – це духовно-моральна якість особистості, що виражена в прийнятті «іншого» як особистості незалежно від національності, мови, віросповідання, переконань, приналежності до громадських організацій, соціального, майнового і службового стану, а також віку, стану здоров'я, статі, раси; готовність прийняти інших такими, якими вони є, взаємодіяти з «іншими» на засадах згоди через розвиток їхньої особистості, відкритої до сприйняття інших культур, здатної поважати багатогранність людської думки, запобігати виникненню конфліктів або розв'язувати їх ненасильницькими засобами [9, с. 4].

Ще однією професійною якістю, необхідною для здійснення міжкультурної взаємодії в освітньому процесі, вважаємо емпатію. Емпатія,

наголошує С. Максимець, є якістю особистості вчителя, що відображає взаємозв'язок свідомості та поведінки, емоцій та настрою, які виявляються у професійній діяльності, спілкуванні й закріплені в рисах його характеру. З цього випливає багатогранність феноменології емпатії, яка містить у собі відповідні особистісні характеристики, емоційні та вольові якості, потреби, звички, здібності, знання та вміння, що відтворюють професійно-моральний образ особистості сучасного вчителя та його ставлення до педагогічної діяльності, у тому числі в полікультурному світі [11, с. 56].

Наступною важливою якістю вчителя в міжкультурній взаємодії, на нашу думку, є культурний інтелект. Культурний інтелект (CQ) – це можливість зберегти власну ідентичність на національному рівні та етнічні культури в глобалізованому світі на основі успішної самореалізації особистості в міжкультурній взаємодії. Культурний інтелект – це здатність людини успішно адаптуватись до нового культурного середовища. використовувати належним чином навички та здібності в кроскультурній взаємодії [8, с. 4].

Отже, афективний компонент передбачає наявність у майбутніх учителів таких важливих особистісних якостей, як: толерантність, емпатія, культурний інтелект, які допоможуть їм у подальшому здійснювати міжкультурну взаємодію в полікультурному освітньому просторі на високому професійному рівні.

**Висновки.** На підставі аналізу наукового фонду з проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів, у її структурі було виокремлено мотиваційний, гносеологічний, праксеологічний та афективний компоненти, які є взаємозалежними і взаємозумовленими, оскільки всі вони певним чином впливають на формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін.

**Перспективу подальших досліджень** вбачаємо у визначенні й науковому обґрунтуванні педагогічних умов, що сприятимуть формуванню міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін під час навчання в педагогічних закладах вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бахов І. С. Готовність до міжкультурної комунікації як критерій сформованої міжкультурної компетентності студента університету. URL: [www.irbis-nbuv.gov.ua](http://www.irbis-nbuv.gov.ua) > cgiirbis\_64
2. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації. URL: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/b>
3. Галашова О. Г. Формування навичок міжкультурної ділової комунікації в сфері менеджменту. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/147035608.pdf>.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

5. Грива О. А. Соціально-педагогічна модель формування толерантності у дітей та молоді в полікультурному суспільстві. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ-Житомир : вид-во ЖДУ, 2004. Кн. 1. С. 46–52.

6. Данишенко О. С. Сутність та особливості формування міжкультурної компетентності. *Економіка та держава* 2012. № 12. С. 142-144.

7. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2014. 328 с.

8. Культурний інтелект: монографія / за наук. ред. А. К. Солодкої. Миколаїв: ФОП Швець В.М., 2016. 244 с.

9. Логвіненко А. Ю. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до формування толерантності в учнів основної школи : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 Одеса, 2017. 298 с.

10. Любас А. А. Сутність і структура міжкультурної компетентності майбутніх фахівців бойового оперативного забезпечення, *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 35. С. 154-160.

11. Максимець С. М. Вплив емпатійності на соціально-психологічну адаптацію майбутніх учителів : дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 Одеса, 2001. 189 с.

12. Панькевич О. О. Формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2019. 277 с.

## НАСКРІЗНЕ ВМІННЯ ЧИТАТИ З РОЗУМІННЯМ: БАЗОВІ ОРІЄНТИРИ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

### CROSS-CUTTING ABILITY TO READ WITH UNDERSTANDING: BASIC GUIDELINES FOR TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Автори досліджують проблему розвитку професійної компетентності вчителя в розрізі вміння навчати учнів читати з розумінням. Ця проблема в сучасних реаліях має значний інтерес, оскільки наразі спостерігається активна зміна умов читання, характеристики (структура і формат) текстів, контекстів і ситуацій, у яких людині доводиться стикатися з інтерпретацією інформації, способами її опрацювання. Водночас результати міжнародних моніторингових досліджень указують на певні проблеми з якістю читання, що є базовою навичкою для становлення людини в професії, її життєвого поступу, розв'язання життєвих викликів. Зважаючи на нормативні документи, міжнародні дослідження читацької грамотності, автори представляють власне розуміння компетентності вчителя з розвитку в учнів наскрізного вміння читати з розумінням як інтегрованої професійної здатності педагога добирати зміст, способи, форми організації взаємодії (учитель-учні-автор-текст-контекст) для розвитку вміння сприймати й усвідомлювати інформаційні й художні навчальні тексти, інтерпретувати, оцінювати, перетворювати інформацію, добирати тексти згідно з метою читання, створювати ідеї на основі прочитаного, задіюючи і збагачуючи життєвий, інтелектуальний, соціальний, естетичний та емоційно-чуттєвий досвід учнів як основу для повноцінної участі в житті сучасного суспільства.

У своєму дослідженні автори поєднують структурно-логічний та комунікативно-смісловий підходи й пропонують базові вміння, якими має володіти вчитель, щоб розвивати вміння читати.

Базові вміння сформульовано з орієнтацією на загальні результати і здатності педагога, які прописано в Державному стандарті.

Авторами також описано методичні орієнтири, які можуть лягти в основу створення вчителем власної траєкторії професійного розвитку в цьому контексті. Особлива увага звертається на створення вчителем добірки текстів, створення умов для усвідомлення учнями процесу читання, надання можливостей для обговорення тексту, вироблення вміння «полювати за словами», «зчитувати», аналізувати й використовувати інформацію з нетекстових елементів, залучення учнів до індивідуального/колективного генерування запитань різних когнітивних рівнів і до спільного пошуку відповідей на них у текстах, експериментування зі способами інтерпретації залежно від часу, контексту, особи, досвіду, позиції, ціннісних ставлень, уникнення «дистильованих» умов навчання читання, використання стратегій

читання, які мають опанувати учні, зміну підходів до оцінювання навички читання з розумінням.

**Ключові слова:** читання з розумінням, наскрізне вміння, стратегії читання, професійна компетентність, результати навчання, траєкторія професійного поступу.

The authors study the problem of developing teacher's professional competence in terms of the ability to teach students to read with understanding. This problem is of great interest in modern realities, as there is an active change in reading conditions, characteristics (structure and format) of texts, contexts and situations in which a person has to face the interpretation of information and ways of processing it. At the same time, the results of international monitoring studies point to certain problems with the quality of reading, which is a basic skill for a person's professional development, life progress, and solving life challenges. Taking into account regulatory documents and international research on reading literacy, the authors present their own understanding of teacher competence in developing students' cross-cutting reading comprehension as an integrated professional ability of a teacher to select content, methods, forms of interaction (teacher-students-author-text-context) to develop the ability to perceive and comprehend informational and fiction educational texts, interpret, evaluate, transform information, select texts according to the purpose of reading, create ideas based on the readings.

In their study, the authors combine structural-logical and communicative-semantic approaches and propose basic skills that teachers should have in order to develop reading skills.

The basic skills are formulated with a focus on the general results and abilities of the teacher, which are prescribed in the State Standard.

The authors also describe the methodological guidelines that can form the basis for teachers to create their own professional development trajectory in this context. Particular attention is paid to creating a selection of texts by the teacher, creating conditions for students to understand the reading process, providing opportunities for discussing the text, developing the ability to «hunt for words», «read», analyse and use information from non-textual elements, involving students in individual/collective generation of questions of different cognitive levels and in joint search for answers to them in texts, experimenting with ways of interpretation depending on time, context, person, experience, position, and value attitudes.

**Key words:** reading with understanding, cross-cutting skills, reading strategies, professional competence, learning outcomes, professional development trajectory.

УДК 37.016:808.1]: 005.336.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.25>

#### Шуневич О.М.,

канд. пед. наук,  
доцент кафедри методики викладання  
навчальних предметів  
Комунального закладу «Житомирський  
обласний інститут післядипломної  
педагогічної освіти» Житомирської  
обласної ради

#### Добролюба Г.М.,

канд. філол. наук,  
ст. викладач кафедри методики  
викладання навчальних предметів  
Комунального закладу «Житомирський  
обласний інститут післядипломної  
педагогічної освіти» Житомирської  
обласної ради

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Розвиток наскрізного вміння читати з розумінням актуалізується в сучасних реаліях. Спостерігаємо, як змінюються наразі умови читання, характеристики (структура і формат) текстів, контексти і ситуації, у яких людині доводиться стикатися з інтерпретацією інформації, способами її опрацювання. Міжнародні моніторингові дослідження доводять, що учні стали читати менше для розваги, а більше для задоволення власних практичних потреб (а це невеликі тексти соціальних мереж, розклади, рекомендації тощо), «читання і письмо навіть витісняють усне мовлення у деяких важливих комунікативних актах, наприклад, під час телефонних розмов чи в довідкових бюро. Унаслідок цього читачі мають розуміти ці нові жанри текстів та суспільно-культурну поведінку» [1, с. 10]. Зростає кількість інформації, яку люди читають з екранів, та й спосіб такого читання різко змінився: люди перейшли від лінійного прочитування до нелінійного за «F-патерном» (читання заголовка або верхньої лінії, сканування лівого боку тексту, а відтак додумування змісту правої). Це збільшує швидкість читання, але погіршує розуміння тексту, як стверджують К. Пернс, К. Вітентон, Я. Нельсон [2]. Наразі таке сканування учні екстраполюють і на звичайні тексти, що очевидно, не сприяє розвитку навички вдумливого читання.

Натомість читацька грамотність, яку необхідно демонструвати під час навчання у вишах, у ситуаціях професійної взаємодії, передбачає вдумливе читання текстів різних видів, нерідко – значного обсягу. Таке читання часто має на меті заглиблення людини в текст, уміння бачити приховану інформацію, інструменти маніпуляції, відрізнити факти від суджень, видобувати сенси, які закладені автором, переструктурувати інформацію, створювати власні ідеї на основі прочитаного. Це уміння вдумливого читача високого рівня, до розвитку якого мають активніше долучатися педагоги різних предметів базової та старшої школи, адже вже сьогодні штучний інтелект може брати на себе вирішення таких завдань, пов'язаних з читанням, які виконують учні з низьким і середнім рівнем розвитку цієї навички (GPT-бот, наприклад, який за лічені секунди перефразовує, скорочує, доповнює тексти).

Тож учителі мають складне завдання: оволодіти способами навчання учнів ефективної взаємодії з текстом, зокрема навчити учнів стратегій роботи з прочитаним друкованим й електронним текстом, що допоможе в майбутньому достойно впоратися з академічними й професійними викликами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спираються автори, в яких розглядають цю проблему і підходи до її розв'язання.** Сьогодні

розвиток читацьких умінь – тема, яка лежить у сфері наукових інтересів українських та зарубіжних дослідників. Науковці вивчають зарубіжний досвід формування й оцінювання навички читання (Дика Н., Глазова О., Гривко А.) [3; 4], торкаються питань методики навчання читання художніх текстів та їх інтерпретації (Слижук О., Шуляр В.) [5; 6], описують психологічні особливості діалогічного читання, структурно-сислового аналізу тексту (Чепелева Н.) [7], досліджують сучасні стратегії інтерпретації навчальних текстів (Пометун О., Шуневич О.) [8; 9], пропонують розглядати читання як основу для аргументованого письма [10].

Дотепер детально не вивченими залишаються базові вміння педагога в царині навчання вдумливого читання, які спрямовують учителя-словесника під час планування підвищення власної кваліфікації.

Тож **метою статті** є визначення базових умінь педагогів та орієнтирів для підвищення кваліфікації вчителя щодо розвитку в учнів наскрізного вміння читати з розумінням.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зважаючи на нормативні документи [11], міжнародні дослідження читацької грамотності [1], ми розуміємо **компетентність учителя з розвитку в учнів наскрізного вміння читати з розумінням** як інтегровану професійну здатність педагога добирати зміст, способи, форми організації взаємодії (учитель-учні-автор-текст-контекст) для розвитку вміння сприймати й усвідомлювати інформаційні й художні навчальні тексти, інтерпретувати, оцінювати, перетворювати інформацію, добирати тексти згідно з метою читання, створювати ідеї на основі прочитаного, задіюючи і збагачуючи життєвий, інтелектуальний, соціальний, естетичний та емоційно-чуттєвий досвід учнів як основу для повноцінної участі в житті сучасного суспільства.

Досліджуючи питання ставлення вчителів української мови до навчання читання та оцінювання цієї навички на уроках, ми з'ясували, що педагоги ставляться до цього часто як до зайвої роботи, яка забирає час для підготовки до ЗНО (67%), формат оцінювання, на їхню думку, не визначає рівень навички читання (88%), методи, якими користуються педагоги для навчання читання досить одноманітні, тексти, які пропонують для опрацювання в підручниках 9-11 класів (або які добирають учителі самостійно), лінійні, статичні, без нетекстових елементів і гіперпосилань, що, очевидно, не відповідає сучасним форматам читання й результатам навчання, які прописані в Державному стандарті.

Натомість реалії такі, що вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів у галузі «Мови та літератури» чітко визначають орієнтири для оцінювання [11], які у більшості тісно пов'язані з розумінням прочитаного тексту, водночас



компетентнісний потенціал галузі щодо формування читання з розумінням як наскрізного вміння, спільного для всіх ключових компетентностей є достатньо суттєвий. Зрозуміло, що вимоги і виклики суспільства мотивують шукати способи зробити цю діяльність більш ефективною, учителів й учнів більш вмотивованими й усвідомленими на цьому шляху.

У наукових джерелах підходи сприймання, розуміння, інтерпретації текстів різняться залежно від жанрових особливостей навчальних текстів (інформаційних, художніх, науково-навчальних), від мети їх використання і мають або структурно-логічне або комунікативно-сміслову спрямування. Ми пропонуємо поєднати ці два підходи до розуміння тексту, оскільки вважаємо, що методика опрацювання і художнього, й інформаційного тексту, і науково-навчального повинна містити як структурування, візуалізацію інформації, так і залучення учня, вчителя, автора (як суб'єктів) до діалогу, роздумів про явне і приховане в тексті, активне дослідження контексту.

На нашу думку, уроки української мови та літератури є осередками для пошуку прямих і непрямих сенсів із прямого значення тексту, створення «ментальної картини» [1, с. 19] тексту, експериментування зі змістом і формою інформаційних, художніх, науково-навчальних текстів, діалогу з автором, з однокласниками, з учителем, з критиками щодо прочитаного, народження ідей, здобуття життєвого досвіду через обговорення текстів в різних комунікативних ситуаціях.

Зрозуміло, що створення таких осередків потребує готовності педагога, зокрема підвищення професійної компетентності з огляду на сучасні дослідження нейропсихології читання, ефективних стратегій навчання й оцінювання навичок читання, способів мотивації.

Професійний стандарт учителя унормовує діяльність педагога в межах означеної компетентності [12]. Орієнтуючись на зазначені в документі здатності педагога, пропонуємо **опис базових умінь**, якими варто оволодіти вчителю для якісного розвитку наскрізного вміння читати з розумінням.

Очевидно, що такий перелік базових умінь може стати основою для вибудовування вчителем власної траєкторії професійного зростання. Орієнтуючись на цей перелік, можемо говорити про певні методичні орієнтири, які допоможуть досягти конкретних результатів навчання учнів вдумливо читати.

1. Створення вчителем добірки **текстів** для учнів різних класів, відповідно до віку, а також **завдань** до них.

- Тексти, які відображають реальні ситуації з життя: рецепти, інструкції, оголошення.

- Розлогі тексти з цікавими доступними завданнями, що занурюють в сучасні контексти.

- Множинні, динамічні, нелінійні тексти, які репрезентують нові форми читання, що з'являються внаслідок розвитку цифрового середовища.

- Медіатексти, які з'являються як відповіді на суспільні ситуації та завдання до них.

- Медіатексти, які торкаються тем, близьких підліткам за потребами, смаками, інтересами.

- Креолізовані тексти, які можуть бути як мотиваторами або стимулами для написання есе, або співзвучними чи контрверсійними до творів, які вивчаються.

- Тексти, які зачіпають ті теми, що вивчатимуть учні з інших навчальних предметів.

- Тексти, які відповідають особливостям сприйняття сучасних підлітків (рубриковані, з виділеними ключовими словами)

2. Створення умов для усвідомлення учнями процесу читання: спільне обговорення цілей, поступу, результатів, яких досягли, й побудова траєкторії подальшого зростання (використання сучасних інструментів: планерів, щоденників думок, трекерів).

3. Надання можливостей для обговорення тексту в усній чи писемній формі із застосуванням варіативних методик відповідно до виду тексту та мети його читання (неформальні читацькі клуби).

4. Вироблення вміння «полювати за словами»: пошук ключових слів, невідомих слів, слів-образів, пояснення їх значення, відтінки значень в різних контекстах, ролі в тексті, візуалізація.

5. Вироблення вміння «зчитувати», аналізувати й використовувати інформацію з нетекстових елементів.

6. Залучення учнів до індивідуального/колективного генерування запитань різних когнітивних рівнів і до спільного пошуку відповідей на них у текстах та в інших джерелах; виявлення, як у процесі постановки запитань змінюється сприйняття тексту.

7. Експериментування зі способами інтерпретації залежно від часу, контексту, особи, досвіду, позиції, ціннісних ставлень. Залучення до інтерпретації тексту як до діалогу з автором твору, у якому мають «звучати голоси» і автора, і вчителя, і учнів.

8. Уникнення «дистильованих» умов навчання читання, використання щоразу лише класичних творів чи уривків з них, тільки статей з підручника в поєднанні з традиційними видами аналізу, запитаннями в кінці параграфу. Зміна і самих текстів, і формату читання, і методів, які розширюють й інтелектуальний, й емоційно-чуттєвий, й естетичний, й соціальний досвід.

9. Особлива увага до стратегій читання, які мають опанувати учні: стратегії смислової компресії тексту, розвитку критичного мислення, текстотворення на основі прочитаного, стратегії роботи

## Компетентність учителя української мови та літератури щодо навчання учнів читати з розумінням (здатності й базові уміння)

Загальний результат навчання (шифр)	Здатність педагога	Базові уміння
УМД 2.1	Здатність добирати і використовувати різні види текстів для навчання учнів сприймати текст	Практично навчати учнів видів читання з різною метою (скролінг, оглядове, вибіркове, вдумливе, критичне) Застосовувати різні формати читання (записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями) Використовувати під час навчання читання різні тексти (статичні, динамічні, цілісні, перервані, змішані, одиничні, множинні [1])
[УМД 2.2]	Здатність застосовувати ефективні методи для навчання учнів аналізувати та інтерпретувати текст	Поєднувати тексти з різними сценаріями (особистісні, публічні, професійні й освітні контексти) Використовувати варіативні когнітивні стратегії читання для опрацювання різномірних джерел. Навчати учнів вільно й усвідомлено використовувати певні читацькі стратегії для різної мети читання і в різних ситуаціях. Використовувати методи, які стимулюють до численних інтерпретацій
[УМД 2.3]	Здатність збагачувати життєвий, інтелектуальний, естетичний та емоційно-чуттєвий досвід учнів	Залучати досвід учнів у процесі читання як підґрунтя для розширення перспективи їхнього сприйняття. Застосовувати методи інтерактивної взаємодії для набуття учнями досвіду соціальної взаємодії. Залучати учнів до відтермінованого перечитування значущих текстів і порівняння власних думок, відчуттів, емоцій.
[УМД 2.4]	Здатність навчати учнів оцінити друкований (медіа) текст	Застосовувати інструменти виявлення прихованої і очевидної інформації, фактів і суджень, правдивої і спотвореної інформації, ознак маніпулятивного впливу. Використовувати методи тлумачення тексту з різних ціннісних перспектив. Продумувати варіанти потенційної множинності прочитання тексту в різних контекстах Залучати учнів до різних способів цитування думки автора під час аргументації. Навчати учнів способів відділяти думку автора від своєї думки.
[УМД 2.5]	Здатність мотивувати учнів до вибору текстів для читання	Створювати ситуації для обговорення з іншими власного читацького досвіду. Вивчати і використовувати можливості соціальних мереж для розширення кола читання Створювати неформальні спільноти для обговорення прочитаного
Перетворює текстову інформацію [УМД 2.6]	Здатність навчати учнів представляти інформацію	Залучати учнів до різних способів візуалізації змісту прочитаного Навчати учнів різних способів компресувати інформацію і розширювати її, доповнюючи іншими джерелами Використовувати тексти для навчання учнів висловлювати ідеї, пов'язані з текстом, контраргументувати, цитуючи прочитане.
Читає творчо [УМД 2.7]	Здатність залучати учнів до творчого читання	Навчати учнів знаходити зв'язки між текстами різного часу і контексту. Залучати учнів до створення власних індивідуальних і колективних продуктів Володіти методами навчання способів творчого експериментування у процесі опрацювання тексту Стимулювати учнів до усвідомлення власних намірів, мети і можливого несприйняття створеного тексту

з інформаційними текстами. Опанування цих стратегій має відбуватися поступово: від керованого навчання до вільного, усвідомленого й самостійного використання.

10. Зміна підходів до оцінювання навички читання з розумінням. Навряд чи звичайні

тестові завдання можуть охопити всі маркери, що свідчать про сформованість цього вміння. Натомість, як вказують результати Міжнародного порівняльного дослідження PISA, «тестування читацьких навичок спирається на вміння читачів передавати своє розуміння на письмі»

[1], хоча такі аспекти, як якість письма, зокрема орфографічну, пунктуаційну грамотність світові експерти в цьому контексті пропонують не оцінювати.

Зважаючи на методичні орієнтири та опис базових умінь, пропонуємо в межах курсів підвищення кваліфікації вчителів української мови та літератури пропонувати педагогам програми підвищення кваліфікації “Як навчити учнів читати з розумінням?”, які б містили перелік тем, сформульованих на основі методичних орієнтирів і визначених базових умінь у цій статті.

**Висновки і подальші перспективи дослідження.** Насамкінець зауважимо, що уроки української мови та літератури мають потужний потенціал для розвитку вміння читати з розумінням, яке є значущим для формування інтегрованих якостей сучасної особистості здобувача освіти. Зважаючи на це, учитель, може врахувати ті базові орієнтири, які було описано, під час створення траєкторії власного професійного поступу і добору ресурсів для навчання. Перспективами подальших досліджень можуть бути взаємовпливи читання і письма під час оцінювання вміння читати з розумінням.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. PISA 2018. Рамковий документ з грамотності читання. URL: [https://dniokh.gov.ua/wp-content/uploads/2016/12/Ramk\\_doc\\_chytannya.pdf](https://dniokh.gov.ua/wp-content/uploads/2016/12/Ramk_doc_chytannya.pdf) (дата звернення 18.09.2023 р.).
2. Pernice K., Whinton K., Nielsen J. How People Read Online: The Eyetracking Evidence. *NIELSEN NORMAN GROUP*. 360 с.
3. Дика Н., Глазова О. Формування читацької компетентності учнів: міжнародний методичний досвід. *Інноваційна педагогіка* : наук. журн. Одеса : ПУ «Причорноморський наук.-дослід. ін-т економіки та інновацій», 2019. Вип. 12. Т. 1. С. 27–32.
4. Гривко А. Формування читацьких умінь учнів: сучасні підходи та світовий досвід. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 59–67.
5. Слижук О. Розвиток умінь п'ятикласників читати з розумінням у процесі вивчення сучасної української літератури. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи* : збірник тез III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції, Київ, 29 березня 2021 р. : (наукове електронне видання). Київ : Пед. думка, 2021. С. 201-204.
6. Шуляр В. Стратегії сучасного уроку літератури. *Jahrbuch der V. Internationalen virtuellen Konferenz der Ukrainistik «Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht» Reihe: Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik / Herausgegeben von Olena Novikova, Peter Hilkes, Ulrich Schweier. Verlag Otto Sagner, München – Berlin, 2015. Bd. 2014. P. 566-578.*
7. Чепелева Н. Технології читання : посібник. Київ : СПД ФОП Главник, 2004. 95, [1] с. (Психологічний інструментарій).
8. Пометун О. І. Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі : навч.-метод. посібник. Київ, 2020. 104 с.
9. Шуневич О. Читання як засіб формування в старшокласників загальнонавчальних умінь на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 7. С. 16-22. Бібліогр.: 16 назв.
10. Harris J. *Rewriting. How to Do Things with Texts*. By the University Press of Colorado. 2017. 171 с.
11. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення 18.09.2023 р.).
12. 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> (дата звернення 18.08.2023 р.).

## ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В НУШ

## DETERMINATION OF THE STATE OF THE ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN NUS

У статті наведені результати констатувального експерименту щодо організації методичної роботи у НУШ. Метою констатувального експерименту було всебічне вивчення рівня значущості методичної роботи в НУШ, а також з'ясування залежності між ефективністю організації методичної роботи і якістю педагогічної діяльності педагогів. Зазначено, що традиційна система організації методичної роботи в НУШ не задовольняє повною мірою запит сучасної нової освіти, спрямованість якої зумовлена підготовкою вчителя до педагогічної діяльності в контексті Нової української школи. Причина такого стану – в установленому управлінні методичною роботою. Більшість керівників у своїй роботі орієнтуються на репродуктивно-виконавчу організацію підвищення професійності вчителя, а не на інноваційно-творчу. До того ж і керівники, і вчителі не переймаються значущістю методичної роботи і не виявляють бажання «перебудувати» свої погляди з традиційної організації навчання на інноваційну. Вони також не враховують перспективність суб'єкт-суб'єктних відношень у освітньому процесі, не приділяють увагу ролі комунікативних умінь у позитивному розвитку особистості, не надають значення ролі позитивного соціально-психологічного клімату у своїй професійній діяльності. Контекст державної політики та стратегії розвитку освіти в Україні орієнтує на нове осмислення методичної роботи як важливого чинника реалізації концепції «Нова українська школа». Посилюється тенденція затребуваності суспільством інновацій в освіті, що зумовлює необхідність розробки принципів нових підходів до взаємодії педагогічної науки та практики, запровадження сучасних технологій методичного менеджменту. Накреслено на необхідність розроблення експериментальної програми підготовки керівників і вчителів до інноваційної організації методичної роботи в НУШ. Дані, зібрані під час експерименту, свідчать, що технологія інноваційної організації методичної роботи має свою логіку, орієнтує на певну мету, завдання й етапи навчання. Причому взаємодіють дві лінії в організації методичної роботи: одна – в логіці забезпечення фахової підготовки керівників до інноваційної організації методичної роботи, що включає етику службових відносин, виявлення «реальних» управлінських проблем у вирішенні конфліктів, які супроводжують будь-який трудовий колектив; інша – простежується в рамках конкретної освітнянської діяльності вчителів щодо засвоєння змісту інноваційної технології навчання.

**Ключові слова:** методична робота, інноваційна методична робота, традиційна методична робота, інновації, педагогічна культура.

The article presents the results of an ascertaining experiment on the organization of methodical work at the National Academy of Sciences. The goal of the ascertainment experiment was a comprehensive study of the level of significance of methodical work in the National University of Higher Education, as well as to clarify the relationship between the effectiveness of the organization of methodical work and the quality of the pedagogical activity of teachers.

It is noted that the traditional system of organizing methodical work at the NUS does not fully satisfy the requirements of modern new education, the focus of which is determined by teacher preparation for pedagogical activity in the context of the New Ukrainian School. The reason for this state is in the established management of methodical work. The majority of managers in their work focus on the reproductive and executive organization of improving the teacher's professionalism, and not on the innovative and creative one. In addition, managers and teachers do not care about the importance of methodical work and do not show a desire to «rebuild» their views from the traditional organization of education to an innovative one. They also do not take into account the perspective of subject-subject relations in the educational process, do not pay attention to the role of communication skills in positive personality development, do not attach importance to the role of a positive social and psychological climate in their professional activities.

The context of the state policy and strategy for the development of education in Ukraine orients to a new understanding of methodical work as an important factor in the implementation of the «New Ukrainian School» concept. The trend of demand by society for innovations in education is increasing, which necessitates the development of fundamentally new approaches to the interaction of pedagogical science and practice, the introduction of modern technologies of methodical management. The need to develop an experimental program for the training of managers and teachers for the innovative organization of methodical work at the National Academy of Sciences is outlined. The data collected during the experiment show that the technology of innovative organization of methodical work has its own logic, orients to a certain goal, tasks and stages of learning. Moreover, two lines interact in the organization of methodical work: one – in the logic of ensuring professional training of managers for the innovative organization of methodical work, which includes the ethics of service relations, the identification of «real» managerial problems in resolving conflicts that accompany any labor team; the other is traced within the framework of specific educational activities of teachers regarding the assimilation of the content of innovative learning technology.

**Key words:** methodological work, innovative methodological work, traditional methodical work, innovations, pedagogical culture.

УДК 373.3.091:005.22  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.26>

Майданенко С.В.,

канд. пед. наук,  
доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти

Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** У системі освіти стрімко відбуваються зміни, сутність і стратегічний напрям яких визначає концепція «Нова українська школа». В зв'язку зі змінами перед педагогами виникають нові завдання, одним з яких є вдосконалення процесу підвищення рівня професійної підготовки керівників та вчителів НУШ. Вирішення цих проблем актуалізує значимість методичної роботи в школі, завданням якої є підвищення професійної кваліфікації педагогів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Багато науковців розглядають проблему організації методичної роботи в школі (Ю. Бабанський, Н. Волкова, В. Кудзоєва, Т. Рабченко та інші). Зазначимо, що причому має місце досить неординарний підхід щодо визначення самої суті цього поняття. Одні автори розглядають це поняття як форму організації підвищення професійності вчителів (Ю. Бабанський, Н. Волкова, В. Кудзоєва, Т. Рабченко та інші), як умову розвитку педагогічної творчості педагогів (Т. Берсенєва, Л. Білінко, Н. Дудніченко, В. Загвизинський, С. Максимюк, Є. Повар), як допомогу у формуванні наукової організації освітнього процесу (Г. Азаріашвілі, В. Головінов і В. Головінова, І. Жерносек, В. Зотова, О. Остапчук), як засвоєння досягнень науки і передового досвіду (Г. Гребенюк, О. Деменцев, І. Жерносек, Ф. Касабаєва, К. Кіндрат, Ф. Красовський, Р. Кулдаветов, В. Лозовецька, М. Нікандров, Є. Петрова та інші); інші – як організацію підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників (Т. Абдулаєв, О. Автомонова, В. Бондар, Х. Золотар, С. Мануйленко, О. Овдієнко). Т. Сорочан, зазначає, у системі освіти стрімко відбуваються зміни, сутність і стратегічний напрям яких визначає концепція «Нова українська школа». Методисти, методичні установи та методичні об'єднання мають визначити власну місію в цьому процесі, спрямувати діяльність на забезпечення ефективності реформ. Контекст державної політики та стратегії розвитку освіти в Україні орієнтує на нове осмислення методичної роботи як важливого чинника реалізації концепції «Нова українська школа» [4, с. 25].

**Мета статті.** Розкрити результати констатувального експерименту щодо організації методичної роботи в НУШ.

**Виклад основного матеріалу.** Організація методичної роботи в НУШ – складний керований процес, успішність протікання якого залежить від наукового обґрунтування організації методичної роботи.

*Метою* констатувального експерименту було всебічне вивчення рівня значущості методичної роботи в НУШ, а також з'ясування залежності між ефективністю організації методичної роботи і якістю педагогічної діяльності педагогів.

Для досягнення поставленої мети передбачалося вирішити такі завдання:

- 1) дослідити головні напрями організації методичної роботи в НУШ;
- 2) визначити характеристику мотиваційного, когнітивного, дієвого й особистісного показника психолого-педагогічної готовності педагогів до організації методичної роботи в НУШ;
- 3) виявити взаємозв'язок між значущістю методичної роботи для вчителів і його стратегією навчання здобувачів освіти.

Для досягнення цієї мети і для збирання емпіричного матеріалу ми використовували такі методи: спостереження, анкетування, тестування, інтерв'ювання, комунікативні ситуації та завдання-колізії, вивчення документів методичної роботи

Перед тим, як почати безпосередньо збирати емпіричний матеріал, ми відзначили, що за структурними компонентами організації методичної роботи визначається певна ієрархічна послідовність таких показників особистості як зміст її мотиваційного, когнітивного, дієвого і особистісного показників, що і впливає на якість методичної роботи. У зв'язку з цим спочатку ми вивчали мотиви, які спонукали розглядані особистості до організації та участі в методичній роботі, далі вивчали рівень знань, умінь та навичок щодо управління ефективною організацією методичної роботи. Потім ми вивчали особистісну спрямованість усіх учасників нашого дослідження з метою визначення впливу цього показника на ефективність методичної роботи.

Слід зазначити, що серед перерахованих показників готовності до ефективної організації методичної роботи ми виділяємо *мотиваційний*. Такий підхід ґрунтується на теоретичному положенні Л.О. Гапоненко про активність особистості і характер її діяльності. Учений писала: «акт діяльності має визначену структуру: потреба трансформується у мотив, мотив спонукає людину поставити мету; виходячи з мети, вона планує попередню роботу, визначає спосіб дії» [2]. Дуже значущим, на наш погляд, є те, що мотиваційний показник представлений усіма групами організації методичної роботи (соціальна, управлінська, педагогічна, психологічна).

Вибірка результатів дослідження мотиваційного показника до готовності керівників ефективно організовувати методичну роботу подана в таблиці 1.

Розглянемо *мотиваційний показник* наукової організації інноваційного управління педагогічний колективом у методичній роботі. Характер і виразність мотиву до організації методичної роботи ми вивчали за допомогою шкалування. Для цього вчителям були запропоновані чотири твердження:

1. Я керую методичною роботою, тому що вона є функціональним обов'язком моєї посади.

## Вибірка результатів дослідження мотиваційного показника щодо готовності керівників ефективно організовувати методичну роботу

Мотиваційний показник	Змінні мотиваційного показника	Частка здійснених виборів	
		Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)
Індивідуально-особистісний мотив	Можливість реалізувати свій творчий потенціал (упроваджувати нові підходи в управлінні методичною роботою, методи та форми навчання, приймати оригінальні, нестандартні управлінські рішення). Інтерес до участі у методичній роботі.	23,23	25,43
Науково-орієнтований мотив	Створення конкурентноспроможної команди. Можливість реально використовувати інноваційні стратегії навчання педагогів у методичній роботі.	34,56	12,56
Мотив педагогічної діяльності	Можливість створювати умови для забезпечення поваги до особистості вчителя, забезпечувати психологічні умови їх розвитку.	38,67	39,04
Мотив соціальної діяльності	Володіти собою у будь-якій ситуації управлінської діяльності.	25,98	26,35
	Можливість впливати на формування свідомості вчителів.	32,65	45,34
	Можливість сприяти процесу гуманізації навчання вчителів у методичній роботі.	27,19	28,95
Мотив психологічного показника	Реальний вплив на соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі.	26,78	26,42

2. Я керую методичною роботою, тому що це сприяє відповідальному ставленню до ознайомлення з методичною літературою.

3. Я керую методичною роботою, тому що маю можливість додатково ознайомитись із новими психолого-педагогічними літературними джерелами і створювати новаторські педагогічні ідеї.

4. Я керую методичною роботою із задоволенням, вважаю цю роботу головною у формуванні педагогічної культури педагогів в НУШ.

Якщо проаналізувати ступінь значущості різних видів мотивів, то серед них на першому місці знаходиться мотив індивідуально-особистісного розвитку. Зокрема в контрольній і експериментальній групах приблизно половина опитаних учасників експерименту (23,23% в експериментальній групі і 25,43% у контрольній), відзначили його вагомість у процесі своєї діяльності у методичній роботі. Далі, з певним відривом, розташувалися такі мотиви:

а) управлінський мотив «Можливість реально впливати на організацію інноваційних стратегій навчання у методичній роботі», сприяння впровадженню інноваційних програм і технологій навчання, забезпечення високого рівня матеріально-технічної бази методичного кабінету (відповідно 11,43% експериментальна група і 13,34% контрольна);

б) педагогічний мотив «Можливість створення умов для забезпечення поваги до особистості вчителів та здобувачів освіти, забезпечення їх розвитку, становлення творчих здібностей у педагогів та учнів». На значущість цих мотивів указала приблизно третина опитаних керівників (відповідно

22,15% експериментальна група і 23,34% контрольна).

Мотив «Самоорганізація самостійної роботи» був визначальним для 42,86% вчителів з експериментальної групи та для 46,87% контрольної.

Як можемо побачити, є певний «розрив» між значущістю мотивів власного особистісного розвитку для керівників методичної роботи, з одного боку, та управлінських педагогічних – з іншого. На наш погляд, позитивно можна оцінити той факт, що серед керівників методичною роботою чимала частина орієнтована на власну управлінську творчу самореалізацію. Слід вказати, що якби ці мотиви тісніше поєднувалися з управлінськими та педагогічними, це, напевно, було б ефективнішим для управління методичною роботою. Адже, як показує проаналізований матеріал, значущість цих мотивів є невисокою, хоча досить часто в НУШ можна почути твердження про «інноваційні підходи в діяльності цих закладів», «створення максимально комфортних умов для духовного розвитку і ефективної підготовки» тощо.

Разом із тим мотив «переборювання труднощів, пов'язаних з роботою та самовдосконаленням» є значущим лише для 19,12% опитаних в експериментальній групі і для 18,67% у контрольній. Це свідчить, що поряд з оптимізацією «зовнішнього контролю» в організації методичної роботи варто більше приділяти уваги «внутрішньому» контролю наукового управління методичною роботою.

Мотив «Можливість впливати на соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі», який належить до групи соціальних мотивів, є значущим для 26,78% опитаних в експериментальній групі і для 26,42% у контрольній, тобто приблизно

для однієї третини опитаних керівників. Ще один, *соціальний мотив* «Реальний вплив на підвищення якості взаємодії у освітньому процесі методичної роботи» відображений як значущий лише для 10,99% опитаних з експериментальної групи і для 12,11% з контрольної, тобто для однієї десятої опитаних.

Вивчення характеру мотивації до організації й участі в методичній роботі передбачало дослідження:

1) інтересу як форми вияву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності;

2) характеру ставлення керівників і вчителів до методичної роботи.

Дані про характер мотивації керівників і вчителів ми отримали з анкетування, спостереження і проведення бесід із педагогічним колективом НУШ.

Результати аналізу показали, що мотиваційну сферу керівників і педагогів характеризує в основному відсутність інтересу до участі в методичній роботі та пасивне ставлення до неї (23,23%). Причому динаміка інтересу учасників методичної роботи не змінюється за роки роботи в НУШ на краще. Характер ставлення керівників і вчителів до методичної роботи суттєво не змінюється. У той же час 50% опитаних керівників переконані, що з обов'язкових функціональних обов'язків, покладених на керівника, вчителя, можна безболісно вилучити участь у методичній роботі.

Суттєву роль у підтримці позитивного ставлення й інтересу до методичної роботи відіграє рівень сформованості науково-методичного управління. Коли ж цей рівень низький, то і організація методичної роботи здійснюється, як правило, незадовільно. Ось свідчення отриманих анкетуванням даних: 18,7% керівників не подобалося керувати методичною роботою; 4,5% визначили зацікавленість та інтерес до організації методичної роботи; 35,5% педагогів не виявили бажання бути керівниками методичної роботи; 41,2% висловили негативне ставлення до втручання в їх роботу керівництва.

Про наявність інтересу до методичної роботи може свідчити кількість виділеного часу на засвоєння методичного матеріалу, на участь у методичній роботі: 33,38% заявили, що приділяють увагу цьому виду діяльності несистематично, найчастіше вони починають вникати у зміст завдання з методичної роботи тоді, коли цю роботу має перевіряти керівник методичної роботи.

Низький рівень мотивації до методичної роботи пов'язаний з невмінням складати план методичної роботи.

Щодо **змістовного показника знань, умінь і навичок** ефективної організації методичної роботи, як видно з таблиці 2., тільки у третини

опитаних (24,73% в експериментальній групі і 23,67% у контрольній) визначено нову філософську педагогіку в організації методичної роботи і навчанні здобувачів освіти.

Якщо звернутися до змінних, що відображають знання, уміння і навички організації інноваційного управління методичною роботою, то важливим є той факт, що він, як і мотиваційний показник, представлений не однотипно, а досить всебічно, що знову ж таки пояснюється тим, що фактор творчості є головним. Звертає на себе увагу факт, що тут значущими є як управлінські, так і психолого-управлінські вміння та навички.

Щодо першої групи, то тут значущими, як свідчать результати, є не організаційно-регулятивні, контрольні-коригуючі, а прогностичні вміння та навички: а) «Висувати нові ідеї та впроваджувати їх у життя (розробляти нові навчальні плани і програми, використовувати нові освітні технології, методи та форми проведення занять» (22,26% в експериментальній групі і 22,35% у контрольній); б) «Визначити специфіку та основні завдання з методичної роботи» (23,67% в експериментальній групі і 25,43% у контрольній).

Як бачимо, ці уміння та навички є значущими лише для невеликої кількості опитаних (від третини до однієї п'ятої опитаних). Причому, вагомість визначення специфічності, оригінальності в управлінні методичної роботи є набагато нижчою у порівнянні зі значущістю інноваційних умінь та навичок взагалі. Напевне, цим зокрема можна пояснити той факт, що організація методичної роботи здійснює репродуктивне відтворення методичних рекомендацій, що надходять із «зовнішньої» організації методичної роботи.

