

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 67**

**Том 2**



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2024

**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

**Благул Наталя 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

**Галацін 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

**Пагула Мирослав Вікторович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної та професійної 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)

**Гражієне 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 № 1 від 29.01.2024 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 КВ № 22897-12797Р 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)

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

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ CHATGPT У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ  
З АНГЛОМОВНОЮ ЛЕКСИКОЮ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 201 «АГРОНОМІЯ» ..... 11

Литвиненко О.М.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ  
УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ..... 16

Ломака М.О., Дудкіна В.В.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОКРАЩЕННІ ЯКОСТІ ЗНАНЬ  
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ..... 20

Мірошніченко В.І., Олійник Н.Т.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ  
ЗАСОБАМИ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... 24

Мітельман І.М.

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ КОНТЕКСТ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРЕМ ВОРНІКУ-ШУРА  
ДЛЯ ДОВЕДЕННЯ ДЕЯКИХ ТИПІВ НЕРІВНОСТЕЙ МАТЕМАТИЧНИХ ОЛІМПІАД..... 29

Мішеніна Т.М., Качайло К.А.

МІЖЧАСТИНОМОВНІ МОРФОЛОГІЧНІ ОМОНІМИ В УКРАЇНСЬКОМОВНОМУ КОРПУСІ  
ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЇХ ВИВЧЕННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ..... 35

Москаленко М.П., Міронець Л.П.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ПІД ЧАС НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ ТА ЕКОЛОГІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ..... 41

Павлова Л.Д.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ  
НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПІД ЧАС ВІЙНИ..... 46

Паршукова Л.М., Паршуков С.В.

АДАПТАЦІЇ ТА МОДИФІКАЦІЇ ЗАВДАНЬ З ІНФОРМАТИКИ  
ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ..... 51

Pochuieva V.V.

DEVELOPING COMMUNICATION COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION..... 55

Рало Г.О.

ФЕСТИВАЛЬНО-КОНКУРСНА ДІЯЛЬНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ОВОЛОДІННЯ  
ВИКОНАВСЬКО-ТЕХНІЧНИМИ НАВИЧКАМИ ГРИ НА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТАХ:  
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД..... 59

Рудюк Т.В.

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ  
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ..... 67

Стець Г.В., Кишакевич С.В.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНOSTІ ФАХОВИХ  
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... 71

Стрига Е.В.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ГРАМАТИКИ ЗДОБУВАЧІВ  
ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... 75

Shcherbyna V.V.

INTEGRATING VOCABULARY GAMES INTO A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM..... 80

Яновська Л.Г., Яновський А.О.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 85

## РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

**Бєлова О.Б.**ОЦІНЮВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
З ЛОГОПАТОЛОГІЮ..... 89**Клочкова Ю.В., Король А.В., Шкеринда Ю.Р.**СТРУКТУРНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АНАЛІЗ СПЕЦИФІКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ..... 94**Михальська С.А., Сливка Т.М.**РОЗВИТОК ВМІННЯ ВСТАНОВЛЮВАТИ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВІ ЗВ'ЯЗКИ МОЛОДШИМИ  
ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ..... 98**Нагорна О.В., Завітренко Д.Ж., Дорошенко О.М.**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ  
ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 103**Середа І.В.**РОЗВИТОК НАВИЧОК ЕКОЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ  
ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА..... 107**Суворова Л.К., Паньковик Н.М., Кошелєва М.В., Левківська К.В.**ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ  
СЕРЕДОВИЩІ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ MIRO..... 111**Цимбал-Слатвінська С.В., Бабій І.В.**

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ..... 118

## РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Несін Ю.Н.**

ПРОЄКТНА РОБОТА НА ЗАНЯТТЯХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ..... 122

**Ніколаєв А.Т.**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ  
У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... 126**Ноздрова О.П., Бартєнєва І.О.**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
ЩОДО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... 130**Овдійчук В.А.**РЕФЛЕКСІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ  
ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ..... 137**Ольшанський Д.В., Кисельова І.І., Терещук М.О.**ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ  
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ЧИТАННЯ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... 141**Орел-Халік Ю.В.**

ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 147

**Осядла Т.В.**МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПЕРСЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ДЕРЖАВНОЇ БЕЗПЕКИ..... 151**Пилипенко Л.В.**ПОКАЗНИКИ ТА КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ..... 155**Попова І.І.**РОЛЬ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ  
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 159

<b>Проценко А.А., Гарбар Д.О.</b> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	<b>163</b>
<b>Ryzhkov Yu.V.</b> USING CASE-STUDY IN MARITIME PROFESSIONAL TRAINING (BASED ON THE COURSE "RADIO NAVIGATION SYSTEMS") .....	<b>168</b>
<b>Соснова М.А.</b> ПРОГНАСТИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	<b>174</b>
<b>Тарасенко Г.С.</b> ЗМІЦНЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПЕДАГОГА З ЕТНОПРИРОДОЮ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	<b>179</b>
<b>Тернова А.С., Василюшина О.В.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	<b>185</b>
<b>Тер-Ованесьян В.Г.</b> ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ ДЛЯ РОЗВИТКУ САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО.....	<b>190</b>
<b>Тетянін І.О.</b> ХУДОЖНЯ КЕРАМІКА ЯК ОСНОВОПОЛОЖНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ АМАТОРСЬКИХ КОЛЕКТИВІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	<b>196</b>
<b>Тимофєєва О.Я.</b> СТРАТЕГІЇ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ).....	<b>201</b>
<b>Токарева А.В., Чижикова І.В.</b> АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ЗВО .....	<b>206</b>
<b>Томашівська М.М.</b> УКРАЇНСЬКЕ НАРОДНЕ МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	<b>213</b>
<b>Умяров К.Т., Конькова Т.М.</b> ЗАСТОСУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ЗАДЛЯ ОТРИМАННЯ ТА РОЗВИТКУ ДОДАТКОВИХ ЗНАТЬ ПРИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	<b>216</b>
<b>Khymai N.I., Zarivna O.T., Shalova N.S.</b> PECULIARITIES OF FORMING LISTENING COMPETENCE OF TECHNICAL STUDENTS WHEN STUDYING FOREIGN LANGUAGES.....	<b>222</b>
<b>Чернишова Н.В.</b> МЕТОДИКА CLIL ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВ.....	<b>226</b>
<b>Shevchuk S.M., Gapon S.V., Chuvpylo V.V., Nahorna S.V., Kuryshko R.V., Pohribnyak M.Yu.</b> THE MODERN MODEL OF TRAINING SPECIALISTS IN GEODESY AND LAND SURVEYING FOR TERRITORY PLANNING.....	<b>230</b>
<b>Ягоднікова В.В.</b> РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	<b>237</b>
<b>РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Василак О.С.</b> ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	<b>241</b>

**Кузьмін Д.В., Леміш Н.О.**  
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ,  
ЯКІ ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ..... 246

**Леонова В.І.**  
СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ РІЗНИХ ВИДІВ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДИТЯЧИХ ЦЕНТРАХ..... 252

**Швець В.В.**  
РОЛЬ КАЗКИ ПРО ГНОМІВ В ЕТНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ..... 256

## **РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ**

**Рябошарпа О.В.**  
НАСТУПНІСТЬ У МАТЕМАТИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО  
ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 260

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

**Коваленко В.В., Осипчук Т.О.**  
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ З КІБЕРБЕЗПЕКИ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 264

**Котляренко С.В.**  
ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ..... 270

**Кропочева Н.М.**  
БІБЛІОГРАФІЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ СПІВПРАЦІ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ  
І ПЕДАГОГІКИ (ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ БІБЛІОГРАФІЧНОГО ПОКАЖЧИКА  
«ОСВІТА І ПЕДАГОГІЧНА НАУКА УКРАЇНИ І ПОЛЬЩІ. 2005–2024»)..... 273

**Гук О.В., Ревть А.Б.**  
МОЖЛИВОСТІ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ..... 279

**Рижук Я.О.**  
ІНТЕГРАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ У СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ:  
ДОСЯГНЕННЯ ТА ВИКЛИКИ..... 284

**Чуб К.Ф.**  
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НУШ..... 292

**Shalova N.S., Stavvytska I.V., Korbut O.H.**  
PECULIARITIES OF USING NON-FORMAL EDUCATION  
AS AN INNOVATIVE COMPONENT AT TECHNICAL UNIVERSITY..... 297

## CONTENTS

### SECTION 1. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING (IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)