Друга група, група психолого-педагогічних умінь та навичок організації методичної роботи в цілому, представлена приблизно на такому ж рівні. Лише четверта частина опитаних (25,93% експериментальної групи і 26,22% контрольної) визначає значущість умінь та навичок, які полягають у тому, щоб «орієнтувати освітній процес методичної роботи на формування творчих здібностей у вчителів», а менше ніж п'ята частина опитаних (18,24% експериментальної групи і 19,0% контрольної групи), вказали на значущість умінь та навичок, пов'язаних з тим, щоб «забезпечувати розвиток власної особистості, створювати умови для самостійного професійного вдосконалення» (56,73% в експериментальній групі і 31,23%). Як бачимо, існує певний «розрив» щодо значущості мотиваційного та поведінкового компонентів готовності до ефективної організації методичної роботи, причому як на управлінсько-педагогічному рівні, так і на особистісному рівні власної особистості керівника методичної роботи.

Найбільш значущими і досить вираженими для керівників методичної роботи є знання

**Вибірка результатів дослідження змістовного показника знань, умінь і навичок ефективної організації управління ефективною організацією методичної роботи**

Змістовний показник	Змінні змістовного показника	Частка здійснених виборів	
		Експериментальна група (у%)	Контрольна група (у%)
Знання, уміння, навички використовувати інноваційні технології	Створювати S-S відносини у освітньому процесі, управляти своєю поведінкою і позитивно впливати на інших	32,24	32,25
	Висувати нові ідеї та впроваджувати їх в життя (розробляти нові навчальні плани і програми, використовувати нові освітні технології, методи та форми проведення занять)	18,78	17,45
	Орієнтувати на творчі здібності педагогів у методичній роботі, всебічний розвиток їх особистості	45,78	44,97
	Визначати специфіку та основні завдання методичної роботи	29,13	31,23
	Забезпечувати розвиток власної особистості, створювати умови для самостійного професійного удосконалення	56,73	31,23
	Визначати цілі своєї діяльності, (стратегічні, тактичні), прогнозувати діяльність	12,65	32,35
	Здійснювати контроль за впровадженням інноваційної стратегії навчання здобувачів освіти	22,65	22,35
	Визначати науковий підхід у організації самостійної роботи вчителів	23,67	25,43
	Забезпечувати співробітництво між вчителями та здобувачами освіти	45,78	44,97
	Знання про змістовий модуль	18,78	17,45
	Знання про острів (стрижень або обов'язковий нормативний складовий) індивідуальної освітньої професійної програми	18,78	17,45
	Організація контролю здобувачів освіти	18,78	17,45
	Організація самостійної роботи здобувачів освіти	45,78	44,97
	Знання про різницю традиційної і інноваційної стратегії навчання	23,67	25,43
	Знання про інноваційні технології	23,67	29,25

«психологічні особливості конкретного педагогічного колективу, з яким працює керівник методичної роботи». На це вказали 63,97% опитаних керівників експериментальної групи і 64,78% контрольної. Що можна розглядати як позитивний факт, який свідчить, що керівники освітніх організацій орієнтуються не на «механічне» здійснення управління педагогічним колективом, а враховують психологічні особливості працівників, з якими вони взаємодіють. Також важливе значення керівники віддають особистісній характеристиці вчителів, які вміють працювати зі здобувачами освіти. Далі керівники віддають перевагу управлінському мотиву «створення колективу односторонців, мобілізація його для вирішення актуальних завдань» (45,05% в експериментальній групі і 47,45% у контрольній). Уміння та навички «створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі» є значущими для 38,24% опитуваних в експериментальній групі і 38,22% з контрольної групи керівників методичної роботи, тобто

понад третину. Уміння комунікативно взаємодіяти з вчителями, вибираючи залежно від ситуації необхідний стиль керівництва, і попереджувати та розв'язувати конфлікти у організації методичної роботи є значущі для зовсім невеликої кількості опитаних – відповідно 12,75% та 7,47% в експериментальній групі та 13,21% і 8,7% у контрольній. Це ще раз свідчить про недостатній рівень психологічної культури керівників методичної роботи, недооцінку ролі спілкування в ефективності управління педагогічним колективом. Хоча спілкування є однією з визначальних рис управління.

Спостерігаємо певну диспропорцію між уміннями та навичками, пов'язаними з реалізацією ідей гуманізації в процесі взаємодії, з одного боку, з вчителями, а з іншого боку, зі здобувачами освіти.

**Висновки.** Зібрані під час констатувального експерименту факти підтвердили припущення про неповне використання можливостей методичної роботи в НУШ; засвідчили необхідність пошуку визначення нового змісту освіти вчителів через



ефективну організацію методичної роботи, що забезпечить її результативність у зміні стратегії навчання з традиційної на інноваційну.

Таким чином, результати констатувального дослідження дають підстави розробити програму ефективної організації методичної роботи з новим змістом інноваційної стратегії навчання вчителів у методичній роботі. Щодо порівняння показників експериментальної і контрольної групи, то можна визначити незначну різницю, яка не виявляє суттєві ознаки показника організації методичної роботи в НУШ.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико – методологічний аспект. Київ: Деміург, 2005. 232 с.
2. Гапоненко Л. О. Теорія і практика підготовки студентів до педагогічного спілкування: монографія. Дніпропетровськ: Пороги, 1997. 226 с.
3. Набока Л. Діяльність методиста щодо розповсюдження педагогічних інновацій. *Управління освітою*. 2002. № 12. С. 7–12.
4. Сорочан Т. М. Методична робота: підготовка вчителів до реалізації концепції «Нова українська школа». *Методист*. 2018. 176 с.

## ДЕСТРУКТИВНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПІСЛЯ ПАНДЕМІЇ ТА ВІЙНИ З УРАХУВАННЯМ ЄВРОПЕЙСЬКОГО КОНТЕКСТУ

### DESTRUCTIVE FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION IN THE POST-PANDEMIC AND WAR CONDITIONS, TAKING INTO ACCOUNT THE EUROPEAN CONTEXT

У статті визначено екзогенні та ендогенні чинники розвитку вищої освіти України, проаналізовано стан системи вищої освіти в Україні через призму поспандемічних функціональних та концептуальних змін у контексті європейської стратегії розвитку вищої освіти. Авторами сформульовано поняття «деструктивні чинники розвитку вищої освіти», під яким розуміють комплекс зовнішніх та внутрішніх матеріально-технічних, соціальних та педагогічних та психологічних умов, що негативно чи дестабілізуюче вплинули на забезпечення якості вищої освіти, ефективності її функціонування, налагодження партнерської взаємодії всередині та поза межами українського освітнього й наукового виміру. Аналіз європейських документів щодо конвенції розвитку вищої освіти дозволив авторам з'ясувати, що в українській Стратегії вищої освіти враховано концептуальні трансформації європейської вищої освіти в період після пандемії (цифровізація освіти, що забезпечує гнучкість в реалізації концепції «навчання впродовж життя», а також сприяння різноманітності, рівності та соціальній мобільності; актуалізація надання спеціальної підтримки для благополуччя та психічного здоров'я учасників освітнього процесу; необхідність підтримки кооперації підприємництва та освіти задля компенсації розриву між теорією і практикою, запитами виробництва і науковими дослідженнями тощо).

Важливим етапом визначення деструктивних чинників функціонування вищої освіти в Україні в період поспандемії та в умовах війни для авторів стали опитування учасників освітнього процесу на різних етапах дослідження, починаючи від 2019-2020 років і дотепер весна-осінь 2023 року, що уможливило валідність отриманих даних та дозволило прослідкувати динаміку деструктивних чинників, що змінили систему вищої освіти України в умовах війни, а також вивчити, яким чином деструктивні трансформації вплинули на співпрацю українських закладів університетської освіти з європейськими організаціями, центрами, університетами тощо. Так, авторами систематизовано визначені деструктивні чинники на дві основних групи: екзогенні та ендогенні, серед яких виокремлено матеріальні, психологічні, людські ресурси, організаційно-педагогічні, фінансові. Авторами визначено, що перспективою дослідження є вироблення дорожньої карти з усунення цих деструктивних чинників у системі вищої освіти України, але з цією метою є ще й необхідність проведення визначення позитивних конструктивних чинників розвитку, що стане предметом дослідження в наступних публікаціях авторського наукового колективу.

**Ключові слова:** деструктивні чинники, система освіти, вища освіта, університетська спільнота.

The article identifies exogenous and endogenous factors of the development of higher education in Ukraine, analyzes the state of the system of higher education in Ukraine through the prism of post-pandemic functional and conceptual changes in the context of the European strategy for the development of higher education. The authors formulated the concept of «destructive factors of the development of higher education», which is understood as a complex of external and internal material and technical, social, pedagogical and psychological conditions that negatively or destabilizingly affected the quality of higher education, the effectiveness of its functioning, the establishment of partnership interaction inside and outside the boundaries of the Ukrainian educational and scientific dimension. The analysis of European documents regarding the convention on the development of higher education allowed the authors to find out that the Ukrainian Higher Education Strategy takes into account the conceptual transformations of European higher education in the post-pandemic period (digitalization of education, which provides flexibility in the implementation of the concept of «lifelong learning», as well as the promotion of diversity, equality and social mobility; actualization of providing special support for the well-being and mental health of participants in the educational process; the need to support cooperation between entrepreneurship and education to compensate for the gap between theory and practice, production requests and scientific research, etc.).

An important stage in determining the destructive factors of the functioning of higher education in Ukraine in the post-pandemic period and in the conditions of war for the authors was the survey of the participants of the educational process at various stages of the research, starting from 2019-2020 and up to the spring-autumn of 2023, which enabled the validity of the data obtained and allowed to trace the dynamics of destructive factors that changed the system of higher education of Ukraine in the conditions of war, as well as to study how destructive transformations affected the cooperation of Ukrainian institutions of university education with European organizations, centers, universities, etc. Thus, the authors systematized the identified destructive factors into two main groups: exogenous and endogenous, among which material, psychological, human, organizational and pedagogical, and financial resources are distinguished. The authors determined that the perspective of the research is the development of a road map for the elimination of these destructive factors in the system of higher education of Ukraine, but for this purpose there is also the need to identify positive constructive factors of development, which will be the subject of research in the next publications of the author's scientific team.

**Key words:** destructive factors, education system, higher education, university community.

УДК 37.09 (477):616-036.21+355.271-021.68(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.27>

**Мельник Н.І.,**

докт. пед. наук, доцент,  
головний науковий співробітник  
Навчально-дослідної частини  
Національного авіаційного університету

**Ковтун О.В.,**

докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри іноземних мов  
та перекладу  
Національного авіаційного університету

**Ладогубець Н.В.,**

канд. пед. наук, професор,  
декан факультету лінгвістики  
та соціальних комунікацій  
Національного авіаційного університету

**Шевченко О.Р.,**

канд. екон. наук, професор,  
директор  
Інституту міжнародного співробітництва  
та освіти Національного авіаційного  
університету

**Постановка проблеми.** Впродовж уже більше аніж півтора року українська система вищої освіти функціонує не лише в умовах постпандемії, але й подолавши виклики перших кількох місяців війни – в умовах військового стану. Багато процесів, що відбулися у зв'язку з військовими діями по всій території України мають подібність з тими, що були з початком анексії Кримського півострова та частини східних областей – тимчасове переміщення університетів на безпечніші території, переміщення університетів до структури інших закладів освіти, мобільність студентів і викладачів з університетів окупованих територій країни в університети, що функціонують під українським Міністерством освіти, а не квазі-утворених «республік». Все це визначає особливості структурних та концептуальних трансформацій університетської освіти України в цілому, відтак постає завдання аналізу всіх цих процесів з точки зору стабілізаційних та деструктивних чинників, що долаються в умовах непередбачуваності та необхідності гнучко реагувати на такі процеси як на адміністративному, так і на управлінському рівнях, як в контексті організації освітнього процесу та середовища, так і в контексті формування готовності всіх учасників освітнього процесу в університетах України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Звертаючись до аналізу конструктивних і деструктивних чинників трансформацій в системі вищої освіти України в умовах післяпандемії та в умовах війни, варто по-перше врахувати наявні вже дослідження з цієї проблеми; по-друге – дати чітке розуміння того, що мається на увазі «конструктивні», «деструктивні» та «чинники». Почнемо від конкретного до загального наш аналіз. Під поняттям «чинники» керуємось поняттям запропонованим М. Копитко, Н. Літвін – певна умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис, які в залежності від джерела походження, поділяють на **екзогенні** (чинники зовнішнього походження) та **ендогенні** (чинники внутрішнього походження) [5]. За визначенням авторів «деструктивний чинник (лат. destructio) – спрямований на руйнування, порушення функціонування чого-небудь; руйнівний, що супроводжується розпадом структурних відносин, організаційних зв'язків, функціональних залежностей тощо дестабілізуючий [5]. Оскільки наша увага на цьому етапі зосереджена на визначенні деструктивних чинників розвитку вищої освіти України після пандемії та в умовах війни, то терміносполучення «**деструктивні чинники розвитку вищої освіти**» розуміємо як комплекс зовнішніх та внутрішніх матеріально-технічних, соціальних та педагогічних та психологічних умов, що негативно чи дестабілізує вплинули на забезпечення якості вищої освіти,

*ефективність її функціонування, налагодження партнерської взаємодії всередині та поза межами українського освітнього й наукового виміру.*

Звертаючись до аналізу чинників, що впливають на трансформації у системі вищої освіти України в умовах постпандемії та в умовах військового стану зазначимо, що питання є досить складним та потребує поетапності. З огляду на це **метою даної статті** є аналіз деструктивних чинників розвитку вищої освіти в контексті європейського виміру та викликів, що означає, що даний аналіз ми здійснимо з урахуванням того, яким чином післяпандемічний період та війна в Україні повпливали на співпрацю та кооперацію українських університетів та системи вищої освіти в цілому з європейськими науково-дослідними центрами, установами та закладами вищої освіти. Зазначене окреслює коло таких **завдань**: а) проаналізувати стан системи вищої освіти в Україні через призму поспандемічних функціональних та концептуальних змін у контексті європейської стратегії розвитку вищої освіти; б) визначити деструктивні чинники, що змінили систему вищої освіти України в умовах війни і як саме; в) вивчити, яким чином деструктивні трансформації вплинули на співпрацю українських закладів університетської освіти з європейськими організаціями, центрами, університетами тощо.

**Методологія дослідження та методика дослідження.** Методологія дослідження виходила з системного, діяльнісного та конструктивного підходів до аналізу розвитку системи вищої освіти в Україні та світі. Методичним інструментарієм для реалізації мети були: аналіз статистичних даних українських та окремих європейських центрів статистичних та наукових досліджень, європейські положення щодо підтримки українських колег, на основі положення про «тимчасовий захист і прихисток», положень європейських та міжнародних організацій про «Вчених під ризиком», положень окремих університетів про підтримку науково-педагогічних кадрів та студентів з України тощо; систематизація фактичного матеріалу щодо моніторингу деструктивних чинників розвитку системи вищої освіти через проведення інтерв'ю та анкетування з учасниками освітнього процесу в кількох регіонах України (Київська, Черкаська, Миколаївська, Одеська, Луганська, Вінницька, Сумська, Івано-Франківська, Дніпропетровська, Харківська області – вибір областей визначався тим, щоб охопити відносно спокійні від обстрілів регіони та регіони, що постійно потерпають від небезпек пов'язаних з війною); узагальнення та формування висновків щодо основних деструктивних чинників розвитку вищої освіти України в умовах постпандемії та військового стану.

Дослідження є продовженням реалізації завдань науково проєкту «Вища освіта в постпандемічний

період: трансформації, виклики та перспективи» **Номер державної реєстрації: 0122U001803** (реєстраційний номер Національного авіаційного університету: 420-ДБ22) МОН України, що фінансується з державного бюджету. Три етапи реалізації проєкту передбачали: перший – моніторинг сучасного стану вищої освіти в Україні, що було реалізовано в попередніх публікаціях керівника та авторів проєкту [6; 22; 4]. Другим етапом передбачено визначення особливостей та трансформацій (в контексті даної статті будуть розкриті деструктивні чинники) в українській [4] та європейській вищій освіті після пандемії та умовах війни [6], що реалізовувались також через моніторингові соціологічно-педагогічні опитування усіх учасників освітнього процесу.

Валідність та об'єктивність результатів опитування визначається вибіркою: кількість охоплених опитувальниками та інтерв'ю учасників освітнього процесу склала в цілому більше 300-т осіб з університетів усіх регіонів України: Національний авіаційний університет (м. Київ), ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ), Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (м. Суми), Сумський коледж мистецтв і культури ім. Д. С. Бортнянського (м. Суми), Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків), Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (м. Умань), Черкаська медична академія (м. Черкаси), Черкаський державний технологічний університет (м. Черкаси), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського (Одеса), Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, КЗ «Уманський гуманітарно- педагогічний фаховий коледж ім. Т.Г. Шевченка Черкаської обласної ради» (Умань), Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського та Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв) тощо.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження розвитку вищої освіти в Україні останніх п'яти років засвідчили, що великою мірою цей розвиток визначався зовнішніми економічно-політичними та внутрішніми соціально-економічними чинниками, серед яких починаючи з 2010 року стали: прийняття програми економічних реформ на 2010 – 2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» від 2 червня 2010 року; завершення у 2021 р. дії Національної стратегії розвитку освіти в Україні (Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013); прийняття Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки у лютому 2022 року узгоджену з основними положеннями європейських документів щодо вищої освіти,

зокрема з «Цілями суспільства сталого розвитку 2030». Так, необхідність проведення реформування вищої освіти, що передбачувалась у Програмі економічних реформ на 2010 – 2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» від 2 червня 2010 року. Серед До переліку ключових законопроектів, необхідних для реалізації Програми економічних реформ, зокрема, у сфері освіти належав проєкт Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція) з урахуванням вимог Болонського процесу, європейських стандартів та підходів до надання якісних освітніх послуг, який було прийнято і оновлено у 2014 році [1]. Необхідність розробки Стратегії розвитку вищої освіти пов'язана із завершенням у 2021 р. дії Національної стратегії розвитку освіти в Україні (Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013), посиленням глобальних викликів, які виникли перед світовою економікою на сьогодні, посиленням впливу глобального ринку праці й освітніх послуг, ризиків і загроз, які повстали перед економікою країни в останні роки, а також з розвитком технологій нового покоління, загостренням демографічних і соціальних проблем. Однак, найбільше – з функціонуванням вищої освіти в реаліях війни з 2022 року та необхідністю подальшого розвитку синхронізованого з європейською концепцією «суспільства сталого розвитку» та цілей сталого розвитку 2030. Тож, у лютому 2022 року Розпорядженням кабінету міністрів було схвалено «Стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки» [13].

Звертаючись до аналізу стану вищої освіти України на сучасному етапі насамперед можемо звернутись до висловлених у «Стратегії розвитку вищої освіти» (далі *Стратегія*) положеннях щодо стану якості та ефективності вищої освіти, в яких зазначено, що незадовільний він був спричинений з проблемами пов'язаних з: процедурою чесного вступу періодично намагаються дискредитувати, а професійній орієнтації вступників бракує системної державної підтримки; низьким рівнем довіри до інноваційної діяльності закладів вищої освіти, недостатні практика та досвід впровадження цифрових технологій; неготовністю закладів вищої освіти до проведення затребуваних бізнесом прикладних досліджень та створення інноваційних інтелектуальних продуктів для економіки; невикористанням більшістю закладами вищої освіти для свого розвитку можливості громадянського суспільства (наприклад, утворення аналітичних центрів); недостатньою розвиненістю культури академічної доброчесності, толерантним ставленням частини академічної спільноти до корупції та хабарництва у вищій освіті; поширена імітації закладами вищої освіти надання якісних освітніх послуг [13]. За словами розробників Стратегії, головною проблемою

розвитку вищої освіти довгий час залишалась відсутність довгострокової стратегії соціально-економічного розвитку України, що ускладнює створення моделі вищої освіти, адекватної цілям майбутнього країни [11]. Згідно даних Мінстату кількість ВНЗ поступово зменшується – станом на початок 2019/2020 н.р. кількість університетів, інститутів, академій зросла порівняно з 2014/2015 н.р. на 1,4% (до 281). Однак кількість технікумів, коледжів та училищ стала меншою на 12,7% (338 закладів). Кількість університетів, академій та інститутів державної форми власності в Україні у 2018 р. становила 209 закладів, або 74,4%. Подібний розподіл між державною та приватною формами у Німеччині (66,3% державних університетів), у Польщі та Великій Британії ситуація протилежна – питома вага державних університетів складає 38,1% та 21,8% відповідно, але однозначного висновку про ефективність тієї чи іншої форми власності ЗВО зробити не можна. Не перший рік Україна потрапляє до рейтингу QS Higher Education System Strength Rankings<sup>16</sup>, який визначає країни із найсильнішими в світі системами вищої освіти. У цьому рейтингу з 50 досліджуваних країн у 2018 р. Україна посіла 44-те місце. Україна посідає у рейтингу QS Higher Education System Strength Rankings<sup>16</sup>, який визначає країни із найсильнішими в світі системами вищої освіти за підсумками 2018 р. 44-те місце. За цим рейтингом Україна випередила Польщу (46 місце), Естонію (47 місце). Однак, як справедливо підкреслили розробники Стратегії, «...розвиток інфраструктури вищої освіти в Україні демонструє дві ключові тенденції: стрімке зниження кількості технікумів, коледжів та училищ, які готували спеціалістів технічних спеціальностей, зростання чисельності університетів, академій і інститутів, навчання в яких орієнтовано на більш ґрунтовну підготовку...» [11].

Місія (забезпечення сталого інноваційного розвитку України через підготовку висококваліфікованих фахівців, створення та поширення знань, формування інтелектуального, соціального та духовного капіталу суспільства, готового до викликів майбутнього) та візія (конкурентоспроможна система різноманітних закладів вищої освіти, яка завдяки співпраці з науковими установами та підприємницьким сектором формує фаховий та науково-освітній потенціал нації на засадах безперервного професійного й особистісного розвитку, орієнтована на найвищі досягнення та практики, інтегрована у світовий освітній та дослідницький простір) вищої освіти її розвиток в Україні, за положеннями Стратегії, перегукуються з основними цілями «суспільства сталого розвитку» 2030, прийнятими в у вересні 2015 року всіма державами-членами ООН [26], а саме у сфері освіти (Ціль 4): на основі співпраці з Організацією Об'єднаних Націй ініціативна група експертів «Вища освіта та

сталий розвиток» (HESI) зазначає, що заклади вищої освіти є унікальним інструментом реалізації завдань «сталого розвитку» через впровадження кооперації науковців та практиків, втілення спільних проектів спрямованих на вдосконалення освітніх практик, забезпечення якості та рівності в сфері вищої освіти, ефективності теоретичних досліджень з практичними результатами щодо екологізації глобального простору – зеленого відновлення та регенеративних шляхів для освіти, одночасно забезпечуючи якість освіти, справедливості і гендерну рівність всюди, побудувати світ [24].

В Стратегії також враховано концептуальні трансформації європейської вищої освіти в період після пандемії, а саме: цифровізація освіти, що забезпечує гнучкість в реалізації концепції «навчання впродовж життя», а також сприяння різноманітності, рівності та соціальній мобільності; актуалізація надання спеціальної підтримки для благополуччя та психічного здоров'я учасників освітнього процесу; необхідність підтримки кооперації підприємництва та освіти задля компенсації розриву між теорією і практикою, запитами виробництва і науковими дослідженнями тощо; інтеграція нових курсів як обов'язкових спрямованих на комплексне системне мислення та вирішення проблем, управління кризами та базові міждисциплінарні курси щодо пандемій, ситуації невизначеності, здоров'я, зміни клімату тощо; збереження центральної ролі університетів та їхньої позиції в суспільстві як розробників знань, постачальників рішень і розробників майбутніх лідерів; завдання вищої освіти полягає в процесі управління змінами всередині університетів і управління системною трансформацією, де університети є ключовими дійовими особами [25]. Отже, аналіз засвідчує, що розвиток системи вищої освіти України цілому відбувається в унісон загальносвітовими тенденціями розвитку університетської освіти, узгоджується з документами та положеннями Європейської комісії та спрямована на подальшу інтеграцію в європейський освітній простір.

Однак, одним із викликів, що необхідно було подолати системі вищої освіти України в останні півтора роки – функціонування в умовах військового стану та продовження дотримання високих стандартів якості в цих умовах, продовження кооперації з єврейськими закладами вищої освіти, дослідницькими центрами та організаціями тощо. Якщо аналізувати деструктивні чинники, що впливали на розвиток української системи вищої освіти, то аналіз насамперед варто розпочати з того, що ще в 2014 році частина закладів вищої освіти Східної України (Луганська та Донецька області) та АР Крим вимушено були переміщені в інші регіони. Так у своєму дослідженні, здійснюючи огляд втрат, яких зазнають переміщені

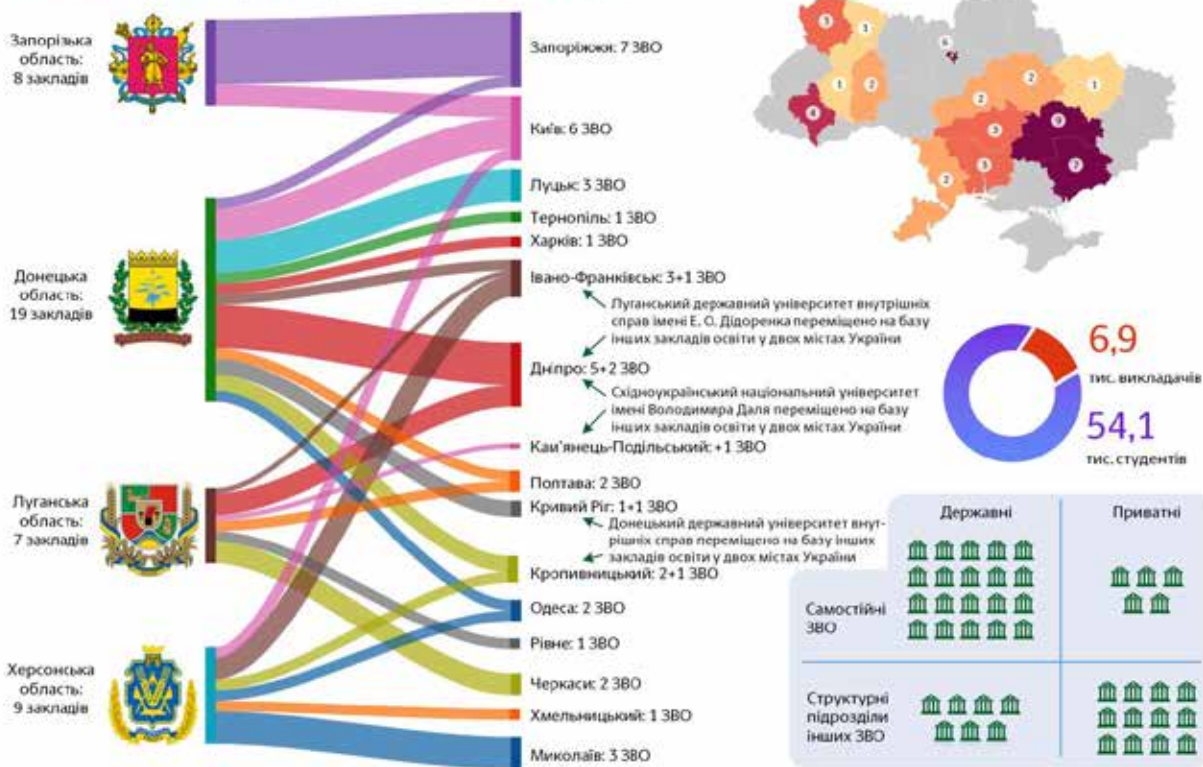
ЗВО, та внеску НПП, котрі мають статус ВПО, в науково-освітній потенціал ЗВО України починаючи з 2014 р., О. Захарова констатувала, що найбільшою проблемою є втрата для України певної частки професорсько-викладацького складу ЗВО Донецької та Луганської областей, АР Крим, а **скорочення людського капіталу** переміщених ЗВО негативно позначається на якості освітніх послуг та зменшує потенційні можливості для поступового відновлення економіки регіону, що постраждав унаслідок військового конфлікту та окупації частини території [2, с. 49], що визначаємо **першим деструктивним чинником**. Другою проблемою, а в контексті нашого дослідження – це **наступний із деструктивних чинників** розвитку вищої освіти, авторка називає **втрату переміщеними ЗВО основних фондів і документації** (архівної, фінансово-господарської, навчальної та навчально-методичної), які через конфлікт залишилися на непідконтрольній Україні території. Це істотно впливає на результативність функціонування ЗВО, можливості їх перспективного розвитку [2, с. 52]. Дослідниця виокремлює також і проблеми, що стосуються різкого **зниження рівня та якості життя НПП**, які були вимушені змінити місце свого проживання й роботи через військовий конфлікт; організація навчального процесу за умови повної відсутності допоміжного персоналу й підрозділів забезпечення цього процесу, браку науково-педагогічних кадрів та труднощів із переміщенням студентів і викладачів до місця навчання; різке погіршення умов життя й праці, зниження купівельної спроможності; відірваність від родини та відсутність можливостей для її перевезення; важкий морально-психологічний стан тощо [3].

Однак з початком повномасштабного вторгнення росії на територію України зазначені деструктивні чинники збільшилися у масштабах і глибині, оскільки деякі заклади вищої освіти були змушені переміщуватись двічі (рис. 1), а також доповнилися викликами, що пов'язані із повноцінним функціонуванням та забезпеченням, власне затверджені Стратегії розвитку вищої освіти на початку 2022 року, в лютому, пріоритетними положеннями якої визначено реалізацію концепції суспільства сталого розвитку, міжнародну кооперацію та співпрацю з європейським партнерами. Коротко аналізуючи деструктивні зміни в розвитку вищої освіти в аспекті міжнародної співпраці і співробітництва відмітимо, що в перші три-чотири місяці 2022 року від початку повномасштабного російського вторгнення наукова спільнота України та її активність в рамках міжнародного партнерства зробила своєрідну паузу, оскільки надзвичайно велика кількість НПП перемістилась не просто на більш безпечну територію України (переважно західні області на початку війни), але й взагалі

виїхало за кордон. Так, за даними робочої групи «Освіта і наука», що працює в рамках Національного плану відновлення України, кількість наукових та науково-педагогічних працівників, які з початку війни залишили територію нашої країни та виїхали до інших країн, складає **1392**, з них лише **1026** особи, які продовжують здійснювати наукову, науково-технічну, науково-організаційну, науково-педагогічну діяльність складає [12].

Зазначимо, що у положеннях «Проекту» ключові виклики у сфері освіти було поділено на 3 великі групи: **інфраструктурні** (зруйнована/пошкоджена інфраструктура закладів освіти, недосконала безпекова інфраструктура вже існуючих закладів освіти, відсутність у багатьох учасників освітнього процесу доступу до комп'ютерного обладнання, програмного забезпечення та якісного Інтернету, що погіршує доступ до дистанційного навчання, відсутність мережі кваліфікаційних/сертифікаційних центрів та недорозвиненість мережі закладів освіти дорослих, зруйнована/пошкоджена дослідницька інфраструктура, втрата науково-технічної інформації, даних, колекцій, архівів, загроза роботі стратегічно важливих об'єктів дослідницької інфраструктури); **виклики кадрового забезпечення** (людські жертви серед працівників закладів освіти, наукових установ, відтік (міграція за кордон, переміщення у межах країни) педагогічних та наукових кадрів, дефіцит кваліфікованих педагогічних працівників, низька відповідність кадрів потребам ринку праці, труднощі у працевлаштуванні окремих верств населення, зменшення кількості здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти, а також та різка зміна їх демографічного складу через війну за умови одночасного зростання потреб ринку праці в кваліфікованих робітничих кадрах, значні зміни у контингенті учнів та педагогічних працівників, викликані війною (ВПО, біженці, особи, що перебувають на тимчасово окупованих територіях); **виклики змісту та контенту** (застарілий зміст навчальних програм, недостатня відповідність компетентностей випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти вимогам сучасного ринку праці, втрата налагоджених або відсутність партнерських відносин з бізнесом в професійній та вищій освіті, асинхронізація зусиль та програм міністерств та закладів, залучених до підготовки/перепідготовки ветеранів війни); **виклики фінансування** (обмежене фінансування системи освіти на всіх рівнях, неефективне використання бюджетних коштів, неефективна система управління та фінансування закладами освіти та науковими установами, завелика витратна мережа закладів освіти, що потребує оптимізації, критично низька наукоємність ВВП через обмежене фінансування науково-технічної та інноваційної діяльності) [12], що перегукуються з викликами та деструктивними змінами

**Переміщення закладів вищої освіти до інших регіонів України, спричинені повномасштабним військовим вторгненням Росії (дані ЄДЕБО та інших відкритих джерел станом на 26 травня 2022 р.)**



**Рис. 1. Переміщені в інші регіони заклади вищої освіти України**

Джерело: Ніколаєв Є., Рій Г., Шемелинець І. У чужих стінах: як долають проблеми переміщені університети Воєн України: Аналітика суспільства. Електронний ресурс. URL: <https://voxukraine.org/u-chuzhyh-stinah-yak-dolayut-problemy-peremishheni-universytety>

в сфері вищої освіти України виокремлені раніше О. Захаровою.

Однак, якщо брати європейський вимір, то в цьому аспекті насамперед варто звернутись до Положень Європейського університетського інституту (EUI), який активно мобілізує свої мережі університетської співпраці, Університетська мережа відкритого суспільства (OSUN), Науковці під ризиком (SAR) і Фонд порятунку науковців (SRF), щоб відстоювати та впроваджувати ефективні скоординовані дії для надання допомоги українському університетському сектору. і науковці. Від цих програм та організацій шукаються ресурси, щоб допомогти EUI забезпечити українським науковцям безпечний академічний простір під час перебування у вигнанні, в яких чітко сформульовано перспективи для усунення потреби безпечної реалізації науково дослідження [23]. Європейська асоціація університетів, після вторгнення Російської Федерації в Україну 24 лютого 2022 року, висловила солідарну підтримку українським університетам, студентам і співробітникам. Є численні заяви підтримки, ініціативи щодо конкретної допомоги нужденним та інші форми вияву солідарності,

станом на зараз створено робочої групи з післявоєнного відновлення університетського сектору країни [20]. Європейська комісія надала більше гнучкості для програми Erasmus+, щоб приймати студентів і співробітників з України на термін до 12 місяців, і на підході є більш цільові програми підтримки науковців і студентів. Комісія також адаптувала свою мережу EURAXESS, яка підтримує дослідників з усього світу, щоб вона могла допомагати українським науковцям, які приїжджають до Європи [20]. Однак, не зважаючи на всебічну підтримку європейських та світових закладів вищої освіти, дослідницьких центрів та організації викликами як для української наукової спільноти, яка вимушено залишила Україну у зв'язку з війною стали і бюрократичні процедури європейських університетів (подання документів (4,6% респондентів зазначили це у своїх відповідях), невідповідність кваліфікації чи профілю закладу в місті де перебуває респондент (4,6%), відсутність практики університетів прикріплювати докторантів з інших країн за заявою та власною ініціативою (1,2%), низька мотивованість українських студентів та викладачів через стрес і війну (14,7%), в окремих

випадках – відсутність можливості повноцінного фінансування зарплати науковця під ризиком, забезпечення його мовної підготовки щодо викладання мови в країні в якому перебуває український вчений тощо), відсутність досвіду європейських закладів освіти гнучкості працевлаштування науковців з України, які потребували швидкого реагування на ситуацію та фінансового забезпечення (рис. 2). Деструктивним в аспекті гнучкої інтеграції можемо зазначити **низький відсоток належної іншомовної підготовки української наукової спільноти** (62,4% респондентів відповіли, що низький рівень знання іноземної мови став перешкодою для навчання чи працевлаштування у закладах вищої освіти за кордоном), особливо в сфері педагогічної, соціальної та природничих наук, що власне і стало причиною того, що серед 1392 лише близько 1000 викладає, а відсоток тих, хто залучений у гуманітарну сферу становить лише 5 відсотків від 1026 осіб, хоча станом на тепер мусимо відмітити, що відсоток науковців, що залишається працювати в закордонних закладах освіти і здійснювати дослідницьку чи викладацьку роботу в 2023 році значно знизився через те, що багато з тих НПП що виїхали, просто повернулись в українські заклади вищої освіти. Однак, це все одно не лише про низьку іншомовну підготовку, але й про можливість налагоджувати міжнародні партнерські відносини та реалізовувати проектний потенціал вищої освіти. Мусимо не погодитись з твердженням зазначене у аналітичному документі «Університети під час війни від закладу освіти до соціальної місії» 2022 року щодо використання можливостей міжнародних академічних мобільностей чи стажувань для евакуації за кордон, а саме про те, що мобільністю не скористалися ті хто не мав попереднього досвіду партнерської взаємодії та співпраці з закордонними закладами вищої освіти [19, с. 69], оскільки наші опитувальники та проведені дискусії під час наукових заходів (конференції, круглі столи, онлайн засідання гуртків зі студентами) засвідчили, якраз протилежну тенденцію, відсоток таких НПП звичайно не високий, однак такі представники української наукової спільноти є, і вони змогли скористатись можливістю просто потрапивши в країну, куди евакуювались від війни, знати заклад освіти для налагодження співпраці та працевлаштування [17]. Серед студентського контингенту спостерігаємо зворотню тенденцію – великий відсоток залишається в європейських закладах вищої освіти і повернення в українські заклади не планують на час війни, а інколи – і взагалі [17] і в цьому аспекті мова вже йде про такий деструктивний чинник як **втрата студентського потенціалу**.

Підкреслимо, що надзвичайно важливим етапом визначення деструктивних чинників функціонування вищої освіти в Україні в період

постпандемії та в умовах війни для нашої робочої групи були опитування учасників освітнього процесу на різних етапах дослідження, починаючи від 2019-2020 років і дотепер весна-осінь 2023 року, що уможливує валідність отриманих даних та дозволити відслідкувати динаміку змін та їхню актуальність на момент проведення опитування. Як зазначалось в попередніх публікаціях [8; 7; 21], опитувальники та інтерв'ю були сформовані за блоковим принципом: загальна інформація, психологічний блок та методичний блок. Саме останніх два, засобами безпосереднього живого спілкування та онлайн анкетування, дозволили проаналізувати деструктивні чинники не лише з позиції аналітичних документів, але й з точки зору актуальності отриманої інформації «тут і зараз». Нагадаємо, що результати першого блоку засвідчили, що опитуванням було охоплено всі регіони України; вік респондентів-студентів від 20 до 50 років (рис. 1), що складало контингент 1-4-го курсів та здобувачів наукових ступенів 1-2 курсів магістратури. Віковий діапазон респондентів-викладачів встановив від 20 до 50 років.

Аналізуючи результати відповідей представлених у психологічному блокові, можемо констатувати, що і викладачі [16] і студенти [18] зазначили, що найскладнішим є **психологічне налаштування – готовність** на навчальну чи професійну діяльність, фізіологічна перевтома від недосягання та стресом пов'язаних з перериванням освітнього процесу через повітряні тривоги. Відповіді респондентів та аналіз методичного блоку засвідчили, що перешкодами для нормального функціонування освітнього процесу в найширшому розуміння цього слова стали: **технічний аспект** – неспроможність окремої групи викладачів (13,2% [18]) викладати дисципліни онлайн і гнучко реагувати на зміни; слабка методична підготовка НПП та окремого відсотка студентів до роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями в межах дистанційної освіти, отримання освіти в змішаному та гібридному форматі [18]. Одним із аспектів деструктивних змін у процесі форсованого запровадження дистанційної форми навчання і студенти (56,9 %) [18], і викладачі (39,4%) [10] визначають – **зниження якості освіти**, а саме: студенти вважають, що якість освіти зменшилась через те, що вони відчують втому і стрес, а тому їхні знання стали менш глибокими і не систематичними (61,7%), хоча якість надання освітніх послуг вважають високою (87,7%) [15]; і викладачі і студенти вважають, що якість освіти зменшується також і через те, що **відсутній безпосередній контакт** (вимкнені камери – більше 56% викладачів [10]; відсутнє «живе спілкування» – 51% студентів [14]), що перешкоджає ефективній та злагодженій комунікації, налагодженню взаємодії між університетами не лише в середині країни,



але й з науковою та студентською спільнотою за кордоном, побудові гнучкості міжнародної партнерської взаємодії через неможливість вільно здійснювати закордонні поїздки з України до інших країн і в зворотному напрямі.

**Висновки і пропозиції.** Отже, підсумовуючи аналіз нормативно-правових документів, досліджень та аналітичних звітів в Україні, положень окремих європейських документів та результатів проведеного в межах завдань проекту анкетування дозволяють виокремити та систематизувати деструктивні чинники розвитку вищої освіти України після пандемії та в умовах війни (Талиця 1).

Виокремлені нами деструктивні чинники мають окремі спільні позиції із запропонованими робочою групою «Освіта і наука» у 2022 році, однак в нашому дослідженні новими визначаються ті, що враховують і європейський контекст, а також реалії станом на вересень-жовтень 2023 року.

Зазначимо також, що виокремлені деструктивні чинники не претендують також і на абсолютну вичерпність з огляду на те, що питання виокремлення чинників розвитку вищої освіти в цілому досить складне і багатоаспектне, а відтак перелік таких чинників може підлягати конструктивному перегляду, доповненню, переструктуруванню та подальшій науковій дискусії. Основна мета проведеного дослідження – виокремлення з метою пошуку дорожньої мапи відповідей та реагування на ці деструктивні чинники. Однак, в цьому контексті окремої уваги потребують також і конструктивні чинники та зміни, що сталися в українській вищій освіті за останніх 5-10 років, пов'язаних з окупацією з 2014 року, з пандемією, 2019 року та з повномасштабною війною з 2022 року, що власне і становитиме **перспективу здійснення подальших досліджень** в рамках проекту та теми дослідження.