<b>Lazarenko I.S., Rybak T.M., Konovalova V.A.</b> THE POSSIBILITIES OF USING CHATGPT IN THE INDEPENDENT WORK WITH ENGLISH LEXIS OF 201 “AGRONOMY” SPECIALTY STUDENTS.....	<b>11</b>
<b>Lytvynenko O.M.</b> ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF SENIOR CLASS STUDENTS THROUGH PHYSICAL CULTURE.....	<b>16</b>
<b>Lomaka M.O., Dudkina V.V.</b> USE OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN IMPROVING THE QUALITY OF KNOWLEDGE OF THE STUDENTS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE.....	<b>20</b>
<b>Miroshnichenko V.I., Oliinyk N.T.</b> FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION CULTURE OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS USING WEB TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	<b>24</b>
<b>Mitelman I.M.</b> DIDACTIC-METHODOLOGICAL CONTEXT OF APPLICATION OF THE VORNICU-SCHUR THEOREMS FOR PROVING SOME TYPES OF INEQUALITIES OF MATHEMATICAL OLYMPIADS.....	<b>29</b>
<b>Mishenina T.M., Kachailo K.A.</b> INTERPART-LANGUAGE MORPHOLOGICAL HOMONYMS IN THE UKRAINIAN LANGUAGE CORPUS AND THE LANGUAGE-DIDACTIC PRINCIPLES OF THEIR STUDY IN HIGH SCHOOL.....	<b>35</b>
<b>Moskalenko M.P., Mironets L.P.</b> METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FORMING ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN TEACHING BIOLOGY AND ECOLOGY IN HIGH SCHOOL.....	<b>41</b>
<b>Pavlova L.D.</b> FORMATION OF NATIONAL AND CIVIC IDENTITY OF PUPILS OF GRADES 5–7 IN FOREIGN LITERATURE LESSONS DURING THE WAR.....	<b>46</b>
<b>Parshukova L.M., Parshukov S.V.</b> ADAPTATION AND MODIFICATION OF COMPUTER SCIENCE TASKS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	<b>51</b>
<b>Pochuieva V.V.</b> DEVELOPING COMMUNICATION COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION.....	<b>55</b>
<b>Ralo H.O.</b> FESTIVAL AND COMPETITION ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF MASTERING PERFORMANCE AND TECHNICAL SKILLS OF PLAYING PERCUSSION INSTRUMENTS: FOREIGN EXPERIENCE.....	<b>59</b>
<b>Rudiuk T.V.</b> IMPLEMENTATION OF ELEMENTS OF PERSONALIZED LEARNING IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS.....	<b>67</b>
<b>Stets H.V., Kyshakevych S.V.</b> INNOVATIVE METHODS FOR DIAGNOSTICS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCIES FORMATION OF FUTURE MUSICAL TEACHER.....	<b>71</b>
<b>Stryha E.V.</b> USE OF TEST TASKS IN TEACHING OF ENGLISH GRAMMAR TO STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALITIES.....	<b>75</b>
<b>Shcherbyna V.V.</b> INTEGRATING VOCABULARY GAMES INTO A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM.....	<b>80</b>
<b>Yanovska L.H., Yanovskyi A.O.</b> THEORETICAL PRINCIPLES OF THE FORMATION OF SOCIAL AND CIVIL COMPETENCE OF STUDENTS IN HISTORY LESSONS IN THE CONDITIONS	

OF PROFESSIONAL EDUCATION.....	85
<b>SECTION 2. CORRECTIONAL PEDAGOGY</b>	
<b>Bielova O.B.</b> ASSESSMENT OF DIALOGICAL SPEECH OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN WITH LOGOPATHOLOGY.....	89
<b>Klochkova Yu.V., Korol A.V., Shkerynda Yu.R.</b> STRUCTURAL-ORGANIZATIONAL ANALYSIS OF THE SPECIFICS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPEECH THERAPISTS IN THE CONDITIONS OF COMPUTERIZATION.....	94
<b>Mykhalska S.A., Slyvka T.M.</b> DEVELOPMENT OF THE SKILLS OF ESTABLISHING CAUSE AND EFFECT RELATIONSHIPS BY YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	98
<b>Nahorna O.V., Zavitrenko D.Zh., Doroshenko O.M.</b> FEATURES OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	103
<b>Sereda I.V.</b> DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL COMMUNICATION SKILLS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A TEACHER.....	107
<b>Suvorova L.K., Pankovyk N.M., Koshelieva M.V., Levkivska K.V.</b> DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT USING THE INTERACTIVE BOARD MIRO.....	111
<b>Tsymbal-Slatvinska S.V., Babii I.V.</b> COPING STRATEGIES AS HEALTH TECHNOLOGIES.....	118
<b>SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT</b>	
<b>Nesin Yu.N.</b> PROJECT WORK AT THE SESSIONS OF FRENCH LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL.....	122
<b>Nikolaiev A.T.</b> MODERN APPROACHES TO SELECTING TEACHING METHODS IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	126
<b>Nozdrova O.P., Bartienieva I.O.</b> METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF METHODOLOGICAL WORK IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON THE FORMATION OF A FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	130
<b>Ovdiichuk V.A.</b> REFLECTION AS AN IMPORTANT COMPONENT OF CRITICAL THINKING AND PECULIARITIES OF ITS FORMATION.....	137
<b>Olshanskyi D.V., Kyselova I.I., Tereshchuk M.O.</b> FORMATION OF ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF NON-PHILOLOGICAL STUDENTS BY MEANS OF PROFESSIONAL LITERATURE READING.....	141
<b>Orel-Khalik Yu.V.</b> EDUCATION OF FUTURE DOCTORS USING FOREIGN LANGUAGES.....	147
<b>Osiadla T.V.</b> PROCESS ORGANIZATION MODEL FOR THE FORMATION OF PERSIAN LANGUAGE OF FUTURE INTERPRETERS` DIALOGICAL SPEAKING IN THE SPHERE OF SAFEGUARDING OF STATE SECURITY.....	151
<b>Pylypenko L.V.</b> INDICATORS AND CRITERIA OF PROFESSIONAL-EXTREME COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS OPERATIONAL AND RESCUE SERVICE.....	155



<b>Popova I.I.</b> THE ROLE OF GROUP WORK IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS.....	<b>159</b>
<b>Protsenko A.A., Harbar D.O.</b> HEALTH-PROMOTING COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER.....	<b>163</b>
<b>Ryzhkov Yu.V.</b> USING CASE-STUDY IN MARITIME PROFESSIONAL TRAINING (BASED ON THE COURSE "RADIO NAVIGATION SYSTEMS") .....	<b>168</b>
<b>Sosnova M.A.</b> PROGNOSTIC CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS USING INFORMATION TECHNOLOGIES.....	<b>174</b>
<b>Tarasenko H.S.</b> STRENGTHENING OF THE TEACHER'S EMOTIONALLY VALUABLE CONNECTIONS WITH ETHNONATURE IN THE POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM.....	<b>179</b>
<b>Ternova A.S., Vasylyshyna O.V.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS AND PROBLEM SITUATIONS OF FORMING THE READINESS OF MANAGERS OF ORGANIZATIONS FOR ADMINISTRATIVE ACTIVITIES.....	<b>185</b>
<b>Ter-Ovanesian V.H.</b> PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF TIME MANAGEMENT IN THE DEVELOPMENT OF SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	<b>190</b>
<b>Tetianin I.O.</b> ART CERAMICS AS A FUNDAMENTAL COMPONENT OF PROFESSIONAL CULTURE FORMATION OF FUTURE LEADERS OF AMATEUR TEAMS OF DECORATIVE AND APPLIED ARTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	<b>196</b>
<b>Tymofieieva O.Ya.</b> THE LEARNING STRATEGIES OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES BY FUTURE MARINE PROFESSIONALS (THEORETICAL ASPECT).....	<b>201</b>
<b>Tokarieva A.V., Chyzhykova I.V.</b> THE ARTICLE IS DEVOTED TO THE ANALYSIS OF THE PRESENT-DAY STATE OF STUDENTS` LEARNER AUTONOMY DEVELOPMENT IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	<b>206</b>
<b>Tomashivska M.M.</b> UKRAINIAN FOLK MUSIC ART IN THE CONTEXT OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	<b>213</b>
<b>Umiarov K.T., Konkova T.M.</b> APPLICATION OF ACADEMIC MOBILITY FOR OBTAINING AND DEVELOPING THE ADDITIONAL KNOWLEDGE IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE.....	<b>216</b>
<b>Khymai N.I., Zarivna O.T., Shalova N.S.</b> PECULIARITIES OF FORMING LISTENING COMPETENCE OF TECHNICAL STUDENTS WHEN STUDYING FOREIGN LANGUAGES.....	<b>222</b>
<b>Chernyshova N.V.</b> CLIL METHODOLOGY AS AN EFFECTIVE TOOL FOR TRAINING COMPETITIVE SPECIALISTS.....	<b>226</b>
<b>Shevchuk S.M., Gapon S.V., Chuvpylo V.V., Nahorna S.V., Kuryshko R.V., Pohribnyak M.Yu.</b> THE MODERN MODEL OF TRAINING SPECIALISTS IN GEODESY AND LAND SURVEYING FOR TERRITORY PLANNING.....	<b>230</b>
<b>Yahodnikova V.V.</b> THE ROLE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FORMING THE SCIENTIFIC AND RESEARCH CULTURE OF FUTURE TEACHERS.....	<b>237</b>