Таблиця 1

**Деструктивні чинники розвитку вищої освіти України після пандемії та в умовах війни**

<b>Екзогенні деструктивні чинники (зовнішні по відношенню до системи освіти чинники)</b>	<b>Ендогенні деструктивні чинники (внутрішні по відношенню до системи освіти чинники)</b>
<p><b>Матеріальні:</b> фізичні пошкодження приміщень закладів вищої освіти, спричинене повномасштабним вторгненням росії на територію України та всі інфраструктурні аспекти функціонування – комп'ютерне, програмне забезпечення, доступ до Інтернету, до бази даних, технічних розробок, напрацювань тощо.</p> <p><b>Психологічні:</b> відсутність можливості безпосереднього контакту з колегами в межах одного університету, так і в контексті країни та міжнародної взаємодії під час пандемії і неможливість відновити цей контакт у зв'язку з війною.</p> <p><b>Людські ресурси:</b> скорочення людського капіталу спровоковані руйнуванням від обстрілів та розташуванням на тимчасово окупованих територіях, втрата студентського потенціалу через руйнування університетів та втратою можливості організаційного забезпечення з боку університетів спричинені війною; втрата НПП кадрів через їхнє переміщення в межах країни та виїзд за кордон у зв'язку з війною; низький відсоток належної іншомовної підготовки української наукової спільноти; недостатня конкурентоспроможність в міжнародному вимірі; низька вмотивованість до налагодження міжнародної кооперації університетської спільноти (НПП та студентів) через стрес пов'язаний в війною;</p> <p><b>Організаційно-педагогічні:</b> невідповідність українських освітніх програм в окремих університетах із закордонними освітніми стратегіями професійної підготовки в системі вищої освіти, як наслідок не можливість студентів гнучко будувати маршрут в зарубіжних закладах; недостатня відповідність компетентностей студентів та НПП закладів професійної (професійно-технічної) освіти вимогам сучасного зарубіжного ринку праці, втрата налагоджених або відсутність партнерських відносин із закордонними партнерами, залучення нових партнерів та розробка нових міжнародних проектів;</p> <p><b>Фінансові:</b> закордонна фінансова підтримка обмежена і розповсюджується на вже відомих раніше партнерів, периферійні ж заклади вищої освіти залишаються поза увагою через відсутність досвіду міжнародної співпраці тощо.</p>	<p><b>Матеріальні:</b> втрату переміщеними ЗВО основних фондів і критичної для функціонування закладів вищої освіти документації, технічного та матеріального забезпечення;</p> <p><b>Психологічні:</b> відсутній безпосередній контакт, психологічна готовність до професійної та навчальної діяльності як під час пандемії, так і в умовах війни; відсутність безпосередньої комунікації між всіма учасниками освітнього процесу;</p> <p>психологічна готовність до професійної та навчальної діяльності як під час пандемії, так і в умовах війни; відсутність безпосередньої комунікації між всіма учасниками освітнього процесу;</p> <p><b>Людські ресурси:</b> втрата людського капіталу у зв'язку з переміщенням всередині країни, втрата студентського та науково-педагогічного потенціалу через виїзд за кордон, руйнування спричинені війною, переміщення в межах країни та виїзд за кордон у зв'язку з війною;</p> <p><b>Організаційно-педагогічні:</b> застарілий зміст навчальних програм, недостатня відповідність компетентностей випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти вимогам сучасного ринку праці, втрата налагоджених або відсутність партнерських відносин з бізнесом в професійній та вищій освіті, асинхронізація зусиль та програм міністерств та закладів, залучених до підготовки/перепідготовки ветеранів війни)</p> <p><b>Фінансові:</b> скорочення фінансування системи освіти на всіх рівнях в Україні, через переорієнтацію пріоритетів на військово-промисловий комплекс; неефективне використання бюджетних коштів та система управління та фінансування закладами освіти, критично низька наукоємність ВВП через обмежене фінансування науково-технічної та інноваційної діяльності тощо.</p>

## БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
2. Захарова О. В. Шість років випробувань на міцність. *Феномен української інтелігенції в контексті глобальних трансформацій* (до 100-річчя заснування ДВНЗ «Донецький національний технічний університет») : Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Покровськ, ДонНТУ, 9–10 квіт. 2020 р.). Покровськ : ДВНЗ «ДонНТУ», 2020. С. 71–75.
3. Захарова О. Трансформації науково-освітнього потенціалу закладів вищої освіти України через тимчасову окупацію частини території донецької та луганської областей, анексію республіки Крим. *Освітня аналітика України*. 2020. № 4 (11). С. 47-59.
4. Ковтун О., Кокарева А., Ладогубець Н. Первинна реакція української університетської спільноти на технологічні виклики забезпечення навчального процесу в умовах війни. *Роль іноземних мов у соціокультурному становленні особистості (в умовах війни)*: зб. наук.пр. К. : 2022. С. 72-77.
5. Копитко М., Літвін Н. Деструктивні чинники середовища функціонування соціально-економічних систем. *Вчені записки Університету «КРОК». Серія «Економіка»*. 2017. № 46. С. 4-15. <https://library.krok.edu.ua/ua/kategoriji/statti/627-destruktyvni-chynnyky-seredovyscha-funktsionuvannia-sotsialnoekonomichnykh-system>
6. Мельник Н. І. Наукова комунікація в період глобальних викликів: соціальне дистанціювання та наукове співробітництво між вітчизняними та зарубіжними ЗВО. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура*. К. : 2021. С. 271-280.
7. Мельник Н. І. Трансформації вищої освіти в період постпандемії в сучасних наукових дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 80. Т. 2. 2022. с. 81–86. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.2.15>
8. Мельник Н. І., Ковтун О. В., Лузік Е. В., Ладогубець Н. В. Організаційно-педагогічні умови дистанційної вищої освіти після пандемії та в умовах війни: моніторинговий зріз. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 53, 2022. с. 93–103. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/53.2.19>
9. Ніколаєв Є., Рій Г., Шемелинець І. У чужих стінах: як долають проблеми переміщені університети Вокс Україна: *Аналітика суспільство*. Електронний ресурс. URL: <https://voxukraine.org/u-chuzhyh-stinah-yak-dolayut-problemy-peremishheni-universytety>
10. Оцінювання навчальної діяльності студентів на заняттях з гуманітарних дисциплін (іноземна філологія, педагогіка, психологія, історія, право тощо) в умовах війни та вперіод постпандемії. 2022-2023. *Питальник*. Укладачі: Мельник Н.І., Ковтун О. В., Помиткіна Л. В., Ладогубець Н. В., Лузік Е. В., Корінна Г. О. Google form. URL [https://docs.google.com/forms/d/1w6w48tU2-zTEhEoLfcWZcsK51Jvp\\_BwjMnezqPwYSd4/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1w6w48tU2-zTEhEoLfcWZcsK51Jvp_BwjMnezqPwYSd4/edit#responses)
11. Про стан і стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031. *Освіта Нова*. Електронний ресурс: <https://osvitanova.com.ua/posts/4418-pro-stan-i-stratehiu-rozvytku-vyshchoi-osvity-v-ukraini-na-2021-2031>
12. Проект Плану відновлення України: матеріали робочої групи «Освіта і наука». 2022. Липень. Кабінет Міністрів України. <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/recoveryrada/ua/education-and-science.pdf>
13. Розпорядження кабінету міністрів України «Про схвалення Стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки». Верховна Рада, Документ 286-2022-р, чинний, поточна редакція – Прийняття від 23.02.2022. Електронний ресурс: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>
14. Студентство в умовах війни: адаптація, оцінювання, труднощі. Листопад 2022- вересень 2023. Питальник. Укладачі: Мельник Н.І., Ковтун О. В., Помиткіна Л. В., Лузік Е. В., Корінна Г. О. Google form. URL <https://docs.google.com/forms/d/11xb18whE-ybuY6Ylr4iL1vfzGcjW-jSjzktCYVkvYiE/edit#responses>
15. Українська наука і студентство не мовчить! Опитування щодо організації освітнього процесу в умовах російської агресії та після пандемії. *Питальник*. Укл.: Мельник Н.І., Ковтун О. В., Помиткіна Л. В., Ладогубець Н. В., Лузік Е. В., Корінна Г. О. Google form. URL [https://docs.google.com/forms/d/1btfyT76\\_z3CMNZYSIW4Xs9XhVij5-Fy5UUnrMxe63Cw/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1btfyT76_z3CMNZYSIW4Xs9XhVij5-Fy5UUnrMxe63Cw/edit#responses)
16. Українська наукова спільнота: продовження роботи в умовах війни. 2023. *Питальник*. Укл.: Мельник Н.І., Ковтун О. В., Ладогубець Н. В., Помиткіна Л. В., Корінна Г. О. Google form. URL: <https://docs.google.com/forms/d/10NVCXUXZ5coqh1PihPOVv7e0e8e2c-TlJpFzX4evYa90/edit>
17. Українська студентська спільнота в умовах війни та після пандемії. 2023. *Питальник*. Укл.: Мельник Н. І., Ковтун О. В., Ладогубець Н. В., Помиткіна Л. В., Корінна Г. О. Google form. URL: <https://docs.google.com/forms/d/1aOkGSWL4uEu4jA2gJM-NBxo77-eVjy1E97nAaaZdZG0/edit#responses>
18. Українська студентська спільнота: повернення до навчання в умовах війни та після пандемії. 2023. *Питальник*. Укл.: Мельник Н.І., Ковтун О. В., Помиткіна Л. В., Ладогубець Н. В., Лузік Е. В., Корінна Г. О. Google form. URL <https://docs.google.com/forms/d/1aOkGSWL4uEu4jA2gJM-NBxo77-eVjy1E97nAaaZdZG0/edit#responses>
19. Університети під час війни від закладу освіти до соціальної місії. (2022) Школа політичної аналітики НаУКМА та Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти. Київ. Фонд Фрідріха Науманна. 79 с.
20. European support to Ukrainian higher education community. The European University Association. <https://eua.eu/about/who-we-are.html>
21. Melnyk, N., Pukhovska, L., Kovtun, O., Biletska, I., & Ladohubets, N. (2022). Current trends of teacher education in the Ukraine and EU countries under conditions of postpandemia and russian invasion. *Amazonia Investiga*, 11(56), 103-113
22. Pomytkin E., Pomytkina L., Ivanova O. Electronic resources for studying the emotional states of new Ukrainian school teachers during THE COVID-19 PANDEMIC. *Information Technologies and Learning*

*Tools*, 267-280, 2020. <https://publons.com/wos-op/institution/234405/>

23. Solidarity with Ukraine. European University Institute. <https://www.eui.eu/en/public/ukraine/solidarity-with-ukraine>

24. Statement to the Education post-COVID-19: Extraordinary session of the Global Education Meeting. Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development. URL: <https://sdgs.un.org/news/statement-education-post-covid-19-extraordinary-session-global-education-meeting-24726>

25. Tataj D., Serger S., Dixon-Declève S. & others. Transformation post-COVID: The Future of European Universities. 2021. ESIR Focus Paper. European Commission Directorate-General for Research and Innovation. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bc039241-c996-11eb-84ce-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-213424063>

26. The 17 goals. History. United Nation. Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/goals>

## РОЗДІЛ 4. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

## ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

### WAYS TO OVERCOME EDUCATIONAL LOSSES IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Метою даної статті є вивчення і аналіз шляхів подолання освітніх втрат у закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану. Для досягнення цієї мети в процесі дослідження були виконані наступні завдання: розглянуто поняття «освітні втрати» та визначено основні компоненти поняття; досліджено чинники, що викликають освітні втрати; визначено ключові шляхи та стратегії, які сприяють подоланню цих освітніх втрат. Для вивчення даної проблематики були використані наступні загальнонаукові методи пізнання: критичний аналіз наукової літератури з теми дослідження для всебічного розуміння проблеми; індуктивний та дедуктивний метод для формулювання конкретних висновків і рекомендацій на основі теоретичного аналізу. Зазначено, що сьогодні сфера дошкільної освіти стикається із великими викликами та проблемами, що потребують негайного вирішення. У світлі цих викликів і втрат, важливо визначити та вивчити шляхи подолання проблем в дошкільній освіті, сприяючи створенню сприятливого середовища для наймолодших членів нашого суспільства. Відмічено, що основними чинниками, які зумовили освітні втрати в системі дошкільної освіти України є: порушення принципу доступності дошкільної освіти; послаблення або відсутність психологічної, медичної, методичної та інформаційної підтримки; відтік кадрів із дошкільних закладів; відсутність своєчасної підтримки розвитку дитини у чутливий період. Зауважено, що в умовах воєнного стану важливо створити безпечне та підтримуюче середовище для дітей в дошкільних закладах, забезпечити їм психологічну, медичну та методичну підтримку і усунути кадрові проблеми для надання якісної дошкільної освіти. У висновку зазначено, що подолання освітніх втрат у дошкільних закладах в умовах воєнного стану потребує докладних дій та співпраці всіх учасників освітнього процесу, спрямованих на створення безпечного та підтримуючого середовища для дітей та забезпечення якісної дошкільної освіти в умовах викликів, які виникають внаслідок повномасштабного вторгнення.

**Ключові слова:** освітні втрати, дошкільна освіта, вплив війни на освіту, стратегії подолання втрат, забезпечення якості освіти.

The purpose of this article is to study and analyze ways to overcome educational losses in preschool education institutions under martial law. To achieve this goal, the following tasks were performed in the research process: the concept of «educational losses» was considered and the main components of the concept were determined; the factors causing educational expenses were investigated; key ways and strategies that contribute to overcoming these educational losses are identified. The following general scientific methods of cognition were used in the research process: critical analysis of scientific literature on the research topic for a comprehensive understanding of the problem; inductive and deductive method for formulating specific conclusions and recommendations based on theoretical analysis. It is noted that today the field of preschool education faces great challenges and problems that require immediate solutions. In light of these challenges and losses, it is important to identify and explore ways to overcome problems in preschool education, contributing to the creation of a favorable environment for the youngest members of our society. It was noted that the main factors that led to educational losses in the system of preschool education of Ukraine are: violation of the principle of accessibility of preschool education; weakening or lack of psychological, medical, methodical and informational support; outflow of personnel from preschool institutions; lack of timely support for the child's development in sensitive periods. It was noted that in the conditions of martial law it is important to create a safe and supportive environment for children in preschool institutions, to provide them with psychological, medical, and methodical support, and to eliminate staffing problems to ensure quality preschool education. The conclusion states that overcoming educational losses in preschool institutions under martial law requires detailed actions and cooperation of all participants in the educational process, aimed at creating a safe and supportive environment for children and ensuring quality preschool education in the conditions of challenges arising from a full-scale invasion.

**Key words:** educational losses, preschool education, the impact of war on education, strategies for overcoming losses, ensuring the quality of education.

УДК 37.014.09(477)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.28>

**Варяниця Л.О.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної  
та початкової освіти  
Державного закладу  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Освіта завжди була і залишається ключовим фактором успішного розвитку суспільства. Заклади дошкільної освіти (ЗДО) відіграють важливу роль у підготовці майбутнього покоління до навчання в школі та життя загалом. Проте, не зважаючи на їх суттєву роль, сфера дошкільної освіти стикається

із великими викликами та проблемами, що потребують негайного вирішення. Справедливо визнати, що ці проблеми стають перешкодою для повноцінного розвитку та навчання дітей у ЗДО. У світлі цих викликів і втрат, важливо визначити та вивчити шляхи подолання проблем в дошкільній освіті, що допоможе створенню сприятливого

середовища для наймолодших членів нашого суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічну базу даного питання складають праці вітчизняних науковців, серед яких: Г. Бичко та В. Терещенко [1], Ю. Назаренко [8], С. Сисоєва та О. Рейпольська [9], Л. Шелестова [10] та інші.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Розглядаючи проблему освітніх втрат, дослідники вкрай мало приділяють уваги саме втратам у дошкільній освіті. Проте варто зауважити, що вони становлять основу для всіх подальших освітніх втрат і впливають на розвиток людського капіталу суспільства в цілому.

**Мета статті: дослідження** вивчення і аналіз шляхів подолання освітніх втрат у закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану.

**Виклад основного матеріалу.** Збройна агресія російської федерації проти нашої держави призвела до значних змін і трансформацій в організації освітнього процесу, зокрема його безпеки. Діти та молодь в Україні зіткнулися з обмеженнями у доступі до повноцінної освіти, що порушує їх право на навчання та спокійне життя. На тлі цих подій виникли нові терміни та поняття, такі як «освітні втрати», «навчальні втрати» та «освітні розриви».

Аналіз літературних джерел показав, що досить часто ці терміни виступають як синоніми. Однак, в переважній більшості, науковці акцентують саме на втратах у навчанні. Так, наприклад, Ю. Назаренко під освітніми втратами розуміє прогалини в знаннях та навичках, які виникають у здобувачів освіти в процесі навчання порівняно зі стандартами освіти та очікуваними результатами навчальних досягнень [8].

Такої ж думки притримується І. Когут. Науковиця так само вважає, що освітні втрати – це прогалини, специфічні або загальні втрати у знаннях та навичках, які виникають через перерви та непослідовності у навчанні, у порівнянні зі стандартами освіти та очікуваними результатами навчання [4].

Г. Бичко та В. Терещенко зазначають, що освітні втрати мають багатозначну сутність і включають в себе втрату можливостей для всебічного розвитку здобувачів освіти, зокрема інтелектуальний, соціальний, емоційний та психологічний аспекти. Науковці умовно виділяють три взаємопов'язані компоненти поняття «освітні втрати» (рис. 1).

Л. Шелестова розглядає освітні втрати в декількох аспектах:

– *втрата знань і навичок або відхилення в академічному прогресі здобувача освіти.* Ця категорія включає в себе втрату здобутих знань та навичок або відступ в академічному розвитку здобувача в основному в наслідок перерви у формальній освіті, такої як пропуск занять, відсутність доступу до навчальних ресурсів тощо;

– *втрата здобутих раніше знань.* Іншим аспектом освітніх втрат є втрата здобутих раніше знань, коли здобувачі освіти, які досягли певного рівня навчання, погіршують свої академічні досягнення. Це часто стається через тимчасову (нетривалу) перерву у формальній освіті, наприклад, літні канікули;

– *різниця між досягнутим академічним прогресом та очікуваним рівнем навчання.* Цей аспект відображає розрив між тим, що здобувач освіти фактично вивчив і досягнув у навчанні, і тим, що він мав би навчитися на певному етапі свого навчання. Це може включати різницю між академічним прогресом та очікуваними навчальними результатами за стандартами освіти, які мають

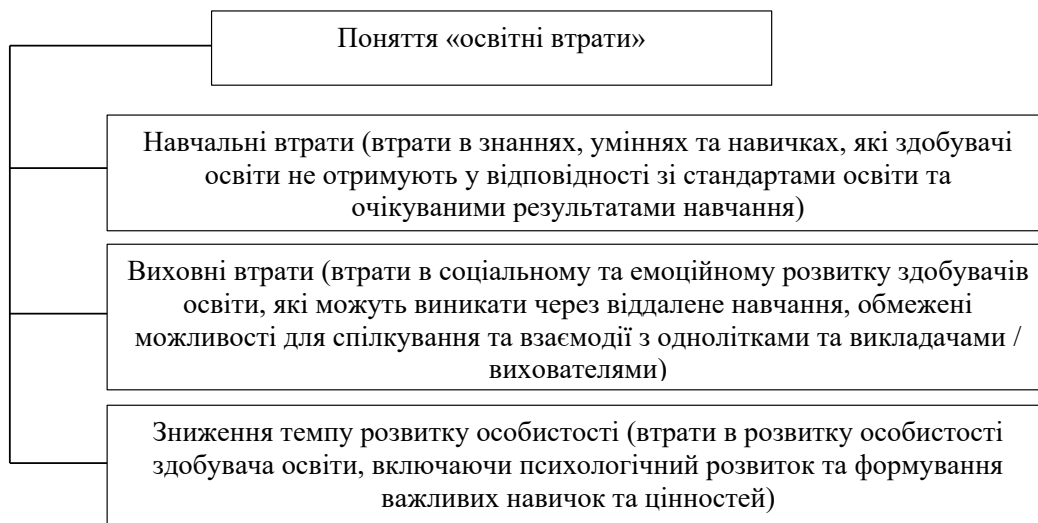


Рис. 1. Основні компоненти поняття «освітні втрати»

Джерело: [1]

бути досягнуті на певному етапі навчання: в певному віці чи на рівні певного класу [10, с. 63].

Виникнення освітніх втрат спричиняє низка чинників. Так, серед основних факторів, які зумовили освітні втрати в системі дошкільної освіти України та суттєво вплинули на розвиток дітей у їх сенситивні періоди життя, виділяють наступні:

– порушення принципу доступності дошкільної освіти. Недостатність доступу до якісної дошкільної освіти для всіх дітей створює нерівності та може призвести до втрат в їх розвитку;

– послаблення або відсутність психологічної, медичної, методичної та інформаційної підтримки. Недостатній доступ до фахової підтримки для дітей раннього та дошкільного віку та їх батьків може обмежити можливості в їх розвитку;

– відтік кадрів із дошкільних закладів. Масштабне переміщення педагогічних кадрів дошкільних закладів в умовах війни та низька оплата їх праці може призвести до втрати фахівців;

– відсутність своєчасної підтримки розвитку дитини у сенситивні періоди. Для дітей раннього віку важливо мати доступ до стимулюючого середовища під час їх сенситивних періодів розвитку, і відсутність такої підтримки може призвести до негативних втрат у їх розвитку [9, с. 2].

Розглянемо, як можна зменшити вплив цих чинників в реаліях України та обґрунтуємо основні шляхи подолання освітніх втрат у ЗДО.

Нині, в умовах воєнного стану, надзвичайно важливо:

1. Забезпечити продовження здобуття якісної дошкільної освіти навіть в нинішніх непростих умовах.

Під час воєнного стану в Україні прогресивні освітяни, науковці та громадські організації активно заповнюють соціальні мережі контентом, спрямованим на розвиток дошкільнят та на

допомогу їхнім батькам і педагогам. Так, на сайті Міністерства освіти та в Telegram-каналі «Підтримай дитину» розміщуються публікації з психолого-педагогічним та методичним спрямуванням. Матеріали включають в себе відеозаняття з різних предметів, психологічні поради та важливі нормативно-правові акти.

Також доступні різноманітні ресурси, спеціально розроблені для дітей, які навчаються під час воєнного стану. Це, наприклад, повчальний посібник «Розмови про війну» та інформаційний комікс для дітей «Поради від захисника України» тощо [3, с. 95].

2. Забезпечити продовження здобуття дошкільної освіти за місцем тимчасового перебування дітей. Важливо створити умови для нормального розвитку дітей і зменшення освітніх втрат. Можливості для дітей отримувати освіту повинні бути доступними і в умовах війни.

С. Сисоєва та О. Рейпольська зазначають, що використання технологій для моніторингу місця перебування дітей та їхніх освітніх потреб є потужним інструментом для покращення системи дошкільної освіти та зменшення освітніх втрат в Україні. На їх думку, наведені сфери використання технологій допомагають вирішувати коло проблем (табл. 1).

3. Створити безпечне освітнє середовище. Діти повинні навчатися у безпечному та стимулюючому середовищі. Це включає в себе не лише фізичну безпеку, але й психологічний комфорт, котрий важливий для їхнього емоційного розвитку.

Воєнний стан, який введено на всій території України, суттєво впливає на щоденну рутину та стандартні системні процеси, включаючи сферу освіти. Адже першочерговим є забезпечення таких базових потреб дитини, як от безпека. Оскільки на всій території країни постійно існує загроза

Таблиця 1

### Проблеми, що вирішує використання технологій для моніторингу місця перебування дітей та їхніх освітніх потреб

№ за/п	Проблема	Опис проблеми
1.	Моніторинг кількості дітей з особливими освітніми потребами	Технології дають змогу точно визначити кількість дітей з особливими потребами в кожному регіоні та в різних місцях перебування. Це важливо для планування та надання необхідної підтримки цій групі дітей
2.	Моніторинг надання освітніх послуг дітям раннього та дошкільного віку	Технології дають змогу відстежувати, як і де надаються освітні послуги для малюків в різних регіонах, включаючи інші країни. Це допомагає у вдосконаленні системи освіти та плануванні ресурсів
3.	Діагностика особистісного та пізнавального розвитку дітей раннього та дошкільного віку	Технології можуть бути використані для збору даних щодо розвитку дітей, їхніх потреб та досягнень. Ця інформація допомагає педагогам та батькам визначити, як найкраще підтримувати розвиток конкретної дитини
4.	Моніторинг кількості дітей, які були охоплені офлайн в поточному навчальному році	Цей аспект дозволяє відстежувати, скільки дітей отримали доступ до традиційної, офлайн освіти впродовж навчального року, що є важливим показником для оцінки доступності та якості освіти

Джерело: [9, с. 2]

повітряних атак та обстрілів, організація освітнього процесу зазнала змін. Педагоги намагаються продовжувати навчання в режимі очної форми, але з використанням дистанційних методів та комбінованих підходів, які дозволяють забезпечити освіту в умовах воєнного стану [6, с. 152].

О. Косенчук виділяє наступні підходи та стратегії щодо організації безпечного освітнього простору у ЗДО (табл. 2).

Ці стратегії та підходи допоможуть створити безпечне та підтримуюче середовище для дітей та персоналу ЗДО в умовах воєнного стану. Важливо враховувати потреби дітей та реагувати на них, забезпечуючи їм необхідну підтримку та захист.

4. Забезпечити отримання психологічної, медичної, методичної та інформаційної підтримки всіма учасниками освітнього процесу в ДЗО.

В умовах воєнного стану великого значення для забезпечення фізичного та психологічного благополуччя дітей і педагогічних працівників набуває психологічна, медична, методична та інформаційна підтримка всіх учасників освітнього процесу в ДЗО. Для того, аби забезпечити належну підтримку, уявляється доцільним вжити наступні заходи:

а) психологічна підтримка:

– надання психологічної допомоги дітям і педагогічним працівникам для подолання стресу та тривожності;

– організація групових або індивідуальних консультацій з психологами для виявлення та вирішення емоційних проблем;

б) медична підтримка:

– забезпечення необхідною медичною допомогою та ліками дітей та працівників, які потребують лікування;

– здійснення регулярних медичних оглядів для вчасного виявлення і лікування захворювань;

в) методична підтримка:

– розроблення та поширення методичних рекомендацій для педагогів щодо роботи з дітьми під час воєнного стану;

– організація тренінгів та семінарів для педагогів з питань педагогічної роботи в екстремальних умовах;

г) інформаційна підтримка:

– забезпечення доступу до актуальної інформації про ситуацію в регіоні та рекомендацій для безпеки;

– організація зустрічей та інформаційних сесій для батьків та педагогічних працівників щодо заходів безпеки та правил поведінки в умовах воєнного стану.

Нині для підтримки батьків організуються різноманітні вебінари, практикуми, тренінги, а також надаються тематичні пам'ятки та рекомендації фахівців. У Viber, Telegram існують професійні спільноти, де батьки можуть самостійно отримувати

Таблиця 2

**Підходи та стратегії щодо організації безпечного освітнього простору у ЗДО**

№ за/п	Підходи та стратегії	Характеристика
1.	Створення безпечних умов організації освітнього процесу	Цей підхід передбачає адаптацію формату роботи (очний, дистанційний, змішаний) та режиму роботи до потреб дітей і зовнішніх факторів для забезпечення безпеки та ефективності освітнього процесу
2.	Посилення пропускового режиму	Встановлення контролю при вході та в'їзді на територію ЗДО для того, аби забезпечити фізичну безпеку дітей та персоналу
3.	Дотримання принципів універсальності	Ця стратегія передбачає забезпечення рівних прав і можливостей для всіх дітей, включаючи тих, які мають особливі освітні потреби. Це важливо для забезпечення доступу до освіти для всіх дітей, незалежно від їх індивідуальних потреб
4.	Створення сприятливого психологічного клімату	Цей підхід має на меті забезпечити психологічну підтримку та комфорт для дітей, працівників ЗДО та їх сімей
5.	Постійний психологічний супровід	Забезпечення професійної психологічної підтримки для всіх учасників освітнього процесу, особливо для дітей, які можуть переживати стресові ситуації. Це може включати консультування, терапію та інші психологічні послуги
6.	Зниження негативного інформаційного навантаження	Мінімізація впливу негативних інформаційних повідомлень про військові дії та їх наслідки на дітей. Це сприяє зниженню тривожності та страху у дітей та підтримує їх психологічну стійкість
7.	Оновлення напрямів партнерської взаємодії з батьками	Забезпечення можливості надання освітніх послуг в дистанційному форматі та проведення навчань і тренувань щодо дій в екстремальних ситуаціях
8.	Організаційно-методичний супровід	Проведення тренувань та навчання персоналу ЗДО щодо дій у ситуаціях небезпеки. Ці заходи сприяють готовності персоналу реагувати на надзвичайні ситуації та забезпечити безпеку та захист дітей

Джерело: [5, с. 95–96]

інформацію. Наразі для отримання інформації та підтримки батьки можуть приєднатися до професійних ресурсів, наприклад: «Підтримка для дітей. UNICEF для кожної дитини», «Психологічна підтримка», проєкт «Поруч» та інші [3, с. 97–98].

В рамках даного дослідження варто зазначити, що забезпечення безпеки як для дорослих, так і для дітей, має велике значення, особливо у контексті інформаційної безпеки. Батьки і педагоги можуть впливати на обсяг інформації, яка надходить до них, і регулювати цей процес. Але діти дошкільного віку не завжди в змозі це робити, особливо в період воєнного часу, коли вони майже постійно перебувають в інформаційно-стресовому полі. М. Лугова вказує на те, що інформаційне поле війни приносить тривогу та страх, які можуть відобразитися у сприйнятті дорослими. Факт війни може стати зрозумілим й для трирічної дитини, коли вона починає розуміти, що деякі люди можуть робити погані речі, а інші – допомагати. Тому розмови про події на фронті та перегляд новин разом з малими дітьми краще обмежити [7, с. 113].

Важливо надавати інформацію, яка відповідає віку дитини і не завдає їй психологічної шкоди. Діти дошкільного віку мають право дізнатися про події в своїй країні, але дорослі повинні забезпечити їх захист від потенційно шкідливого контенту [2, с. 132].

#### 5. Усунення кадрової проблеми.

Серед засобів подолання кадрової проблеми у дошкільній освіті відмітимо:

- відкриття нових вакансій для вихователів дітей раннього та дошкільного віку. Це може включати розширення мережі дошкільних закладів та створення нових робочих місць для вихователів;

- розроблення короткотривалих курсів підвищення кваліфікації. Запровадження навчальних програм для всіх педагогів з метою актуалізації їх професійних навичок;

- створення тематичних курсів підвищення кваліфікації. Розробка спеціалізованих навчальних програм для педагогів, які враховують актуальні потреби в особистісному і професійному розвитку;

- відшкодування особистих витрат на навчання та підвищення кваліфікації. Забезпечення компенсації коштів, які педагоги спрямовують на професійний розвиток, мобільний (службовий) зв'язок та інше;

- створення інформаційної платформи для вихователів. Розроблення системи, яка містить інформацію про кваліфікацію вихователів, можливості підвищення кваліфікації та їхню потребу у працевлаштуванні;

- перегляд базового фінансування дошкільної освіти. Перегляд системи фінансування для забезпечення адекватними ресурсами дошкільних закладів та їх персоналу;

- зміна підходів у державному управлінні системою дошкільної освіти. Перегляд та оптимізація системи управління дошкільною освітою з метою поліпшення умов для педагогів та забезпечення якісної дошкільної освіти [9, с. 4].

**Висновки.** Отже, підсумовуючи розглянуті шляхи подолання освітніх втрат у закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану, можна визначити, що це завдання вимагає комплексного та системного підходу. Важливість створення безпечного та підтримуючого середовища для дітей, забезпечення психологічної, медичної та методичної підтримки учасників освітнього процесу та усунення кадрових проблем не може бути недооціненою.

Створення безпечних умов та адаптація дистанційного/комбінованого формату роботи в закладах дошкільної освіти допомагають забезпечити безпеку дітей та персоналу. Однак додаткової ваги набуває створення сприятливого психологічного клімату, який враховує емоційний розвиток дітей. Постійний психологічний супровід та зниження інформаційного навантаження допомагають у запобіганні негативних наслідків війни на емоційний стан дітей.

Окрім того, важливо підтримувати інформованість батьків та педагогів та уникати надмірного впливу негативної інформації на дітей.

В цілому, подолання освітніх втрат у дошкільних закладах в умовах воєнного стану потребує докладних дій та співпраці всіх учасників освітнього процесу, спрямованих на створення безпечного та підтримуючого середовища для малюків та забезпечення якісної дошкільної освіти в умовах викликів, які виникають внаслідок повномасштабного вторгнення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бичко Г., Терещенко В. Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання. Український центр оцінювання якості освіти. 2023. URL: [https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses\\_Ukraine.pdf](https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf) (дата звернення: 13.10.2023).
2. Вітвіцька А. Я., Бригадир М. Б. Як говорити з дітьми про війну, смерть і втрату. *Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи. Матеріали конференції.* Тернопіль, 2022. С. 130–133. URL: <https://griml.com/GRhxx> (дата звернення: 16.10.2023).
3. Зімакова Л., Тупиця О., Жданюк Л. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. *Педагогічні науки.* 2022. № 79. С. 92–100. DOI <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264557> (дата звернення: 14.10.2023).
4. Когут І., Нікуліна О., Сирбу О., Жерьобкіна Т., Назаренко Ю. Війна та освіта: Як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи. *Cedoss,*



*International Renaissance Foundation*. 2023. URL: [https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-saved\\_overview-report-2022-web.pdf](https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-saved_overview-report-2022-web.pdf) (дата звернення: 14.10.2023).

5. Косенчук О. Безпека освітнього простору закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. № 1(105). С. 90–101. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-90-101> (дата звернення: 14.10.2023).

6. Косенчук О. Дошкільна освіта в Україні: нові реалії та перспективи. *Педагогічні науки : наук. журн.* 2022. Вип. 79. С. 151–155. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/19869> (дата звернення: 15.10.2023).

7. Лугова М. С. Війна очима дітей дошкільного віку: шляхи збереження психічного здоров'я в умовах стресу. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язберезувальної освіти*, (20 жовтня 2022 р.) /

за загальною редакцією проф. Бойчука Ю. Д. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. С. 111–114. URL: <https://griml.com/7Qdn6> (дата звернення: 16.10.2023).

8. Назаренко Ю. Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації. 2022. URL: [https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska\\_osvitni-vtraty.pdf](https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf) (дата звернення: 13.10.2023)

9. Сисоєва С. О., Рейпольська О. Д. Освітні втрати в дошкільній освіті як передумова подальших освітніх втрат. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. № 5(2). С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5203> (дата звернення: 14.10.2023).

10. Шелестова Л. Навчальні втрати учнів в умовах війни: сутність, діагностика та шляхи подолання. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. № 1 (30). С. 62–72. DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1\(30\)-62-72](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1(30)-62-72) (дата звернення: 13.10.2023).

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

### FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE BY MEANS OF ROLE-PLAYING GAME

Статтю присвячено проблемі формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури авторами розкрито генезу проблеми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри та тлумачення терміну «комунікативна компетентність». Здійснено теоретичний аналіз провідних державних документів: Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти, у яких окреслено провідні завдання у контексті формування комунікативної компетентності дошкільника. Зазначено, що актуальність дослідження обумовлено змінами, що відбуваються у системі освіти, новими потребами сучасного суспільства (обсяг знань, умінь і навичок, що необхідні дітям дошкільного віку для навчання й повноцінного існування в сучасному суспільстві), передовим педагогічним досвідом педагогів. У статті проаналізовано погляди вчених щодо особливостей та специфіки формування комунікативної компетентності у дошкільників. Акцентовано увагу на тому, що у дітей старшого дошкільного віку гра є провідним видом діяльності, через яку вони пізнають світ. Відповідно до цього, основним методом формування комунікативної компетентності у дошкільників є сюжетно-рольова гра. Авторами визначено педагогічний потенціал упровадження сюжетно-рольових ігор, що включає засвоєння предметної й соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток особистості. У статті наведено перелік сюжетно-рольових ігор, які сприяють формуванню комунікативної компетентності старшого дошкільника. Обґрунтовано психологічну, педагогічну сутність, розвивальні, виховні та інші можливості гри як поліаспектного феномену. За результатами теоретичного аналізу проблеми авторами сформульовано висновки та окреслено перспективи подальших досліджень у визначеному напрямку.

**Ключові слова:** компетентність, комунікативна компетентність, діти старшого

дошкільного віку, гра, сюжетно-рольова гра, дошкільна освіта

The article is devoted to the problem of formation of communicative competence in children of senior preschool age by means of role-playing game.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature the genesis of the problem of formation of communicative competence in children of senior preschool age by means of role-playing game and the interpretation of the term «communicative competence» were revealed. Theoretical analysis of the leading state documents was carried out: Law of Ukraine «On Education», «On Preschool Education», Basic component of preschool education, which outline the leading tasks in the context of the formation of communicative competence of a preschooler. It is mentioned that the relevance of the study is due to the changes taking place in the education system, the new needs of modern societies (the amount of knowledge, skills and abilities that preschool children need for education and full existence in modern society), by leading pedagogical experience of teachers.

The article analyses points of view of scientists regarding the features and specifics of communicative competence formation in preschoolers. It is emphasized that for older preschool children, game is the leading activity through which they learn about the world. According to this, the main method of formation of communicative competence in preschoolers is role-playing game. The authors determined the pedagogical potential of the implementation of role-playing games, which includes assimilation of objective and social reality, intellectual, emotional and moral development of the individual. The article gave the list of role-playing games that contribute to the formation of communicative competence of a senior preschooler. Psychological, pedagogical essence, educative and other opportunities of a game as a multifaceted phenomenon are substantiated. Based on the results of the theoretical analysis of the problem, the authors formulate conclusions and outline the prospects for further research in this direction.

**Key words:** competence, communicative competence, children of senior preschool age, game, role-playing game, preschool education.

УДК 373.2.015.31:316.454.5]:37.091.33  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.29>

**Сиваш С.В.**,  
канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри дошкільної та початкової освіти  
Запорізького національного  
університету

**Трипольська Н.В.**,  
студентка II курсу факультету  
соціальної педагогіки та психології  
Запорізького національного  
університету

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Інтенсивні зміни, що відбуваються останнє десятиліття у суспільстві, задають нові вимоги до особистості. Головним завданням української політики в умовах реформування є забезпечення якісної освіти на основі змісту його фундаментальності та відповідності актуальним та перспективним потребам особистості, нашого суспільства та держави. У дошкільній освіті – це досягнення належної якості освіти досягається через оновлення змісту освіти, засобів, методів, технологій в умовах інновацій, зростання певних значущих

компетентностей дітей дошкільного віку, зафіксованих у державних документах: Законі України «Про освіту», «Про дошкільну освіту».

Про значущість проблеми формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку зазначено у Базовому компоненті дошкільної освіти, де визначено, що «провідним завданням у контексті навчання у ЗДО визначено розвиток мовлення дитини, її активну позицію у процесі оволодіння мовленням» [2].

Закон України «Про дошкільну освіту» також окреслює провідні завдання у контексті

формування комунікативної компетентності дошкільника і визначає, що пріоритетним завданням сучасної освіти є «формування особистості дитини, розвиток її здібностей, формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєво-соціального досвіду» [1, с. 68].

Незважаючи на той факт, що діти XXI сторіччя з перших років свого життя опановують цифровий простір, їх словниковий запас набагато більший, ніж у ровесника років 10–15 тому, це свідчить про необхідність надавати більше уваги проблемі правильно організованої комунікації та розвитку культури мовленнєвої поведінки дитини, оскільки саме дошкільний період розвитку людини є сензитивним у становленні її мовлення як способу пізнання світу.

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

Аналіз актуалітетів досліджуваного явища в психології та педагогіці свідчить, що науковці надають належну увагу вищезокресленій проблемі, зокрема таким аспектам, як:

– комунікативні здібності особистості досліджували Л. Бірюк, Н. Вітюк, В. Гаркуша, П. Гончарук, Л. Карамушка, Я. Коломінський, С. Максименко, К. Роджерс, Л. Савенкова, М. Савчин, Я. Шкурко та ін.;

– теорію і практику формування комунікативної компетенції – В. Андрієвська, М. Вашуленко, О. Власова, А. Волинець, Н. Дзюбишина-Мельник, А. Коваленко, А. Пасічник, І. Товкач, В. Федоренко, В. Федорчук, В. Черевко, Т. Щербан та ін.;

– психолого-педагогічні та організаційні аспекти формування комунікативних навичок і умінь – С. Бондаренко, О. Винославська, В. Каплінський, В. Мотирко, В. Семиченко, Т. Шепеленко;

– феномен комунікативної компетентності дошкільників є предметом досліджень А. Богуш, Ж. Горіної, Л. Калмикової та ін.

– ґенеза комунікації, де взаємини дітей розглядались як продукт взаємодії у спілкуванні (І. Зотова, О. Квас, О. Коваленко, І. Луценко, О. Мартинчук, Т. Піроженко).

Значна кількість наукових праць присвячена аналізу інтеракційної сфери дошкільників та її впливу на становлення взаємовідносин у колективі однолітків, зокрема: діяльнісному опосередкуванню міжособистісних відносин (В. Абраменкова, О. Запорожець, В. Мухіна, Х. Шакуров та ін.).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Вивчення формування та розвитку комунікативної компетентності дітей дошкільного віку є однією з досліджуваних педагогічних проблем. Але в той же час, усвідомлення недостатньої теоретичної та практичної розробленості проблеми, вирішення якої відповідало б потребам сучасного суспільства та особистості дітей старшого дошкільного віку може бути

розглянуто як обґрунтування необхідності її дослідження.

**Мета статті** полягає у теоретичному аналізі проблеми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри.

**Виклад основного матеріалу.** Загальновідомо, що старший дошкільний вік – сензитивний період для формування основних груп компетентностей, серед яких вагома роль відводиться комунікативній компетентності. Протягом останніх років посилилась увага науковців до феномена комунікативної компетентності дошкільника як ключового компонента соціалізації особистості, одного з важливих показників готовності особистості до полікультурної комунікації.

Термін «компетентність» походить від латинського слова «competere», яке вказує на сферу знань та досвіду, у яких людина добре обізнана. У перекладі з англійської мови «competence» означає здатність, уміння, або компетенцію. Поняття «компетентність» є основою для визначення змісту комунікативної компетентності у контексті вивчення особливостей її формування у старших дошкільників.

Трактуючи зміст поняття «комунікативна компетентність» провідні науковці найчастіше розглядають його як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми. До складу комунікативної компетентності включають певну сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне здійснення комунікативного процесу [3].

Якщо донедавна вважалося визначення комунікативної компетентності як «сукупності навичок і вмінь, необхідних для ефективного спілкування», то на сьогодні категорія комунікативна компетентність розглядається значно ширше і містить в собі особистісний аспект.

Наприклад, І. Черезова під поняттям «комунікативна компетентність» розуміє здатність до продуктивного, партнерського спілкування з іншими людьми, наявність вмінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [8].

Дослідниця І. Черезова виділила складові комунікативної компетентності:

- орієнтування у різних ситуаціях спілкування;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням;
- адекватна орієнтація людини в самій собі;
- готовність і уміння будувати контакт з людьми;
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови комунікативної дії [8].

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що комунікативна компетентність – здатність

дитини до спілкування з однолітками і дорослими, здатність будувати діалог у різних формах конструктивної взаємодії, підтримувати партнерські стосунки, здатність заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію [2].

Дослідниця О. Максимова вказує, що рівень комунікативної компетентності дошкільників залежить від розвитку когнітивних процесів, таких як: пам'ять, мислення, увага і уява; від здатності усвідомлювати свої дії, а також від розвитку їх мотиваційної сфери, на яку здійснюють вплив вікові, особистісні та психологічні особливості кожного дошкільника. Формування комунікативної компетентності у дитини залежить від засвоєних нею моральних норм суспільства і особливостей соціальної взаємодії, адекватного сприйняття різних ситуацій. Науковиця визначає комунікативну компетентність дитини як рівень її здатності взаємодіяти з іншими людьми, оволодіння соціальною реальністю та здатність контролювати свою поведінку й поведінку інших під час спілкування [5].

Отже, ми з'ясували, що комунікативною компетентністю є здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишнім світом, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

Загальноновизнаним є факт закріплення статусу провідної діяльності дітей дошкільного віку за грою (Л. Венгер, Л. Виготський, Л. Леонт'єв, В. Мухіна, Л. Обухова, Д. Ельконін та ін.). За твердженням Л. Виготського, гра – джерело розвитку особистості, що створює зону найближчого розвитку: «по суті через ігрову діяльність і рухається дитина» [4].

Гра – це своєрідний, властивий дошкільному віку спосіб засвоєння суспільного досвіду. У грі формуються всі сторони дитині, відбуваються значні зміни в її психіці, що готують перехід до нової вищої стадії розвитку. Цим пояснюються величезні виховні можливості гри, яку психологи вважають провідною діяльністю дошкільника.

За визначенням Л. Виготського гра «створює зону найближчого розвитку дитини, у грі дитина завжди вища за свій середній вік, вища за свою звичайну поведінку; він у грі хіба що на голову вище самого себе» [4].

Слід зазначити, що наукового, єдиного, загального для всіх визначення гри немає досі, і всі дослідники (біологи, етнографи, філософи, психологи) відштовхуються від інтуїтивного усвідомлення, відповідної культури, певної реальності та місця гри, яке вона займає у цій культурі.

Але є твердження, яке об'єднує дослідників із різних сфер у визначенні дитячої гри: гра для дітей – це спосіб пізнання світу. У грі діти розвивають важливі компетентності, які будуть їм необхідні протягом усього життя. Під час гри дитина

повністю занурюється у процес, бере на себе відповідальність, стає цілеспрямованою, почуватися комфортно, радісно, а головне – має можливість ініціювати діяльність і розвивати власну ідею, активно взаємодіяти з іншими учасниками гри і в такий спосіб навчатися [7]. І як результат – діти, які розвиваються через ігровий досвід, мають добре розвинені навички спілкування, командної роботи, вміння генерувати нові ідеї, виявляти ініціативу, критично мислити та оперувати інформацією. Пізнавати, вивчати та розуміти світ навколо через гру та дію на власному досвіді набагато цікавіше, ніж просто отримувати теоретичну інформацію про нього. Коли діти навчаються через гру, вони – вмотивовані, з упевненістю намагаються вирішити складні завдання, експериментують, досліджують, ставлять запитання, творчо мислять, створюють щось нове, а що найголовніше – не бояться помилитися, бо у грі завжди можна спробувати знову і знову [7].

Поступово гра розвивається і переходить на новий етап – сюжетно-рольову гру. У цьому форматі гра полягає у розіграванні дітьми певного сюжету, де кожен з них відіграє певну роль. Ця форма гри має безцінні можливості для навчання, виховання та пізнання. Вона відображає природну активність дитини, що дозволяє їй досліджувати світ, розвивати стосунки з іншими дітьми, навчатися співчуттю, співпереживанню та навичкам надання допомоги й підтримки. М. Айзенбарта твердо переконаний, що це ефективний засіб формування комунікативної компетентності дошкільника, його моральних якостей, насамперед, через емоційні враження дитини, завдяки присутності у цих іграх улюблених персонажів [1].

Сюжетно-рольова гра позитивно впливає розвиток комунікативної активності дитину старшого дошкільного віку. Вона вже усвідомлює різні причини дій людей, як стосовно неї особисто, так стосовно дорослих та її однолітків, дитина легко сприймає та входить у роль в процесі сюжетно-рольової гри. Гра не лише стимулює розвиток пізнавальної сфери дитини-дошкільника, але й навчання, втрата сюжетів з життя відкриває нові можливості, осягає нові поняття, дії, мотиви, вчинки, навчиться їх оцінювати.

У сюжетно-рольовій грі діти старшого дошкільного віку розвивають навички та здібності спілкування один з одним, формують здатність підкорятися чужим вимогам. У грі зі складним сюжетом та ролями, які створюють широкий простір для фантазії та імпровізації у дітей не тільки формується комунікативна компетентність, а й творче мислення та уява.

Сюжетно-рольові ігри спрямовані на: формування емоційної чуйності, емпатії; готовності до спільної діяльності з однолітками; засвоєння правил і цінностей, прийнятих у суспільстві; формування

шанобливого ставлення та почуття приналежності до сім'ї, групи дитячого садка, дорослих та однолітків; розвиток комунікації, формування здатності взаємодії старшого дошкільника з дорослими та однолітками; формування самостійності, самоконтролю та спрямованості своїх дій.

Проаналізувавши різну науково-педагогічну літературу нами визначено, що сюжетно-рольова гра має наступні компоненти: ігровий задум; ігровий сюжет; ролі, які беруть на себе діти в процесі гри; ігрові дії, які реалізують взяті на себе ролі дорослих і стосунки між ними; ігрове використання предметів, їх умовна заміна; реальні стосунки між граючими; правила, що диктуються самою грою та створюються дітьми або пропонуються дорослими. Старший дошкільник у сюжетно-рольовій грі програє різні ситуації, які пов'язані з людськими стосунками, всю систему дій в цих ситуаціях та причинно-наслідкові зв'язки для себе і оточуючих. В сюжетно-рольовій грі дитина діє спочатку дієво, емоційно, а потім інтелектуально освоює систему людських відносин.

Учена Н. Михайленко виділила дві основні умови, реалізація яких уможливує виконання дитиною різних ролей: по-перше, необхідно сформулювати у дитини емоційно-позитивне ставлення до персонажа, який представлений у сюжеті гри; по-друге, дитина має виокремити не одну, а ряд дій, які властиві цьому персонажу, які визначають його стосунки з оточуючими, усвідомити способи поведінки (лікар оглядає хворого, виявляє турботу про стан його здоров'я, робить уколи, міряє температуру, виписує ліки тощо) [5, с. 98].

Однією з особливостей сюжетно-рольової гри для дітей є їхня потреба в товаришах, без яких гра втрачає свій сенс. Під час взаємодії з однолітками у процесі гри, старший дошкільник вчиться працювати в команді, слухати інших, бути лідером або підкорятися іншим, розподіляти обов'язки, діяти справедливо, почувати себе частиною групи і при цьому зберігати свою унікальність.

Сюжетно-рольові ігри мають велике педагогічне значення, оскільки сприяють успішній соціалізації. Самостійно виправляючи допущені помилки, дитина набуває досвіду соціальної поведінки, що готує її до майбутнього дорослого життя. Діти навчаються чітко та логічно висловлювати свої думки, вдосконалюють навички використання мовленнєвих засобів, поєднуючи вербальні та невербальні методи спілкування.

Наведемо перелік сюжетно-рольових ігор, які сприяють формуванню комунікативної компетентності старшого дошкільника. Сюжетно-рольова гра «Зіпсований телефон» призначена для групи дітей (бажано 5-6 учасників) та спрямована на поліпшення комунікативного розвитку дітей. Ця гра сприяє розвитку їхнього словникового запасу, вмінню використовувати словесні та невербальні

засоби спілкування, а також покращує навички уваги, мислення, сприйняття і пам'яті. Головна мета гри полягає в тому, щоб учасники максимально точно відтворили зміст початкового висловлювання після його послідовного передавання через всю гру. Сюжетно-рольова гра «Асоціації» сприяє розширенню словникового запасу дітей, розвиває їх здатність спілкуватися у групі, навчає дисципліни та доброзичливості, збагачує їх емоційними враженнями.

Відтак, наведені міркування дають нам можливість стверджувати, що психологічна, педагогічна сутність, розвивальні, виховні та інші можливості гри як поліаспектного феномену втілені в її ознаках: гра є активною формою пізнання; кожній грі властива значуща для дитини мета; гра спрямована на розвиток креативності, винахідливості, ініціативності, кмітливості, фантазії, критичного мислення тощо.

Отже, впровадження ігрових прийомів і методів в освітній процес закладів дошкільної освіти сприяє збільшенню свободи молодшого школяра як суб'єкта учіння; набуття дитиною на творчодіяльній основі унікального досвіду; формуванню творчої особистості; удосконаленню комунікативних умінь і навичок дітей, їхньої здатності працювати в команді; розвитку креативних здібностей, оперативної пам'яті, самоконтролю та ментальної гнучкості, що вкрай необхідні для навчання у школі та протягом життя.

**Висновки.** Таким чином, ігрові технології є оптимальним педагогічним засобом формування основ комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку, оскільки в їх основу закладено провідний вид діяльності дітей – гра, в ході якої дитина найповніше розкриває свої можливості та більш ефективно засвоює соціально-культурний досвід людства. Крім того, гра здатна впливати на формування та розвиток усіх структурних компонентів комунікативної культури здобувача дошкільної освіти. Реалізація завдань формування комунікативної компетентності дошкільника можлива під час застосування ігрових технологій, вкладених у формування чи розвиток значимих для повноцінної взаємодії комунікативних умінь.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні актуального рівня сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку та розробці комплексу заходів, спрямованих на підвищення його рівня в умовах організації освітнього процесу онлайн з застосуванням можливостей сучасного медіапростору.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Айзенбарт М. Ігрова діяльність у контексті соціально-комунікативних умінь старших дошкільників. Актуальні питання гуманітарних наук : зб. наук. пр. молодих вчених. Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. Дрогобиц. : 2015. Вип. 9. С. 68–73.

2. Базовий компонент дошкільної освіти / авт. кол. : А. Богуш, Г. Бєленька, О. Богініч, Н. Гавриш [та ін.]. Київ : 2018. 26 с.

3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і практика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.

4. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.

5. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

6. Максимова О. Формування комунікативної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі. Педагогічна

освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка; Ін-т педагогіки НАПН України. Вип. 20(1–2016). Ч. 2. 2016. С. 229–234.

7. Сущенко Л. О. Нейропсихологічний підхід у навчанні і креативній діяльності дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. URL : [http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part\\_3/9.pdf](http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_3/9.pdf) (дата звернення 10.10.2023).

8. Черезова І. Комунікативна компетентність як базова якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 1. С. 103–107.

## РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ З ІСТОРІЇ НАУКИ У СИСТЕМІ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИRESEARCH ACTIVITIES IN THE HISTORY OF SCIENCE IN THE SYSTEM  
OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS

Метою нашої роботи є обґрунтування необхідності проведення дослідницької діяльності із історії науки у системі професійної підготовки майбутніх учителів на прикладі фізики. У сучасному освітньому процесі професійна підготовка вчителів відіграє визначальну роль, оскільки передбачає формування відповідних компетентностей, необхідних вчителю для професійного виконання поставлених завдань. Проведений аналіз робіт українських та закордонних дослідників дав змогу стверджувати, що використання компетентнісного підходу у навчанні майбутніх учителів дає змогу розвивати необхідні навички критичного мислення. У процесі активної дослідницької діяльності особистості відбувається формування відповідних компонентів дослідницької компетентності.

На прикладі фізики показано, що дослідницька робота із історії науки є необхідною умовою для розвитку наукового світогляду майбутніх учителів, що у кінцевому рахунку визначає їх професійну підготовку та подальший професійний розвиток. Дослідницька діяльність з історії науки спрямована на розвиток навичок критичного мислення, оскільки передбачає адекватну оцінку інформації, її аналіз, висунення власних незалежних гіпотез, їх підтвердження або спростування, формулювання висновків. Таким чином, під час дослідницької діяльності з історії науки проявляються такі особливості критичного мислення як аналітичність, логічність, асоціативність, системність, самостійність. Проаналізовано підходи до періодизації розвитку фізики як науки. Сформульовано переваги та недоліки кожного із підходів. Виділено основні періоди виникнення фізики античної епохи як фундаментальної природничої науки від стародавніх часів до появи першої праці з фізики. У античній епосі розвитку фізики визначено наступні періоди: наука Давнього Сходу, натурфілософія Давньої Греції, давньогрецька атомістика, натурфілософія Аристотеля. Проаналізовано основні здобутки вчених на кожному із етапів. На початковому етапі зародження фізики прослідковується тісний зв'язок між фізикою та філософією. Проте аналіз подальшого розвитку фізики дав змогу стверджувати, що оскільки фізика є фундаментальною природничою наукою, то для того, щоб детально дослідити історичний процес розвитку фізичної науки, необхідно прослідкувати її міждисциплінарні зв'язки із іншими природничими науками.

**Ключові слова:** освітній процес, професійна підготовка, професійний розвиток, майбутні вчителі, компетентнісний підхід, критичне мислення, історія науки, фізика, природничі науки, міждисциплінарні зв'язки.

The purpose of our work is to substantiate the need for conducting research activities on the history of science in the system of professional training of future teachers using the example of physics. In the modern educational process, the professional training of teachers plays a decisive role, as it involves the formation of the appropriate competencies necessary for the teacher to professionally perform the assigned tasks. The analysis of the works of Ukrainian and foreign researchers made it possible to assert that the use of the competence approach in the training of future teachers makes it possible to develop the necessary critical thinking skills. In the process of an individual's active research activity, the corresponding components of research competence are formed.

Using the example of physics, it is shown that research work on the history of science is a necessary condition for the development of the scientific outlook of future teachers, which ultimately determines their professional training and further professional development. Research activity in the history of science is aimed at developing critical thinking skills, as it involves adequate evaluation of information, its analysis, putting forward one's own independent hypotheses, confirming or refuting them, and formulating conclusions. Thus, during research activities in the history of science, such features of critical thinking as analytical, logical, associative, systematic, independent appear.

Approaches to the periodization of the development of physics as a science are analyzed. The advantages and disadvantages of each of the approaches are formulated. The main periods of the emergence of physics of the ancient era as a fundamental natural science from ancient times to the appearance of the first work on physics are highlighted. In the ancient epoch of the development of physics, the following periods are defined: science of the Ancient East, natural philosophy of Ancient Greece, ancient Greek atomism, natural philosophy of Aristotle. The main achievements of scientists at each of the stages were analyzed. At the initial stage of the birth of physics, there is a close connection between physics and philosophy. However, the analysis of the further development of physics made it possible to assert that since physics is a fundamental natural science, in order to investigate in detail the historical process of the development of physical science, it is necessary to follow its interdisciplinary connections with other natural sciences.

**Key words:** educational process, professional training, professional development, future teachers, competence approach, critical thinking, history of science, physics, natural sciences, interdisciplinary connections.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.30>

**Вень Сяоцзін**

аспірантка кафедри фізики та методики її навчання  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**Постановка проблеми.** Сьогодні процес навчання фізики у школі зазвичай зводиться до наступної схеми: вчитель формулює загальні закони, а потім наводить декілька прикладів задач, де застосовуються сформульовані закони. У цьому випадку ми говоримо про дедуктивний метод навчання, тобто відбувається перехід від загальних до часткових суджень.

Виходячи із затрат часу для підготовки до уроку дедуктивний метод навчання має значні переваги над індуктивним методом навчання, коли вчитель спочатку викладає набір наявних фактів, класифікує їх і узагальнює, формулюючи закон. Проте до пізнання цих законів дослідники у науці приходили протилежним шляхом. Учені спочатку спостерігали за різноманітними фізичними явищами, досліджували їх, а потім встановлювали внутрішні зв'язки та формулювали відповідні фізичні закони.

Фізика є фундаментальною природничою наукою, предметом вивчення якої є основні, найзагальніші форми руху матерії. Для того, щоб детально дослідити історичний процес розвитку фізичної науки, необхідно прослідкувати зв'язок фізики із іншими науками, у першу чергу природничими науками. А тому практично неможливо правильно зрозуміти причини розвитку фізики як науки, не встановивши відповідні міждисциплінарні зв'язки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У контексті реформ у шкільній освіті України [1] професійні компетентності вчителя відіграють визначальну роль у освітньому процесі, оскільки їх наявність дає змогу вчителю професійно виконувати поставлені завдання. А тому проблема формування відповідних компетентностей майбутнього вчителя є актуальною у освітньому процесі вищої школи [2].

Вирішуючи проблему формування дослідницької компетентності, автори розглядають можливість використання різних засобів та методів навчання: система комп'ютерної математики [3], засоби наочності [4], засоби інформаційно-комунікативних технологій [5, 6], хмарні технології [7].

У закордонній педагогіці добре відомим є компетентнісний підхід (competency-based approach) у навчанні [8]. Саме компетентнісний підхід дає змогу учням/студентам навчатися на основі їх здатності оволодівати компетенціями у власному темпі навчання незалежно від середовища. Цей метод адаптований для задоволення різних здібностей до навчання та може призвести до більш ефективних результатів учнів. Доведено, що використання даного підходу демонструє краще формування навичок критичного мислення у студентів, ніж при традиційному підході [9]. Закордонні дослідники наголошують на тому, що компетентності вчителя є критичними у контексті якості освіти [10].

У роботі В. Грубінко та А. Степанюк [11] доведено важливість поєднання теоретичного навчання та дослідницької діяльності майбутніх учителів. У даному контексті колективом авторів [12] розглянуто можливості використання відкритих електронних науково-освітніх систем для розвитку інформаційно-дослідницької компетентності наукових і науково-педагогічних працівників.

**Мета статті.** Метою нашої роботи є обґрунтування необхідності проведення дослідницької діяльності із історії науки у системі професійної підготовки майбутніх учителів на прикладі фізики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

**Міждисциплінарні зв'язки.** З грецької мови «фюзіс» перекладається як «світ, природа», а тому фізика є наукою про дослідження природи. Відомо ряд прикладів, коли потреби інших природничих наук стимулювали розвиток фізики. Наприклад, велике значення для розвитку оптики мали потреби астрономії у створенні телескопів. Відомими є зворотний вплив. Вже у XVIII столітті медики та біологи цікавилися електричними явищами, оскільки за допомогою електричних законів хотіли керувати діяльністю живих організмів та розробити нові методи лікування. Наприкінці XVIII століття італійський лікар Луїджі Гальвані провів серію дослідів, які пізніше привели А. Вольта до відкриття першого джерела електричного струму. У праці «Трактат про силу електрики при м'язовому русі» Л. Гальвані сформував свої погляди на дослідження електричних явищ.

**Періодизація розвитку фізики.** Для того, щоб проаналізувати розвиток фізики в історичному аспекті необхідно дотримуватися певної періодизації. Постає питання про вибір критеріїв, згідно яких здійснювати відповідну періодизацію.

Проаналізуємо підходи до періодизації розвитку фізики, які наявні у науковій літературі.

1. Періоди у розвитку фізики встановлюються хронологічно, тобто за століттями, п'ятдесятиліттями тощо.

Недоліки: це лише формальна періодизація, оскільки розвиток фізики відбувався нерівномірно.

2. Періодизація за «відомими фізиками»: наприклад, фізика до Ньютона, від Ньютона до Фарадея.

Недоліки: не дивлячись на те, що у розвитку історії фізики є переломні моменти пов'язані із роботами конкретного вченого, у загальному застосовувати дану періодизацію складно.

3. Періодизація за економічними формаціями: античність, середні роки, феодалізм, капіталізм.

Недоліки: економічний розвиток в однаковий час у різних країнах був неоднаковий. Наприклад, у XVIII ст. в Англії капіталістичний устрій вже наступив, а Франція була ще феодальною.

Проаналізувавши наявні підходи до періодизації розвитку фізики як науки, ми погоджуємося



із науковцями, які пропонують власну періодизацію для розвитку фізичної науки. Ця власна періодизація відображає такі періоди історії фізики, яким притаманні характерні риси, присутні лише у даному періоді.

**Результати.** Використовуючи власну періодизацію нами досліджено епоху античності, тобто від виникнення перших фізичних знань до першої праці з фізики. У даній епосі виділено наступні періоди: наука Давнього Сходу, натурфілософія Давньої Греції, давньогрецька атомістика, натурфілософія Аристотеля.

**Наука Давнього Сходу.** Історія фізико-математичних наук розпочинається з IV тисячоліття до н.е. у долинах рік Ніл (Єгипет), Тигру та Євфрату (Асирія та Вавилонія). Найдавнішою наукою була астрономія. Періодичні розливи Нілу визначали ритм життя людей, які мешкали у долинах цих рік. Люди проводили астрономічні спостереження, які давали змогу за положенням небесних світил визначати зміну пір року та настання розливів. У цей час у суспільстві виник шар суспільства – писці. Ці люди вели канцелярію царя (фараона), храмів, вельмож, вели облік урожаю та розхід засобів. Астрономічні спостереження знаходилися у руках жерців. Писці та жерці не обмежувалися лише якісними спостереженнями, але й проводили вимірювання часу, довжин, ваг. Таким чином, можемо говорити про виникнення перших експериментальних методів дослідження природи.

У III-II тисячоліття до н.е. у Давньому Єгипті та Вавілоні винаходять сонячний та водяний годинники. У вжитку з'являються поняття для вимірювання проміжків часу: рік, місяць, день. Люди користуються одиницями для вимірювання часу, довжини, маси. Наприклад, одиниця часу визначалася часом витікання води із куба довжина якого складала  $1/5$  ліктя.

Всесвітньовідомим є Стоунхендж (Stonehenge), побудований на півдні Англії приблизно у період між 1900 і 1600 рр. до н.е. Вчені припускають, що це була гігантська обсерваторія для спостереження за рухом Місяця і Сонця.

**Натурфілософія Давньої Греції.** Розквіт античного світу на даному етапі відбувався у грецьких містах Мілет, Ефес, Смирна та островах Хіос та Самос. Низький рівень техніки не міг призвести до виникнення експериментального вивчення природи. Грецькі вчені прагнули побудувати картину світу, базуючись на змінах, які відбувалися у природі. За своїми підходами до пояснення будови світу грецькі філософи були матеріалістами та ідеалістами.

Історики вважають родоначальником давньогрецької натурфілософії Фалеса, який жив біля 624-547 рр. до н.е. у м. Мілет. Фалес вважав, що все у світі з'явилося із води і все перетвориться у воду.

Фалес займався дослідженнями фізичних явищ, зокрема електрики. Вченому була відома властивість магніту притягувати залізо та властивість наелектризованого янтарю притягувати легкі предмети. Дослідники приписують Фалесу відкриття властивості янтарю, потертого об шерсть, набувати здатності притягувати пилинки. Слово «янтар» на грецькій мові звучить як «електрон», а тому звідси і походить назва явища – «електризація».

Анаксимандр (610 – 546 рр. до н.е.) вважав, що матеріальною першоосновою усього є невизначене безмежне начало – апейрон. Саме з апейрона виникають і розвиваються світи.

Анаксимен (585 – 525 рр. до н.е.) першоосновою світу вважав повітря. На думку філософа, із повітря все виникло і у процесі руху повітря утворюються всі явища у природі.

На думку Геракліта (біля 530 – 470 рр. до н.е.) усе почалося із вогню – деякої реальної речовини. Стадії розвитку вогню пояснюють структуру та розвиток світу. Геракліт вважав, що мислення дає змогу проникнути у суть речей.

Поступово у Давній Греції на противагу матеріалістичним поглядам на природу світу виникає ідеалістична філософська школа. Першою ідеалістичною філософською школою у Давній Греції була школа Піфагора.

Піфагор (580 – 500 рр. до н.е.) вважав, що число лежить в основі всього. Піфагорійці переконували, що властивістю одних чисел визначається справедливість, інших – душа, третіх – удача тощо.

Піфагору приписують виникнення уявлень про кулеподібну форму Землі, оскільки куля є ідеальною та досконалою фігурою.

Вчений проводив перші дослідження із акустики. Зокрема, вчений встановив числові співвідношення, пов'язані із висотою тону. Для цього Піфагор провів серію експериментів, які зводилися до натягування струни за допомогою вантажів різної маси та натягування струн різної довжини за допомогою одного і того ж вантажу. Піфагор експериментально встановив, що якщо струна утворює певний тон, то інша струна із цього ж матеріалу утворює вищий тон, якщо довжина є коротшою, ніж попередня струна. У результаті серії експериментів було встановлено зв'язок між висотою тону та довжиною струни.

Давньогрецький філософ Платон (427 – 347 рр. до н.е.) вважав, що в основі всесвіту лежить ідея. Платон намагався зробити математику абстрактною наукою, був противником застосування математики для розв'язування задач механіки. Історики вважають, що Платон створив першу теорію зору.

**Давньогрецька атомістика.** Подальший розвиток вчення про першооснову світу знаходимо у роботах давньогрецьких атомістів Анаксагора, Емпедокла, Левкіпа, Демокріта та Епікура.

Давньогрецьким атомістам належить правильна гіпотеза про атомістичну будову речовини.

Анаксагор (біля 500 – 428 рр. до н.е.) вважав, що кожна річ складається із невидимих для ока матеріальних частинок, подібних до цієї речі. Наприклад, кістка складається із маленьких кісточок, кров – із маленьких крапельок крові.

Емпедокл (біля 490 – 430 рр. до н.е.) навчав, що в основі всього лежать чотири елементи: земля, вода, повітря і вогонь. Емпедокл висловив ідею про незнищеність та нестворюваність матерії.

На думку Левкіпа (V ст. до н.е.), оскільки існує рух, то має існувати порожній простір, бо без нього неможливий будь-який рух.

Демокріт (біля 460 – 370 рр. до н.е.) вчив, що все складається із атомів та пустот. Атом – остання неділима частинка. Вчений визначав довжину відрізка як кількість атомів у ньому.

Згідно легенди, Демокріт розмірковував над питанням про внутрішню будову тіл і тримав в руках яблуко. Вчений думав наступним чином: яблуко можна розрізати навпіл, потім ще раз навпіл і так далі, але нарешті настає момент, коли подальший поділ яблука виявляється неможливим. Наприкінці такого поділу утворюється вже неподільна частинка. Можливо, що звідси і походить термін «атом» (із грецької мови «atomos» перекладається як «неділимий»).

Демокріт вважав, що світів, подібних до нашого, є безмежна кількість. Всі ці світи перебувають у стадії розвитку. Одні з них розпадаються на атоми, а інші виникають із атомів.

Епікур (341 – 270 рр. до н.е.) – останній із найвідоміших давньогрецьких атомістів. Епікур вважав, що нічого не існує крім атомів та пустот. Атоми не творяться і не знищуються. Матерія є вічною, вона не твориться і не знищується. Простір є безмежним. Поема римського поета Лукреція Кара «Про природу речей» присвячена атомістичному вченню Епікура.

**Натурфілософія Аристотеля.** Аристотель (384 – 322 рр. до н.е.) об'єднав всі наукові знання давньогрецького античного періоду, накопичені до цього часу.

Перша праця з фізики «Фізика» присвячена вченню про природу. У «Метафізиці» викладено вчення про незмінні начала усього. Вчення Аристотеля коливається між матеріалізмом та ідеалізмом. Існує чотири «першоматерії»: тепло і холод, сухість і вологість. Поєднання цих чотирьох стихій дає елементи, із яких складаються реальні речі: поєднання теплого і сухого дає вогонь поєднання теплого і вологого – повітря, холодного і вологого – воду, холодного і сухого – землю.

Аристотелю належить спроба створення динаміки. Увесь рух вчений ділить на природний та вимушений. Природний рух відбувається сам по собі, а вимушений рух викликаний зовнішньою

причиною. Для небесних тіл притаманний природний рух, а всі рухи на землі – вимушені. Вчений вважає, що важчі тіла падають швидше, ніж легші. З часу Аристотеля починають формуватися такі поняття, як «швидкість», «сила».

У праці «Метафізика» вчений намагався викласти вчення про незмінність начал та абсолютні основи усього. Таким чином, отримав розвиток термін «метафізика» як вчення про незмінність начал буття та відповідно як метод мислення, який розглядав явища навколишньої дійсності у їх незмінності.

В основі наукового методу Аристотеля лежить метод спостереження. Метод експерименту був невідомим для вченого і він намагався лише за допомогою мислення проникнути у суть явищ та побудувати картину світу. А тому ряд наукових поглядів вченого були хибними. Проте вчення Аристотеля відіграло визначну роль у становленні фізики і науки.

#### **Висновки.**

Фізичні знання виникли на певному етапі розвитку людського суспільства. А тому розвиток фізики як науки розглядається у контексті розвитку людського суспільства. Фізика як наука виникла і сформувалася у процесі пізнання людиною природи.

Проаналізовано підходи до періодизації розвитку фізики як науки. Сформульовано переваги та недоліки кожного із підходів. Обґрунтовано доцільність вибору власної періодизації для розвитку фізичної науки. Власна періодизація відображає такі періоди історії фізики, яким притаманні характерні риси, які присутні лише у даному періоді.

Виділено основні періоди виникнення фізики античної епохи як фундаментальної природничої науки від стародавніх часів до появи першої праці з фізики. У античній епосі розвитку фізики визначено наступні періоди: наука Давнього Сходу, натурфілософія Давньої Греції, давньогрецька атомістика, натурфілософія Аристотеля. Проаналізовано основні здобутки вчених на кожному із етапів.

Таким чином, показано, що дослідницька робота із історії науки є необхідною умовою для розвитку наукового світогляду майбутніх учителів фізики, що у кінцевому рахунку визначає рівень їх професійної підготовки та впливає на подальший професійний розвиток.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Ключові новації в освіті: Новий закон України «Про освіту». Міністерство освіти і науки України: офіційний сайт. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/BOOKLETTE\\_INFO-ZAKON-2018\\_PRESS.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/BOOKLETTE_INFO-ZAKON-2018_PRESS.pdf) (дата звернення: 23.10.2023).
2. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/>

storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf (дата звернення: 23.10.2023).

3. Рашевська Н.В. Модель формування дослідницьких компетентностей учнів на уроках математики. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Випуск 1 (40). С. 238–241.

4. Мешкова А.В. Формування дослідницьких умінь молодших школярів у процесі навчання засобами наочності: магістерська робота на здобуття кваліфікації «Магістр педагогічної освіти. Викладач педагогіки і методик початкової освіти, вчитель початкової школи». Ніжин, 2018. 124 с.

5. Норкіна О.В. Розвиток дослідницької компетентності вчителів математики засобами інформаційно-комунікативних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2017. 23 с.

6. Нечипуренко П.П. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування дослідницьких компетентностей старшокласників у профільному навчанні хімії: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: спец. 13.00.10 / Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, 2017. 24 с.

7. Мерзликін О.В. Хмарні технології як засіб формування дослідницьких компетентностей старшокласників у процесі профільного навчання фізики:

дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. К., 2016. 341 с.

8. Competency-based Education (CBE). URL: <https://library.educase.edu/topics/teaching-and-learning/competency-based-education-cbe> (дата звернення: 23.10.2023).

9. Mayeshiba M., Jansen K. & Mihlbauer L. An evaluation of critical thinking in competency-based and traditional online learning environments. *Online Learning*. 2018. Vol. 22, No 2. P. 77–89. doi: 10.24059/olj.v22i2.1365

10. Alashwal M. Essential Professional Qualities and Skills of an Effective and Modern Teacher. *American Journal of Educational Research*. 2019. Vol 7, No 12. P. 983–988. doi: 10.12691/education-7-12-13

11. Грубінко В.В., Степанюк А.В. Система формування дослідницьких умінь майбутніх учителів природничих дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 2. С. 227–235.

12. Спірін О.М., Іванова С.М., Лупаренко Л.А., Дудко А.Ф., Олексюк В.П., Новицька Т.Л. Експеримент з розвитку інформаційно-дослідницької компетентності науковців і викладачів на основі відкритих електронних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 80, № 6. С. 281–308. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4201>

## ВИКОРИСТАННЯ МИСЛИННЄВИХ ЗАДАЧ В ЯКОСТІ ПРИЙОМУ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ

### THE USE OF MENTAL PROBLEMS AS A METHOD OF LEARNING TO LISTEN TO FOREIGN LANGUAGE TEXTS

Стаття присвячена проблемі прийомів навчання аудіювання в немовних навчальних закладах, а саме – використанню мислиннєвих задач під час навчання аудіювання.

В процесі навчання іноземної мови велика увага приділяється навчання аудіювання іноземних текстів, оскільки навички сприймати іноземну мову на слух в порівнянні з навичками читання чи говоріння розвинуті набагато менше.

Об'єктом нашого дослідження ми обрали навчання аудіювання в немовному навчальному закладі.

Предметом дослідження є використання мислиннєвих задач в якості прийому навчання аудіювання іноземних текстів.

Актуальність даного дослідження полягає в тому, що проблемами навчання аудіювання займаються і займаються такі методисти як Г.В. Рогова, Л.С. Панова, Е.Г. Погосян, але ще немає достатніх теоретичних досліджень та методичних наробок щодо використання мислиннєвих задач в якості прийому навчання аудіювання іноземних текстів, і це зумовлює необхідність подальшого вивчення всіх аспектів інтенсифікації та оптимізації навчання аудіювання та підвищення ефективності цього виду навчальної діяльності.

Метою даної роботи є розглянути питання змісту навчання аудіювання та проблеми організації роботи над аудитивним текстом, представити зразки мислиннєвих задач на різних етапах аудіювання іноземних текстів.

Практична цінність даного дослідження полягає в тому, що розроблені зразки мислиннєвих задач можуть бути використані під час навчання вмінню розуміти іноземну мову на слух та підвищенню інтересу студентів до вивчення іноземної мови, посиленню мотивації навчання, оскільки іноді відсутність вищезгаданого може свідчити і про те, що викладачі мало задіюють інтелектуальний потенціал студентів і тим самим нівелюють значення предмету, який викладають, значимість володіння іноземною мовою.

**Ключові слова:** мислиннєві завдання, аудитивні тексти, здобувачі освіти, сприйняття мови, аналіз, синтез, розумова діяльність, іноземне мовлення.

The article is devoted to the problem of methods of teaching listening in non-language educational institutions, the use of thinking tasks during teaching listening.

In the process of learning a foreign language much attention is paid to learning to listen to foreign texts, since the skills to perceive a foreign language by ear are much less developed than the skills of reading or speaking.

We chose listening training in a non-language educational institution as the object of our research.

The subject of the study is the use of thinking tasks as a method of teaching listening to foreign language texts.

The relevance of this study lies in the fact that such methodologists as G.V. Rohova, L.S. Panova, E.G. Pogoyan, but there are still not enough theoretical studies and methodological developments regarding the use of thinking tasks as a method of learning to listen to foreign language texts, and this necessitates further study of all aspects of intensification and optimization of listening learning and increasing the effectiveness of this type of educational activity.

The purpose of this work is to consider the content of listening training and the problems of organizing work on an auditory text, to present examples of thinking tasks at various stages of listening to foreign language texts.

The practical value of this research lies in the fact that the developed samples of thinking tasks can be used during teaching the ability to understand a foreign language by listening and increasing the interest of students in learning a foreign language, increasing the motivation of learning, since sometimes the absence of the above can also indicate that teachers they use little intellectual potential of students and thus reduce the importance of the subject being taught, the importance of mastering a foreign language.

**Key words:** thinking tasks, auditory texts, learners, language perception, analysis, synthesis, mental activity, foreign language speech.

УДК 378.147.091.31:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.31>

**Дубович К.С.,**

викладач 1 категорії циклової комісії філологічних та історичних дисциплін Черкаської медичної академії

**Смирнова М.В.,**

викладач 1 категорії циклової комісії філологічних та історичних дисциплін Черкаської медичної академії

**Рибій Л.А.,**

викладач 1 категорії циклової комісії філологічних та історичних дисциплін Черкаської медичної академії

Під аудіюванням розуміють складний мовно-мислиннєвий процес сприйняття і одночасної переробки мислиннєвої посилки, в результаті чого досягається розуміння її змісту.

Навчання аудіювання в навчальному закладі здійснюється за двома напрямками: а) навчання сприйняття мови співрозмовника при усному спілкуванні; б) навчання розуміння на слух протяжних відрізків мовлення (фабульних розповідей, виступів, лекцій).

Спостереження навчального процесу в вузі показують, що вміння сприймати іноземну мову на слух у здобувачів освіти найменш всього

розвинуте. Це перешкоджає створенню на занятті атмосфери спілкування, знижує інтерес студентів до мови. Вони перестають вірити в те, що зможуть розуміти її, спілкуватися нею. Очевидно справа тут як в дефіциті практики у власне аудіюванні, так і в тому, що викладачі часто не враховують тих можливостей навчання аудіювання, які містяться в інших видах роботи, не спрямованих безпосередньо на навчання аудіювання.

З точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність.

Перцептивною вона є тому, що здійснюється сприйняття, розумовою – бо пов'язана з основними

розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; мнемічною – бо відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, формування образу і впізнавання як результат співставлення з еталоном. Вважається, що аудіювання є комплексною мовленнєвою розумовою діяльністю.

Аудіювання базується на природній здатності людини розуміти інформацію в акустичному коді, накопичувати цю інформацію, відбирати та оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими задачами.

Зміст навчання аудіювання визначається умінням розуміти іншомовне мовлення в повсякденних ситуаціях спілкування, визначати мету і тему розмови, сприймати на слух її основний зміст, адекватно реагувати, уміння розуміти висловлювання викладача, однокласників, та їх короткі повідомлення, що стосуються навчально-трудої та соціально-побутової сфер спілкування, а також уміння адекватно сприймати повідомлення (наприклад, оголошення, рекламу тощо).

Матеріальною основою аудіювання є композиційно, структурно і змістовно організований аудіотекст.

Мовні труднощі аудіювання зумовлюються характером мовних засобів та характером аудіотекстів.

Граматичні труднощі пов'язані з синтаксисом (розчленування фрази на окремі елементи, встановлення зв'язку між ними, їх роль) та морфологією (наприклад – граматична омонімія службових слів). Лексичні труднощі виникають, якщо в тексті є слова, вжиті в переносному значенні, інформаційно ненавантажені слова, аморфні та немотивовані слова, фразеологізми, сленг тощо.

Труднощі для розуміння можуть створюватися паронімами, антонімами, синонімами.

Нерозвиненість фонетичного слуху, а відсутність адекватних мовних навичок, недостатня сформованість акустико-артикуляційних образів є перешкодами для розпізнавання слів в мовному потоці.

До фонетичних труднощів відносяться труднощі, пов'язані з інтонацією, логічним наголосом, темпом.

Діалогічне мовлення більш важке для сприйняття ніж монологічне, адже студентам доводиться одночасно диференціювати мовленнєвих партнерів і виконувати аналітично-синтетичні дії, що передбачаються процесом аудіювання.

Зняття цих різнотипних та різнохарактерних труднощів є частиною змісту навчання аудіювання.

Методисти вважають, що всю ту роботу, яку студенти під керівництвом викладача проводять на занятті, можна організувати таким чином, щоб кожний її етап сприяв розвитку навичок та

вмінь сприйняття мовлення на слух. Для початку з'ясуємо, які психічні процеси лежать в основі аудіювання, які механізми необхідно формувати при навчанні цього вміння.

Сприйняття мовлення на слух спирається спочатку на слухові відчуття. При цьому відбувається зустрічне внутрішнє проговорювання сприйнятого мовлення, яке спочатку має розгорнутий характер, а по мірі розвитку вмінь стає більш згорнутим.

При сприйманні мовлення на слух здійснюється процес передбачення мовного і смислового розгортання висловлювання.

При перших граматичних сигналах, які прозвучали, із довгочасної пам'яті в оперативну надходить фразовий стереотип сприйнятого речення, внаслідок чого і відбувається передбачення синтаксичного розгортання фрази. Панова зазначає, що одночасно на основі значення окремо сприйнятих слів і синтагм відбувається передбачення змісту всього речення і змістового розгортання тексту. Всі ці процеси повинні протікати швидко, не відстаючи від темпу мовлення. Якщо мовна діяльність слухача відстає від слухових відчуттів, якщо внутрішні процеси перекодування тексту в зміст загальмовані, то процес аудіювання припиняється. Звідси зрозуміло, наскільки активним є процес сприймання мовлення на слух і як багато треба працювати, щоб іншомовне мовлення сприймалося так як і рідне.