**SECTION 4. SOCIAL PEDAGOGY****Vasylak O.S.**CHILDREN WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT  
AS AN OBJECT OF RESEARCH..... 241**Kuzmin D.V., Lemish N.O.**SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR EDUCATION SEEKERS FORCED  
TO BECOME PARTICIPANTS IN COMPLEX LIFE CIRCUMSTANCES..... 246**Leonova V.I.**SPECIFICITY OF THE ORGANIZATION OF DIFFERENT TYPES  
OF LEISURE ACTIVITIES IN CHILDREN'S CENTERS..... 252**Shvets V.V.**THE ROLE OF THE FAIRY TALE ABOUT GNOMES IN THE ETHNOLOGY  
OF SOCIAL PEDAGOGY..... 256**SECTION 5. LEARNING THEORY****Riaboshapka O.V.**PROGRESS IN THE MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL  
AND YOUNGER SCHOOL CHILDREN..... 260**SECTION 6. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES  
IN EDUCATION****Kovalenko V.V., Osypchuk T.O.**THEORETICAL APPROACHES TO DETERMINING THE PROBLEM OF DEVELOPING DIGITAL  
COMPETENCE IN CYBER SECURITY OF TEACHERS OF GENERAL SECONDARY  
EDUCATION INSTITUTIONS..... 264**Kotliarenko S.V.**EURO INTEGRATIVE PROCESSES OF UKRAINE:  
PROBLEMS AND PROSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT..... 270**Kropocheva N.M.**BIBLIOGRAPHICAL RECONSTRUCTION OF POLISH-UKRAINIAN COOPERATION  
IN THE FIELD OF EDUCATION AND PEDAGOGY (SOME ASPECTS OF BIBLIOGRAPHICAL  
PREPARATION INDEX "EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCE UKRAINE AND POLAND.  
2005–2024")..... 273**Huk O.V., Revt A.B.**OPPORTUNITIES OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES  
IN THE EDUCATIONAL PROCESS..... 279**Ryzhuk Ya.O.**INTEGRATION OF INNOVATIVE TOOLS INTO THE HIGHER EDUCATION SYSTEM:  
ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES..... 284**Chub K.F.**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INFORMATION  
AND DIGITAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE CONDITIONS OF THE NUS..... 292**Shalova N.S., Stavvytska I.V., Korbut O.H.**PECULIARITIES OF USING NON-FORMAL EDUCATION  
AS AN INNOVATIVE COMPONENT AT TECHNICAL UNIVERSITY..... 297

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

### МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ CHATGPT У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ З АНГЛОМОВНОЮ ЛЕКСИКОЮ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 201 «АГРОНОМІЯ»

### THE POSSIBILITIES OF USING CHATGPT IN THE INDEPENDENT WORK WITH ENGLISH LEXIS OF 201 "AGRONOMY" SPECIALTY STUDENTS

Стаття присвячена вивченню потенціалу використання генеративної програми ChatGPT у розвитку англomовної лексичної компетентності студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузь знань 20 Аграрні науки та продовольство, спеціальність 201 «Агрономія». Проаналізовано традиційну комунікативну методіку навчання лексичних одиниць на заняттях з іноземної мови, визначено сутність і функціональні особливості генератора змісту ChatGPT та систематизовано можливості його використання викладачем і студентами на різних етапах навчання. На першому етапі викладачам запропоновано можливість презентації нових лексичних одиниць за допомогою ChatGPT, як: формулювання визначень нових лексичних одиниць, створення загадок і речень з новими словами, що допоможуть студентам перевірити їх розуміння, а також текстів, що слугуватимуть контекстом для введення нової лексики. На даному етапі ChatGPT може слугувати електронним перекладачем чи для пошуку синонімів слова для перевірки його значення. На другому етапі викладачі та студенти можуть створювати в ChatGPT тренувальні вправи, зокрема: на множинний вибір, заповнення пропусків, коротку відповідь та визначення правильності чи неправильності суджень. На третьому етапі викладач може розробляти за допомогою ChatGPT діалоги, зокрема парні з пропусками в різних місцях, що дозволить реалізувати завдання типу Information Gap Activity; тексти з пропусками, що можуть використовуватись як Cloze-test, а також проєкти і кейси. Студенти можуть скористатись мобільною версією програми, в якій є функція усного спілкування з чат-ботом. Рівень складності цього спілкування можна регулювати командами щодо зниження темпу мовлення, перефразування слів, тощо. Водночас, як було помічено, програма ChatGPT має окремі недоліки, серед яких – помилки в українському перекладі слів та необхідність перевіряти достовірність інформації.

**Ключові слова:** іноземна мова, генеративна програма, ChatGPT, навчання лексики, потенціал використання.

The article is dedicated to the study of the potential of using the ChatGPT generative program in the development of English lexical competence of students of the first (bachelor) level of higher education, field of knowledge 20 Agricultural sciences and food, specialty 201 "Agronomy". The traditional communicative method of teaching lexical units used in a foreign language class was analyzed, the essence and functional features of the ChatGPT content generator were determined, and the possibilities of its use by teachers and students at various stages of education were systematized. At the first stage, teachers were suggested the opportunity to present new lexical items using ChatGPT, such as: formulating definitions of new lexical items, creating riddles and sentences with new words that will help students check their understanding, as well as texts that will serve as a context for introducing new vocabulary. At this stage, ChatGPT can serve as an electronic translator or to search for synonyms of a word to check its meaning. At the second stage, teachers and students can create training exercises in ChatGPT, in particular: multiple choice, filling in the blanks, short answer and true / false. At the third stage, a teacher can use ChatGPT to develop dialogues, in particular their pairs with gaps in different places, which will allow the implementation of tasks such as Information Gap Activity; texts with gaps that can be used as Cloze-tests, as well as projects and cases. Students can use the mobile version of the program, which has the function of verbal communication with a chatbot. The level of complexity of this communication can be regulated by commands to reduce the pace of speech, paraphrasing words, etc.

At the same time, it was noticed, the ChatGPT program has certain shortcomings, among which are errors in the Ukrainian translation of words and the need to check the reliability of information.

**Key words:** a foreign language, a generative program, ChatGPT, vocabulary learning, application potential.

УДК 372.881.1  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.1>

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

**Рибак Т.М.,**  
спеціаліст першої категорії,  
ст. викладач  
Житомирського агротехнічного  
фахового коледжу

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

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Штучний інтелект (ШІ) у різноманітті своїх проявів, омріяний науковцями минулого та зображений у численних науково-фантастичних творах, став сьогодні загальнодоступним електронним інструментом. Нейромережі розробляються і проходять кероване навчання, наближаючи результати обробки

запитів до людських [1]. Це дозволяє за лічені хвилини створювати цільові тексти, розв'язувати кейси, тести та задачі різної складності, проводити планування та організацію. Можливості нейромереж активно набувають популярності серед учнів і студентів, проте характер їх використання часто суперечить принципам академічної доброчесності. В даному контексті існування генеративних програм сприймається освітянами,

як невідворотне зло, яке перешкоджає академічному розвитку їх вихованців. Вчителі та викладачі все частіше стикаються з поданими на перевірку домашніми (творчими) та контрольними завданнями досить високої якості, яка не відповідає рівню володіння іноземною мовою конкретного суб'єкта навчання, в той час як перевірка на наявність плагіату його не виявляє. Для встановлення походження текстів педагогам доводиться додатково користуватись програмами, що встановлюють наявність у тексті ШІ, хоча це не завжди дає точні результати. Механізми вирішення даної проблеми ще не розроблені, що призводить до конфліктних ситуацій і взаємних претензій. Така суттєва зміна освітнього пейзажу вимагає від педагогів, з одного боку, встановлення для учнів і студентів чітких правил користування генеративними програмами, а з іншого – зміни ставлення до ШІ як до перешкоди навчанню та його використання як інноваційного інструменту педагогічної діяльності.

Згідно з чинним Стандартом вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузь знань 20 Аграрні науки та продовольство, спеціальність 201 «Агрономія» – майбутні фахівці повинні оволодіти загальною компетентністю (ЗК4) «здатність спілкуватися іноземною мовою» (ІМ). Серед передбачених програмних результатів знаходимо ПРН2 – здатність прагнути до самоорганізації та самоосвіти [3]. Це означає, що студенти мають оволодіти здатністю самостійно вивчати іноземну мову.

Сучасна молодь здебільшого користується веб-застосунками, коли потрібно самостійно розвинути необхідні іншомовні лексичні навички. Все більше викладачів визнають і переваги використання ІКТ в аудиторії. Проте використання нейромереж пропонує цікаві можливості для організації аудиторної та домашньої роботи, якщо викладач навчить студентів так використовувати генеративні програми, щоб отримувати максимальний розвиток і запобігати академічній недоборочесності. Тому вивчення даного питання видається доцільним та актуальним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Можливості інтеграції ШІ в навчання іноземних мов дискутувались такими науковцями, як: С.А. Chapelle, 2001 [4]; А. Kukulka-Hulme та L. Shield, 2008 [9]. Потенціал використання ChatGPT в навчанні іноземних мов було досліджено О. Koraiishi, 2023 [8], L. Floridi та M. Chiriatti, 2020 [7], S. MacNeil та ін., 2022 [11].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проведений теоретичний аналіз виявив недостатність досліджень, у яких було б систематизовано можливості використання викладачами та студентами генеративних програм для розвитку іншомовної лексичної

компетентності. Зважаючи на це, було вирішено дослідити відповідні генератори змісту.