Те, що вказані психічні операції аудіювання рідного мовлення у студентів вже склалися, очевидно, відіграє позитивну роль при навчанні розуміння іншомовного мовлення. Але методисти, педагоги, психологи вважають, що багато механізмів треба формувати заново. По-перше це нові слухові та мовленнєво-рухові відчуття. Здобувачі освіти повинні навчитися розпізнавати звуки іншомовного мовлення і правильно їх вимовляти, щоб вміти адекватно сприймати слова, синтагми, граматичні ознаки. Вони повинні навчитися сприймати інтонаційні сигнали, які визначають синтагматичне членування речень. Адже осмислення прослуховуваного мовлення відбувається не по окремих словах, а по синтагмах. Студенти повинні навчитися сприймати паузи, сигнали логічного наголосу, щоб визначать логічне членування фраз, їх комунікативні центри і правильно розуміти мовлення. Вони також повинні навчитися сприймати слова, які в мовленні редукуються, зливаються з повнозначними словами і можуть робити їх невпізнаними. Механізм передбачення, який діє і при сприйнятті рідного мовлення, при навчанні іноземної мови треба формувати заново, оскільки тут інші мовні опори, структури фраз, які сприймаються, інше членування речень. Тому при навчанні іноземної мови треба приділяти більше уваги розвитку механізмів слухового сприйняття, які, за

даними психологів, є головними компонентами іншомовних здібностей.

В сучасних підходах до навчання враховується важливість ситуації, і спостерігається тенденція адаптування того, що можна назвати "*від частини до цілого*". Слухаючий намагається втиснути все те, що він чує, в контекст, а це дає багато важливих результатів:

1. Слухаючий повинен запитати про те, що він чує, і що суперечить ситуації, як він розуміє це з прослуховування.

2. Слухаючий повинен намагатися здогадатися про значення незнайомих слів або фраз з контексту перш ніж починати панікувати та здаватися в відчаї.

3. Слухаючий повинен намагатися уявити те, що він почує далі, і використати це для створення рамки, яка б допомогла йому у прослуховуванні. Ця уява може з'явитись з його загальних знань або з інформації, яку він створював з того, що він щойно почув.

Таким чином, ставлення мислинневої задачі при навчанні аудіювання припускає пред'явлення студентам завдань до іншомовної мовленнєвої послідовності, розв'язання яких реалізується в процесі виконання предметних дій, що дозволяє проконтролювати правильність розуміння змісту мовленнєвої послідовності студентами.

Часто аудіювання розглядається як побічне для спілкування, а не основа для нього. Аудиторні вправи є переважно розумові вправи, в яких студент чує аудіостимул і тоді відразу повторює його або дає іншу усну відповідь. Коли студенти прослуховують текст і виконують вправи з відновленням розрізнених речень, зворотнім нарощуванням, затреновуванням і вправами на вимову, вони чують штучне мовлення. Такі вправи є важливими для розвитку мовленнєвих вмінь.

Отже, навчання аудіювання передбачає навчання сприйняття студентами мови співрозмовника при усному спілкуванні і розуміння студентами на слух протяжних відрізків мовлення. При цьому студенти повинні навчитися розпізнавати звуки, правильно їх вимовляти, сприймати інтонаційні сигнали, паузи, сигнали логічного наголосу, слова, які редукуються, зливаються з повнозначними словами. Варто згадати, що не треба концентрувати багато уваги на окремих словах поза ситуацією. Здобувачі освіти повинні навчитися розуміти повідомлення тривалого англійського мовлення і зробити висновок про те, що вони почули. Викладачі повинні приділяти увагу як практиці у власне аудіюванні, так і враховувати ті можливості навчання аудіювання, які містяться в інших видах роботи, не спрямованих безпосередньо на навчання аудіювання.

Носієм мови для студентів є спершу викладач. Саме від нього вони вперше чують іншомовне

мовлення, саме з опорою на мовлення викладача самі вчаться розмовляти. Викладач, який з самого початку розмовляє зі студентами тільки іноземною мовою, звичайно добивається гарних успіхів в навчанні аудіювання. Спочатку студенти тільки здогадуються, про що каже викладач, а він допомагає їм, супроводжуючи своє мовлення жестами, мімікою використовуючи предметне і зображальне унаочнення. А вже спочатку мовлення викладача дуже конкретне за змістом, тісно зв'язане з ситуаціями, які створюють предметну основу того, про що йде мова. Знайомство, обмін репліками при зустрічі, називання предметів, їх якостей – все це студенти можуть зрозуміти без перекладу. На наступних заняттях вони вчаться розуміти більш складні за змістом висловлювання викладача, не володіючи ще тими мовними засобами, які він використовує. Треба тільки, щоб викладач вірив в можливість студентів, не поспішав з перекладом своїх інструкцій, зауважень тощо. Звичайно, є різні по успішності групи і різні за рівнем розвитку студенти. В одних випадках немає необхідності використовувати переклад, і це сприяє розвитку лінгвістичного чуття студентів, здатності розуміти невивчені слова, виходячи з ситуації або контексту; в інших випадках необхідно звертатися до перекладу, але тільки на початковому періоді навчання, поки студенти не почнуть розуміти повторювані мовленнєві послідовності. Але і в цьому випадку переклад повинен давати не викладач, а кращі студенти.

Рідну мову радять використовувати лише тоді, коли пояснюють артикуляцію звука, інтонацію, граматичні явища, спосіб використання деяких слів. Ці пояснення повинні бути дуже короткими. Всі інші учбові діяння викладача і студентів повинні супроводжуватись висловлюваннями тільки іноземною мовою. Наполегливість викладача в цьому відношенні дуже дисциплінує студентів, підвищує їх активність на занятті, підтримує їх інтерес до іноземної мови.

Варто зауважити, що мовлення викладача не тільки організує студентів і регулює їх діяльність, але й виконує безпосередньо навчаючу функцію, що також сприяє формуванню навичок аудіювання. При введенні нових слів студенти повинні сприймати на слух ситуативно вписану вступну розповідь викладача, а потім, при виконанні вправ на формування відповідних навичок, розуміти поставлені комунікативні задачі. А такі допоміжні джерела іншомовного мовлення, як фонограма, ще більше розширюють можливості аудіювання, так як студенти, слухаючи їх, прилучаються до сприйняття мовлення носіїв мови.

Виробляючи навички аудіювання, викладач повинен добиватись від студентів достатньо швидкого і чіткого вимовлення фраз, формуючи таким чином у них механізм зустрічного проговорювання

мовлення, яке аудіюється і яке є важливою ланкою процесу аудіювання. Вимовлення фраз часто відпрацьовується в хорових вправах, тому важливо налагодити синхронну роботу студентів в хорі. А задача ця непроста. Студенти звикли при хоровій роботі вимовляти фрази як речівки, тобто «врозтяг», співуче. Викладач повинен відучити їх від такого способу хорового повторювання на заняттях іноземної мови. Для цього треба пояснити студентам, що їх завдання – навчитися вимовляти речення так, як це роблять англійці (німці, французи), тобто не розтягуючи слова, а вимовляючи їх швидко з певною інтонацією. За цим потрібно постійно слідкувати поки вони не відучаться від старих звичок і не закріплять нові навички.

Важко дається студентам вимовлення хором тривалих фраз, що пояснюється малим об'ємом слухової оперативної пам'яті. Викладачу доводиться відпрацьовувати зі студентами вимовлення речень по синтагмам, жестом руки вимальовуючи інтонаційний контур речення, щоб вони змогли правильно відтворити все речення, утримуючи фразу на єдиному інтонаційному контурі. Тренування в сприйманні на слух і відтворенні речень, які розширюються, в швидкому темпі сприяє розвитку механізму оперативної пам'яті, підвищенню темпу внутрішнього проговорювання, а це є необхідним для успішного оволодіння аудіюванням.

Великі можливості для розвитку вмінь аудіювання відкриваються при формуванні вмінь діалогічного і монологічного мовлення. Дуже важливо, щоб студенти уважно слухали мовлення не тільки викладача, а й своїх товаришів, вирішуючи при цьому різні мовномислинні задачі. Вони повинні бути готовими відреагувати на мовлення товаришів якимось своїм мовленнєвим висловлюванням, тип якого може бути заданий викладачем.

Таким чином, якщо паралельно з формуванням всіх іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь буде вирішуватись задача навчання сприймання мовлення на слух, то це значно полегшить виконання вправ у власне аудіюванні. Тут маєтись на увазі сприйняття на слух фабульних або описових текстів, які включені в навчально-методичні комплекси як тексти для аудіювання. В цій роботі також потрібна система, ретельна продуманість кожного кроку, який передусь аудіюванню тексту, забезпечення активності студентів під час самого аудіювання, чітка організація післятекстової роботи.

Перш ніж приступати до вправ у власне аудіюванні, викладач повинен обрати текст, який найбільш підходить. В ідеалі (але не обов'язково) текст повинен співвідноситись з розмовною темою, що вивчається. За змістом він повинен бути доступним. Кількість незнайомих слів повинна відповідати вимогам методики. Ключові слова, якщо вони незнайомі, повинні бути попередньо введені і пояснені.

Готуючись до заняття викладач ретельно вивчає текст з точки зору його змісту і мовних труднощів. Він виділяє слова для попереднього пояснення або повторення, якщо вони вивчалися давно і студенти могли їх забути. Якщо таких слів виявляється багато, то слід виділити тільки ключові, про значення решти слів студенти здогадуються або «обминуть» їх при слуханні, так як головний зміст тексту зрозуміло і без них.

Викладач повинен продумати спосіб введення цих лексичних підказок. Очевидно, їх треба подавати не ізольовано, а в невеликих контекстах за якими легко здогадатися про значення слів. Потім деякі з них можна подати в мікроконтекстах, взятих із тексту для аудіювання. Найкращий спосіб введення лексичних підказок – включення їх в бесіду, яка передусь аудіюванню тексту.

Методисти пояснюють це тим, що особливі труднощі студенти відчують на початку слухання тексту, при «входженні» в тему розповіді. Подолати ці труднощі допоможе вступна бесіда викладача. Він пояснює, про що піде мова в розповіді, виділяючи головну сюжетну лінію, викликаючи тим самим інтерес до слухання тексту. В бесіді вводяться ключові слова, розуміння яких відразу ж контролюється.

Види вступних бесід, задачі, які націлюють на сприйняття змісту тексту, звичайно, будуть різними в залежності від самого тексту і рівня підготовки студентів. Така робота є корисною для розвитку вмінь аудіювання, для подолання відчуття впевненості в тому, що текст буде зрозумілим при сприйманні на слух.

Важливо зазначити, що якщо поставлене завдання – лише зрозуміти зміст тексту, то його потрібно пред'являти лише один раз. Це відповідає природнім умовам сприйняття мовлення на слух. Крім цього, це сприяє мобілізації уваги студентів, так як націлює їх на розуміння тексту з першого разу. В окремих випадках, коли студенти не можуть зрозуміти текст, допускається повторне читання. Щоб уникнути цього, необхідно ретельно готувати студентів до сприймання тексту. Дво- триразове прослуховування фактично не покращує розуміння тексту, якщо студенти до цього не підготовлені. Звичайно, повторюване прослуховування з установкою на усномовленнєві вправи дає додаткове тренування і в аудіюванні. Воно сприяє взаємопов'язаному розвитку двох головних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння.

Щоб краще зосередитись при аудіюванні тексту, студенти можуть закрити очі. Адаже зорові відчуття – це сильні подразники, які відволікають увагу від сприйняття тексту.

Аудіотексти мають бути цікавими, нетривалими за звучанням, доступними за мовним оформленням, речення в них повинні бути короткими.

Цікавий зміст аудіотекстів забезпечується переважно за рахунок включення фабульних текстів – оповідань, а також жартів, пісень, віршів, загадок. Але не можна повністю відмовитись від текстів описового характеру. Різноманітні завдання, подані до текстів, стимулюють розумову діяльність студентів.

Темп пред'явлення має бути нормальним. Спочатку його можна дещо уповільнювати, але зловживати цим не слід, щоб студенти не звикли до нехарактерного для англійського мовлення повільного темпу. Кращого розуміння студентами тексту при нормальному темпі читання можна досягти за рахунок пауз між реченнями, виділення смислових віх та ключових слів за допомогою голосу, логічного наголосу, міміки, жестів.

З вищесказаного слідує, що успішність навчання аудіювання залежить від умов сприймання аудитивного матеріалу:

1. темпу його пред'явлення;
2. кількості пред'явлень тексту;
3. тривалості роботи над текстом;
4. етапу заняття, на якому він пред'являється.

З огляду на порівняно невеликий загальний бюджет часу на занятті, необхідно включати аудіювання в навчальний процес систематично на кожному занятті в невеликих порціях. Слухання кількох текстів на одному занятті втомлює студентів.

На початку заняття аудіотекст можна використовувати для створення іншомовної атмосфери, у середині заняття – для релаксації, у кінці – для тренування в аудіюванні.

Для успішної роботи над аудіюванням доцільно задіювати різнопланові тексти.

Описові аудіотексти містять тематичний матеріал відповідно до навчальної програми і пред'являються після його засвоєння. Проте іноді з метою усного випередження описові аудіотексти можна пред'являти і перед вивченням теми. У такому разі викладач повинен провести необхідну підготовчу роботу – ознайомити студентів з новим мовним матеріалом.

Фабульні тексти можна вводити на будь-якому етапі вивчення відповідної теми.

Вірші та пісні використовують для аудіювання під час вивчення кожного циклу занять. Роботу з ними можна приурочувати до свят, пов'язувати з початком або кінцем навчального року. Вірші та пісні можна запропонувати студентам не тільки для аудіювання, а й для подальшого вивчення напам'ять, щоб використовувати їх для фонетичної зарядки.

Завдання та вправи здебільшого подають перед аудіотекстами, щоб зорієнтувати студентів на цілеспрямоване сприйняття змісту текстів. Вони мають конкретний характер, потребують

мінімум часу для їх виконання, доступні й для слабопідготовлених студентів. Це завдання переважно проблемного характеру, про які ми будемо говорити далі.

Методисти виділяють 3 етапи роботи з аудіо текстом : передтекстовий, текстовий і післятекстовий.

Передтекстовий етап включає роботу з дошкою, роздатковим матеріалом і фрагментами аудіотексту, а також живе спілкування. Головні складові етапу: заняття мовних труднощів аудіотексту (контроль розуміння найбільш складних речень тексту, аналіз значення окремих слів та фраз), тренувальні вправи на основі тексту, введення і первинне закріплення нових слів, тлумачення вживаних в тексті лексичних одиниць та граматичних явищ, аудіювання ізольованих фрагментів тексту.

На цьому етапі використовуються наступні види роботи:

1. Введення нових слів, їх пояснення, ілюстрація прикладами.

2. Контроль розуміння нових слів в реченнях з аудіотексту з використанням візуального унаочнення.

3. Відпрацювання техніки читання на матеріалі найбільш важких в звуковому пред'явленні речень з аудіотекстом (звуко-буквена відповідність, вимова, наголос, членування тексту, змістовне виділення і т.д.).

4. Робота з найбільш складними граматичними структурами в реченнях з тексту, їх розпізнавання, диференціація, встановлення взаємодії вихідної форми (наприклад, інфінітиву) з актуальною в конкретному реченні (видочасова форма, відмінювання дієслова).

5. Тематичне групування слів з аудіотексту: слова подаються списками або в реченнях.

6. Структурне групування слів (корінні, похідні, складні, фразеологізми).

7. Складання різноманітних запитань (загальних, спеціальних, альтернативних, розділових) до найбільш складних в мовному відношенні речень аудіотексту.

Передтекстове орієнтування на сприйняття мовлення на слух полягає в складанні передтекстових запитань, в пропозиції дати назву тексту, в завданні підтвердити або спростувати запропоноване викладачем твердження, вибрати з ряду даних правильні, наближені та неправильні твердження, вибрати правильний варіант відповіді на запитання, відтворити контексти з ключовими словами тощо. Використовуючи передтекстові орієнтири, студенти виконують наступні види роботи з текстом:

1. Пошук відповідей на передтекстові запитання.



2. Формулювання головної думки.
3. Визначення лінії сюжету.
4. Підбір заголовку до тексту.
5. Визначення тематичної належності тексту (теми записані на дошці).

Текстовий етап включає прослуховування всього тексту і окремих абзаців по черзі, змістових блоків, розробку змістових блоків тексту.

В процесі багаторазового прослуховування тексту студентам пропонуються наступні види роботи:

1. Підбір заголовка до абзацу.
2. Відтворення контексту ключового слова.
3. Перефразування.
4. Відповіді на запитання.
5. Знаходження з опорою на український еквівалент іншомовних фрагментів тексту.

Післятекстовий етап включає наступні види роботи:

1. Запитання-відповідь.
2. Складання плану переказу.
3. Послівний, стислий, диференційований, орієнтувальний переказ.
4. Коментар до змісту і мовного оформлення тексту.
5. Розширення та продовження тексту студентами.

При роботі з аудіотекстом динамічно поєднуються власне лінгафонні та нелінгафонні форми роботи.

Робота з аудіотекстом в умовах фонокласу дозволяє досить повно і ефективно керувати процесом розуміння зв'язного іншомовного мовлення на слух усіма студентами, що в значній мірі інтенсифікує навчання аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності.

Отже, робота з аудіотекстом включає три етапи: передтекстовий, текстовий і післятекстовий. Головними складовими передтекстового етапу є зняття мовних труднощів аудіотексту, тренувальні вправи на основі тексту, введення і первинне закріплення нових слів, тлумачення вживання в тексті лексичних одиниць та граматичних явищ, аудіювання ізольованих фрагментів тексту. Текстовий етап включає прослуховування всього тексту і окремих абзаців, змістових блоків, розробку змістових блоків тексту. Успішність навчання аудіювання залежить від умов сприймання аудитивного матеріалу.

Післятекстовий етап – це етап перевірки розуміння прослуханого, вміння адекватного відтворення тексту, етап обробки мовного матеріалу прослуханого тексту, етап використання інформації, здобутої в тексті.

Від правильної організації роботи викладача і групи залежить ефективність використання аудитивного тексту і результативність навчання аудіювання як одного з видів мовленнєвої діяльності.

Під аудіюванням розуміють складний мовно-мислиннєвий процес сприйняття і одночасної переробки мислиннєвої посилки, в результаті чого досягається розуміння її змісту. Аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність.

Матеріальною основою аудіювання є композиційно, структурно і змістовно організований аудіотекст. Мовні труднощі аудіювання зумовлюються характером мовних засобів та характером аудіотекстів. Зняття цих різнотипних та різнохарактерних труднощів є частиною змісту навчання аудіювання.

Навчання аудіювання передбачає навчання сприйняття мови співрозмовника при усному спілкуванні і розуміння студентами на слух протяжних відрізків мовлення.

Вміння аудіювання вдосконалюється також при правильній організації навчання.

При роботі з аудіотекстом динамічно поєднуються власне лінгафонні та нелінгафонні форми роботи. Виконання ряду завдань виноситься в живе учбове спілкування викладача і студентів. Робота з аудіотекстом в умовах фонокласу дозволяє досить повно і ефективно керувати процесом розуміння зв'язного іншомовного мовлення на слух усіма студентами, що в значній мірі інтенсифікує навчання аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності.

Оскільки суттєвою особливістю аудіювання є одночасна по відношенню до слухового сприйняття переробка мовленнєвої посилки, методичні прийоми навчання аудіювання іноземною мовою повинні бути спрямовані на організацію такої мовно-мислиннєвої діяльності студентів, при якій адекватне сприйняття і переробка тексту відбуваються одночасно, відповідають темпу аудіюваної мовленнєвої посилки і супроводжуються розумінням її змісту.

Мислиннєві задачі для навчання аудіювання не повинні бути складними для студентів.

Мислиннєві задачі – це задачі, що викликають в учня потребу розібратися в запропонованій ситуації та знайти шляхи для вирішення питань, що виникли у зв'язку з цим. Вправи з мислиннєвими задачами спонукають до широкого обговорення і ці завдання в цілому потребують залучення інтелекту студентів.

Різноваріантність видів текстів є багатим матеріалом для постановки мислиннєвих задач.

Аудіювання функціонує як основа іншої лінгвістичної інтелектуальної діяльності: перефразування і підсумовування почутої інформації для передачі іншим; обговорення і організація її в послідовній формі; використання результатів для вирішення проблем комунікації.

Таким чином, ставлення мислиннєвої задачі при навчанні аудіювання припускає пред'явлення

студентам завдань до іншомовної мовленнєвого посилання, розв'язання яких реалізується в процесі виконання предметних дій, що дозволяє контролювати правильність розуміння змісту мовленнєвого посилання студентами.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. 2-е вид., випр. і перероб. / Кол. авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
2. Голотюк О.В. Особливості аудіювання у вищих навчальних закладах: зб. наук. пр. Педагогічні науки. 2013. Вип. 64. С. 220–225.
3. Тарнапольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому навчальному закладі освіти: навч. посібник. Київ: Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с.
5. Квасова О.Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь: навч. посібник. Київ: Ленвіт, 2009. 119 с.
6. Горюнова М.М. Аудіювання та принцип автентичності у викладанні іноземної мови. Стратегія розвитку України: економічний та гуманітарний виміри: мат-ли Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: «Інформаційно-аналітичне агентство», 2016. С. 358.
7. Jones, L., V. Kimborough. 1987. Great Ideas. Teacher's Manual; listening and speaking activities for students of American English. Cambridge: Cambridge University Press.
8. I. Richards, Th. Podgers "Approaches and methods in language teaching", Oxford University Press, 1996.

## ЕФЕКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА»

### EFFECTIVE TECHNOLOGIES FOR MOTIVATING STUDENTS OF THE SPECIALTY "HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS" TO STUDY

У статті автори розглядають ефективні технології, що сприяють мотивації навчання майбутніх фахівців у сфері готельно-ресторанної справи. Зазначено, що досягнення успіху в цій галузі вимагає не лише знань і навичок, але й високої мотивації студентів для досягнення своєї навчальної і кар'єрної мети. У статті проаналізовані види мотивації, методи та підходи. Один з таких методів зазначений, як використання інтерактивних технологій у освітньому процесі. Встановлено, що ці технології дозволяють здобувачам освіти отримувати практичний досвід та спостерігати реальні ситуації, що підвищує їхню мотивацію до навчання. В статті окреслена важливість використання методів активного навчання, таких як проекти, практичні вправи, мобільні додатки, онлайн-курси. Ці методи сприяють залученню здобувачів до освітнього процесу, покращують їхню мотивацію, розвивають комунікаційні навички та сприяють створенню сприятливої атмосфери для навчання. Стаття акцентує увагу на важливості використання ефективних технологій до мотивації навчання майбутніх фахівців спеціальності «Готельно-ресторанна справа».

Для визначення, які технології є найбільш ефективними у процесі навчання майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи та як вони сприяють підвищенню їхньої мотивації, авторами було проведено опитування, в якому взяли участь здобувачі освіти Національного університету харчових технологій та Національного університету біоресурсів і природокористування України. У результаті дослідження встановлено, що переважна більшість здобувачів освіти оцінюють свій рівень мотивації на 3 бали по шкалі Лайкерта. На мотивацію до навчання фахівців готельно-ресторанної справи найбільший має вплив зовнішня мотивація (стипендії, нагороди) та можливість застосування знань на практиці, а також використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, хмарних ресурсів та віртуальної реальності з штучним інтелектом.

**Ключові слова:** майбутні фахівці, цифровізація, заклади освіти, освітній процес, мотивація, професійна підготовка.

In the article, the authors consider effective technologies that contribute to the motivation of future specialists in the field of hotel and restaurant business. It is noted that achieving success in this field requires not only knowledge and skills, but also high motivation of students to achieve their educational and career goals. The article analyzes the types of motivation, methods and approaches. One of these methods is the use of interactive technologies in the educational process. It is established that these technologies allow students to gain practical experience and observe real-life situations, which increases their motivation to learn. The article outlines the importance of using active learning methods, such as projects, practical exercises, mobile applications, and online courses. These methods help to engage students in the educational process, improve their motivation, develop communication skills, and create a favorable learning environment. The article emphasizes the importance of using effective technologies to motivate the training of future specialists in the specialty «Hotel and Restaurant Business».

To determine which technologies are the most effective in the process of training future hotel and restaurant professionals and how they contribute to increasing their motivation, the authors conducted a survey involving students of the National University of Food Technologies and the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. The study found that the vast majority of students rate their level of motivation at 3 points on the Likert scale. External motivation (scholarships, awards) and the possibility of applying knowledge in practice, as well as the use of interactive technologies, cloud resources and virtual reality with artificial intelligence in the educational process have the greatest impact on the motivation to study hotel and restaurant business specialists.

**Key words:** future specialists, digitalization, educational institutions, educational process, motivation, professional training.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.32>

**Мусійчук С.М.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
професійного спрямування  
Національного університету харчових  
технологій

**Зуєнко Н.О.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземної філології  
і перекладу  
Національного університету біоресурсів  
і природокористування України

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний ринок праці став більш динамічним і вимагає нових підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців. Організації все більше цінують універсальність та гнучкість навичок, здатність до самоорганізації та навчання протягом усього життя. Одна з ключових концепцій, що стає дедалі популярнішою – це концепція навичок майбутнього. Вона базується на розвитку таких компетенцій, як критичне мислення, комунікаційні та співробітницькі навички, цифрова грамотність та інші. Ці навички є універсальними та можуть бути застосовані в різних сферах діяльності, в тому числі в готельно-ресторанній справі. Мотивація

до освітньої діяльності здобувачів знаходиться в умовах сучасних перетворень в українській освіті і є однією з пріоритетних проблем. Під освітньою діяльністю розуміється процес передачі знань, вмінь, навичок та цінностей шляхом навчання, тренування та формування особистості. Освітня діяльність включає в себе організацію освітнього процесу, використання різних методів та прийомів навчання, оцінку результатів навчання, а також стимулювання зацікавленості та мотивації до саморозвитку. Метою освітньої діяльності є розвиток інтелектуальних, соціальних, емоційних та фізичних здібностей людини з метою досягнення її особистісного й професійного потенціалу. Проблеми

з професійною чи навчальною мотивацією виникають у контексті сучасних умов вступу до закладів вищої освіти. Часто здобувачі освіти вибирають фах без належного аналізу своїх захоплень, здібностей чи мети, просто піддаючись зовнішньому тиску або суспільним очікуванням.

**Метою статті** є обґрунтування педагогічних умов формування мотиваційної спрямованості майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи та проведення аналізу застосування в освітньому процесі ефективних технологій, які мотивують майбутніх фахівців до навчання у сучасних умовах.

**Аналіз наукових досліджень.** Питання мотивації здобувачів освіти можна знайти в працях М. Алексєєва, О. Попадич, В. Старости, М. Дригуса, А. Дусаविцького, М. Матюхіна та інших науковців. Погоджуємось з твердженням О. Пінської [8]: «професійна мотивація як властивість особистості є системою цілей, потреб, що спонукають студента до активного засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, свідомого ставлення до професії».

**Основна частина дослідження.** Мотивація до фахового самовдосконалення здобувачів освіти є суттєво необхідною умовою для ефективного навчання, оскільки негативне чи байдуже ставлення може бути причиною низької успішності або неуспішності здобувача. Вища фахова освіта є фундаментальною складовою цілісної системи неперервної освіти у сучасних умовах жорсткої конкуренції на ринку праці. Формування професійної мотивації здобувача освіти є важливим фактором його конкурентоздатності [1]. Мотивація є важливою детермінантою успіху в навчанні, сприяє позитивній поведінці здобувачів та допомагає майбутнім фахівцям зосередити свою увагу на ключовій меті чи результаті. Вмотивовані студенти демонструють цілеспрямовану поведінку, проявляють ініціативу, виявляють стійкість, використовують свою цікавість, піклуються про своє навчання та майбутній фах. Як зазначають науковці, через раптовий перехід від традиційного підходу до дистанційного цифрового навчання внаслідок пандемії, а потім війни в Україні, розпочатої російською федерацією, мотивація студентів під час онлайн-навчання постраждала як внутрішньо, так і зовнішньо [1].

Зосередимось на визначенні поняття «мотивація». Мотивація є однією з важливих складових освітнього процесу, яка допомагає зробити його якісним як з боку здобувачів, так і викладачів. У науковій літературі сьогодні запропоновано чимало дефініцій психолого-педагогічного поняття «мотивація», як-от: «необхідна умова для розгортання актуальної мисленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання завдань» [5]; «система спонукань, яка зумовлює активність організму

і визначає її спрямованість» [4], «усвідомлена причина поведінки та діяльності особи» [5]. Також науковці визначають мотивацію як «теоретичний конструкт для пояснення ініціації, інтенсивності, наполегливості і якості поведінки. Вона пов'язана з індивідуальними когнітивними та афективними процесами на локалізованій та інтерактивній взаємодії між здобувачами та їхнім освітнім середовищем відповідно до контекстуальних і соціальних чинників» [2]. На формування навчальної мотивації впливає ряд факторів, а саме фактори макросередовища (загальнодержавні, етнічні, релігійні) та фактори мікросередовища (сім'я, заклади вищої освіти (ЗВО), суспільні організації, неформальні об'єднання). Розвиток позитивної навчальної мотивації у здобувачів вищої освіти є однією з умов розвитку особистості та ефективної професійної підготовки [7].

Варто зазначити, що мотивація буває зовнішня та внутрішня. Зовнішня мотивація пов'язана з мотивацією отримати винагороду або запобігти покаранню (екстернальна регуляція), отримати гарну оцінку за виконання складного проекту; мотивація уникнути поганої ситуації або провини (інтроєктована регуляція), наприклад, довести свою спроможність у виконанні складних завдань; мотивація отримати користь та необхідність завершити освітню діяльність (ідентифікована регуляція), наприклад вивчення певного предмета буде корисним для певного виду діяльності за фахом. Тобто, зовнішня мотивація виникає з зовнішніх факторів, таких як винагорода, покарання, визнання чи похвала від інших людей, матеріальна вигода тощо.

Внутрішня мотивація пов'язана з мотивацією до навчання та отримання нових знань, таких як радість від пізнання нового; мотивація відчувати заохочення та фізичну радість, наприклад, задоволення від вивчення цікавих навчальних матеріалів. На внутрішню мотивацію впливають амбіції, прагнення, обізнаність, компетентність, фізичні та психологічні умови, вона виникає зсередини особи, від внутрішніх цінностей, цілей, інтересів та задоволення від самої діяльності. Внутрішня мотивація дозволяє людині відчувати задоволення від того, що вона робить, і залишатися залученою до діяльності незалежно від зовнішніх стимулів. Внутрішня мотивація може бути більш стійкою у порівнянні з зовнішньою мотивацією. Деякі дії та рішення людей можуть бути під впливом обох типів мотивації, але для багатьох більш значущими є внутрішні мотиви, які базуються на особистих цінностях.

Для здобувача освіти є важливими стійкі професійні мотиви освітньої діяльності і цілком адекватні уявлення про свою майбутню роботу. Розвиток професійно орієнтованої мотивації студентів визначається динамікою розгортання змісту

діяльності студентів – власне академічної, квазі-професійної, навчально-професійної [6].

Варто зазначити, що для мотивації здобувачів освіти до навчання викладачі Національного університету харчових технологій та Національного університету біоресурсів і природокористування України активно використовують на своїх лекційних та практичних заняттях наступні технології та інструменти:

1. Онлайн-курси та електронні платформ. Доступність цих ресурсів дозволяє здобувачам освіти самостійно обирати теми, які їх цікавлять, і вивчати їх у зручний для себе час.

2. Мобільні додатки. З допомогою мобільних додатків можна створити персоналізований досвід самовдосконалення. Вони містять завдання, тести, виклики та інші інтерактивні елементи, що допомагають здобувачам освіти вдосконалюватись у галузі готельно-ресторанної справи.

3. Відеоуроки та вебінари. Відеоформат занять зацікавлює здобувачів освіти та є доступним інструментом самовдосконалення та мотивації до навчання. Записи лекцій чи практичних занять доступні майбутнім фахівцям готельно-ресторанної справи в будь-який час та в будь-якому місці.

Зауважимо, що при організації освітньої діяльності необхідно зважати на особливості навчання фахівців готельно-ресторанної справи:

– *Практична спрямованість навчання:* навчання зазвичай включає в себе значну кількість практичних занять, щоб здобувачі освіти мали можливість набути необхідний досвід роботи в готельно-ресторанній сфері. Це можуть бути тренування на кухні, в номерному фонді готелю, на рецепції та інші сценарії реальної роботи.

– *Диверсифікація предметів:* навчання фахівців готельно-ресторанної справи зазвичай включає в себе широкий спектр предметів, таких як менеджмент готелів і ресторанів, гастрономія, обслуговування гостей, маркетинг, фінанси та контроль якості. Це допомагає майбутнім фахівцям розвинути комплексні навички, які необхідні для успішного управління готельно-ресторанним бізнесом.

– *Міжнародна спрямованість:* з огляду на глобалізацію і розвиток туризму, навчання фахівців готельно-ресторанної справи все більше орієнтується на міжнародний фонд.

Для визначення, які є ефективні технології в процесі навчання майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи та як вони сприяють підвищенню їхньої мотивації, авторами було проведено опитування, в якому взяли участь здобувачі освіти Національного університету харчових технологій та Національного університету біоресурсів і природокористування України. Всього в опитуванні взяли участь 48 респондентів, з яких 67% жінок та 33% чоловіків, віком 18-20 років.

Перший блок дослідження містив питання щодо оцінки рівня своєї мотивації на поточний момент навчання. Рівень необхідно було визначити по шкалі Лайкерта, яка часто використовується в анкетах і анкетних дослідженнях (де 1 бал – дуже низький рівень, 5 балів – дуже високий рівень) (рис. 1).



**Рис. 1. Оцінка рівня мотивації здобувачами освіти на поточний момент навчання**

Як можна оцінити з відповідей респондентів на 1 бал оцінили 15,1% здобувачів, на 2 бали – 21,3%, на 3 бали – 33,5% здобувачів, на 4 бали – 18,4% здобувачів, на 5 балів – 10,7% здобувачів. Тобто, переважна більшість здобувачів освіти оцінюють свій рівень мотивації на 3 бали по шкалі Лайкерта.

Другий блок дослідження містив питання, які чинники найбільше впливають на мотивацію здобувачів до навчання (рис. 2)?

На основі відповідей здобувачів освіти, можна стверджувати, що на мотивацію до навчання фахівців готельно-ресторанної справи найбільший має вплив зовнішня мотивація (стипендії, нагороди – 84,5%) та можливість застосування знань на практиці (71,5%).

Третій блок дослідження надавав перелік інструментів, які необхідно було визначити по шкалі Лайкерта (від 1 балу – найменш ефективні для підвищення мотивації, 5 балів – найбільш ефективні) (рис. 3).

Проаналізувавши результати дослідження, можна стверджувати, що використання цифрових технологій навчання стимулюють та мотивують здобувачів освіти до навчання:

– Використання інтерактивних технологій (1 бал -5%; 2 бали -5%; 3 бали -25%; 4 бали-35%; 5 балів – 30%).

– Використання хмарних ресурсів (1 бал -5%; 2 бали -7%; 3 бали -18%; 4 бали-30%; 5 балів – 40%).

– Використання віртуальної реальності та штучного інтелекту (1 бал -3%; 2 бали -7%; 3 бали -20%; 4 бали-45%; 5 балів – 35%).

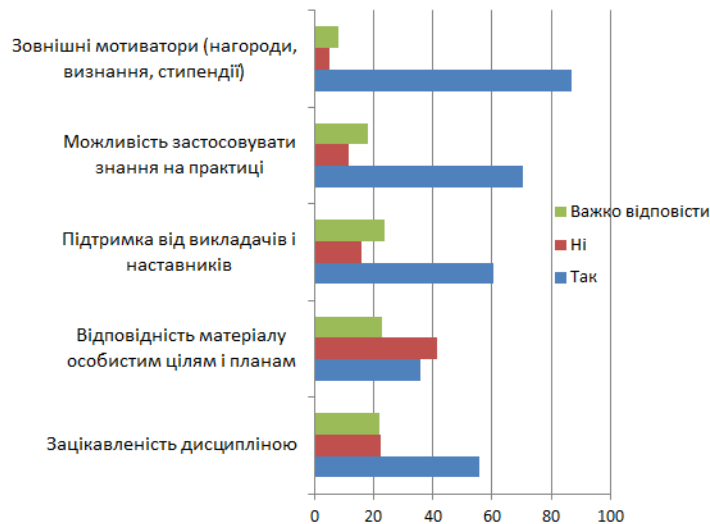


Рис. 2. Відповіді здобувачів освіти



Рис. 3. Відповіді здобувачів освіти

Тобто, застосування в освітньому процесі при підготовці майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи інформаційних технологій та інтерактивних платформ є необхідним та підвищує мотивацію, про що свідчать результати дослідження. Цифрова освіта допомагає створити умови для отримання необхідних знань та навичок, а також сприяє розвитку творчості та критичного мислення у студентів.

**Висновки.** Аналіз наукової літератури та проведене дослідження дали можливість визначити, які інструменти підвищують мотивацію до навчання майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, результатом чого стане високий рівень сформованості професійної компетентності здобувачів освіти.

*Перспективи.* Проведене дослідження не вичерпує всіх питань щодо мотивації професійного зростання здобувачів освіти у процесі навчання. У перспективі варто зосередитись на розробленні та дослідженні моделі викладання певної дисципліни в умовах дистанційного чи змішаного навчання, яка дасть високий відсоток вмотивованих здобувачів освіти.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

- Капранов Я., Шелевер О., Кушнір Л. Формування мотивації здобувачів освіти до фахового самовдосконалення в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип 58. том 1. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/58-1-50>
- Hulleman C., Schragger S., Bodmann J. A meta-analytic review of achievement goal measures: different

labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychol. Bull.* 2010. № 136, pp.422-449. doi: 10.1037/a0018947

3. Muenks K., Yang J., Wigfield A. The links between courage, motivation, and achievement in high school students. *Motiv. Sci.* 2018. № 4. Pp. 158-176. doi: 10.1037/mot0000076

4. Психологічна енциклопедія. Київ: Академ. видав. 2006. 424 с.

5. Сагач О. Мотивація як складова професійного розвитку майбутнього вчителя. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2019. Вип. 27. С. 105–110.

6. Берг О., Колодяжна А. Теоретичні основи мотивації навчальної діяльності. *Київський національний університет технологій та дизайну. In KyivTex&Fashion.* 2021.

7. Баранова І. В., Ільюк І. А., Постовітенко К. П. Мотивація до навчання – запорука ефективності сучасної медичної освіти. *Медична освіта.* 2019. № 2. С. 55-60.

8. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. *Проблеми трудової і професійної підготовки.* 2009. № 14. с. 111-115.

## ПЕРЕДОВІ ПРАКТИКИ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ: ВПРОВАДЖЕННЯ ОНЛАЙН-КУРСІВ, ВІРТУАЛЬНИХ ЛАБОРАТОРІЙ ТА ІНШИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

### BEST PRACTICES IN DIGITAL EDUCATION: INTRODUCTION OF ONLINE COURSES, VIRTUAL LABORATORIES AND OTHER INTERACTIVE LEARNING TOOLS IN EDUCATION INSTITUTIONS

Стаття присвячена дослідженню процесу впровадження в закладах вищої та фахової передвищої освіти передових цифрових практик. Зазначено, що цифрові технології навчання відіграють вирішальну роль у цифровому викладанні та навчанні: їх можна використовувати в різних методах навчання, щоб залучити здобувачів та мотивувати їх. Однак, є певні проблеми, які виникають – ефективне цифрове викладання та навчання у закладах освіти вимагає значного розширення інфраструктури для підтримки цих технологій. Зокрема, у роботі зазначено, що інструменти віртуальної освіти дають змогу ефективно застосовувати в освітньому процесі нові технологічні засоби та необмежені інформаційні ресурси. Впровадження цифрових технологій надає можливість створення інтерактивних занять, де здобувачі освіти активно залучаються до процесу навчання. Це сприяє зростанню мотивації та зацікавленості здобувачів, а також розвитку їх критичного мислення. Описані особливості впровадження віртуальних лабораторій та інтерактивних засобів у освітньому процесі: виокремлено основні переваги, такі як доступність, безпека, можливість відтворення реальних експериментів та розвиток практичних навичок в електронному середовищі.

Авторами було проведено дослідження серед здобувачів освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» та обласного коледжу «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка». У опитуванні здобувачам освіти необхідно було зазначити, які аспекти, за їх баченням, потрібно змінити чи удосконалити для підвищення результатів навчання з використанням цифрових технологій. В результаті дослідження було проаналізовано та виокремлено низку відповідей здобувачів, серед яких зокрема, деякі можна розцінювати як завдання.

**Ключові слова:** цифровізація, заклади освіти, здобувачі освіти, освітній процес, трансформація, методи навчання.

The article is devoted to the study of the process of introducing advanced digital practices in higher and professional pre-higher education institutions. It is noted that digital learning technologies play a crucial role in digital teaching and learning: they can be used in various teaching methods to engage and motivate students. However, there are also certain challenges that arise – effective digital teaching and learning in educational institutions requires a significant expansion of infrastructure to support these technologies. In particular, the paper notes that virtual education tools make it possible to effectively use new technological tools and unlimited information resources in the educational process. The introduction of digital technologies makes it possible to create interactive classes where students are actively involved in the learning process. This contributes to the growth of motivation and interest of students, as well as the development of their critical thinking. The article describes the features of the introduction of virtual laboratories and interactive tools in the educational process: the main advantages, such as accessibility, security, the ability to reproduce real experiments and the development of practical skills in the electronic environment, are highlighted.

The authors conducted a survey among students of the Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, the Danube Institute of the National University of Odesa Maritime Academy, and the Kremenchuk Regional College of Humanities and Technology named after A.S. Makarenko. In the survey, students were asked to indicate what aspects they thought needed to be changed or improved to improve learning outcomes using digital technologies. As a result of the study, a number of students' responses were analyzed and highlighted, including some that can be considered as challenges.

**Key words:** digitalization, educational institutions, students, educational process, transformation, teaching methods.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.33>

**Станіченко О.Ф.,**

ст. викладач

Обласного коледжу «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка»

**Мусоріна М.О.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри судових енергетичних установок і систем  
Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія»

**Брюховецька І.В.,**

канд. хім. наук, доцент,  
доцент кафедри біології та хімії  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

#### Постановка питання в загальному вигляді.

Технологічне зростання промислової революції 4.0 проникло у заклади вищої освіти, змусивши їх мати справу з цифровою трансформацією у всіх її вимірах, що дозволяє охарактеризувати різноманітні взаємозв'язки між зацікавленими сторонами в цифровому контексті викладання та навчання. Застосування методів цифрової трансформації в освітньому секторі є новою сферою, яка нещодавно привернула увагу. Варто зазначити, що цифровізація освіти – це процес впровадження цифрових технологій і ресурсів для поліпшення

освітнього процесу, який охоплює використання комп'ютерів, Інтернету, програмного забезпечення та інших цифрових інструментів для навчання і сприяння розвитку фахових навичок здобувачів освіти. Війна, розпочата російською федерацією в Україні у лютому 2022 року, викликала зрушення в житті суспільства, включаючи освіту, адже багато закладів освіти були зруйновані або втратили свої ресурси. Тому впровадження онлайн-курсів, віртуальних лабораторій та інших інтерактивних засобів навчання у закладах вищої освіти має значний потенціал для покращення якості та доступності



освіти, особливо в умовах сьогодення. Вищезазначені інструменти дозволяють здобувачам отримувати доступ до навчання в будь-який час та з будь-якого місця; дозволяють їм гнучко організувати свій освітній процес; мати можливість самостійно вивчати матеріал у своєму темпі і повторювати складні теми за необхідності.

**Мета статті.** Дослідити та розглянути можливості передових практик цифрової освіти, визначити роль передових цифрових практик. Провести опитування серед здобувачів освіти щодо вдосконалення освітнього процесу через впровадження передових цифрових практик.

#### **Аналіз наукових досліджень.**

Питання цифровізації в освітньому процесі вивчалися багатьма українськими та зарубіжними науковцями: О. Спіріним, Л. Караташовою, І. Смирновою, А. Квятковською, В. Биковим, С. Антощук, А. Кононенко, Г. Ткачук, О. Пінчук, К. Осадчою та ін. У контексті досліджуваної проблеми актуальності набуває наукова позиція В. Бикова, О. Спіріна та О. Пінчук [9], які зазначають, що «цифровізація освіти, має реалізовуватися за наступними напрямками: доступ учнів до технологій (Student Accessibility), доступ вчителів до технологій (Teacher Accessibility), доступ адміністраторів до технологій (Administration Accessibility), освітній Інтернет (моделі Fiber-to-the-Building та wi-fi), цифровий мультимедійний контент, цифрові компетентності та грамотність викладачів і здобувачів. Не менш актуальною є наукова позиція В. Арешонкова про перехід до цифрового університету, що передбачає «не лише кількісне накопичення технічних засобів, а зміну цілей, пріоритетів, корпоративної ідеології, організаційних принципів і підходів, структури закладу тощо» [10].

**Основний виклад матеріалу.** Інтенсивний розвиток інформаційних технологій та криза, що була обумовлена Covid-19, стали основною причиною цифровізації освіти в усьому світі. З'явилось нове поняття спільного цифрового освітнього простору у вищій освіті [2]. Цифрова трансформація стала пріоритетом для закладів вищої освіти у 21-му столітті, і це природний та необхідний процес для організацій, які претендують на роль лідерів змін і високої конкурентоспроможності у своїй сфері. Цифрова техніка, комп'ютери та соціальні мережі широко проникли в суспільство, а інформаційно-комп'ютерні технології використовуються на всіх рівнях освіти. Варто зазначити, що нове покоління здобувачів освіти має когнітивні функції, які сильно відрізняються від функцій попередніх поколінь: вони зростають з різними цифровими пристроями, такими як смартфони, комп'ютери, планшети, інтерактивні ігри тощо; активно використовують ці технології для доступу до інформації, навчання, спілкування з друзями та розваг. Цифрова освіта – це діяльність із викладання та

навчання, яка використовує цифрові технології як частину очного, змішаного та повністю онлайн-навчання. Масштабний перехід до дистанційних та змішаних форм відображає надзвичайний час у вищій освіті. Зазначене, у свою чергу, вказує на необхідність аналізу організації освітнього процесу у ЗВО та проведення відповідних додаткових досліджень щодо ролі цифрових технологій, особливостях впровадження віртуальних лабораторій, інтерактивних засобів навчання. Проблема дослідження актуалізується тим, що сучасний майбутній фахівець має не лише володіти високим рівнем предметних знань, але й характеризуватися сформованими практичними вміннями та навичками. На думку науковця В. Бикова «віртуальне освітнє середовище» – це середовище, яке забезпечує умови для ефективної освітньої взаємодії між здобувачем і викладачем, яке опосередковане за допомогою програмно-технічних засобів, навчальних комп'ютерних програм та інших ІКТ; оперативне коригування змісту освіти та управління освітнім процесом відповідно до аналізу результатів навчання здобувачів освіти [5].

В Україні цифровізація освіти регулюється наступними документами: Закон України «Про освіту» – цей закон визначає загальні принципи та положення про освіту в Україні, включаючи цифрову освіту [1]. Державна програма «Цифрова освіта» – програма, спрямована на реалізацію концепції розвитку цифрової освіти в Україні. Вона визначає конкретні заходи та проекти, які сприяють цифровізації освіти. Концепція Українського центру дистанційної освіти, у якій наголошується на необхідності підвищення освітнього рівня населення, а також підготовки фахівців найвищої кваліфікації шляхом впровадження в освітній процес сучасних інноваційних форм навчання, що відповідають перспективним тенденціям розвитку глобалізованого інформаційного суспільства. Згідно «Стратегії інтеграції України до Єдиного цифрового ринку Європейського Союзу» цифровізація України має забезпечувати кожному громадянину рівні можливості доступу до послуг, інформації та знань, що надаються на основі інформаційно-комунікаційних технологій; бути спрямованою на створення переваг у різноманітних аспектах повсякденного життя (віддалений доступ населення до різноманітних послуг, зокрема освітніх); має сприяти розвитку інформаційного суспільства, засобів масової інформації, «креативного» середовища та «креативного» ринку, а також орієнтуватися на міжнародне, європейське та регіональне співробітництво з метою інтеграції України до ЄС тощо [12]. Згідно з Європейськими стандартними рекомендаціями (ESG) для вищої освіти, «ширший доступ до вищої освіти – це можливість для ЗВО використовувати все більш різноманітний індивідуальний досвід. Реагування на

різноманітність і зростаючі очікування щодо вищої освіти вимагає фундаментальних змін у її наданні; це вимагає більш орієнтованого на здобувача підходу до навчання та викладання; застосування гнучких шляхів навчання та визнання компетенцій, отриманих поза офіційними навчальними програмами» [8].

Цифрові технології, онлайн-спільноти, служби управління навчанням, великі дані, онлайн-освітні технології, програмування, передова аналітика, обчислення розглядаються з соціальної та педагогічної точки зору в цифровій освітній та трансформаційній діяльності. Інтернет речей, інформаційна архітектура, віртуалізація, цифрові програми, середовище цифрових технологій, віртуальні середовища, бізнес-структури та системи управління є найпотужнішими освітніми технологіями з технологічної точки зору. Цифрові заклади вищої освіти потребують переосмислення, реструктуризації та нового підходу через їх багатоцільовий, багатопроцесний, багатодисциплінарний, багатодержавний і багатфакторний характер [3].

Грунтуючись на чисельних дослідженнях [6,7,9,10] авторами встановлено, що до основних напрямів цифровізації освітнього процесу належать: використання доповненої, віртуальної реальності, хмарні технології, дистанційна та змішана освіта, масові відкриті онлайн курси, розвиток та впровадження цифрових бібліотек у закладах освіти, введення елементів гейміфікації. Як зазначає Н. Духаніна «Цифрова трансформація освітнього процесу актуалізує потребу в проектуванні й розробленні цифрових освітніх ресурсів, що у свою чергу, потребує вирішення таких завдань: ознайомлення викладачів з методами роботи з цифровими освітніми ресурсами; формування готовності викладачів до використання й створення цифрових технологій в освітньому процесі, включно з інформаційною та кібернетичною безпекою; розуміння як діяти в разі зіткнення з кібертероризмом і технологічним тероризмом, несанкціонованими діями щодо інформації в системі; готовність до інноваційної діяльності та реагування на кіберінциденти; ознайомлення викладачів з методикою використання цифрових технологій в освітньому процесі, у тому числі, дистанційних та мобільних технологій; методикою педагогічного проектування цифрових освітніх ресурсів для досягнення цілей навчання, тощо» [11].

Варто зазначити, що основними перевагами цифровізації освітнього процесу, на думку здобувачів освіти, є створення сприятливих умов для розвитку навичок самостійного навчання, можливість вибору ресурсів для саморозвитку, створення особистої мобільності та підвищення мотивації до самоосвіти та саморозвитку [4]. Цифрова освіта сприяє ефективній співпраці між викладачами та здобувачами у сфері отримання

нових знань і розвитку цифрових навичок. Вчені [4] зазначають, що сучасні віртуальні освітні технології дають викладачам та педагогам можливість автоматизувати більшість своїх завдань; звільнити час співробітників для пошуку, спілкування та роботи сам-на-сам зі студентами; отримувати негайний зворотний зв'язок від здобувачів та більш ефективно керувати освітнім процесом. Як наслідок, оцифрування освіти залучає студентів до використання мобільних та інтернет-технологій, розширюючи їхні знання та межі. Студенти розвивають нові здібності, необхідні для успіху в двадцять першому столітті завдяки ефективному використанню цифрових технологій, залученню здобувачів освіти до самостійного дослідження, вибору інформації та участі в проєктній діяльності. Система віртуальної освіти дає змогу ефективно застосовувати в освітньому процесі нові технологічні засоби та необмежені інформаційні ресурси. Онлайн-курси та цифрові інструменти створюють поле необмежених можливостей, орієнтуючись на конкретні потреби кожної людини, незалежно від місця її проживання, але відповідно до її інтересів і здібностей. Такі зміни вимагають від викладача володіння цифровим освітнім середовищем. Тому майбутнім завданням усіх ЗВО є підвищення кваліфікації викладачів з точки зору цифрових компетенцій, зосереджуючись не лише на розробці курсів, але й на використанні та застосуванні цифрового середовища в освітньому процесі. Цифрове середовище вимагає від викладачів іншого менталітету та іншого світогляду; використання більш прогресивних засобів роботи зі здобувачами.

Цифрові технології навчання відіграють вирішальну роль у цифровому викладанні та навчанні. Їх можна використовувати в різних методах навчання, щоб залучити здобувачів та мотивувати їх. Однак ефективне цифрове викладання та навчання у закладах освіти вимагає значного розширення інфраструктури для підтримки цих технологій. Цифрові технології викладання та навчання, які покращують взаємодію в ЗВО між викладачами та здобувачами можна зазначити наступні:

- Системи управління навчанням (LMS).
- Синхронні технології.
- Мультимедійні програми.
- Спільні програми.
- Хмарні технології.
- Віртуальні лабораторії.
- Інтерактивні інструменти, в тому числі віртуальна та доповнена реальність.

Впровадження віртуальних лабораторій в процесі дистанційного та змішаного навчання відіграють важливу роль в цифровій освіті: дозволяють здобувачам відтворювати реальні експерименти та розв'язувати практичні завдання без необхідності фізичного доступу до спеціального обладнання

або лабораторних приміщень. Зазначимо основні переваги віртуальних лабораторій:

1. Доступність: здобувачі освіти можуть мати доступ до віртуальних лабораторій з будь-якого місця та в будь-який час, що робить їх освітній процес більш гнучким, адаптованим та індивідуальним.

2. Безпека: віртуальні лабораторії дозволяють проводити експерименти без реальних ризиків і небезпек, симулятивну роботу зі складним обладнанням.

3. Ефективність: віртуальні лабораторії дозволяють здобувачам більш швидко і ефективно засвоювати матеріал, виконуючи практичні завдання на комп'ютері під наглядом викладача.

4. Варіативність: віртуальні лабораторії можуть мати різноманітні налаштування та сценарії, що дозволяють моделювати, прогнозувати різні ситуації та експерименти у безпечному віртуальному просторі хімічних реакцій, фізичних експериментів, електроніки, програмування та інше.

Авторами було проведено дослідження серед здобувачів освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» та обласного коледжу «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка». У опитуванні здобувачам освіти необхідно було зазначити, які аспекти, за їх баченням, потрібно змінити чи удосконалити для підвищення результатів навчання з використанням цифрових технологій (рис. 1). Всього в опитуванні взяли участь 68 респондентів, віком від 16-18 років, з яких 58% чоловіків та 42% жінок. Авторами було проаналізовано та виокремлено низку відповідей здобувачів, серед яких зокрема, деякі можна розцінювати як завдання:

– Сформувати індивідуальну траєкторію навчання, створити адаптивний та особистісний підхід (18%).

– За допомогою цифрових та інтерактивних пристроїв у форматі реального часу забезпечити можливість «живого» спілкування (54%).

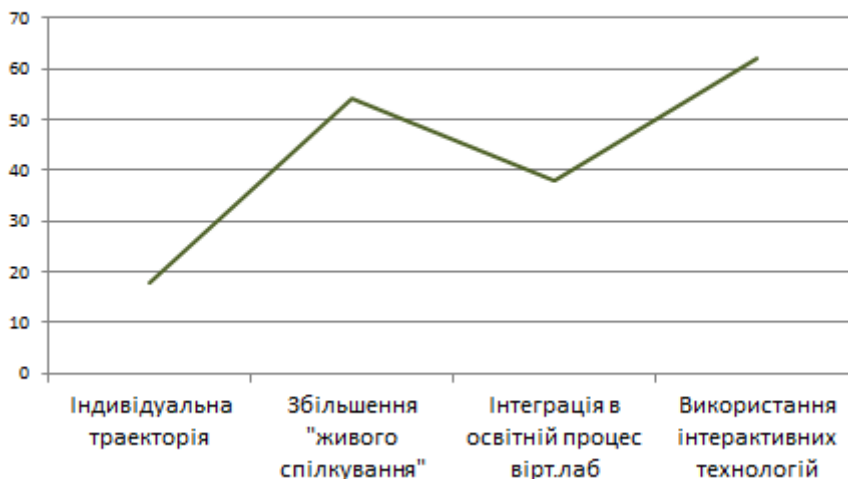
– Використовувати інтерактивні технології, елементи віртуальної чи доповненої реальності при проведенні практичних чи лабораторних робіт (62%).

– Інтегрувати в освітній процес віртуальні лабораторії, створювати програми симулятори для підвищення засвоєння знань (38%).

Аналітичне опрацювання результатів опитування учасників освітнього процесу вказує на необхідність ґрунтовного доопрацювання над впровадженням цифрових інструментів у процес навчання, а питання цифровізації є нагальною проблемою, яка вимагає розв'язання низки зазначених завдань.

**Висновки.** Актуальною проблемою сьогодення є впровадження в освіту цифрових технологій, і як результат виникає завдання – запровадження активних методів навчання, інтерактивних форм які розвивають критичне мислення; віртуальних лабораторій, які дозволяють виконувати практичні та лабораторні роботи в процесі дистанційного чи змішаного навчання. Цифровізація формує індивідуальні та адаптовані під здобувачів освітні середовища, має позитивний потенціал та трансформує всі аспекти суспільства. Майбутні дослідження освітнього процесу в закладах вищої освіти будуть фокусуватися на розробці моделі навчання з елементами інтерактивних технологій, яка сприятиме покращенню якості навчання та викладання в післявоєнний період.

**Фактори, які підвищують результати навчання з використанням ЦТ**



**Рис. 1. Відповіді респондентів**

## БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 5.09.2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 01.10.2023).
2. Полярус О.В. Підходи до оптимізації цифрового навчання студентів. Міжнародна науково-методична конференція «Вища освіта за новими стандартами : виклики у контексті діджиталізації та інтеграції в міжнародний освітній простір». Київ, 2023
3. Bates T. Getting faculty and instructors into online learning. Online Learning and Distance Education Resources. 2016. URL:<https://www.tonybates.ca/2016/07/13/getting-faculty-and-instructors-into-online-learning>
4. Rawashdeh A; Advantages B. Disadvantages of using e-learning in university education: an analysis of students' perspectives. *Int. J. e-Learn.* 2021. № 19. Pp. 107-117.
5. Вуков V.Yu. Mobile space and mobile orientation of the Internet users' environment: features of model presentation and educational application. *Information technologies in education.* 2013. № 17. pp.9-37
6. Квятковська А. Хмарні технології в коледжах: перспективи та особливості використання. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. № 54, том 1. Ст. 268-272. Doi :10.24919/2308-4863/54-1-40
7. Квятковська А.О., Сустретов А.С. Роль програм симуляторів в дистанційному навчанні студентів фахових закладів. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал.* 2022. № 48. Том 1. Ст.201-204 doi:10.32843/2663-6085/2022/48.1.42
8. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта.* 2023. Том 38, №1. doi:10.31110/2413-1571-2023-038-1-007
9. Биков В., Спірін О., Пінчук О., Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Журнал кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття».* 2020. вип. 1. с. 27-36. doi:10.35387/ucj.
10. Арешонков В. Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник НАПН України.* 2020. № 2 (2). С. 1-6
11. Духаніна Н., Лесик Г. Цифровізація освітнього процесу: проблеми та перспективи. 2022. URL:<https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/49235/1/p.406-409.pdf> (дата звернення 02.10.2023)
12. Стратегія інтеграції України до Єдиного цифрового ринку Європейського Союзу («Дорожня карта»). Редакція від квітня 2021 року. URL:<https://docs.google.com/document/d/1zoBoryNALrIGTzPCBaARvIUdkDu4K8pe/edit?rtpof=true> (дата звернення: 02.10.2023).

## РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

### ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІЧНИХ РЕДАКТОРІВ ПРИ ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БАКАЛАВРІВ ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

### THE FEASIBILITY OF USING GRAPHIC EDITORS IN THE FORMATION OF CREATIVE COMPETENCES OF BACHELORS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES

Ця стаття аналізує доцільність використання графічних редакторів як інструменту для формування креативних компетентностей бакалаврів у галузі інформаційних технологій. Важливим аспектом формування креативних компетентностей бакалаврів галузі інформаційних технологій є використання сучасних комп'ютерних засобів, що дають можливість формувати навички творчого пошуку та реалізації творчих задумів на конкретних практичних завданнях. Графічні редактори, які дозволяють створювати графічні елементи, дизайн та візуалізацію, можуть бути корисними інструментами для розвитку креативних навичок студентів. Вони дозволяють студентам експериментувати з дизайном, кольорами, композицією та візуалізацією інформації. Це сприяє розвитку їхньої творчості та здатності до інноваційного мислення. Зазначено, що сучасний ринок робочої сили в інформаційних технологіях вимагає від фахівців більше, ніж тільки технічних навичок. Креативність стає все важливішою якістю для IT-спеціалістів, оскільки вони повинні бути здатні не лише вирішувати технічні завдання, а й пропонувати нові, оригінальні рішення.

Розглянуті важливі аспекти використання графічних редакторів у навчальному процесі, включаючи їх роль у розвитку креативності та їх важливість для сучасних IT-спеціалістів. У статті описано позитивний вплив використання графічних редакторів на розвиток креативних навичок студентів. Крім того, стаття розглядає можливі виклики та перешкоди, з якими стикаються викладачі та студенти під час використання графічних на основі аналізу попередніх досліджень. Для кращого розуміння стану впровадження творчих дисциплін у освітньо-професійні програми закладів вищої освіти авторами було проведено аналіз навчальних планів закладів вищої освіти України, що займаються підготовкою бакалаврів галузі інформаційних технологій. Автори у висновки вказують на важливість впровадження графічних редакторів у навчальні програми для підвищення креативних компетентностей студентів у галузі інформаційних технологій. Це може сприяти підготовці більш конкурентоздатних фахівців, які можуть ефективно поєднувати технічні знання з креативним підходом у своїй роботі на ринку IT.

**Ключові слова:** графічні редактори, компетентність, креативні компетентності, IT-фахівці, інформаційні технології, комп'ютерна графіка.

This article analyzes the expediency of using graphic editors as a tool for the formation of creative competencies of bachelors in the field of information technologies. An important aspect of the formation of creative competences of bachelors in the field of information technologies is the use of modern computer tools, which make it possible to form the skills of creative search and implementation of creative ideas on specific practical tasks. Graphical editors that allow you to create graphic elements, design and visualization can be useful tools for developing students' creative skills. They allow students to experiment with design, colors, composition, and information visualization. This contributes to the development of their creativity and ability to innovative thinking. It is noted that the modern IT labor market requires more than just technical skills from specialists. Creativity is becoming an increasingly important quality for IT professionals, as they must be able not only to solve technical tasks, but also to offer new, original solutions.

Considered important aspects of the use of graphic editors in the educational process, including their role in the development of creativity and their importance for modern IT specialists. The article describes the positive impact of using graphic editors on the development of students' creative skills. In addition, the paper examines the possible challenges and obstacles that teachers and students face when using graphics based on an analysis of previous research. For a better understanding of the state of implementation of creative disciplines in the educational and professional programs of higher education institutions, the authors analyzed the curricula of higher education institutions of Ukraine that train bachelors in the field of information technologies. In their conclusions, the authors point out the importance of introducing graphic editors into educational programs for increasing the creative competencies of students in the field of information technologies. This can contribute to the training of more competitive specialists who can effectively combine technical knowledge with a creative approach in their work in the IT field.

**Key words:** graphic editors, competence, creative competences, IT specialists, information technologies, computer graphics.

УДК 378.14:004  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.34>

**Болотіна В.В.,**  
ст. викладач кафедри комп'ютерної інженерії та кібербезпеки  
Державного університету  
«Житомирська політехніка»,  
аспірантка  
Інституту цифровізації освіти  
Національної академії педагогічних  
наук України

**Актуальність дослідження.** Враховуючи постійні зміни на ринку праці та ті виклики, що постають перед майбутніми фахівцями, випускник закладу вищої освіти повинен володіти усіма необхідними компетентностями для майбутньої ефективної професійної діяльності. Сфера працевлаштування ІТ спеціалістів постійно потребує якісних працівників, котрі матимуть набір компетентностей, що дозволять спеціалісту швидко адаптуватися та творчо підходити до вирішення складних задач. Особливу увагу варто приділити розвитку інтелектуального потенціалу, адже результати фахівця в процесі професійної діяльності насамперед залежать від його навичок та компетентностей, набутих під час навчання.

Під час підготовки ІТ-фахівців варто враховувати вимоги ринку праці, актуальність технологій, що вивчаються та яких потребують роботодавці. Важливим є також формування компетентностей з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, що допоможуть майбутньому спеціалісту вносити вагомий внесок в розвиток ІТ-сфери в майбутньому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема якісної підготовки ІТ-фахівців в сучасному стані цифровізації суспільства піднімається у багатьох наукових працях. Для формування різних компетентностей у професійній підготовці ІТ-фахівців науковцями розглядаються різні методології.

У роботі Петренко Л. М. та ін. описано застосування педагогічних крауд-технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а також проаналізовано вплив використання мобільних пристроїв та онлайн сервісів при вивченні іноземних мов. Авторами розроблена експериментальна концептуальна модель використання педагогічних крауд-технологій [1]. В статті вказано, що навчання з використанням крауд-технологій передбачає загальний комплекс педагогічних умов, що спрямовані на формування необхідних компетентностей для професійної діяльності ІТ-фахівців у майбутньому. Авторами проведений експеримент, в результаті якого доведена доцільність використання сучасних онлайн сервісів на всіх етапах освітнього процесу при формулюванні мети, вивченні нового матеріалу, перевірці набутих знань. Також допустиме одночасне застосування різних видів крауд – крауднавчання, крауд-учіння, крауд-оцінювання як комплексно, так і кожний вид окремо. Групова робота стала більш співгармонізованою, а взаємини між студентами стали більш довірчими [1].

У науковій праці Трегубенко І.Б. описано досвід факультету інформаційних технологій і систем ЧДТУ під час вирішення проблем підготовки ІТ фахівців у сучасних умовах, також автором наведено основні тренди та технології, що

є передовими для формування якісно підготовлених фахівців, що стають конкурентно-спроможними на ринку [2]. Студенти беруть участі у проектах та отримують якісну підготовку, що дозволяє увійти в робоче середовище ринку ІТ зі сформованим набором знань і навичок, необхідних для успішного старту власної кар'єри в ІТ-компаніях [2].

Для визначення основних підходів та методів викладання для ІТ фахівців важливим є визначення найпоширеніших проблем, з якими зустрічаються майбутні спеціалісти під час освоєння дисципліни. У статті Гурської О. О. описуються проблеми професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету [6]. Автором зазначається, що процеси, які невинно змінюють систему освіти та підходи до навчання та викладання суттєво впливають на формування компетентностей майбутніх фахівців. До таких проблем авторка відносить швидке оновлення знань. Основним завданням, що ставиться перед закладами вищої освіти у підготовці ІТ-фахівців, це швидка адаптація до умов, що динамічно змінюються.

Для постійного вдосконалення методів підготовки ІТ-фахівців варто впроваджувати різноманітні напрями в освіті. В статті Пазюри Н. В. описано роль STEM-освіти у підготовці ІТ-фахівців. Авторка проаналізувала досвід Британських закладів вищої освіти. Проаналізувавши дослідження у цій сфері, авторка вказує на те, що у професійному розвитку ІТ фахівців роль STEM освіти важко переоцінити, а її впровадження у заклади вищої освіти є необхідністю, зважаючи на тенденції розвитку науки та техніки. Виховання креативного потенціалу мислення майбутніх ІТ фахівців можливо лише за умови забезпечення належного викладання STEM дисциплін. Заклади вищої освіти Великої Британії виконують функцію підготовки молоді до життя в суспільстві знань, в якому знання визнаються як критично важливий важіль економічного та соціального розвитку. Британські університети здійснюють підготовку ІТ фахівців відповідно до вимог ринку праці, запитів уряду та згідно з потребами суспільства, в основі яких є STEM-освіта [4].

У роботі Андрій Шимковяк та ін. описується важливість використання сучасних інформаційних технологій у підготовці студентів різних напрямків. Автори вказують на те, що Інтернет представляє важливе місце як «джерело розширення горизонтів» [5].

**Метою статті** є визначення доцільності використання графічних редакторів у навчальному процесі з метою формування креативних компетентностей у бакалаврів галузі інформаційних технологій.

**Основна частина.** Глобальні зміни ІТ-індустрії призвели до зміни вимог до спеціалістів галузі.

Інформаційні технології стають фундаментом розвитку вищої освіти України. Найважливішою вимогою, що постає перед закладами вищої освіти України є забезпечення випускників необхідними ринку праці компетентностями. Реалії сьогодення вказують на значну розбіжність між вміннями та навичками, сформованими у студентів, та тими вміннями і навичками, що вимагає ринок праці. Необхідним на ринку праці є вміння випускників ЗВО вирішувати проблеми, впроваджуючи інновації. Глобальне володіння навичками різного спрямування, творчий пошук, розв'язання нестандартних задач є перевагою перед вузькою спеціалізацією, стабільний постійний рівень знає є менш важливим ніж вміння отримування знання протягом усього життя. Розвинені комунікативні навички, здатність до саморегуляції і оцінки власної роботи, спільна робота і вміння використовувати ІТ на рівні досвідченого користувача – вже необхідні вимоги до фахівців [6].

Випускники закладів вищої освіти з ІТ спеціальностей, по закінченню навчання прагнуть вдалого працевлаштування у сфері інформаційних технологій. Україна і світ загалом потребують якісних спеціалістів в усіх сферах, таких, які могли б швидко, креативно, якісно вирішувати нестандартні задачі, з якими зіштовхується людство. Кожен майбутній спеціаліст, особливо в ІТ сфері, завжди повинен бути готовим до вирішення надскладних задач, використовуючи при цьому вміння аналізувати, швидко приймати рішення, знаходити нестандартні виходи із ситуації, що склалася.

Розвиток компетентностей означає комплекс взаємопов'язаних і впорядкованих факторів як усередині (які включають мотивацію, здатність до саморефлексії та особливості пізнавальних процесів студентів), так і зовні (які включають мету, зміст, форми, методи та засоби навчання). Ці фактори взаємодіють між собою, сприяючи ефективному розвитку професійної компетентності у студентів під час їхньої підготовки [7].

Висока популярність професії та високий рівень оплати праці у ІТ-сфері призводять до значного інтересу абітурієнтів до вищої освіти. Успішна кар'єра, розвиток освіченості, майстерності та особистих здібностей студентів також залежать від якості освіти, яку вони отримують. Тому дослідження питань покращення професійної підготовки майбутніх ІТ фахівців відповідає потребам суспільства, роботодавців і самих студентів, які здобувають відповідну кваліфікацію. Одночасно аналіз результатів пілотного дослідження вказує на те, що 44,5% опитаних майбутніх інженерів-програмістів вважають, що їхня професійна підготовка потребує значних покращень. Зокрема, 57,7% з них виразили бажання покращити зміст навчання, 46,1% – методи та способи навчання, і 38,4% – загальну організацію навчання,

включаючи графік навчання та умови, а також технічне обладнання [8].

Основні напрямки розвитку підготовки майбутніх фахівців у сфері інформаційних технологій включають в себе спеціалізовану освіту, поглиблення фундаментальних знань, багаторівневий підхід, формування професійних вмінь та характеристик, гнучкість навчальних програм, акцент на практичному навчанні, використання інформаційних технологій у навчанні, застосування інтерактивних методів, індивідуальне навчання, підвищення ролі викладачів із високим науковим потенціалом, які можуть успішно співпрацювати в галузі ІТ-освіти.

Актуальні напрями розвитку професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців включають в себе: спрямовану освіту, укріплення теоретичної складової, багаторівневий підхід, формування професійних навичок і характеристик, гнучкий навчальний план, акцент на практичному навчанні, впровадження інформаційних технологій у навчальний процес, використання інтерактивних методів, індивідуальний підхід до студентів, підвищення ролі вчених-педагогів з високим науковим потенціалом, які можуть успішно взаємодіяти в області ІТ-освіти [8].

Розвиток креативності сприяє також кращому вирішенню задач програмування. Одним із головних завдань вищої освіти є створення спеціаліста, який володіє творчими здібностями, може самостійно розвиватися, навчатися та займатися інноваційною роботою. Основним завданням викладачів, які готують ІТ-спеціалістів, є створення умов, які сприяють розвитку творчих здібностей студентів. При цьому важливо не тільки заохочувати їхнє природне бажання до творчості, але і включати елементи творчої діяльності в навчально-виховний процес. Це сприятиме вихованню комплексно підготовленого фахівця, який зможе оволодіти творчим підходом до своєї майбутньої професійної діяльності. Дисципліни творчого спрямування при підготовці ІТ-фахівців сприяють формуванню таких компетентностей як: здатність застосовувати набуті знання у практичній роботі, здатність породжувати новаторські концепції (творчість), і навички пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел тощо.

При підготовці якісних майбутніх фахівців важливим і основним принципом є доступна освіта для кожного. Як зазначається у роботі Абід Халім, одним із фундаментальних компонентів порядку денного сталого розвитку ООН до 2030 року є якісна освіта. Вона спрямована на забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти для всіх. Інформаційні технології стали важливим інструментом для досягнення цієї мети [9]. У дослідженні розглядаються питання, що спрямовуються на визначення важливості впровадження

інформаційних технологій у освітній процес, та які змін вдасться досягнути в результаті.

Найголовнішим показником якості університету є показники працевлаштування випускників після закінчення закладів вищої освіти. Для того, щоб випускники були готовими для працевлаштування у компанії, навчальний процес повинен виходити за межі формування навичок та передачі знань, а сформовані компетентності повинні відповідати вимогам ринку. Альберт С. Альбіна у своїй праці досліджує працевлаштування випускників освіти з інформаційних технологій державного університету на Філіппінах [10].

Заклади вищої освіти тісно співпрацюють із профільними компаніями, що зацікавлені у якісних кадрах – випускниках університетів. Існує тісний зв'язок між індустрією розробки програмного забезпечення та ІТ освітою. У статті Орхес Чіко досліджує основні тенденції програмної інженерії в академічному середовищі [11]. Під час дослідження автор зазначає, що такі тенденції, як впровадження програмного забезпечення, зручність використання та глобальна інженерія програмного забезпечення відносно невеликі в академічному колі, а також, що існують певні розходження між сферою розробки інженерії програмного забезпечення та підготовкою ІТ спеціалістів [11].

Проте навчання творчих дисциплін ІТ фахівців досі не досліджувалось, тому потребує уваги.

При підготовці до проведення дослідження, було проведено аналіз навчальних планів та освітніх програм студентів ІТ спеціальностей, зокрема спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» Національного університету «Запорізька політехніка», спеціальності 121 «Інженерія програмного забезпечення» Харківського національного університету радіоелектроніки, спеціальності 121 «Інженерія програмного забезпечення» Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, спеціальності 121 «Інженерія програмного забезпечення» Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» Національного університету «Львівська політехніка»

Дисципліни, що викладаються, в більшості випадків є технічного спрямування та не передбачають креативних підходів до вирішення поставлених задач. Зокрема, в більшій мірі у всіх ЗВО ключовими є предмети, що пов'язані з програмуванням, у той час як випускники ІТ спеціальностей затребувані не лише на ринку програмістів, а й у сфері дизайну та комп'ютерної графіки. Внаслідок чого, виникає потреба у впровадженні нових методик викладання та сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, що сприяють формуванню креативних та творчих компетентностей у студентів ІТ спеціальностей.

У Державному університеті «Житомирська політехніка» студентам спеціальності 121 «Інженерія програмного забезпечення» у якості вибіркової дисципліни пропонується «Теорія брендингу дизайн та айдентика». При вивченні цієї дисципліни студенти досить часто звертаються до творчого пошуку, розвивають аналітичні здібності, самостійно проходять весь життєвий цикл бренду. Після закінчення вивчення курсу, навички, отримані під час вивчення дисциплін творчого спрямування допомагають працівнику легко адаптувати у будь-якій сфері ІТ.

При підготовці студентів ІТ-спеціальностей важливим є викладання дисциплін творчого спрямування з використання графічних редакторів. На сьогоднішній час існує ряд графічних редакторів, що використовуються при вивченні комп'ютерної та інженерної графіки у закладах вищої освіти. Для прикладу, поширеним у використанні є растровий графічний редактор Adobe Photoshop [12], як простіший аналог використовується растровий графічний редактор Picasa [13]. Вивчення векторної графіки та векторних графічних редакторів в основному ґрунтується на використанні векторного графічного редактора Adobe Illustrator [14]. Вивчення лише двох графічних редакторів недостатньо для формування ряду креативних компетентностей у студентів ІТ-спеціальностей. Використання графічних редакторів у процесі навчання даної дисципліни допомагають студентам вирішувати усі завдання, розвиваючи креативне мислення, навички роботи в команді, та навички усної презентації.

**Висновки.** Якісна підготовка сучасних ІТ-спеціалістів неможлива без використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій. Формування навичок потрібних ринку праці є найважливішим вектором у підготовці студентів.

Враховуючи вимоги та стан ринку ІТ в Україні заклади вищої освіти повинні впроваджувати у навчальний процес використання сучасних інформаційних технологій. Важливим є також формування компетентностей з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, що допоможуть майбутньому спеціалісту вносити вагомий внесок в розвиток ІТ-сфери в майбутньому.

Впровадження творчих дисциплін у навчальні плани студентів, що навчаються за технічними спеціальностями є невід'ємною частиною у формуванні якісного ІТ-фахівця. Для формування креативних компетентностей невід'ємним є використання сучасних графічних редакторів. Важливим є не обмежувати студентів у використанні цих редакторів, та дозволяти користуватися цілим спектром доступних графічних редакторів для вирішення задач як і під час навчання, так і після працевлаштування.



**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Петренко Л. Шевченко В. Зеліковська О. Використання педагогічних крауд-технологій у професійній підготовці студентів іт-спеціальностей. С. 213–235. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3378>
2. IT 2020 Training of it professionals in the context of trends of modern higher education. *Conference proceedings of V International Scientific-Practical Conference «Information Technologies in Education, Science and Technology ITEST-2020»*. P. 194–195. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/720506/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA\\_%D1%82%D0%B5%D0%B7\\_%D0%86%D0%A2%D0%9E%D0%9D%D0%A2-2020\\_21\\_05\\_20.pdf#page=194](https://lib.iitta.gov.ua/720506/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7_%D0%86%D0%A2%D0%9E%D0%9D%D0%A2-2020_21_05_20.pdf#page=194)
3. Gurska O. Collection of scientific papers. *Pedagogical sciences*. 2019. P. 121–127. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/6744/17.pdf?sequence=1#page=121>
4. Paziura N. Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology" 2021. P. 213–216. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160791X21000403>
5. Haleem A, Javaid M, Qadri M A and Suman R. Sustainable Operations and Computers. 2022. P. 275–285 URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666412722000137>
6. Малихін О. В., Ярмольчук Т. М. Актуальні стратегії навчання у професійній підготовці фахівців з інформаційних технологій. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Т. 76, № 2. С. 43–57. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.2682>
7. Koniukhov S. Organizational and methodological conditions of formation of future programmers' professional competence in the process of studying object-oriented programming. *Physical and Mathematical Education*. 2019. Vol. 22, no. 4. P. 68–74. URL: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2019-022-4-011>
8. Кокарева А. Модель системи професійної підготовки інженерів у технічному університеті. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 4. С. 97–106.
9. Haleem A, Javaid M, Qadri M A and Suman R. Sustainable Operations and Computers. 2022. P. 275–285 URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666412722000137>
10. Albina A C and Sumagaysay L. Employability tracer study of Information Technology Education graduates from a state university in the Philippines. *Social Sciences & Humanities Open* 2020. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100055>
11. Cico O, Jaccheri L, Nguyen-Duc A. and Zhang H. Exploring the intersection between software industry and Software Engineering education – A systematic mapping of Software Engineering Trends. *Journal of Systems and Software*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jss.2020.110736>
12. Adobe Photoshop. URL: <https://www.adobe.com/ua/products/photoshop.html>
13. Picasa. URL: <https://picasa.google.com/>
14. Adobe Illustrator. URL: <https://www.adobe.com/ua/products/illustrator.html>

## ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

### TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TERMS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

У статті розглянуто проблему професійного розвитку педагогів в умовах цифровізації освіти як важливої складової сучасної педагогічної практики. Окреслено теоретичні аспекти успішної професійної адаптації вчителів до нових реалій інформаційного суспільства, що забезпечує комфортні умови для вдосконалення та професійного зростання педагогів. Висвітлено перспективи розвитку освіти в умовах цифровізації. Важливість цього процесу полягає в забезпеченні якісної освіти та підготовці учнів до життя в цифровому суспільстві. Зазначається, що на сучасному етапі цифровізація є невід'ємною частиною освітнього процесу, яка вносить значні зміни в його організацію, програмно-методичне забезпечення, методики викладання та навчання учнів. Педагоги мають бути готовими до використання сучасних інформаційно-цифрових технологій, вебосвітніх ресурсів у своїй професійній діяльності та постійно підвищувати рівень своєї кваліфікації. Професійний розвиток вчителів не обмежується лише оволодінням новими технологіями. Він також передбачає вивчення інноваційних педагогічних підходів, форм, методів, прийомів навчання, які допомагають удосконалювати освітній процес. Сформульовано висновки, що професійний розвиток педагогів в умовах цифровізації освіти – це неперервний та динамічний процес. Він вимагає від педагогічних працівників відкритості до змін, бажання вчитися та здатності адаптуватися до нових викликів і можливостей. Ті педагоги, які інвестують у свій професійний розвиток здатні створювати сучасне освітнє середовище, яке готує здобувачів освіти до успішного життя в інформаційному суспільстві. Визначено основні напрями подальших наукових розвідок, зокрема пошук ефективних шляхів цифровізації як комплексу інструментів, що оптимізують навчання, забезпечують персоналізацію та автоматизацію освітніх процесів.

**Ключові слова:** цифровізація; професійний розвиток; освітній процес; цифрові техно-

логії; цифрове освітнє середовище; інформаційно-цифрова компетентність.

The article considers the problem of teachers' professional development in terms of digitalization of education as an important modern pedagogical practice component. The theoretical aspects of teachers' successful professional adaptation to the new realities of the information society are outlined, which provides comfortable conditions for the improvement and professional growth of teachers. The prospects for the development of education in terms of digitalization are highlighted. The importance of this process lies in ensuring quality education and preparing students for life in a digital society. The authors note that at the current stage, digitalization is an integral part of the educational process, which brings significant changes to its organization, software and methodological support and methods of teaching students. Educators must be ready to use modern information and digital technologies, web-educational resources in their professional activities and constantly improve the level of their qualifications. Teachers' professional development is not limited to mastering new technologies. It also involves the study of innovative pedagogical approaches, forms, methods, learning devices that help to improve the educational process. The conclusions state that teachers' professional development in terms of digitalization of education is a continuous and dynamic process. It requires from teaching staff an openness to change, a desire to learn and the ability to adapt to new challenges and opportunities. Those teachers who invest in their professional development are able to create a modern educational environment that prepares students for a successful life in the information society. The main directions of further scientific research are determined, in particular, the search for effective ways of digitalization as a set of tools that optimize learning, ensure personalization and automation of educational processes.