**Мета статті** полягає у спробі систематизувати можливості використання програми ChatGPT у навчанні іншомовної лексики студентів спеціальності 201 «Агрономія».

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій (ЗЄР) з мовної освіти [6, с. 110], **іншомовна лексична компетентність** визначається як знання і здатність використовувати лексику мови, що складається з лексичних і граматичних елементів. До *лексичних* належать: сентенції (клішовані вирази, прислів'я тощо), фразеологічні конструкції (деякі метафори, підсилювачі значення, фразові дієслова, сталі словосполучення тощо), однослівні форми. До *граматичних* елементів належать: артиклі, прийменники, займенники, прислівники, частки, сполучники тощо [6, с. 110]. Згідно з чинними нормативними документами, студенти перших курсів закладів передвищої освіти завершують шкільний курс англійської мови. Відповідно, за чинними Навчальними програмами для профільної школи вони мають досягти рівня В1. Згідно з Програмою та дескрипторами ЗЄР суб'єкт освіти на даному рівні має достатній словниковий запас для висловлювання з деякою нерішучістю на більшість повсякденних тем: сім'я, хобі та інтереси, навчання, подорож, останні новини [2, с. 12; 6, с. 112]. Користувач рівня В1 також добре контролює елементарну лексику, проте основні помилки ще виникають при необхідності висловити більш складні думки чи в незнайомих ситуаціях або темах [6, с. 112].

Згідно з традиційною методикою (комунікативний підхід у форматі Present-Practice-Produce), навчання лексики проводиться в **3 етапи**: на *першому* – нові одиниці презентуються в контексті (часто в читанні та рідше в аудіюванні), на *другому* – затреновуються у мовних рецептивних і репродуктивних вправах, а на *третьому* – інтегровано використовуються в продуктивних (та рідше рецептивних) видах комунікативної діяльності. Розглянемо потенціал використання програми ChatGPT в навчанні лексики на кожному з етапів навчання для викладача і студента.

**ChatGPT** (Chat Generative Pre-trained Transformer) [5] – це чатбот, розроблений американською науково-дослідною організацією OpenAI і запущений у листопаді 2022 року. В основу генератора покладено велику мовну модель, що дозволяє користувачам уточнювати та змінювати тему розмови в бажаному напрямі, задаючи її тривалість, формат, стиль, рівень деталізованості та мову. Програма послідовно аналізує запитання (prompts) як контекст для розмови [10] чи виконання завдань.

Для *викладача* програма пропонує наступні можливості:

**Етап 1.** 1. Можливість генерувати визначення заданих слів:

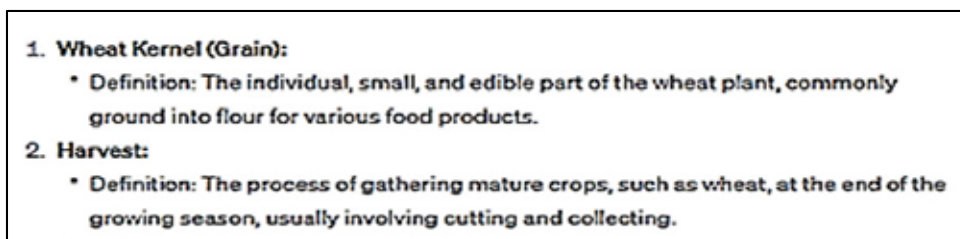


Рис. 1. Приклад визначень лексичних одиниць

2. Можливість скласти речення з новими словами для прикладу:

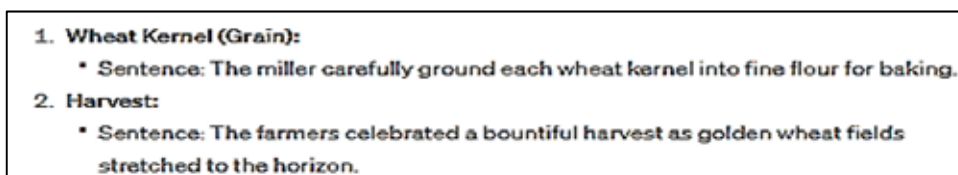


Рис. 2. Приклад речень з лексичними одиницями

3. Можливість створювати загадки з новою лексикою для перевірки її розуміння студентами і варіювати їх складність у разі потреби.

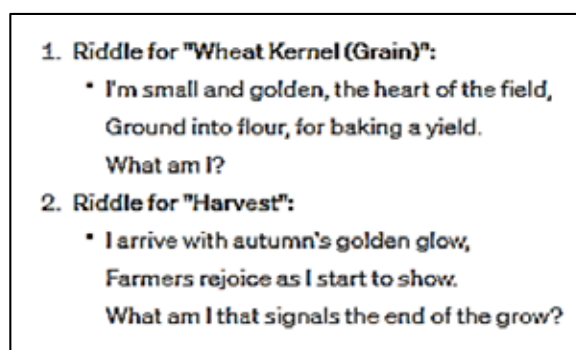
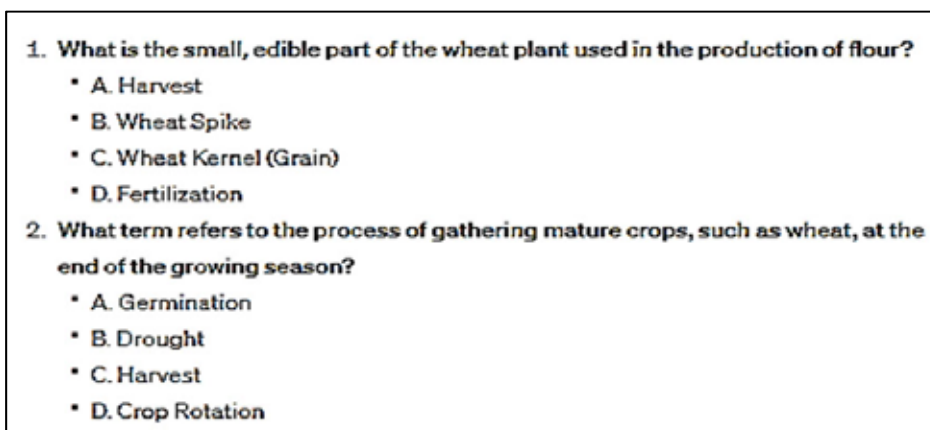


Рис. 3. Приклад загадок з лексичними одиницями

На жаль, програма не створює ілюстрацій, щоб презентувати лексику. Комп'ютерна версія ChatGPT не озвучує лексичні одиниці, проте це можливо в мобільній, про яку йтиметься докладніше далі.

4. Можливість складання тексту, як контексту для введення лексики.

**Етап 2.** 1. Можливість створення різноманітних тренувальних вправ, наприклад: а) з множинним вибором варіантів відповідей:





б) на заповнення пропусків:

1. Wheat is cultivated for its edible seeds known as \_\_\_\_\_.
2. The process of \_\_\_\_\_ involves separating the wheat kernels from the rest of the plant.

в) з короткою відповіддю:

1. Is the small, edible part of the wheat plant used to make flour called?
  - \* Answer: Grain
2. What is the term for the process of gathering mature crops, such as wheat, at the end of the growing season?
  - \* Answer: Harvest

г) так / ні:

1. The small, edible part of the wheat plant used to make flour is known as "Grain." (True/False)
2. Crop Rotation is an agricultural practice involving growing the same crop in the same field every season. (True/False)

Рис. 4. Приклади вправ на засвоєння лексичних одиниць

**Етап 3. 1.** Можливість створювати ідентичні тексти з пропусками в різних місцях для парного читання з обміном запитаннями (Information Gap Activity)

**Text 1:**

Wheat, a vital \_\_\_\_\_, is cultivated in many regions around the world. The process of \_\_\_\_\_ involves separating the wheat kernels from the rest of the plant. Farmers often practice \_\_\_\_\_ to maintain soil fertility and prevent soil erosion. The tiny flowering part at the end of the wheat stem is called the wheat \_\_\_\_\_. Proper \_\_\_\_\_ is essential for preparing the soil before sowing wheat seeds. Wheat undergoes a stage of \_\_\_\_\_ where the seed starts to sprout into a new plant. The outer protective layer of the wheat seed is known as the wheat \_\_\_\_\_. In regions with insufficient rainfall, farmers may face challenges due to \_\_\_\_\_ conditions. To enhance crop yield, farmers may use different methods of \_\_\_\_\_, including the application of nutrients to the soil. The occurrence of \_\_\_\_\_, a fungal disease affecting wheat, can significantly impact the yield.

**Text 2:**

Wheat, a vital \_\_\_\_\_, is cultivated in many regions around the world. The process of \_\_\_\_\_ involves separating the wheat kernels from the rest of the plant. Farmers often practice \_\_\_\_\_ to maintain soil fertility and prevent soil erosion. The tiny flowering part at the end of the wheat stem is called the wheat \_\_\_\_\_. Proper \_\_\_\_\_ is essential for preparing the soil before sowing wheat seeds. Wheat undergoes a stage of \_\_\_\_\_ where the seed starts to sprout into a new plant. The outer protective layer of the wheat seed is known as the wheat \_\_\_\_\_. In regions with insufficient rainfall, farmers may face challenges due to \_\_\_\_\_ conditions. To enhance crop yield, farmers may use different methods of \_\_\_\_\_, including the application of nutrients to the soil. The occurrence of \_\_\_\_\_, a fungal disease affecting wheat, can significantly impact the yield.

Рис. 5. Приклад парних текстів з пропусками

2. Можливість написання проєктів і кейсів які студенти мають виконати.

3. Можливість складання діалогів за темою, які студенти можуть трансформувати про себе, варіюючи їх складність. Що стосується можливостей використання програми ChatGPT, що відкриваються перед студентами у ході вивчення лексики, то до них належать:

**Етап 1.** Використання ChatGPT для: а) перекладу незрозумілих слів, якщо таке потреба виникає (проте україномовна версія програми містить багато помилок); б) спрощене перефразування речень, загадок, визначень лексики;

**Етап 2.** Створення різноманітних вправ для затреновування нових лексичних одиниць та самоперевірка в програмі (ChatGPT надає ключі).

**Етап 3.** Забезпечення комунікативної практики в мобільній версії ChatGPT, де можна вибрати тембр голосу співрозмовника і розмовляти іноземною мовою на будь-яку тему та будь-якому рівні складності, керуючи ботом за допомогою таких команд, як: «Repeat», «Put it simple», «Speak slowly».

**Висновки.** Генеративні програми, що активно займають своє місце в багатьох сферах суспільного життя, можуть зробити педагогічну діяльність учителя та викладача простішою, беручи на себе рутинні завдання і залишаючи час на креативне планування заняття. Крім того, педагогам потрібно розуміти, що в сучасному динамічному світі учні та студенти цінують свій час понад усе, тому вони будуть полегшувати своє існування за допомогою генеративних програм. Тому оцінювання має базуватись на класній комунікативній взаємодії та самостійних творчих роботах, що презентуються перед групою і виявляють наявні знання, навички і вміння.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Верес О. М., Оливко Р. М. Класифікація методів аналізу великих даних. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Інформаційні системи та мережі. 2017. № 872. С. 84–92.

2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних

мов 10–11 класи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення: 02.01.2024)

3. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти ступеня вищої освіти – бакалавр галузі знань – 20 Аграрні науки та продовольство спеціальності – 201 Агронімія. Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 05.12.2018 р. № 1339: вебсайт. URL: [https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/201\\_agronomiya\\_2.pdf](https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/201_agronomiya_2.pdf) (дата звернення: 20.12.2023).

4. Chapelle C. A. Computer applications in second language acquisition: foundations for teaching, testing and research. *In Cambridge University Press Books*. 2011. URL: [http://assets.cambridge.org/97805216/26460/frontmatter/9780521626460\\_frontmatter.pdf](http://assets.cambridge.org/97805216/26460/frontmatter/9780521626460_frontmatter.pdf) (дата звернення: 01.12.2023).

5. ChatGPT 3.5. URL: <https://chat.openai.com/c/72cb834b-56fd-4dd7-ba77-2ee5f84de994> (дата звернення: 06.01.2024)

6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). *Council of Europe*. URL: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr-> (дата звернення: 02.01.2024)

7. Floridi L., Chiriatti M. GPT-3: Its Nature, Scope, Limits, and Consequences. *Minds and Machines*. 2020. № 30(4). С. 681–694.

8. Koraisi O. Teaching English in the Age of AI: Embracing ChatGPT to Optimize EFL Materials and Assessment URL: <https://langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/48/37> (дата звернення: 06.11.2023).

9. Kukulska-Hulme A., Shield L. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*. 2008. № 20(3). С. 271–289.

10. Lock S. What is AI chatbot phenomenon ChatGPT and could it replace humans? *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/technology/2022/dec/05/what-is-ai-chatbot-phenomenon-chatgpt-and-could-it-replace-humans> (дата звернення: 02.01.2024)

11. MacNeil S., Tran A., Mogil D., Bernstein S., Ross E., Huang Z. Generating diverse code explanations using the gpt-3 large language model. *In Proceedings of the 2022 ACM Conference on International Computing Education Research*, 2022. № 2. P. 37–39.

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

### ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF SENIOR CLASS STUDENTS THROUGH PHYSICAL CULTURE

У статті здійснено аналіз організаційно-методичних умов формування здорового способу життя старшокласників. Охарактеризовано компоненти здорового способу життя. До основних компонентів здорового способу життя належать: правильне харчування, оптимальний режим дня, оптимальні фізичні навантаження, загартовування, дотримання гігієнічних норм, відмова від шкідливих звичок, сприятлива атмосфера в сім'ї.

Для вирішення даної проблеми нами було запропоновано програму формування здорового способу життя старшокласників засобами фізичної культури. Розроблено компоненти формування здорового способу життя старшокласників засобами фізичної культури. До основних належать: мотиваційно-цільовий, інформаційно-змистовний, діяльнісно-практичний, управлінсько-поведінковий, творчий і рефлексивний. Виділено чотири рівні сформованості здорового способу життя старших школярів: низький, середній, достатній і високий.

Програма включала два блоки: теоретичний та практичний, її складалася з трьох етапів реалізації:

– підготовчий етап – направлений на виявлення рівня мотиваційної сфери здорового способу життя школярів;

– основний етап – передбачає отримання теоретичних знань, практичних вмінь і навичок здорового способу життя;

– заключний етап – направлений на перевірку рівня теоретичної підготовки за допомогою тестування, засвоєння практичних умінь і навичок з фізичної культури за програмою стандартних тестів на розвиток фізичних якостей, відповідно до нормативів.

Для перевірки ефективності даної програми було організовано й проведено педагогічний експеримент. Результати перевірки теоретичної підготовки контрольної та експериментальної групи свідчать про зростання мотивації й обізнаності щодо організації та реалізації здорового способу життя.

Результати з усіх тестів продемонстрували зростання показників розвитку фізичних якостей експериментальної групи порівняно з контрольною. Це засвідчує, що було запропоновано програму формування здорового способу життя старшокласників засобами фізичної культури є ефективною.

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, фізична культура, фізичні вправи, учні старших класів, організаційно-методичні умови.

The article analyzed the organizational and methodological conditions of a healthy lifestyle of high school students. The components of a healthy lifestyle are characterized. The main components of healthy lifestyle include: proper nutrition, optimal physical activity, tempering, and compliance with hygiene standards, rejection of bad habits, and a favorable atmosphere in the family.

To solve this problem, we proposed a program for the formation of a healthy lifestyle for high school students by means of physical education. The components of the formation of a healthy lifestyle of high school students by means of physical education have been developed. The main ones include: motivational-content, activity-practical, managerial-behavioral, creative and reflective. Four levels of formation of a healthy lifestyle of senior schoolchildren are distinguished: low, medium, sufficient and high.

The programs include two blocks: theoretical and practical and consisted of three stages of implementation:

– Preparatory stage- aimed at identifying the level of the motivational sphere of a healthy lifestyle of schoolchildren;

– The main stage – involves the acquisition of theoretical knowledge, practical skills and healthy lifestyle skills.

– The final stage – aimed at checking the level of theoretical training by means of testing and assimilation of practical abilities and skills in physical culture according of the program of standard tests for the development of physical qualities, in accordance with regulations.

To check the effectiveness of this program, a pedagogical experiment was organized and conducted. The results of checking the theoretical training of the control and experimental groups indicate an increase in motivation and implementation of a healthy lifestyle.

The results of all showed an increase in the indicators of the development of physical qualities of the experimental group compared to the control group. This proves that the proposed program of forming a healthy lifestyle of high school students by means of physical education is effective.

**Key words:** healthy lifestyle, physical culture, physical exercises, high school students, organizational and methodological conditions.

УДК 37.015.31

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.2>

**Литвиненко О.М.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, психології  
та менеджменту освіти  
Миколаївського обласного інституту  
послідиplomної педагогічної освіти

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Соціально-економічні перетворення в сучасному суспільстві породжують об'єктивну потребу у збереженні й зміцненні здоров'я підростаючого покоління, що в умовах системи освіти робить актуальною проблему формування здорового способу життя учнів. Підвищення уваги до проблеми

збереження здоров'я обумовлене існуванням тенденції до зниження різних показників здоров'я: фізичного, соціального, психічного і духовного.

До несприятливих факторів, що впливають на організм учнів належать: систематичне навчання в надскладних умовах домінування дистанційного навчання, жорсткий режим навчання і відпочинку,



відсутність активного рухової активності, підвищені психічні та навчальні навантаження призводять до погіршення здоров'я учнів. Особливу групу ризику складають старшокласники, які.

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

Необхідність формування здорового способу життя розглядалася багатьма провідними вітчизняними і зарубіжними науковцями.