**Key words:** digitalization; professional development; educational process; digital technologies; digital educational environment; information and digital competence.

УДК 37.011.3-051:005.336.5]:004  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.35>

**Колеснікова І.В.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри методики  
викладання навчальних предметів  
Комунального закладу «Житомирський  
обласний інститут післядипломної  
педагогічної освіти» Житомирської  
обласної ради

**Орлова О.А.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри суспільно-  
гуманітарних дисциплін  
Комунального закладу «Житомирський  
обласний інститут післядипломної  
педагогічної освіти» Житомирської  
обласної ради

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Сучасний світ перебуває в стані постійних технологічних змін, які ставлять перед системою освіти нові завдання та виклики. Реформування вітчизняної освіти неможливе без системного використання цифрових технологій в освітньому процесі, управлінській діяльності та системі професійного розвитку вчителів. У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року зазначено, що «реформування педагогіки загальної середньої освіти передбачає перехід до

педагогіки партнерства між учнем, учителем і батьками, що потребує ґрунтовної підготовки вчителів за новими методиками й технологіями навчання, зокрема інформаційно-комунікативними технологіями» [5]. Цифрова трансформація, упровадження сучасних технологій навчання стали невід'ємною частиною сучасної системи освіти. Цифрове середовище відкриває безмежні можливості для удосконалення освітнього процесу. Водночас, використання цифрових технологій вимагає від педагогів не тільки технічної готовності, але й нових підходів до викладання та навчання здобувачів освіти, тобто постійного професійного розвитку. Виникає потреба в учителях,

готових та здатних працювати в умовах цифрового суспільства.

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

На необхідності цифровізації освітньої сфери акцентовано увагу в низці нормативно-правових документів. Про потребу «підвищення цифрової компетентності педагогів, підготовки їх до подальшої роботи в сучасних умовах організації освітнього процесу в закладах освіти з урахуванням основних напрямів державної політики в галузі освіти, зокрема її цифровізації та європейського вектору розвитку» зазначається у Наказі Міністерства освіти і науки України від 10.12.2021р. № 1340 «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності» [8]. Теоретичні й практичні аспекти надання освітніх послуг закладами освіти для професійного зростання фахівців як пріоритетного напрямку формування освітнього потенціалу держави висвітлені в працях учених О. Боднар, В. Гладкової, М. Гриньової, Г. Кравченко, В. Кременя, М. Лазарєва, Л. Мартинець, В. Олійника, Ю. Рашкевича, Т. Сорочан, В. Ягупова та ін. Теоретичні основи створення та впровадження цифрового освітнього середовища досліджуються у роботах В. Бикова, М. Жалдака, Ю. Жука, К. Колос, В. Лапінського, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Пінчук та ін.

Результати проведених досліджень свідчать про те, що сучасний педагог крім загальних цифрових навичок, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності, повинен мати й спеціальні уміння щодо використання новітніх цифрових сервісів (Інтернет речей, хмарні технології та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Упровадження інформаційно-цифрових технологій в освітній процес вимагає від педагогів постійного професійного розвитку, який став стратегічно важливою складовою успішного впровадження цифрових інновацій в освіту. Дистанційні платформи, електронні підручники та журнали, онлайн-інструменти, віртуальні лабораторії – це тільки частина ресурсів, які використовуються в сучасному освітньому просторі. Цифрові технології внесли суттєві зміни в парадигму навчання та навчального середовища, перетворивши її із традиційної у відкриту глобальну систему. Педагоги, які не вміють працювати з новими цифровими технологіями, не володіють новим змістом освіти, методиками навчання, сучасними підходами до оцінювання, рефлексії, неспроможні забезпечити впровадження пропонуваніх інновацій. Враховуючи це, професійний розвиток педагогів у напрямку цифровізації освіти набуває особливої актуальності.

**Мета статті** – визначити теоретичні аспекти професійного розвитку педагогів в умовах цифровізації освіти.

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

На сьогодні цифровізація охоплює різні сфери життєдіяльності, активно долучається до цього процесу й система освіти. Стрімкий розвиток цифрових технологій призвів до нового формату сучасної освіти – цифрового.

Тенденції цифровізації освіти вимагають від педагога високого рівня інформаційно-цифрової компетентності та глибоких знань в галузі відповідних технологій для ефективної реалізації професійної діяльності, а також досить ґрунтовної практико орієнтованої підготовки використання інформаційно-комунікаційних технологій та сучасних освітніх технологій (онлайн-навчання (дистанційне), «змішане навчання» (blended learning), технології організації проектної діяльності дітей для вирішення різних видів завдань [5].

Комітет з освіти Європейського Союзу розробив профіль цифрових компетенцій педагога Digital Competence of Educators (DigCompEdu), який включає 6 основних областей, у яких виражається компетентність: використання цифрових технологій у професійному педагогічному середовищі; розвиток професійних умінь щодо пошуку, створення та спільного використання цифрових освітніх ресурсів; формування у вчителів необхідних навичок використання цифрових технологій у навчанні та викладанні; володіння цифровими інструментами та стратегіями оцінки результатів навчання; використання цифрових інструментів для розширення освітніх можливостей учнів; визначення змісту діяльності вчителя щодо супроводу процесу розвитку цифрової компетентності учнів [2].

Дослідник J. Сох [1], аналізуючи у своїй роботі вимоги, що ставляться інформаційним суспільством до сучасного вчителя, пропонує 15 основних навичок професійного розвитку XXI століття. У контексті сучасних тенденцій розвитку цифрового освітнього простору виокремимо деякі з них:

1. Професійний розвиток: – Адаптивність. У цифрову добу педагоги мають виявляти гнучкість і вміння пристосовуватися до умов сучасного високотехнологічного суспільства. Щодня розробляються нові цифрові технології, які можуть змінити формат навчання та викладання. Уміння адаптуватися до цих технологій – це навичка, яку повинен мати кожний сучасний педагог. – Комунікабельність. Уміння спілкуватися не лише зі своїми учнями, а й з батьками, колегами. Педагогу дуже важливо вміти висловлюватися чітко й стисло, щоб донести свою думку. Особливо актуальною ця навичка є зараз, у період активного впровадження дистанційних та змішаних форм навчання, вебінарів, відеоконференцій з використанням цифрових технологій, що забезпечують віддалену взаємодію через «екрани моніторів».

2. Командоорієнтованість. Одна з важливих навичок (soft skill) сучасного педагога – здатність

працювати в команді чи групі. Спільні колективні проекти, що реалізуються сьогодні в мережі Інтернет за допомогою різних інформаційних ресурсів, дають учителю більше можливостей для успішного вирішення проблемних питань як з учнями, так і з колегами, батьками.

3. Інноваційність. Сучасний педагог має бути готовим до використання нових освітніх програм, методик викладання, цифрових ресурсів. Бути інноваційним означає мати мислення, що забезпечує здатність до впровадження інновацій.

4. Навчання впродовж життя. Змінюється світ, змінюються освітні технології, і педагог постійно має професійно розвиватися. Учитель, який готовий докласти зусиль для навчання, завжди буде ефективним і успішним.

5. Знання про сучасні технології. Технології розвиваються швидкими темпами. Потрібно не тільки знати про новітні технології, а й розуміти, які з цифрових інструментів підходять учням для реалізації певної освітньої цілі.

6. Здатність мотивувати учнів. У наш цифровий вік дуже важливо вміти знайти матеріали та інформаційні ресурси, які зацікавлять, умотивують та підвищать пізнавальну активність учнів. Це означає, що потрібно знати про нові цифрові технології навчання, програми, вебосвітні ресурси.

7. Здатність до розширення можливостей. Сучасні вчителі повинні надихати своїх учнів, давати можливість їм критично мислити, бути творчими, самостійно вирішувати проблеми, розмірковувати, рефлексувати.

На думку M. Kharbach, в умовах цифровізації освіти сучасному педагогу необхідно мати наступні педагогічні вміння й навички: знаходити та оцінювати навчальні онлайн-матеріали; створювати візуально привабливі матеріали; створювати віртуальні майданчики: блоги, сайти, wiki-платформи; вміти ефективно шукати інформацію у глобальній мережі Інтернет; використовувати можливості соціальних мереж для свого професійного розвитку; рекомендувати та поширювати власні навчальні ресурси; створювати, редагувати та розповсюджувати цифрове портфоліо; створювати, редагувати та розповсюджувати мультимедійний контент; використовувати онлайн-інструменти для впровадження таких сучасних педагогічних практик, як перевернутий клас, змішане навчання, мобільне навчання, проєктне навчання; налагоджувати зв'язки з іншими педагогами [3].

Ураховуючи зазначене вище, підкреслимо, що сьогодні, для професійного зростання фахівців актуальним є формування цифрових навичок та розвиток умінь їх використання в професійній діяльності.

Трансформація освіти в Україні передбачає реалізацію цілого комплексу заходів, розроблених з урахуванням глобальних трендів цифровізації,

а також пріоритетних напрямів Концепції розвитку цифрових компетентностей: розробка та впровадження цифрових навчально-методичних комплексів на основі хмарних технологій, рішень доповненої реальності, технологій візуалізації; гейміфікація освіти (розвиток та впровадження навчальних комп'ютерних ігор та цифрових симуляторів); розвиток дистанційної освіти, розширення масових онлайн-курсів, розвиток соціальних мереж в освіті, що дозволяють швидко обмінюватися інформацією, забезпечувати формування нової взаємодії користувачів, оволодіння навичками цифрового спілкування.

Розвиток та впровадження представлених концептуальних положень забезпечують не лише технологічність освітнього процесу, підвищення інтересу та мотивації до навчання, але й вимагають оволодіння педагогами новими знаннями та цифровими вміннями щодо створення цифрового контенту.

Визначимо деякі аспекти успішного професійного розвитку педагогів в умовах цифровізації освіти:

1. Цифрова грамотність. Педагоги повинні знати основи цифрових технологій та володіти навичками роботи з комп'ютерами, мобільними пристроями, програмами для навчання, мультимедійними засобами тощо. Важливо, щоб вчителів використовували цифрові інструменти раціонально та ефективно.

2. Цифрові ресурси. Педагоги мають бути здатними створювати, вибирати, оцінювати й використовувати цифрові освітні ресурси (електронні підручники, відеоуроки, інтерактивні завдання та онлайн-платформи для навчання).

3. Адаптація до інноваційних методик. Цифрові технології відкривають нові можливості для навчання і вимагають від педагогів адаптуватися до сучасних методик навчання.

4. Оцінювання. Педагоги повинні вміти оцінювати рівень навчальних досягнень учнів у цифровому середовищі й забезпечувати аналіз ефективності освітнього процесу. Це може бути використання тестуючих систем, систем електронної звітності та інших інструментів для моніторингу освітнього поступу учнів.

5. Підтримка соціально-емоційного розвитку. На тлі цифровізації освіти, педагоги повинні надавати учням підтримку у розвитку їх навичок спілкування, співпраці та критичного мислення, а також допомагати вирішувати проблеми, пов'язані з цифровими технологіями, таких як кібербулінг та безпека в Інтернеті.

6. Навчання. Постійне навчання має стати частиною професійної діяльності педагогів. Вони повинні брати участь у тренінгах, семінарах, курсах, вебінарах та інших формах навчання, щоб удосконалювати свої знання й навички.

7. Співпраця та обмін досвідом. Важливо створити умови для обміну досвідом між педагогами та співпрацю в команді. Використання професійних спільнот та платформ для обміну ідеями допомагає розширити знання й збільшити ефективність навчального процесу.

Зазначимо, що професійний розвиток сучасного педагога, неможливий без розвитку та трансформації системи післядипломної педагогічної освіти, діяльність якої спрямована на забезпечення якості неперервної педагогічної освіти вчителів у формі курсів підвищення кваліфікації з активним використанням цифрових технологій під час реалізації освітніх програм та проєктів.

Створення ефективних стратегій професійного розвитку педагогів є важливим завданням. Сучасний педагог має стати модератором, розробником освітніх траєкторій, тьютором, організатором проєктного навчання, координатором освітніх онлайн-платформ, розробником цифрових інструментів навчання, що неможливо без розвитку його інформаційно-цифрової компетентності.

**Висновки.** Сучасний світ, зумовлений цифровою реальністю, потребує від педагогів інноваційності, гнучкості та готовності до постійного самовдосконалення. Професійний розвиток педагогів є необхідним елементом сучасної освітньої системи. Учителі, які інвестують у свій власний розвиток, сприяють підвищенню рівня якості освіти. Разом з тим, від їхнього професійного розвитку залежить успішність цифрової трансформації освіти і готовність учнів до викликів майбутнього.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Cox J. 15 Professional Development Skills for Modern Teachers, 2019. URL: [https://www.teachhub.com/professional-development/2019/11/15-](https://www.teachhub.com/professional-development/2019/11/15-professional-development-skills-for-modern-teachers/)

[professional-development-skills-for-modern-teachers/](https://www.teachhub.com/professional-development-skills-for-modern-teachers/) (дата звернення: 27.10.2023).

2. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. 2017. URL: [https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu\\_leaflet\\_en-2017-10-09.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_en-2017-10-09.pdf)

3. Kharbach M. 10 digital skills for teachers, 2016. URL: <https://www.educatorstechnology.com/2016/02/another-excellent-posterfeaturing-10-digital-skills-for-teachers.html> (дата звернення: 27.10.2023).

4. Колеснікова І. В. Цифровізація освітнього процесу в закладі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2020. Випуск 78. С. 117-120.

5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». URL: <https://www.kmu.gov.ua/nras/249613934> (дата звернення: 27.10.2023).

6. Концепція розвитку цифрових компетентностей. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 27.10.2023).

7. Морзе, Н., Базелюк, О., Воротникова, І., Дементієвська, Н., Захар, О., Нанаєва, Т., ... & Чернікова, Л. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проєкт). *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2019. С. 1-53.

8. Наказ МОН України від 10.12.2021 № 1340 «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-programi-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-z-rozvitku-cifrovoyi-kompetentnosti> (дата звернення: 27.10.2023).

9. Сисоєва С. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. «Освіта і суспільство», 2021, № 10-11, С. 8-9. URL: <https://naps.gov.ua/ua/press/about-us/2545/> (дата звернення: 27.10.2023).

## CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN ESP TEACHING THROUGH DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

## ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ В НАВЧАННІ ФАХОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

*The paper deals with distance learning technologies and their role in enhancing ESP teaching in Ukrainian universities. Higher education is currently witnessing the transformation of conventional learning since students and instructors use the potential of distance learning technologies capable of breaking down geographical barriers and providing new opportunities for learning. This transformation is particularly evident in ESP learning which has expanded beyond the borders of traditional classroom settings.*

*The paper explores how modern digital technologies including online platforms, e-textbooks, and other interactive resources, facilitate the delivery of high-quality education to students. It also investigates the methods of monitoring students' performance and assessing their academic progress.*

*The main challenges of implementing distance learning of the ESP course include technical problems, lack of face-to-face interaction, maintaining the willingness to learn in a remote environment and organizing objective assessments. Effective implementation of distance learning of the ESP course requires the need to adapt curricula and educational programs to this new form of study as well as the methods for monitoring students' performance and assessing their progress, taking into account the unique characteristics of this format of learning. The development of educational and methodological complexes not only facilitates the acquisition of practical approaches and comprehensive expertise but also gives priority to the development of practical skills and the development of future professionals.*

*Despite the persistent challenges, the benefits of global accessibility of distance learning, its mobility and flexibility, convenient learning options, personalized learning experience, diversity and multimodality of learning materials are very convincing. The implementation of distance learning offers promising prospects for full involvement in learning and increases teaching effectiveness. Today it is in a high demand for ESP learning with a significant potential for further development.*

**Key words:** distance learning, digital technologies, online learning, ESP, online platform, feedback.

*У статті розглядаються технології дистанційного навчання та їх вплив на покращення викладання та вивчення фахової англійської мови в українських ЗВО. Сьогодні у вищій освіті спостерігаються зміни традиційного навчального процесу, оскільки викла-*

*дачі та здобувачі вищої освіти використовують потенціал дистанційного навчання, здатного подолати географічні бар'єри та надати нові можливості для навчання. Ці трансформації особливо помітні в організації навчання фахової англійської мови, яке вже вийшло за межі традиційного навчання в аудиторіях.*

*У статті досліджується, як сучасні цифрові технології, включаючи онлайн платформи, електронні підручники та інші інтерактивні ресурси, сприяють забезпеченню високоякісної освіти. Також вивчаються методи контролю та оцінювання академічної успішності здобувачів вищої освіти.*

*Стаття розкриває переваги та проблеми дистанційного навчання, пропонує аналіз його впливу на здобувачів вищої освіти, викладачів та систему вищої освіти в цілому. Основні проблеми організації дистанційного навчання фахової англійської мови – це технічні проблеми, відсутність особистого контакту, збереження мотивації та тривалого бажання навчатися у віддаленому середовищі та організація об'єктивного оцінювання.*

*Ефективна реалізація дистанційного навчання фахової англійської мови вимагає адаптації навчальних планів і робочих програм для цієї форми навчання. Також необхідно розробити навчально-методичні комплекси та ресурси, які не лише сприяють отриманню комплексного обсягу професійних знань, але й надають пріоритет розвитку практичних навичок і розвитку основних особистих якостей, необхідних майбутнім професіоналам.*

*Запровадження технологій дистанційного навчання розширює доступність високоякісної освіти для всіх охочих, у тому числі для людей з обмеженими фізичними можливостями, тих, хто перебуває далеко від ЗВО або зайнятий роботою, а також підвищують ефективність навчального процесу. Технології дистанційного навчання є потужним інструментом для забезпечення доступу до якісної освіти та підвищення рівня знань. Сьогодні вони користуються великим попитом при вивченні фахової англійської мови, маючи значний потенціал для свого подальшого розвитку.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, цифрові технології, онлайн-навчання, фахова англійська мова, онлайн-платформа, зворотний зв'язок.

УДК 378.147:372.881.111.1  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.36>

**Konoplianyk L.M.,**

PhD, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department  
of Foreign Languages and Translation  
National Aviation University

**Pryshupa Yu.Yu.,**

PhD, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department  
of Foreign Languages and Translation  
National Aviation University

**Kovalenko O.O.,**

Lecturer at the Department of English for  
Engineering № 2  
National Technical University of Ukraine  
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Problem statement.** In the age of globalization, the importance of mastering English is undoubtful. The acquisition of proficiency in ESP (English for Specific Purposes) is not merely an academic pursuit; it is a vital skill that broadens the horizons, offers new international opportunities, fosters cross-cultural communication, and enhances employability [3, p. 131]. As Ukrainian universities adapt to the demands of the

21st century, the integration of technology into the educational process has become a transformative force, revolutionizing the processes of teaching and learning. One of the manifestations of this change is the implementation of distance learning technologies in ESP teaching. Therefore, the organization of distance learning still remains a relevant topic for Ukrainian universities. Due to the rapid development

of information technologies and the emergence of new forms of study, new opportunities are opening up for students and university instructors. Distance learning is a convenient and effective way of obtaining knowledge, which allows students to acquire it at any location and at any time [13, p. 116].

One of the main aspects of organizing this form of study is technical support. Ukrainian universities apply significant efforts to develop technical infrastructure to ensure the efficient functioning of remote platforms and provide access to the necessary equipment and software. In addition, a lot of universities organize access to electronic libraries and other resources for independent learning [8, p. 22].

Another important aspect is the development and implementation of new online distance courses that would meet the requirements of modern higher education and ensure a high quality of education, which is one of the directions of active work of Ukrainian universities to improve the educational process. These courses are often interactive in nature, allowing students to interact productively with instructors and other students. An important component of the effective organization of distance learning and online learning is the appropriate training of university instructors. They must be able to use digital technologies effectively, create and teach online courses, monitor and assess students' performance and give them feedback or assistance. Therefore, the support and training of university instructors is one of the priorities of modern Ukrainian universities [9, p. 65].

One of the challenges in implementing distance learning is ensuring the quality of education, monitoring students' performance, and assessing their progress. Various forms of assessment (e.g., online tests, home assignments, written assignments, etc.) are used for this purpose. Another important component is providing access to information about students and their academic achievements [21].

**Review and analysis of recent research and publications.** Distance learning has its advantages and disadvantages. It allows students to study at their convenience and from any location, which is especially important for those individuals who work or are engaged in other activities. However, this form of study may be less effective for those who require more interaction with instructors and other students.

The integration of distance learning technologies into ESP teaching facilitates the development of innovative learning methods, enhances the accessibility of essential resources, and provides a more seamless learning experience for students. However, it is important to pay attention to the drawbacks of this form of study and systematically improve the technical infrastructure and methodology to ensure the ability to control and assess students' knowledge [10, p. 80].

Ukrainian researchers A. Oleksienko, L. Kotendzhy, Y. Kyrylova, V. Kaminskyi and O. Viesova [1] make an investigation into the organization of distance learning in Ukrainian universities highlighting the effective organization of learning by means of modern technologies, in particular, the use of electronic textbooks and interactive teaching methods. O. Oseredchuk [14] examines methods of monitoring students' academic performance and focuses on the issue of the effectiveness of online testing. M. Sherman, E. Puhovskyi, Y. Kambalova and I. Kdyrova [2] reveal the issue of further development of distance learning in Ukraine. They consider the prospects and the main vectors of the introduction of distance educational technologies. O. Bashmanivskyi and K. Yarynovska [4] study the issue of students' motivation during distance learning. The authors list the main methods that help students adapt to a new educational environment.

**Highlighting previously unresolved aspects within the overall problem.** Although the identified advantages and disadvantages of integrating this form of study have been revealed, the scientific studies devoted to this issue have only reflected the initial outcomes of its implementation. Therefore, an analysis of the dynamics and effectiveness of implementing distance learning of ESP in Ukrainian universities requires further investigation.

The development of methods for monitoring students' performance and assessing their progress in a new educational environment, as well as the provision of effective interaction between instructors and students are still unresolved. Further investigation into this issue will contribute to enhancing the quality of ESP learning in Ukrainian universities with the use of online technologies.

The **objective** of the paper is to consider the issues related to the organization of distance learning of ESP in universities in Ukraine and to explore the innovative strategies, methodologies, and tools that have been adopted to enhance ESP learning through distance learning technologies.

**Main part.** The necessity of implementing digital online technologies in the educational process of Ukrainian universities has arisen from the need to improve the quality of education and provide access to education for all students irrespective of their geographical location. Initially triggered by the COVID-19 pandemic and subsequently exacerbated by the war, traditional classes in universities were constrained, requiring the adoption of distance learning as an additional opportunity to sustain an uninterrupted educational process.

However, its effective implementation requires not only technological equipment and software but also highly qualified university instructors proficient in digital technologies, capable of teaching their courses effectively through online resources. In addition, it is

important to take into account students' needs, their English language proficiency, individual interests, and age group attributes [16].

For successful distance learning integration, it is necessary to guarantee the quality of the learning materials provided to students and their accessibility. For this purpose, a variety of platforms can be used for hosting video lessons, conducting online conferences and webinars, etc. Additionally, online forums, chats, and messengers can be used to organize interactive engagement between students and instructors, fostering question-and-answer exchanges in a real-time mode.

One of the key components of distance learning is the effective use of online resources. For instance, e-textbooks give students access to up-to-date information relevant to their field of study. Dedicated e-learning platforms and websites allow students to navigate the course materials on their own and receive an assessment of their assignment outcomes.

E-textbooks are one of the most convenient and efficient resources for distance learning of ESP. Their advantage over conventional paper textbooks is instant access to current and updated information, enabling students to engage in distance learning from any location and at any time.

Another significant advantage of e-textbooks is the availability of multimodal resources of diverse formats, including audio, video, interactive exercises and testing, enhancing students' comprehension and memorization of the learning material. Furthermore, electronic resources contribute to cost savings, preserve natural resources, and are environmentally efficient, as they do not require paper and other materials for their production [11].

E-textbooks for ESP are becoming increasingly prevalent in Ukrainian universities. They contribute to the enhancement of the quality of ESP learning and offer students a more accessible and improved learning experience. Nonetheless, it remains crucial to ensure the consistent and high-quality functioning of the essential technical means required for their use as well as to develop effective strategies for teaching,

monitoring students' performance and assessing their achievements in order to attain significant outcomes in this domain. Moreover, to ensure equal learning conditions for all students, it is important to take into account their individual characteristics, access to the Internet and technology [15, p. 65].

In order to use e-textbooks effectively while learning ESP, both instructors and students must possess the appropriate skills to work with them. Instructors should acquire proficiency in designing compelling and engaging e-textbooks in various formats by using available interactive tools. Students should have access to the required hardware and software. *Table 1* summarizes the advantages and disadvantages of the integration of e-textbooks into ESP learning.

Moreover, the work with e-textbooks increased communication between instructors and students through platforms such as forums, chats, video conferencing, and other tools for addressing questions and providing assistance.

Given these advantages and disadvantages, ESP instructors have the opportunity to select the most suitable approach for integrating e-textbooks into ESP teaching. Depending on students' individual characteristics and instructors' proficiency in working with these resources, some courses may rely on printed materials, while others may be based on electronic resources [19, p. 110].

However, it is worth noting that distance learning has a set of challenges and limitations. For instance, the learning process can become less interactive due to the lack of face-to-face communication, which can affect the quality of ESP learning. Issues related to technology can arise, particularly for students living in remote areas or with limited Internet connectivity. In addition, there is also a requirement to effectively assess students' knowledge and prevent potential instances of academic dishonesty during exams and other forms of control.

Interactivity in the educational process refers to students' active involvement in their learning. It involves their active engagement in dialogues with instructors, discussion of the new material,

Table 1

**Advantages and Disadvantages of Using E-textbooks**

<b>Advantages</b>	<b>Disadvantages</b>
1. They provide access to learning materials at any time and from any location.	1. Access to a computer and the Internet is a prerequisite.
2. They are usually cheaper than printed versions.	2. They can be inconvenient for students who prefer printed materials.
3. They can contain supplementary materials, such as videos and audio recordings, aligning with the multimodality principle and enriching the learning process.	3. Compatibility problems with different devices can arise.
4. They usually occupy less physical space and are more portable.	4. There is a risk of losing access to electronic textbooks due to technical problems.
5. They can be updated and improved at any time.	5. There is the possibility for students to become distracted by other electronic resources.



interaction with other students, and independent work. It can be achieved through a variety of methods and technologies. One of the most common methods is the work in small groups, enabling students to interact with each other and discuss the learning material under the guidance of an instructor [18, p. 108].

Digital technologies serve as tools for creating interactive distance learning. For instance, web conferencing (e.g. Google Meet, Zoom, etc) allows students to communicate with each other and an instructor online, receiving instant feedback. Certain applications enable students to work with information resources on their personal computers.

Interactivity is an important element of effective learning, involving students in active engagement with the materials and enhancing their comprehension and acquisition of new knowledge. Furthermore, it fosters the development of collaboration, critical thinking, and problem-solving skills [12, p. 60].

Methods of assessing students' academic progress in the context of distance learning of ESP in Ukrainian universities can include the following forms of control: online tests, interactive tasks, creative projects, home assignments, etc. Online tests are frequently used for real-time assessment of students' knowledge and progress and they contain various question types, such as open-ended questions, multiple-choice tests, or tasks that require text or number input. Interactive tasks involve students in collaborative discussions of topics and solving tasks in an online environment [17, p. 103].

Creative projects are more complex and flexible, allowing students to demonstrate their knowledge and skills in different ways, and include research, essays, videos, or presentations. Home assignments resemble the traditional form of assignments but they can be submitted through online platforms to receive feedback from instructors or automatic check of responses [22, p. 758].

Each of these methods has its own advantages and drawbacks, and instructors can combine them to obtain the most accurate and objective assessment of students' progress. It is crucial for instructors to keep in mind the possibility of students' academic dishonesty in distance learning which requires their vigilance.

One of the most commonly used techniques for assessing students' knowledge and progress in the context of ESP teaching is online testing, where students complete tests and receive grades for their responses automatically.

Another approach involves creating quizzes or creative assignments that students submit to instructors through distance learning platforms (e.g. learning management systems (LMS)) or via email. Typically, instructors assess students' submissions using specific criteria and advanced rubrics [7, p. 434].

Furthermore, instructors can monitor students' performance during online sessions by asking them questions and engaging them in discussions on certain topics. To achieve a more objective assessment of the academic performance and progress of students, online examinations can be conducted using special platforms with automated response assessment capabilities. Among the most commonly used online platforms for monitoring academic performance are the following:

**Moodle**, an open-source remote server-based learning program, that enables instructors to create courses, assignments, tests, communities, and discussions and allows students to study and report from anywhere with Internet access.

**Google Classroom**, a free online learning and classroom management tool, that allows creating courses, submitting assignments, and providing feedback. It also supports integration with other Google tools such as Google Drive and Google Docs.

**Blackboard**, an online platform for creating and delivering online courses, provides students with access to materials and allows them to submit assignments and conduct tests. It also supports video conferencing and contains other interactive tools for effective communication between an instructor and students.

**Zoom** is an online video conferencing platform that is convenient for conducting online classes and sessions and includes various interactive tools, such as screen sharing, chat, virtual whiteboards, etc.

**Edmodo** is a free online learning platform with the ability to create courses, assignments, communities, and other materials for students. It also allows devising tests for training courses with an automated grading system.

Yet it is essential to adapt the methods for monitoring students' academic performance and assessing their progress to the modern requirements of distance learning, taking into account the unique characteristics of this format. Instructors should have sufficient tools and opportunities to test students' knowledge and ensure the objectivity of the assessment process.

To sum up the aforementioned, the opportunities that distance learning provides in the context of learning ESP are as follows:

1. **Breaking down geographical barriers.** Distance learning technologies break down geographical barriers, allowing all students to get equal access to any course and ESP instructors to reach a global audience. This provides exposure to a wide range of contexts, enriching the learning experience.

2. **Flexibility.** Students can access ESP courses on their own schedules, accommodating their work or other commitments. This flexibility is a significant advantage for professionals seeking to improve their language skills.

3. **More personalised learning.** Adaptive technologies and online resources enable instructors to

adjust content to individual students' needs and their field of study. This personalization enhances the relevance of the material, making it more engaging and effective [5].

4. **Use of multimodal resources.** Distance learning allows the integration of multimedia resources and interactive tools, which makes ESP teaching more engaging and understandable.

5. **Analysis of big data.** Online platforms can collect data on student performance, providing valuable insights for instructors. This data can inform instructors about students' performance and progress and highlight areas where students need additional support.

Thus, distance learning technologies diversify ESP learning, make this process more informative, accessible, mobile and comfortable than other forms. These technologies allow optimizing structural and organizational mechanisms by using modern tools in the educational process.

It is necessary to keep in mind the challenges and develop effective strategies to address them. This is the only way to ensure the successful implementation of distance learning of ESP in Ukrainian universities. For instance, Ukrainian universities are still facing a range of challenges with distance learning such as technological barriers, lack of in-person interaction, sustaining engagement and motivation in a remote setting and organizing objective assessment. It is necessary to minimize the limitations associated with distance learning, such as insufficient opportunities for interaction and control, and lack of access to technology for students. First of all, effective distance learning requires high-quality content and accessible materials. Interactive cooperation between students and instructors is also important. To make the control process more efficient, effective strategies for teaching, monitoring students' performance and assessing their progress should be developed, and they should be provided with the necessary technical means and platforms for learning. The organization of a high-quality ESP teaching involves adapting the curricula and educational programs to the distance learning format in order to find effective mechanisms for a practice-oriented approach; developing teaching and methodological complexes that would not only provide for the acquisition of a system of professional knowledge but also focus on the development of practical skills and personal qualities of a future professional.

One possible way to improve distance learning is to use flexible methods. For instance, combining online ESP courses with traditional forms, such as practical classes and seminars in the classroom. In this way, students will get a more complete and clearer understanding of the material and will acquire the necessary knowledge in greater depth.

Interactivity in the context of distance learning is also significant and can be facilitated through web

conferences and forums, enabling robust communication between students and instructors. This exchange of ideas, questions and responses contributes to the improvement of the quality of learning and more effective mastering of the essential learning materials [6, p. 141].

To ensure students' access to the necessary technical resources and learning platforms, Ukrainian universities have to equip their computer laboratories with the appropriate hardware and software [20].

Ukrainian universities possess the potential for the development of distance learning, and they should make every effort to maximize this potential. This will open up greater opportunities for future development, improve the quality of learning ESP and make education more accessible to a wider range of students.

**Conclusions.** ESP teaching through distance learning technologies presents both challenges and promising opportunities. The integration of digital technologies into teaching can pose challenges for instructors, especially when they lack sufficient expertise in this area. While challenges such as technological barriers and the lack of face-to-face interaction persist, the opportunities for global reach, flexibility, and personalized learning are compelling. The use of distance learning technologies makes learning more engaging, which is a promising prospect. It also extends access to education for all students, including individuals with physical disabilities or those who reside far from the university or work full-time by providing a flexible learning mode for them. However, distance learning is still undergoing continuous improvement applying the positive experiences of other countries and scientific research. The methods of testing and assessing students' academic performance are still being improved to ensure the objectivity of the assessment process.

Thus, distance learning technologies are effective tools for ensuring access to quality education and improving ESP learning. As technology continues to advance, ESP teaching through distance learning technologies is becoming an integral component of higher education in Ukraine, allowing students to hone their specialized language skills.

#### REFERENCES:

1. Oleksienko A., Kotendzhy L., Kyrillova Y., Kaminskyy V., Viesova O. An analysis of the digital university phenomenon: dilemmas, new opportunities. *Futurity Education*. 2022. № 4, vol. 2. P. 18-25. URL: <https://doi.org/10.57125/FED.2022.25.12.02>.
2. Sherman M., Puhovskiy E., Kambalova Y., & Kdyrova I. The future of distance education in war or the education of the future (the Ukrainian case study). *Futurity Education*. 2022. № 3, vol. 2. P. 13-22. URL: <https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.30>.
3. Tarnavska T., Glushanytsia N. Key pedagogical principles of IT integration in higher education. *Politics, Economics and Administrative Sciences Journal*

- of Kirsehir Ahi Evran University. 2019. Vol. 3(2). P. 129–142. URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/905212>.
4. Башманівський О., Яриновська К. Формування мотивації та вибір методів навчання англійської й польської мов студентами ЗВО в умовах дистанційного навчання. *Українська полілітстика*. 2022. Вип. 20. С. 105-114. URL: <https://doi.org/10.35433/2220-4555.20.2022.ped-1>.
5. Березнікова Н.І. Використання ІКТ для визначення рівня англомовних компетенцій фахового напрямку. *Американські та британські студії: мовознавство, літературознавство, міжкультурна комунікація*. Київ: «Талком», 2016. С. 141-144.
6. Булгару Н., Дзятко А. Основні переваги та недоліки технологій та форм дистанційного навчання іноземній мові у технічному закладі. *Innovation and Sustainability*. 2022. № 3. С. 139-144.
7. Бурназова В. Інструментальна підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва в умовах дистанційного навчання у ЗВО: виклики, перспективи. *Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти*. Бердянськ: БДПУ, 2021. С. 431-437.
8. Бялик О. Дистанційне навчання як інноваційна форма професійної підготовки сучасного вчителя. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 11 (16). С. 19-27. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-11\(16\)-19-27](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-11(16)-19-27).
9. Василенко В. Особливості використання технологій Web 2.0 як основного інструменту іміджевих соціокомунікаційних технологій ЗВО. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2022. № 1. С. 62-71. URL: <https://doi.org/10.32461/2409-9805.1.2022.257262>.
10. Горіховський М., Оганесян В. Використання різних видів навчання студентів фахової передвищої освіти в умовах війни, теорія та практика. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 3. С. 77-89.
11. Гуц Н. А., Ячменик М. М., Руда О. Ю. Дистанційні платформи для навчання і саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах воєнного часу. *Академічні візії*. 2023. № 16. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7638789>.
12. Дюжикова Т., Бальоха А., Чепелюк А. Особливості організації освітнього процесу у ЗВО в умовах війни. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 11 (16). С. 58-66. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-11\(16\)-58-66](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-11(16)-58-66).
13. Кошелева О., Кравчук О., Цисельська О. Формування моделі надання освітніх послуг ЗВО в умовах воєнного стану. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2022. № 2. С. 114-122. URL: <https://doi.org/10.32461/2409-9805.2.2022.263982>.
14. Осередчук О. Модель моніторингу якості вищої освіти в Україні. *Витоки педагогічної майстерності*. 2022. № 29. С. 175-180.
15. Остропольська Є., Березовський Д., Хорошайло О. Інноваційні методики навчання студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційної форми навчання. *ITSynergy*. 2022. № 1. С. 63-75.
16. Підлужна С.А., Корчан Н.О., Федорченко І.Л., Литовка, В.В. Особливості та роль самоосвіти ЗВО під час дистанційного навчання. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 26-27 травня 2022 р.)*. Полтава: Астроя, 2022. С. 174-177.
17. Ржечицька С. Проблеми та переваги дистанційного навчання в мистецьких закладах вищої освіти. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2022. № 3. С. 100-105. URL: <https://doi.org/10.32461/2409-9805.3.2022.267003>
18. Симоненко Н. Пріоритетні напрямки організації дистанційного навчання у медичних ЗВО України. *Актуальні питання інтернаціоналізації вищої освіти в Україні: лінгвістичний, правовий та психолого-педагогічний аспекти: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції (Біла Церква, 24-25 березня 2022 р.)*. Біла Церква: БНАУ, 2022. С. 108.
19. Снагощенко Л. В. Упровадження інноваційних технологій в організації фізкультурно-оздоровчої роботи ЗВО в умовах дистанційного навчання. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід: зб. матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 12-13 травня 2022 року)*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. Макаренка, 2022. С. 110.
20. Токуєва Н. В. Використання ресурсів освітнього середовища в умовах дистанційного навчання іноземців в Україні. *Education and Pedagogical Sciences. Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 1 179. С. 81-90.
21. Черновол Є.О., Чепелюк А.В., Куртяк Ф.Ф. Щодо цифровізації освітнього процесу у закладах вищої освіти України: нові можливості та перспективи. *Академічні візії*. 2023. № 15. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7595166>.
22. Швець О. Дистанційне навчання як засіб формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 2 (7). С. 755-768. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-755-768](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-755-768).

ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ОБ'ЄКТ  
НІМЕЦЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СТУДІЙDIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN OBJECT  
OF GERMAN PEDAGOGICAL STUDIES

Статтю присвячено вивченню актуальних питань функціонування і розвитку цифрового освітнього середовища в умовах освітніх закладів Німеччини. Її метою є аналіз сучасних педагогічних студій німецьких науковців з проблем цифрової трансформації системи освіти та визначення ключових напрямів і підходів до дослідження і розв'язання проблеми формування цифрового освітнього середовища закладів освіти. У результаті дослідження насамперед виявлено неоднозначність трактування в німецькій науковій літературі поняття «цифрове освітнє середовище» через його комплексний та багатоаспектний характер. Водночас на основі узагальнення різноманітних дефініцій цифрового освітнього середовища констатовано загальне розуміння його сутності як сукупності умов функціонування і діяльності закладу освіти на основі сучасних цифрових технологій. За результатами дослідження також встановлено варіативність підходів німецьких науковців до визначення цільового призначення сучасного цифрового освітнього середовища. Серед широкого спектру його цілей і завдань німецькі дослідники відзначають передовсім інформаційне обслуговування учасників освітнього процесу; організацію педагогічної взаємодії в різних режимах і форматах; автоматизацію навчального процесу та контролю його результатів; планування та управління навчальним процесом тощо. У результаті дослідження з'ясовано, що однією з ключових тем сучасних німецьких педагогічних досліджень феномену цифрового освітнього середовища є його основні властивості та характеристики, що забезпечують його ефективне функціонування, зокрема відкритість, варіативність, креативність, стабільність та ін. Зрештою за допомогою таких підходів до вивчення цифрового освітнього середовища німецькі науковці відзначають його переваги порівняно з традиційним (доцифровим), серед них: індивідуалізована, персоніфікована організація освітнього процесу; відсутність жорсткого регламенту освітнього процесу; інтерактивна взаємодія і комунікація учасників освітнього процесу; широкий вибір форм, методів, засобів реалізації освітнього процесу та ін.

**Ключові слова:** цифровізація освіти, заклади освіти Німеччини, цифрове освітнє середовище, організація, функції, властивості.

The article deals with current issues of functioning and development of digital educational environment in educational institutions in Germany. Its aim is to analyze German scientists' pedagogical studies on the problems of digital transformation of the education system and to identify the key directions and approaches to the research of digital educational environment. As a result of the research, the ambiguity of the interpretation of the concept of «digital educational environment» due to its complex and multicomponent nature was revealed. At the same time, based on the generalization of various definitions of digital educational environment, a common understanding of its essence as a set of conditions for the educational institution functioning by means of modern digital technologies has been ascertained. According to the results of the study, the variability of German scientists' approaches to determining the target purpose of modern digital educational environment was also established. Among the wide range of its goals and tasks, German researchers note first of all providing different information to educational process participants, organization of pedagogical interaction in various formats; automating educational process and the control of its results, management and planning of educational process, etc. As a result of the study, it was found that one of the key topics of modern German pedagogical studies on the problem of digital educational environment is its properties and characteristics that ensure effective functioning, in particular, openness, variability, creativity, stability, etc. On the basis of such approaches to the study of the digital educational environment, German scientists note its advantages compared to the traditional (pre-digital), among them personalized organization of the educational process, lack of strict regulations of educational process, interactive communication of participants in the educational process, a wide range of forms, methods, means of educational process realization, etc.

**Key words:** digitalization of education, educational institutions of Germany, digital educational environment, organization, functions, properties.