Вітчизняні дослідники сходяться в думці про те, що у підростаючого покоління стрімко падає мотивація до занять фізичною культурою й до здорового способу життя, що негативно впливає на загальний фізичний розвиток старшокласників. Як слушно зазначає А. Ротаєнко, у цьому віці зростає самосвідомість, збільшується потреба у самовизначенні, перебудовується мотиваційна сфера [2, с. 95–96].

Дослідниця Ю. Носко наголошує на необхідності підвищення впливу уроків фізкультури та значенні обсягу теоретичних знань [1, с. 93]. На значенні розвитку й формування рухових умінь і навичок, які впливають на розвиток рухових якостей учнів указують науковці М. Носко, Ю. Носко, М. Лазаренко, В. Жула, Ф. Могильний та О. Філоненко [3].

На вирішенні проблеми формування здорового способу життя засобами фізичної культури, що сприяють покращенню здоров'я й формуванню компетентностей здорового способу життя наголошують дослідники І. Турчик і Н. Сороколіт [4].

Принцип оздоровчої спрямованості фізичної культури та правильно організована система фізичного виховання, зазначають дослідники О. Форостян і І. Наконечний [5, с. 86], може стати потужним стимулом активізації й розвитку особистості старшокласників, а також спроможна мотивувати навчальну діяльність.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У той же час, можна стверджувати, що недостатньо дослідженою залишається проблема формування здорового способу життя засобами фізичної культури, саме старших школярів.

Таким чином, на основі аналізу стану дослідження проблеми, можна виявити протиріччя між необхідністю формування здорового способу життя старшокласників засобами фізичної культури і недостатньою розробленістю цього питання в педагогічній теорії та практиці закладів загальної середньої освіти.

**Мета статті** – науково-теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка організаційно-методичних умов формування здорового способу життя старшокласників засобами фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** Здоровий спосіб життя формується з багатьох компонентів, при цьому важливим є кожен. До основних компонентів здорового способу життя старшокласників належать наступні:

1. Правильне харчування.
2. Раціональний режим дня.
3. Оптимальна рухова активність.
4. Загартування.
5. Дотримання гігієнічних норм.
6. Відмова від шкідливих звичок.
7. Сприятлива психологічна атмосфера в родині.

Оскільки навички здорового способу життя є інтегральними, то будувати роботу з старшокласниками в цьому напрямку треба у тісному взаємозв'язку теоретичного і практичного компонентів.

Знання, що співвідносяться з власним досвідом, з результатами самопізнання, наповнюються особистісним змістом, в результаті чого формуються переконання, відбувається активізація мотиваційної сфери, що в кінцевому результаті впливає на перебудову повсякденної життєдіяльності.

Відомо, що регулярні заняття фізичною культурою і спортом стимулюють процеси росту і розвитку дітей шкільного віку, змережують і укріплюють здоров'я, розвивають фізичні якості (силу, спритність, витривалість, прудкість і гнучкість), допомагають оволодівати спортивними навичками бігу, плавання, підвищують адаптаційні можливості і праце спроможність.

Програма організації і формування здорового способу життя старшокласників повинна визначатися наступними основними критеріями: індивідуально-типологічними, спадковими, об'єктивними соціальними, суспільно-економічними, а також конкретними умовами життєдіяльності учнів.

Структура здорового способу життя представляє собою принципову єдність усіх сторін матеріального, побутового, соціокультурного та духовного буття людини. Серед цих компонентів провідну роль займає створення достатньої за обсягом й інтенсивністю індивідуальної рухової активності, яка сприятиме збереженню та зміцненню здоров'я. Це можливо реалізувати при використанні засобів фізичної культури.

Метою фізичного виховання є формування фізичної культури особистості учнів старших класів. Для досягнення цієї мети необхідно розв'язати наступні виховні, освітні та оздоровчі завдання:

1. Розуміння ролі фізичної культури у розвитку особистості і підготовки її до професійної діяльності.
2. Знання науково-практичних та організаційно-методичних умов реалізації здорового способу життя засобами фізичної культури.
3. Формування потреб і мотивів відношення до фізичної культури.
4. Установки на здоровий спосіб життя, фізичне самовдосконалення та самовиховання.

Значення фізичної культури у формуванні здорового способу життя полягає у тому, що

різноманітність її засобів дозволяє розвивати не лише фізичні якості, зміцнювати здоров'я, але й формувати потреби і мотиви, удосконалювати особисту ініціативу, творчу та соціальну активність.

До основних компонентів формування здорового способу життя старшокласників засобами фізичної культури належать: мотиваційно-цільовий, інформаційно-змістовний, діяльнісно-практичний, управлінсько-поведінковий, творчій і рефлексивний.

На основі вищезазначених положень, нами було розроблено програму формування здорового способу життя старшокласників, що включала наступні три етапи:

1. Підготовчий етап – направлений на виявлення рівня мотиваційної сфери здорового способу життя школярів, теоретичної обізнаності в суті даної проблеми. На даному етапі пропонуємо проведення анкетування старшокласників щодо визначення рівня мотиваційної сфери здорового способу життя.

2. Основний етап – передбачає отримання теоретичних знань, практичних вмінь і навичок рухової активності – особливістю якого є формування компетентностей здорового способу життя. На даному етапі впроваджувалася програма теоретичної підготовки та комплекси вправ.

3. Заключний етап – направлений на перевірку рівня теоретичної підготовки за допомогою тестування – засвоєння практичних умінь і навичок з фізичної культури за програмою навчальних нормативів.

Для проведення експерименту було створено дві групи – контрольну та експериментальну – з учнів 10-А та 10-Б класів по 20 осіб у кожній. Кожна група включала по 10 хлопців і 10 дівчат. Експериментальна група навчалася за програмою формування здорового способу життя, що включала

теоретичну і практичну підготовку, а контрольна за традиційною методикою.

Рівень теоретичної підготовки перевірявся в кінці експерименту за програмою тестів. Результати теоретичного тестування контрольної та експериментальної груп показали наступні результати:

– контрольна група: високий рівень – 20%, достатній рівень – 15%, середній рівень – 15%, низький рівень – 20%;

– експериментальна група: високий рівень 70%, достатній рівень – 15%, середній рівень – 10%, низький рівень – 5%.

Для перевірки фізичної підготовленості нами проводилися тестування контрольної та експериментальної груп за традиційними тестами для визначення основних фізичних якостей даної вікової групи.

Результати тестування фізичних якостей контрольної та експериментальної групи до початку експерименту наведено в таблиці 1.

Результати тестування фізичних якостей контрольної та експериментальної групи в кінці експерименту наведено в таблиці 2.

**Висновки.** Здійснено аналіз науково-методичної літератури з метою проведення теоретико-методологічного дослідження проблеми формування здорового способу життя старшокласників засобами фізичної культури.

Розроблено програму формування здорового способу життя старшокласників засобами фізичної культури, що включала три етапи: підготовчий, основний та заключний.

Експериментально перевірено ефективність розробленої програми формування здорового способу життя старшокласників засобами фізичної культури. Результати тестів контрольної та експериментальної груп на визначення розвитку фізичних якостей та результати анкетування на

Таблиця 1

Результати тестування фізичних якостей контрольної та експериментальної групи до початку експерименту

№	Тести	Групи	Рівень компетентності			
			Низький, %	Середній, %	Достатній, %	Високий, %
1	Біг на 1500 метрів, хв., с	КГ	20	30	40	10
		ЕГ	15	35	35	15
2	Біг на 100 метрів, с	КГ	30	25	35	10
		ЕГ	25	30	30	15
3	Стрибок у довжину з місця, см	КГ	35	20	25	20
		ЕГ	40	15	20	25
4	Згинання та розгинання рук в упорі лежачи, раз	КГ	35	30	35	10
		ЕГ	30	40	20	10
5	Нахил уперед з положення сидячи, см	КГ	25	30	25	20
		ЕГ	30	25	25	20

**Результати тестування фізичних якостей контрольної та експериментальної групи в кінці експерименту**

№	Тести	Групи	Рівень компетентності			
			Низький, %	Середній, %	Достатній, %	Високий, %
1	Біг на 1500 метрів, хв., с	КГ	10	40	30	20
		ЕГ	5	15	45	35
2	Біг на 100 метрів, с	КГ	25	30	30	15
		ЕГ	10	20	40	30
3	Стрибок у довжину з місця, см	КГ	30	25	20	25
		ЕГ	10	10	35	45
4	Згинання та розгинання рук в упорі лежачі, раз	КГ	30	25	25	20
		ЕГ	15	15	35	35
5	Нахил уперед з положення сидячі, см	КГ	20	25	30	25
		ЕГ	10	25	30	35

визначення рівня мотиваційної сфери здорового способу життя свідчать про ефективність запропонованої нами програми формування здорового способу життя старшокласників засобами фізичної культури.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Носко Ю.М. Теоретичні аспекти формування здорового способу життя школярів загальноосвітніх навчальних закладів. *Сучасні проблеми здоров'я та здорового способу життя у педагогічній освіті*. 2017. № 147, т. II. С. 91–94.

2. Ротаснко А.М. Аналіз ставлення учнів старшої школи до проведення уроків фізичної культури. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Фізичне виховання та спорт*. 2012. № 1(7). С. 94–99.

3. Руховий розвиток школярів різних вікових груп : наукове видання / за наук. ред. М.О. Носка. Чернігів : Десна Поліграф, 2020. 408 с.

4. Турчик І.Х., Сороколіт Н.С. Формування громадянських та соціальних компетентностей в учнів засобами фізичного виховання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія: Фізична культура і спорт*. 2020. № 1 (121). С. 102–107.

5. Форостян О. І., Наконечний І. В. Формування здорового способу життя засобами фізичної культури в старшій школі. *Сучасні проблеми фізичного виховання, спорту та здоров'я людини, 2019* : матеріали III Міжнар. інтернет-конференції, 4–5 листопада 2019 р. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С. 81–86. URL: <http://surl.li/pyhoe>

## ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОКРАЩЕННІ ЯКОСТІ ЗНАНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

### USE OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN IMPROVING THE QUALITY OF KNOWLEDGE OF THE STUDENTS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

У статті проаналізовано зміст поняття «інформаційна технологія». Автор зазначає, що інформаційних технологій, активно поширюються системи освіти. Під час підготовки до уроку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій учитель повинен пам'ятати, що це навчальне заняття і планувати роботу таким чином, щоб не виходити з мети та завдань уроку, а при відборі навчального матеріалу потрібно дотримуватися основних дидактичних принципів: систематичності та послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості. Доведено, що використання сучасних педагогічних технологій у професійній діяльності вчителя української мови та літератури є якісним показником підготовки здобувачів освіти до зовнішнього незалежного оцінювання (мультипредметний тест). Визначені головні завдання використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення української мови й літератури. Це дієві способи підвищення пізнавального інтересу здобувачів освіти до вивчення предмета, ефективності його опанування. Під час підготовки до уроку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій учитель повинен пам'ятати, що це навчальне заняття і планувати роботу таким чином, щоб не виходити з мети та завдань уроку, а при відборі навчального матеріалу потрібно дотримуватися основних дидактичних принципів: систематичності та послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості. Обарунтовано, що робота в середовищі інформаційних технологій сприяє розвитку у здобувачів освіти розуміння змісту кожної дії, її взаємозв'язок з іншими діями, формує і конкретизує завдання, виділяє етапи виконання, проводить аналогії і здійснює перенесення умінь у нові умови, досліджує невичерпні можливості освітньої системи. З метою підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання (мультипредметний тест) пропонуємо використовувати зазначені педагогічні технології, підтвердженні практичною діяльністю учителів-практиків.

**Ключові слова:** інформаційні технології, мультимедіа, мультимедіа, інформації, тестування онлайн, ресурси PowerPoint, віртуальна екскурсія, медіа тека, медіа-проект, літературний диктант, само дик-

тант, тести онлайн порталу «Всеосвіта», «На Урок», «Classtime».

The article analyzes the content of the concept of «information technology». The author notes that information technologies are actively spreading to the education system. When preparing for a lesson using information and communication technologies, the teacher must remember that this is an educational session and plan the work in such a way as not to depart from the purpose and tasks of the lesson, and when selecting educational material, the main didactic principles must be followed: systematicity and consistency, accessibility, differentiated approach, scientificity. It has been proven that the use of modern pedagogical technologies in the professional activity of a teacher of Ukrainian language and literature is a qualitative indicator of the preparation of education seekers for external independent assessment (multi-subject test). The main tasks of using information and communication technologies during the study of Ukrainian language and literature are defined. These are effective methods of increasing the cognitive interest of education seekers in studying the subject, the effectiveness of its mastery. When preparing for a lesson using information and communication technologies, the teacher must remember that this is an educational session and plan the work in such a way as not to depart from the purpose and objectives of the lesson, and when selecting educational material, one must adhere to the main didactic principles: systematicity and consistency, accessibility, differentiated approach, scientificity. It is substantiated that work in the environment of information technologies contributes to the development of education seekers' understanding of the content of each action, its relationship with other actions, forms and concretizes the task, distinguishes the stages of execution, draws analogies and carries out the transfer of skills to new conditions, explores the inexhaustible possibilities of the educational system. In order to prepare for an external independent assessment (multi-subject test), we suggest using the indicated pedagogical technologies, confirmed by the practical activities of practicing teachers.

**Key words:** information technologies, multimedia, multimedia, online testing, PowerPoint resources, virtual excursion, media library, media project, literary dictation, self-dictation, tests of the online portal «Vseosvita», «Na Urok», «Classtime».

УДК 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.3>

**Ломака М.О.,**

вчитель української мови та літератури  
Комунального закладу «Лицей № 44»  
Кам'янської міської ради,  
студентка I курсу магістратури  
Комунального закладу вищої освіти  
«Дніпровська академія неперервної  
освіти»

**Дудкіна В.В.,**

вчитель-методист  
Комунального закладу «Лицей № 44»  
Кам'янської міської ради

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Основна функція української школи – формування життєвих компетентностей випускників, тобто підготовка людини до повноцінної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства. Це зумовлює нові тенденції щодо розвитку освіти, методів, форм викладання навчального матеріалу. Оскільки

основу сучасного інформаційного суспільства складають не традиційні матеріальні, а інформаційні ресурси, то результатом є новітні знання, організаційні чинники, а також уміння використовувати різноманітні індивідуальні здібності, ініціативу, креативність здобувачів освіти. Підвищенню ефективності освітнього процесу сприяє



застосування інформаційно-комунікаційних технологій, що не лише осучаснює, але й забезпечує нову якість навчання та викладання, оптимізує умови освітнього процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Використанню сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі приділено увагу в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті. Інформаційно-комунікаційні технології, питанням інформатизації та комп'ютеризації освіти є важливим напрямом підготовки здобувачів освіти і широко розглянуті науковцями. Основні питання інформатизації освіти, аналіз педагогічного потенціалу інформатизації навчального процесу розглядалися у працях Н.В. Апатової, Л.І. Білоусової, В.Ю. Бикова, І.Є. Булах, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, Б.Г. Житомирського, Ю.О. Жука, В.І. Клочка, М.П. Лапчика, Г.О. Михаліна, В.М. Монахова, Н.В. Морзе, С.А. Ракова, Ю.С. Рамського, О.В. Співаковського, Ю.В. Триуса, М.І. Шкіля. Психологічні аспекти використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі досліджувались в роботах В.П. Безпалька, В.М. Бондаровської, П.Я. Гальперіна, В.П. Зінченка, Ю.І. Машбиця, О.М. Леонтьєва, В.В. Рубцова, В.Ф. Паламарчук, Л.Н. Прокопенка, Н.Ф. Талізної.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Зовнішнє незалежне оцінювання (мультипредметний тест) з української мови та літератури має моніторингове значення щодо рівня навченості здобувачів освіти і відкриває перспективи подальшого професійного навчання, метою якого є переосмислення підходів до освітнього процесу, оскільки сучасний здобувач освіти повинен бути конкурентоспроможним, здатним застосовувати набуті знання й навички в реальному житті.

У зв'язку з важливістю та необхідністю обов'язкового проходження мультипредметного тесту є завчасна та якісна підготовка до нього. Формат мультипредметного тесту передбачає використання тестових технологій контролю навчальних досягнень, забезпечує об'єктивне і всебічне оцінювання досягнень здобувачів освіти із навчального предмета.

**Мета статті** – окреслити зміст інформаційних технологій, визначити форми, методи, засоби підготовки здобувачів освіти до складання зовнішнього незалежного оцінювання.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасне інформаційне суспільство потребує невинного розвитку інформаційних технологій, які активно поширюються у всі сфери людської діяльності, а система освіти, як соціальна структура, відчуває потребу у використанні сучасних педагогічних технологій. Розвиток засобів інформатизації і поява нових технологій обробки, передачі, отримання і зберігання інформації породжує нові можливості для

використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі.

Головне завдання використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення української мови й літератури – підвищити пізнавальний інтерес здобувачів освіти до вивчення предмета, ефективність його опанування. Під час підготовки до уроку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій учитель повинен пам'ятати, що це навчальне заняття і планувати роботу таким чином, щоб не виходити з мети та завдань уроку, а при відборі навчального матеріалу потрібно дотримуватися основних дидактичних принципів: систематичності та послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості. Оскільки перспективою використання зазначених категорій є успішне складання мультипредметного тесту з української мови та літератури здобувачами освіти, варто приділяти належну увагу практичній роботі – умінню та навикам застосовувати навчальний матеріал в освітньому процесі.

В умовах сьогодення освітній процес невинно переходить у віртуальний навчальний простір, де кожен викладач може реалізувати власне бачення заняття, виявити творчість і фахову майстерність, саме те, що потрібно для успішного складання зовнішнього незалежного оцінювання (мультипредметний тест).

Пропонуємо розглянути шляхи використання ІКТ на уроках:

- тестування онлайн
- ресурси PowerPoint
- віртуальна екскурсія
- медіатека
- медіапроект
- літературний диктант
- самодиктант
- тести онлайн порталу «Всеосвіта», «На Урок», «Classtime»

- вправи сайту «LearningApps.org».