УДК 37.018:004(430)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.37>

**Сторонська О.С.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки  
та інноваційної освіти  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Стрімкий розвиток технологій зумовлює кардинальні зміни в усіх сферах життєдіяльності українського суспільства, в т. ч. й освіти. Зокрема сучасний етап її функціонування і розвитку позначений інтенсивною імплементацією цифрових технологій з метою підвищення її якості, доступності, адаптивності відповідно до складних реалій і викликів сьогодення. Важливість і нагальність цифрової модернізації системи освіти в Україні підтверджується активною розробкою

концептуально-нормативної бази її здійснення. Зокрема в проєкті Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року наголошено, що сьогодення система освіти в Україні має зазнати докорінних цифрових змін та відповідати актуальним світовим тенденціям цифрового розвитку задля повноцінної реалізації кожною людиною свого потенціалу [3]. Водночас основою успішної цифрової трансформації системи освіти в Україні є насамперед ґрунтовне, всебічне вивчення різноманітних аспектів цієї комплексної

проблеми та обґрунтування найбільш дієвих способів її розв'язання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітні аспекти проблеми цифровізації освіти є об'єктом цілої низки сучасних наукових студій. Зокрема в них докладно розкриті особливості, напрями, труднощі цифрової трансформації різних ланок освітньої системи [1; 6]; висвітлені зміни в професійній діяльності сучасного педагога під впливом цифрової перебудови освітньої галузі [4; 5]; обґрунтовано вимоги до цифрової компетентності учасників освітнього процесу в умовах цифровізації закладів освіти [2] тощо. З-поміж наукових праць означеної проблеми виділяються дослідження зарубіжного досвіду цифрової трансформації освітніх систем, зокрема США [7], країн ЄС [8] тощо. Їхні результати свідчать про вагому теоретичну і практичну цінність досвіду країн зарубіжжя у сфері цифрової перебудови освітньої галузі та доводять доцільність подальших досліджень цього напрямку.

**Виділення невирішених раніше частин проблеми.** З огляду на актуальність вивчення зарубіжного досвіду цифрової трансформації освітніх систем як джерела цінних ідей для здійснення відповідних реформ в системі освіти України доцільним видається і дослідження ключових здобутків Німеччини у цій царині. Зокрема докладного розгляду, на наш погляд, потребують результати сучасних наукових студій з проблем формування і функціонування цифрового освітнього середовища в німецьких закладах освіти, що передбачають різноманітні підходи до трактування його суті, функцій, властивостей тощо.

**Мета статті** полягає в аналізі німецьких наукових студій з проблем функціонування і розвитку сучасного цифрового освітнього середовища та визначенні основних напрямів і підходів у його дослідженні.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «середовище», як відомо, історично виникло в контексті природничо-наукового пізнання. Із плином часу ця мегакатегорія за допомогою конкретизуючих понять набула широкого вжитку і в межах інших галузей науки, зокрема й педагогіки. В педагогічному контексті терміном «освітнє середовище» загалом маркують природне або штучно створене оточення людини, що в якому відбувається її розвиток, навчання і виховання. У дещо вужчому значенні ця категорія позначає сукупність умов реалізації освітнього процесу в усій повноті його компонентів [10; 12].

Активне впровадження цифрових технологій в освітній процес та діяльність закладів освіти зумовила появу терміну «цифрове освітнє середовище». В сучасній німецькій науковій літературі представлені різні підходи до визначення і трактування цього поняття, очевидно з огляду

на комплексний, багатоаспектний, багаторівневий характер позначуваного ним феномену. Так, цифрове освітнє середовище визначається як: 1) системно організована сукупність інформаційно-технічного та навчально-методичного забезпечення закладу освіти, спрямованого на організацію взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу та здійснення навчально-виховних впливів за допомогою сучасних цифрових технологій [9]; 2) відкрита сукупність інформаційно-цифрових систем, призначених для забезпечення різних завдань освітнього процесу [12]; 3) цілеспрямовано побудована система цифрових інформаційних ресурсів освітнього призначення та цифрових інструментів організації й управління освітньою діяльністю [15].

Тож цифрове освітнє середовище загалом відображає комплекс матеріально-технічних, психолого-педагогічних, дидактичних умов реалізації освітнього процесу на основі сучасних цифрових технологій. Воно охоплює структуровану сукупність різних цифрових освітніх ресурсів, інструментів, пристроїв тощо, що забезпечують ефективний освітній процес в умовах цифрової трансформації освітньої галузі. Таке середовище, як свідчить аналіз німецьких наукових студій з цієї проблеми, є цілісним багатофункціональним комплексом умов і можливостей освітнього закладу, що забезпечують реалізацію освітнього процесу в цифровому форматі [13; 14].

З огляду на різноманітність складників воно має широке цільове призначення. У сучасній науковій літературі визначено й обґрунтовано цілий спектр цілей і завдань цифрового освітнього середовища закладу освіти. Так, Ю. Рот вважає, що воно має забезпечувати можливість здійснювати в цифровій формі такі види діяльності: планування діяльності закладу освіти; розміщення та збереження матеріалів освітнього процесу; фіксацію ходу та діагностику результатів освітнього процесу; взаємодію учасників освітнього процесу в різних формах і видах; співпрацю з іншими освітніми закладами, громадськими організаціями, управлінськими органами тощо [15].

Також на думку М. Берґмана, цільове призначення цифрового освітнього середовища закладу освіти неодмінно передбачає: по-перше, інформаційне обслуговування учасників освітнього процесу, тобто забезпечення доступу до інформаційних мереж, баз знань і банків даних; по-друге, організацію педагогічної взаємодії, зокрема забезпечення засобів зв'язку в різних режимах і форматах; по-третє, автоматизацію навчання та контроль його результатів, тобто забезпечення учасників навчального процесу дидактичними матеріалами та системами перевірки знань і вмінь; по-четверте, адміністрування навчального процесу, зокрема забезпечення

засобів планування навчальних занять та контрольних заходів [9].

Своєю чергою, А. Бразе конкретизує цілі та завдання цифрового освітнього середовища закладу освіти стосовно ключових напрямів його діяльності, зокрема освітньої (інформаційна підтримка здобувачів освіти, поширення навчально-методичних матеріалів тощо), навчально-методичної (інформаційно-методичний супровід педагогічних працівників, підтримка заходів підвищення їх кваліфікації тощо) та управлінської (збір, опрацювання та систематизація статистичної інформації, аналіз всієї сукупності даних роботи закладу, інформаційна підтримка функціонування його підрозділів тощо) [10].

Також за твердженнями Т. Гьольтергофа, широкий спектр завдань цифрового освітнього середовища закладу освіти можна об'єднати в три основні групи, а саме навчальні, методичні, управлінські: перші виявляються в інформаційній підтримці здобувачів освіти, їх забезпеченні навчальними матеріалами, організації навчальної діяльності та взаємодії засобами цифрових технологій; другі – в методичній підтримці педагогічних працівників, розробці методичних комплексів, наданні можливостей професійного розвитку; треті – в збиранні та зберіганні всієї сукупності даних роботи закладу освіти, підтримці функціонування усіх його структурних одиниць [12].

Аналіз та узагальнення праць німецьких науковців про суть, цілі, завдання цифрового освітнього середовища закладу освіти дає змогу систематизувати його ключові функції, серед них зокрема: 1) інформаційна, що полягає в наданні відкритого безперешкодного доступу всім суб'єктам освітньої діяльності закладу до різноманітної інформації (навчальної, методичної, фінансової тощо) та можливості оперативного обміну даними; 2) комунікаційна, що виявляється в забезпеченні умов і можливостей різноманітного спілкування всіх учасників освітньої діяльності закладу (адміністрації, педагогічного колективу, здобувачів освіти, громадськості тощо) у різних видах і форматах; 3) координувальна, що передбачає налагодження взаємодії та співпраці всіх учасників освітньої діяльності закладу, регулюванні їхніх завдань та обов'язків; 4) управлінська, що відображається у плануванні та керівництві освітнім процесом, який реалізується закладом освіти; 5) контрольна-аналітична, що полягає у забезпеченні цифровими засобами діагностики, аналітики кількісних і якісних показників освітньої діяльності закладу [11; 13; 14].

З урахуванням такого широкого спектру функцій цифрове освітнє середовище, за твердженнями німецьких дослідників, має характеризуватися таким ознаками та властивостями, як:

відкритість, що виявляється в можливостях інтеграції результатів нових наукових досліджень і технологічних досягнень, а також в доступності для безпосередніх користувачів та широкого загалу; варіативність, що відображається в можливостях організації різних освітніх маршрутів, паралельного здобуття освіти, реалізації диференційованих і диверсифікованих освітніх програм; креативність, що передбачає забезпечення умов для реалізації творчих здібностей користувачів у процесі навчальної роботи; стабільність, що полягає у властивості підтримувати умови ефективного функціонування закладу освіти, виявляти стійкість щодо різноманітних зовнішніх впливів та ін. [9; 12].

В контексті таких характеристик цифрового освітнього середовища в німецькій науковій літературі наводиться ціла низка його переваг над традиційним (доцифровим), зокрема це: 1) індивідуалізована, персоніфікована організація освітнього процесу; 2) відсутність жорсткого регламенту освітнього процесу; 3) інтерактивна взаємодія і комунікація учасників освітнього процесу; 4) широкий вибір форм, методів, засобів реалізації освітнього процесу; 5) самостійне управління здобувачами освіти своєю навчальною діяльністю тощо [9; 10; 15].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Тож результати здійсненого аналізу наукових джерел вказують на значну увагу німецьких науковців до проблеми формування і розвитку сучасного цифрового освітнього середовища. Їхні праці фокусуються на її різноманітних аспектах, зокрема обґрунтуванні сутності сучасного цифрового освітнього середовища, визначенні його цільового призначення, уточненні завдань і функцій, окресленні передумов ефективного функціонування, оцінці його дидактичних переваг і можливостей тощо. Вивчення праць німецьких дослідників проблем розбудови сучасного цифрового освітнього середовища доводить насамперед неоднозначність його визначення і трактування внаслідок комплексного характеру цього педагогічного феномену, а також варіативність підходів до пояснення його цілей з огляду на властиву йому багатозадачність. Німецькі наукові студії з проблем функціонування і розвитку цифрового освітнього середовища вказують на необхідність подальшого дослідження цього комплексного явища з метою ґрунтовного вивчення його структурних, організаційних, функційних особливостей в динамічних умовах розвитку сучасної освіти. В контексті нашої статті перспективою подальших досліджень є порівняння підходів німецьких та українських науковців до вивчення й обґрунтування сутності цифрового освітнього середовища, шляхів його раціональної організації, умов ефективного функціонування.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Карплюк С. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку*. К., [б.в.], 2019. С. 188–197.
2. Морзе Н., Вембер В., Гладун М. 3D картування цифрової компетентності в системі освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70(2). С. 28–42.
3. Проект Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (2023). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/konceptsiya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproshuye-dogromadskogo-obgovorennya> (дата звернення: 7.10.2023)
4. Стойка О. Цифровізація професійної діяльності вчителів в Україні. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Херсон, Посвіт, 2023. С. 95–97.
5. Сторонська О. Практична підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти Німеччини. *Молодь і ринок*. 2018. № 2. С. 38–42.
6. Фіданян О. Аналіз стану цифровізації закладів загальної середньої освіти. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2020. № 4(60). 88–97.
7. Шпарик О. Стратегії розвитку шкільної освіти США в умовах цифровізації. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 20–21 квітня 2022 р. Київ, Вид. центр КНУКІМ, 2022. С. 168–170.*
8. Ячменик М., Велущак М., Балабай А. Цифровізація освітніх послуг у країнах ЄС: нові можливості. *Академічні візії*. 2023. Вип. 17. С. 1–8.
9. Bergman M. Lernen mit Feedback in einer digitalen Lernumgebung. Berlin, Logos, 2022. 288 S.
10. Brase A. Herausforderungen und Wege der interdisziplinären Gestaltung einer Online-Lernumgebung. *Videobasiertes Lernen durch Forschung zur Nachhaltigkeit*. Münster, Waxmann, 2022. S. 161–171.
11. Findeisen S., Messner J., Guggemos J. Dynamische, interaktive Visualisierungen – Erkenntnisse eines systematischen Reviews und Vorstellung einer digitalen Lernumgebung für die Domäne Wirtschaft. *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. Berlin, Barbara Budrich Verlag, 2022, S. 219–235.
12. Hölterhof T. Digitale Optionen für agile und unetetige Bildungsprozesse – Gestaltung einer sozialen Lernumgebung für die Hochschullehre. *Digitalisierung und Hochschulentwicklung*. Münster, Waxmann, 2018. S. 108–120.
13. Lauer L., Peschel M. Virtuelle Welten – Neue Realitäten in der Digitalität. Herausforderungen für den (Grundschul-)Unterricht. *Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele*. Frankfurt am Main, Grundschulverband, 2023. S. 187–202.
14. Leidig T., Nitz J., Vösgen M., Börger J., Hennemann Th. E-Learning für Inklusion. Konzeption einer digitalen Lernumgebung für die schulische Praxis. *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, Verlag, 2023. S. 127–139.
15. Roth J. Digitale Lernumgebungen – Konzepte, Forschungsergebnisse und Unterrichtspraxis. *Digitales Lehren und Lernen von Mathematik in der Schule*. Wiesbaden, Springer, 2022. S. 109-136.

## ВИКОРИСТАННЯ QR-КОДІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

### USE OF QR-CODES TO IMPROVE THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS

У статті автори визначають можливості та завдання QR-кодів як інтерактивного засобу мобільного навчання, здатного підвищити зацікавленість і мотивацію здобувачів освіти до навчання. Сучасне суспільство ставить перед освітою завдання підготувати активного та відповідального майбутнього фахівця, який згодом зможе змінювати життя своєї країни в усіх його сферах. Викладачі можуть лише підштовхнути його до цього за допомогою застосування нових цікавих методів навчання та освітніх технологій. Встановлено, що важливою перевагою використання QR-кодів є їх універсальність і доступність для більшості сучасних мобільних пристроїв; QR-коди є ефективним способом вивести здобувачів освіти з офлайн в онлайн, адже учасникам освітнього процесу простіше навести камеру смартфона на код, ніж вводити посилання вручну. Авторами зазначено декілька методів, які дозволять ефективно використовувати QR-коди при проведенні лабораторних, практичних, лекційних чи семінарських занять.

Серед здобувачів освіти Поліського національного університету, Дніпровського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом та Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського був проведений експеримент – проведення модульної контрольної роботи з використанням QR-кодів. Результати опитування студентів свідчать про те, що використання QR-кодів під час проведення модульної контрольної роботи має позитивний вплив на ефективність освітнього процесу. Загальним висновком дослідження є те, що використання QR-кодів має потенціал для поліпшення якості контролю знань здобувачів вищої освіти. Проте, в ході дослідження були виявлені деякі недоліки та проблеми. Невідповідна якість QR-кодів чи труднощі їх сканування на деяких пристроях є одними з найпоширеніших недоліків. Також було відзначено, що велика кількість QR-кодів може створити певні труднощі для студентів при виборі необхідних матеріалів у процесі проходження модульної контрольної роботи.

**Ключові слова:** QR-код, освітній процес, дистанційне навчання, мобільне навчання, здобувачі освіти, заклади вищої освіти, контрольне опитування.

In the article, the authors define the capabilities and tasks of QR codes as an interactive mobile learning tool that can increase the interest and motivation of students to learn. Modern society sets the task for education to prepare an active and responsible future specialist who will be able to change the life of his country in all its spheres. Teachers can only encourage them to do so by using new and interesting teaching methods and educational technologies. It has been established that an important advantage of using QR codes is their versatility and accessibility for most modern mobile devices; QR codes are an effective way to bring students from offline to online, because it is easier for participants in the educational process to point a smartphone camera at the code than to enter a link manually. The authors have identified several methods that will allow the effective use of QR codes in laboratory, practical, lecture, or seminar classes.

An experiment was conducted among the students of Polissia National University, Dnipro Institute of the Interregional Academy of Personnel Management and Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, which involved conducting a module test using QR codes. The results of the students' survey show that the use of QR codes during the module tests has a positive impact on the efficiency of the educational process. The general conclusion of the study is that the use of QR codes has the potential to improve the quality of knowledge control of higher education students. However, the study revealed some shortcomings and problems. Inadequate quality of QR codes or difficulties in scanning them on some devices are among the most common shortcomings. It was also noted that a large number of QR codes can create some difficulties for students in choosing the necessary materials in the process of passing the module test.

**Key words:** QR code, educational process, distance learning, mobile learning, students, higher education institutions, control survey.

УДК 378.014

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.38>

**Хмелівська С.І.,**

канд. пед. наук, доцент,  
викладач кафедри іноземних мов  
Поліського національного університету

**Імбер В.І.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри початкової освіти  
Вінницького державного педагогічного  
університету імені Михайла  
Коцюбинського

**Самойленко О.А.,**

докт. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
Дніпровського інституту  
Міжрегіональної академії управління  
персоналом

#### Постановка питання в загальному вигляді.

Інформатизація сучасного суспільства та освіти характеризується вдосконаленням та поширенням мобільних технологій, які широко використовуються для передачі інформації та взаємодії між викладачем та здобувачем освіти. Суттєвою прогалиною у професійному розвитку викладачів, педагогів та науково-педагогічних співробітників є їхня недостатня підготовка до використання сучасних мобільних та цифрових технологій, що призводить до зниження ефективності процесу навчання майбутніх фахівців. У зв'язку з цим викладачі повинні оволодіти не тільки знаннями

в галузі сучасних мобільних та цифрових технологій, але й мати відповідну кваліфікацію для їх застосування у своїй методиці професійної діяльності. QR-технологія є однією з найсучасніших мобільних технологій, які можуть бути використані на етапі підготовки здобувачів освіти. Майже будь-який мобільний пристрій легко розпізнає та розшифровує інформацію, робить освітній процес всеохоплюючим та мотивує здобувачів до безперервної освіти і навчання протягом усього життя. Ключовими перевагами мобільного навчання є: компактність мобільних пристроїв, можливість навчатися будь-де та будь-коли, безперервний



доступ до навчальних матеріалів, зручність використання послуг мобільного навчання, підвищена інтерактивність навчання [7]. Розглядаючи використання QR-кодів в освітньому контексті, важливо зазначити мотивуючу якість QR-технологій. Основну увагу слід звернути на методи їх використання, а не на саму QR-технологію, оскільки мобільні технології не гарантують самостійного підвищення мотивації та високих результатів навчання.

**Мета дослідження.** Полягає в тому, щоб з'ясувати функції та особливості впровадження QR-кодів у освітній процес, роль їх у поширенні інформації в процесі навчання здобувачів освіти. З даної мети випливає *завдання*: з'ясувати відношення здобувачів освіти до впровадження QR-кодів у процес навчання та процес перевірки знань (наприклад, при проведенні модульної контрольної роботи).

**Аналіз наукових досліджень.** Як перекоонує огляд наукових праць, останнім часом збільшилася чисельність досліджень, які визначають функції, особливості застосування QR-кодів у освітньому процесі: В. Бузько, П. Демченко, Р. Романенко, Н. Форостяна, С. Шаповал, Н. Новохатська та інші. Як зазначають науковці В. Бузько та Ю. Єчкало «використання сервісів для створення та розпізнавання QR-кодів може надати допомогу викладачам як в аудиторній, так і в позааудиторній діяльності, сприятиме приверненню уваги школярів та студентів, їх зацікавленості, підвищенню їхньої мотивації» [4].

**Основна частина.** Наразі конкурентоспроможність та прибутковість закладів освіти все більше залежить від того, наскільки швидко і в повному обсязі здобувачі освіти отримують інформацію про навчання, виконання завдання, налагодження самого освітнього процесу. Заклади освіти, де використовуються найсучасніші інформаційні технології та організовано цикл передачі даних по всіх інформаційних каналах може забезпечити виконання вищезазначених вимог сучасності. Впровадження інформаційних технологій означає не тільки наявність комп'ютерної системи управління, а й можливість прискорити, наприклад, прийом документів для зарахування абітурієнтів; виконання тестових завдань чи перегляду відео; проходження практичної чи лабораторної роботи. Ми вважаємо, що QR-коди – ефективний спосіб вивести здобувачів освіти з офлайн в онлайн: учасникам освітнього процесу простіше навести камеру смартфона на код, ніж вводити посилання вручну. Використання QR-кодів у освіті може бути ефективним і забезпечити новий спосіб надання здобувачам освіти доступу до інформації.

Потрібно зазначити, як визначається поняття «QR-код». QR-код (Quick Response перекладається як «швидка відповідь») – це тип штрих-коду,

який містить понад 4000 символів даних. Ці дані кодуються за допомогою спеціальних програм або сервісів у вигляді білих і чорних квадратів (це кодування може бути і в інших кольорах). Такий код може передавати посилання на інтернет-ресурси, адресу електронної пошти, географічні дані, номери телефонів, текст, зображення, відео та аудіо інформацію, контактні дані. QR-коди містять закодовану інформацію, яка часто є URL-адресою веб-сайту. Концепція використання QR-кодів полягає в тому, що вони мають великий обсяг пам'яті, у них можна вбудовувати різноманітні дані, такі як звичайний текст, URL, SMS, адреса електронної пошти, контактна інформація тощо. Їх сканування можливе через різні платформи шляхом розробки додатків для декодування мобільних пристроїв, які можуть зчитувати різні типи даних, такі як числові, буквено-цифрові, двійкові тощо [2].

Проаналізувавши дослідження [1,3,4], автори зазначають, що використання в освітньому процесі QR-кодів досить різноманітне, так наприклад, викладачі можуть розмішувати свої PowerPoint презентації онлайн і надати здобувачам освіти QR-код для доступу до них. QR-коди з посиланнями на попередньо вибрані веб-сайти для дослідження можуть бути створені і роздруковані заздалегідь, і надаватись здобувачам в лабораторіях чи аудиторіях, у свою чергу студенти можуть використовувати свої планшети чи телефони (оснащені камерою і доступом до Інтернету), щоб зчитати QR-код і відкрити такі веб-сайти. Нарешті, QR-коди можна використовувати для надання негайного зворотного зв'язку, коли QR-коди вбудовані в роздаткові матеріали в аудиторії і домашні завдання, посилаються на відповіді до завдань, щоб студенти могли перевірити свою роботу. На думку Л. Федоренко «Використання QR-коду в освітньому процесі надає заняттю креативності, а також відповідає принципам «багатоканального» навчання. Така форма роботи на заняттях найчастіше супроводжується позитивними емоціями й показниками навчального успіху, що є, без сумніву, передумовами мотивації та ефективної комунікації на заняттях» [3]. Аналіз публікацій українських учених дає змогу пересвідчитися, що більшість із них розглядають QR-код як «двовимірний впорядкований графічний знак» і одночасно акцентується увага на особливостях застосування його в різних галузях.

Проаналізувавши дослідження [1,3,4,5], авторами встановлено, що QR-коди можуть бути ефективними інструментами використання при проведенні семінарських, лекційних, практичних та лабораторних роботах. Зазначимо декілька методів, які дозволять ефективно використовувати QR-коди при проведенні лабораторних, практичних, лекційних чи семінарських занять:

– QR-коди можуть бути використані для створення гіперпосилань на додаткові навчальні матеріали, які здобувачам освіти можуть бути корисні для розуміння конкретної теми або виконання завдання. Наприклад, QR-код може вести до відео-уроків, статей, електронних підручників або інших онлайн-ресурсів, які студенти можуть вивчати більш глибоко чи самостійно.

– QR-коди можна використовувати для легкого доступу майбутніх фахівців до лабораторних протоколів або інструкцій. Замість друкування довгих текстів, QR-коди можуть містити посилання на онлайн-документ, який включає інструкції, методику проведення експерименту, безпекові правила тощо. Це економить час, друковані ресурси і полегшує доступність матеріалів під час практичних та лабораторних занять.

– QR-коди можна використовувати в якості інтерактивного інструменту для перевірки знань здобувачів освіти після закінчення практичної, семінарської, лекційної роботи. QR-код може містити посилання на онлайн-тест або опитування, де студенти можуть перевірити своє розуміння матеріалу або оцінити результати своєї роботи.

– QR-коди можна використовувати для доступу до додаткових даних під час проведення локальних досліджень на місцях. Наприклад, студенти можуть сканувати QR-коди на природних об'єктах, щоб отримати інформацію про них – опис, історію, екологічні аспекти, тощо.

– QR-коди можуть бути використані для обміну інформацією між здобувачами освіти під час спільного проведення практичних, лабораторних чи семінарських занять. Це може бути корисним для обміну даними, документами чи фотографіями з метою аналізу та обговорення.

Вищезазначені методи демонструють, що QR-коди можуть бути використані для покращення ефективності виконання лабораторних, практичних, семінарських занять, надання доступності

навчальним матеріалам та стимулювання підвищення інтерактивності та зацікавленості студентів у освітньому процесі.

Серед здобувачів освіти Дніпровського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом, Поліського національного університету та Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського був проведений експеримент – проведення модульної контрольної роботи з використанням QR-кодів. Здобувачам освіти були запропоновані цифрові завдання, доступ до яких вони отримали через сканування QR-коду за допомогою власних смартфонів. Всього в експерименті взяли участь 78 здобувачів освіти, з яких 25 респондентів з Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 19 респондентів – з Поліського національного університету та 34 респонденти з Дніпровського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом; вік респондентів 19-20 років.

Після проведення модульної контрольної роботи, здобувачам освіти за допомогою QR-коду був надісланий опитувальник, за допомогою якого авторами було встановлено ефективність та доцільність використання QR-кодів у процесі навчання та проведенні модульних контрольних робіт.

Зручність використання QR-кодів для доступу до додаткових матеріалів або інструкцій під час проходження модульної контрольної роботи здобувачі освіти оцінили як «дуже зручно» -15,5%, «зручно» – 60%, «задовільно» -16,5%, «не зручно» – 8%. Ефективність використання QR-кодів при проведенні модульної контрольної роботи була оцінена викладачами як «дуже зручно» – 20%, «зручно» – 65,5%, «задовільно» -9,5%, «не зручно» – 5%.

Другий етап дослідження передбачав визначення на скільки використання QR-кодів під час модульної контрольної роботи полегшує

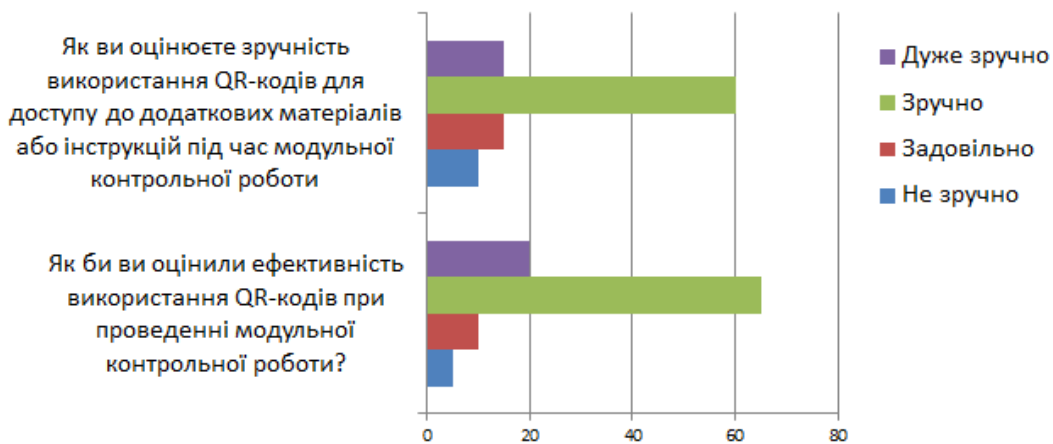


Рис. 1. Опитування респондентів

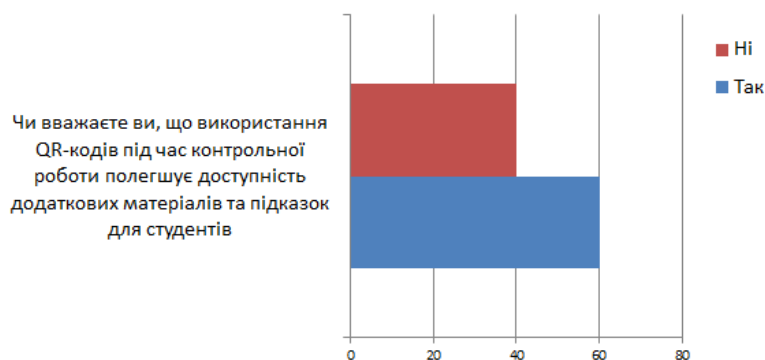


Рис. 2. Опитування респондентів

**Які недоліки або проблеми ви спостерігали при використанні QR-кодів під час модульної контрольної роботи**

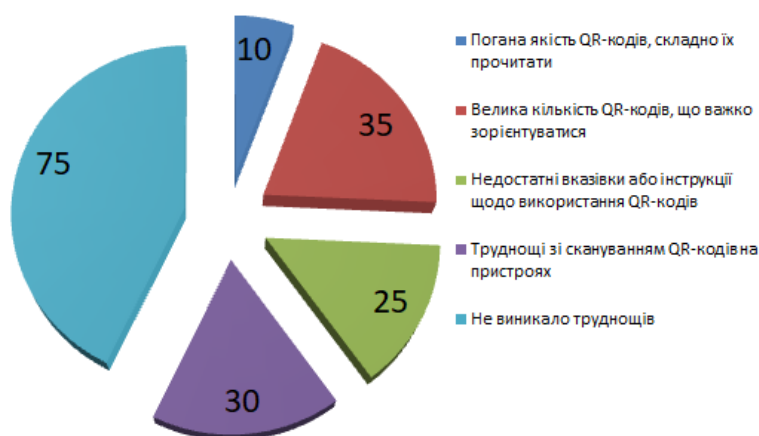


Рис. 3

доступність додаткових матеріалів та підказок. Відповіді здобувачів освіти розділились наступним чином: «Так» – 60%, «Ні» – 40%.

Авторами було проведено третій етап дослідження щодо ефективності використання QR-кодів під час процесу контролю знань, в результаті якого було відзначено значне підвищення мотивації до навчання та активізацію навчальної діяльності здобувачів освіти, сприяння їх автономності та самостійності в навчанні. Проте варто враховувати також і можливі недоліки при використанні мобільних технологій та QR-коду зокрема. Так, основними недоліками, які зазначили здобувачі освіти в процесі проходження модульної контрольної роботи стали (можна було обрати декілька варіантів відповідей):

- Погана якість QR-кодів, було складно їх прочитати (10%).
- Велика кількість QR-кодів, що важко зорієнтуватись (35%).

– Недостатні вказівки або інструкції щодо використання QR-кодів (25%).

– Труднощі зі скануванням QR-кодів на пристроях (30%).

– Не виникало труднощів (75%).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, провівши дослідження, можна зробити висновок, що використання QR-кодів у процесі навчання та при проведенні контролю знань, стимулює зацікавленість та підвищує мотивацію здобувачів освіти. Встановлено, що під час підготовки здобувачів освіти необхідно формувати вміння створювати та використовувати QR-коди, що дозволить урізноманітнити освітній процес та є надзвичайно важливим в умовах очного, дистанційного або змішаного навчання. Загалом, авторами зазначено, що використання QR-кодів при проведенні контролю знань (модульної контрольної роботи) є перспективним напрямом, який сприяє покращенню ефективності і зручності

процесу оцінювання здобувачів освіти. Для подальшого розвитку цього підходу необхідно провести додаткові дослідження та експерименти з метою вдосконалення використання QR-кодів та його інтеграції у систему контролю знань здобувачів освіти закладів вищої освіти. Також варто акцентувати, QR-код чи інші інструменти цифровізації не повинні ставати самоціллю в освітньому процесі чи ігровим елементом, які відсувають навчальну діяльність на другий план. Щоб досягти результату освітньої діяльності, мобільні технології мають використовуватись винятково як засіб навчання та допоміжний ресурс.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Deineko Zh. Color space image as a factor in the choice of its processing technology. *Abstracts of I International scientific-practical conference «Problems of modern science and practice»*. 2021. pp. 389-394.
2. Sungkur R. K., Neermul V., Tauckoo V. Exploring the educational potential of QR codes. *Proceedings from ICACCE: International Conference on Advances in Computing and Communication Engineering*. 2016.
3. Федоренко Л. Використання QR-коду в навчанні німецької літератури майбутніх перекладачів та вчителів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 84, № 4. DOI: 10.333407/itlt.v84i4.3639
4. Бузько В., Єчкало Ю. Можливості використання QR-кодів у навчанні фізики. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. Т. 1. № 10. С. 112–118. URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/NZ-PMFMTO/article/view/1005> (дата звернення 13.10.23)
5. Попова Л. О. QR-код: проблеми й перспективи застосування в підручниках української мови для 10–11 класів. *Науковий вісник Донбасу*. 2019. № 1– 2 (ст.39 – 40). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2\(39-40\)/ploddk.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2(39-40)/ploddk.pdf) (дата звернення 14.10.23)
6. Bani-Hani R. M., Wahsheh Y. A., Al-Sarhan M. B. Secure QR code system. *Proceedings from IIT: 10th International Conference on Innovations in Information Technology*. 2014.
7. Рашевська Н.В., Ткачук В.В. Технології мобільного навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 35. С. 295-301.

## РОЗДІЛ 7. РЕЦЕНЗІЇ

**РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ КАРПЕНКО О.  
«ОПІКА НАД ДІТЬМИ У ПОЛЬЩІ»<sup>1</sup>****REVIEW OF THE MONOGRAPH BY KARPENKO O.  
“CHILD CUSTODY IN POLAND”**DOI <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/64.2.39>**Лялюк Г.М.,**докт. пед. наук, професор,  
доцент кафедри теоретичної психології  
Львівського державного університету  
внутрішніх справ

Під час періоду воєнних конфліктів гострота проблеми опіки над дітьми стає особливо високою через різке збільшення кількості сиріт та дітей, які опинилися бездоглядними. Найбільш поширеною категорією у цьому контексті є діти-сироти, які, незважаючи на наявність живих батьків, опіку та піклування, стають соціальними сиротами у зв'язку з тимчасовою втратою батьківського піклування під час війни. Україна, як і багато інших країн, стикається з викликами, пов'язаними із забезпеченням належної опіки та піклування для цих дітей. Актуальність цього питання підкреслюється неабияким зростанням кількості дітей, які потребують допомоги та захисту.

У сучасному світі питання опіки над дітьми визнається ключовим для гармонійного та повноцінного розвитку молодого покоління. Спрямованість суспільства на вирішення цієї проблеми визначає не лише благополуччя окремої дитини, але й майбутнє всього суспільства. Це передбачає урахування особистих практичних інтересів і уподобань, а також розуміння актуальності та важливості проблеми опіки над дітьми в професійній діяльності.

У цьому контексті монографія висвітлює цілісний історико-педагогічний аналіз та системне узагальнення розвитку опіки над дітьми в педагогічній теорії і практиці Польщі від ХХ до початку ХХІ століття, є невід'ємною складовою вивчення сучасних педагогічних тенденцій та методологічних підходів. Авторка аналізує суспільно-економічні та соціально-освітні детермінанти, що визначають становлення та розвиток опіки над дітьми в польській педагогіці.

У монографії систематизовано та узагальнено теоретико-методичні засади опіки над дітьми в Польщі, які вносять вагомий внесок у наше

розуміння опікунсько-виховної системи цієї країни, допомагають переосмислити історико-педагогічний процес, відкриваючи нові грані та принципи розвитку опіки над дитиною, які можуть бути корисними для наукового дискурсу в Україні. Зокрема, висвітлено важливі моменти, такі як інституційне утвердження опікунської педагогіки, внесок польських науковців у розвиток теорії й методології опіки, а також визначено моделі вихователя у контексті завдань опікунської педагогіки, детально висвітлено види і форми опіки дітей у Польщі, еволюцію та основні напрями опікунсько-виховної діяльності інтервенційних закладів, а також розкрито прогресивні ідеї польського досвіду. Це відкриває можливості для використання цього досвіду в українському соціумі, сприяючи покращенню умов для розвитку та соціалізації дітей, що потребують особливої опіки та уваги.

Особливо цінним є вивчення педагогічних аспектів сирітства в контексті широкомасштабних євроінтеграційних процесів. Аксиологічний вимір польської педагогічної теорії та практики опіки над дітьми у Польщі надає нам унікальний погляд на ціннісний підхід до виховання, який може стати джерелом натхнення для української педагогіки. Порівняльний аналіз польської та української системи опіки над дітьми дозволяє виявити спільні тенденції та відмінності, що стане основою для розробки ефективних стратегій у вихованні молодого покоління в умовах європейської інтеграції.

Монографія вражає своєю структурою (вступ, п'ять розділів, висновки до кожного розділу, післямова, список використаної літератури (1117 найменувань), додатки, резюме англійською та польською мовами) та глибоким обґрунтуванням теоретичних засад проблеми розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці. Цінною є розроблена автором періодизація розвитку опіки над дітьми в Польщі протягом

<sup>1</sup> Карпенко О. Опіка над дітьми у Польщі: історико-педагогічний аспект. Дрогобич: Ред. вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2023. 658 с.)

XX – XXI століть, узагальнені провідні тенденції на кожному з шести етапів.

У монографії систематизовано та узагальнено теоретико-методичні засади опіки над дітьми в Польщі, що може служити важливим джерелом досвіду та інформації для вирішення подібних питань в українському контексті. Також важливим є аналіз інституційного утвердження опікунської педагогіки в Польщі як навчальної дисципліни, освітньої спеціальності та галузі педагогічної науки, що свідчить про важливість цієї сфери в системі освіти та соціальної роботи.

Ця монографія надає можливість вивчити польський досвід та використовувати його в українському соціумі, забезпечуючи ефективний розвиток та соціалізацію дітей в умовах, які враховують їхні особисті потреби та права, а також представлено причини, які ускладнюють ефективність діяльності нових форм опіки, таких як прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу.

Значну увагу приділено опікунській діяльності інтервенційних закладів, а також основним напрямом опікунської діяльності у школах та позашкільних інституціях Польщі в досліджуваному періоді. Такий підхід дозволяє отримати повний обсяг інформації про те, як опіка над дітьми впливає на різні аспекти їх розвитку та виховання у відповідний період.

Хоча в Україні існує відповідна законодавча база, спрямована на забезпечення соціально-економічних, правових, медичних, психолого-педагогічних умов для повноцінного розвитку та соціалізації дітей, діяльність нових суб'єктів опікунської діяльності, таких як прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу, часто не досягає необхідного рівня ефективності. Це може бути пов'язано із неоднаковим застосуванням положень, обмеженим фінансуванням, або несвоєчасними корекційними заходами.

Автором вивчено, узагальнено та переосмислено польський досвід опіки над дітьми, що знайшло відображення у підготовленому навчально-методичному комплексі «Теоретичні та методичні засади опіки над дитиною у Польщі» для викладачів та студентів педагогічних вишів України, що може виявитися корисним кроком у забезпеченні якісної підготовки фахівців, які будуть здатні ефективно працювати в сучасних умовах педагогічної реальності.

У висновках й узагальненнях враховано історичні і регіональні особливості розвитку опіки над дітьми в Польщі, а також можливості творчого використання цього польського досвіду в Україні. Це додає практичної цінності монографії для соціальної сфери та опікунсько-виховної діяльності в Україні. Створення розгалуженої мережі нових типів державних і недержавних закладів опіки та піклування в Україні є надзвичайно важливим кроком у розв'язанні цієї проблеми. Це включає в себе не

лише встановлення закладів, але і розробку ефективної державної політики, яка базується на принципах гуманізму та демократизму. Основна мета такої політики – переорієнтація системи державно-інтернатної опіки на сімейні форми організації життя дітей, позбавлених батьківського піклування.

У додатках монографії, ілюструючи теорію і практику опіки над дітьми у Польщі, авторка уобразила змістовий матеріал рисунками (21), таблицями (13), додатками, які містять статистичні дані, навчальні плани і програми та ін.

Загалом монографія є органічним поєднанням обґрунтування концептуальних засад опіки, висвітлення історії цього педагогічного процесу на польських теренах і репрезентації низки практичних кроків щодо використання результатів наукового пошуку в освітній практиці України, його історико-компаративістське значення. Актуальність проблематики, ґрунтовний і грамотний, логічний і послідовний виклад матеріалу має практичне значення, позаяк буде корисним не тільки для науковців, здобувачів вищої освіти, а й учених-компаративістів, учителів, педагогів, які працюють у сфері опіки над дітьми.

Польський досвід опіки над дітьми є цікавим для України, оскільки він свідчить про вдалий пошук власного шляху у творенні опікунсько-виховної системи, що відзначається унікальним підходом та врахуванням національного культурного і суспільного доробку. Автор зазначає, що Польща, як і Україна, пройшла складний шлях розвитку, і польський досвід може бути важливим джерелом інспірації для модернізації української опікунсько-виховної системи. Одним з ключових завдань цієї модернізації повинно бути зміцнення сімейного життя. Важливо враховувати та підтримувати різноманітні цінності, які впливають із національної культури, сприяючи тим самим розвитку унікальної опікунсько-виховної парадигми. Модернізація також повинна бути направлена на надання допомоги патологічним сім'ям, де може бути виявлено проблеми, що загрожують здоров'ю та розвитку дітей. Важливим елементом є захист прав дітей, що включає в себе створення ефективної системи соціального захисту та правових механізмів.

Окрім цього, модернізація української опікунсько-виховної системи повинна враховувати і попереджувати випадки насилля щодо дітей в Україні. Це передбачає ретельний розгляд правових, соціальних і психологічних аспектів проблеми насилля, а також розробку ефективних механізмів протидії та попередження таких ситуацій.

Загалом польський досвід може слугувати джерелом інновацій для України у сфері опіки над дітьми, а модернізація системи опіки повинна бути глибоко узгодженою та спрямованою на покращення якості життя дітей і розвиток суспільства в цілому.



Наукове видання

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 64**

**Том 2**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.  
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 23,47. Ум. друк. арк. 24,18.  
Підписано до друку 31.10.2023. Замов. № 1123/684. 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.