Онлайн-тестування застосовуємо на уроках за допомогою Google Форми. Комп'ютер дозволяє перевірити всі відповіді, а у багатьох випадках він не тільки фіксує помилку, але досить точно визначає її характер, що допомагає вчасно усунути причину, а головне – це підтримка формату зовнішнього незалежного оцінювання (мультипредметний тест). Мета тестових завдань – за короткий проміжок часу перевірити рівень навченості здобувачів освіти та мати об'єктивний аналіз помилок. Дана технологія надає зворотній зв'язок, як запорука якісної підготовки здобувачів освіти.

Ресурси Power Point (схеми, таблиці, інтерактивні плакати, презентації) зручно використовувати під час візуалізації освітньої діяльності. Такі ресурси формують творче мислення, аналітичність, критичне мислення здобувачів освіти. Наприклад, вивчаючи тему «Дієвідміни дієслова»

використовуємо фрейми з правопису закінчень дієслів –е/-є, -и/-ї. Робота з таблицями демонструє алгоритм щодо правопису дієслівних закінчень і формує стійкі знання для успішного складання зовнішнього незалежного оцінювання (мульти-предметний тест).

Віртуальна екскурсія – це уявна мандрівка до музею чи на виставку. До кожного відеосюжету розроблені відповідні завдання, які здобувачі освіти виконують під час уроку. Наприклад, вивчаючи творчість Т.Г.Шевченка пропонуємо «пройти стежками дитинства і виписати географічні назви маршруту». Отже, ми маємо змогу продуктивно поєднати правопис власних назв та відомості з літератури. Віртуальна екскурсія сприяє розвитку уваги, формує пізнавальний інтерес, розвиває навички грамотного письма та уміння аналізувати даний матеріал.

Медіатека – аудіо та відео фрагменти конструкторів-тренажерів з української мови, фільми з української літератури, презентації, фреймові одиниці. Мета: відтворення навчального матеріалу з програмних тем за допомогою яких можна швидко та ефективно засвоїти матеріал, сприяє формуванню життєвих компетентностей (комунікативних, соціальних, інформаційних, фахових); розвиває уміння критично та аналітично мислити.

Медіапроект організують за правилами проектних технологій, які дозволяють у здобувачів освіти формувати навички роботи в команді, уміння прогнозувати кінцевий результат. Дану технологію доречно використовувати на етапі закріплення матеріалу. Здобувачі освіти мають змогу сприяти організації проектної роботи з теми, є її активними учасниками. Наприклад, вивчаючи тему «Морфологія» застосовуємо цю технологію так:

1. Об'єднуємо клас у групи за інтересами.
2. Колективно обговорюємо можливі шляхи реалізації теми і обираємо способи дослідження.
3. Кожна підгрупа за обраною підтемою створює мету і завдання дослідження.
4. Робота над проектом.
5. Захист.

Керівник проекту (Вчитель) є режисером і помічником під час дослідження (індивідуальні консультації, психологічна підтримка, організація пошукової роботи, консультації з медіаграмотності). Під час такої роботи створюється атмосфера довіри та поваги до усіх учасників діяльності, а ситуація успіху сприяє особистісному зростанню здобувачів освіти.

Важливим етапом підготовки здобувачів освіти до зовнішнього незалежного оцінювання (мульти-предметний тест) є формування навичок роботи з візуальним матеріалом: портрети, пам'ятники, пам'ятки, архітектурні форми. Використання літературних диктантів, репрезентованих у комп'ютерних технологіях сприяє ознайомленню

здобувачів освіти з об'єктами культури та мистецтва. Такими є диктант портретний, хронологічний, цитатний, фотографії, таблиці, ілюстративний матеріал, аудіо- та відео фрагменти, скомпоновані у послідовному порядку, що дає змогу найбільш повно й яскраво розповісти здобувачам освіти про життєвий і творчий шлях письменника чи поета. Наприклад, вивчаючи тему «Стили мовлення» застосовуємо відеоматеріал «І. Нечуй-Левицький «Кайдашева сім'я»». 1. Диктант за ілюстраціями (кожна правильна відповідь – 1 бал). Завдання: розглянути ілюстрацію А. Базилевича, установити й записати код відповідно до правильної послідовності подій; визначити стиль мовлення; виписати художні засоби даного стилю за ілюстраціями. Це надає змогу здобувачам освіти не лише засвоїти художній стиль мовлення, а й допомагає запам'ятати послідовність подій художнього твору і формує комунікативні компетентності.

Самодиктант у мультимедійному форматі набагато ефективніший. Мета даної технології – розвиток індивідуальних навичок здобувачів освіти, уміння самостійно застосовувати набуті знання, а також представлення виконаної роботи з урахуванням сформованих компетентностей. Наприклад, за допомогою Jamboard створюємо текст із пропущеними буквами та розділовими знаками відповідно до теми, яку вивчаємо. Види диктантів: вибіркового диктант, фонетичний диктант, текстувальний диктант, кодовий диктант, кросвордний диктант, словниковий диктант, творчий диктант, загадковий диктант, диктанти з самоперевіркою.

Під час роботи здобувачі освіти застосовують принципи українського правопису, крім фонетичного (як чуємо, так і пишемо), що дає змогу конкретно застосувати вивчені правила.

Вдалим досвідом для здобувачів освіти є робота на платформах порталів «Всеосвіта», «На Урок». Мета даної роботи: сприяти закріпленню вивченої теми, оскільки пропонується ести на кращій результат. Робота на платформі «Classtime» сприяє моніторингу навченості здобувачів освіти. Виконавши сесію, здобувачі освіти мають змогу виконати роботу над помилками, щоб краще засвоїти вивчений матеріал.

Сайт «LearningApps.org» пропонуємо для розвитку творчих здібностей здобувачів освіти. Це рухлива платформа з ігровим напрямом діяльності. Мета даної технології – через гру формувати ключові компетентності здобувачів освіти. Наприклад, здобувачам освіти пропонують з'єднати відмінкові форми числівників. Для цього здобувачам освіти необхідно використати знання з теми «Відмінювання числівників», володіти навичками відмінювання частин мови.

**Висновки.** Отже, робота в середовищі інформаційних технологій сприяє розвитку у здобувачів освіти розуміння змісту кожної дії, її взаємозв'язок

з іншими діями, формує і конкретизує завдання, виділяє етапи виконання, проводить аналогії і здійснює перенесення умінь у нові умови, досліджує невичерпні можливості освітньої системи. З метою підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання (мультипредметний тест) пропонуємо використовувати зазначені педагогічні технології, підтвердженні практичною діяльністю учителів-практиків. Застосування інноваційних технологій сприяє формуванню самостійності, відповідальності та креативності здобувачів освіти. Резюмуючи вищевикладене, можна стверджувати, що педагогічні цілі використання інформаційних технологій визначаються можливістю підвищення мотивації навчання за рахунок застосування сучасних засобів використання інформації, підвищення рівня її емоційного сприйняття, формування умінь реалізовувати різноманітні види самостійної обробки значних обсягів інформації.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авраменко О.М. Українська мова і література : довідник. Завдання в тестовій формі : I частина / М.Б. Блажко, О.М. Авраменко. Київ : Грамота, 2015. 560 с.
2. Булгакова В.М. Формування комунікативної компетентності учнів (підготовка до написання власного висловлювання під час проведення ЗНО). Вивчаємо українську мову і літературу. 2010. Вип. № 23. С. 35–43.
3. Вовк О.М. Прийоми оцінювання навчальної діяльності учнів на уроках української мови (методичні рекомендації). Вивчаємо українську мову і літературу. 2014. Вип. № 22. С. 2–13.
4. Гнатюк Л.П. Українська мова. Особливості практичного застосування / Гнатюк Л.П., Бас-Кононенко О.В. Київ : Знання-Прес, 2006.
5. Дияк О.В. Довідник для абітурієнтів та школярів з української мови : навч. посіб. / О.В. Дияк, В.М. Прудка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 426 с.
6. Довгополова Я.В. Впровадження тестової методики в процес навчання у вищих навчальних закладах. Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов». Вип. 67. Харків, 2011. С. 173–178.
7. Івашкіна Н.О. Активізація навчальної діяльності учнів на уроках української мови. Вивчаємо українську мову і літературу. 2015. Вип. № 25. С. 2–11.
8. Канчура О.В. Мовно-мовленнєва підготовка учнів старшої школи до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови. Методичний пошук : викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Вип. XII. Ч. II. С. 14–17.
9. Козачук Г.О. Підвищення грамотності учнів. Київ : Освіта, 1995. 161 с.
10. Кухар Л. О., Сергієнко В.П. Конструювання тестів. Курс лекцій : навч. посібн. Луцьк, 2010. 182 с.
11. Парфенюк Т.Г. Тестовий контроль як засіб оптимізації навчального процесу. URL : <http://nauch.com.ua/matematika/17284/index.html>.
12. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : А.С.К., 2002. 135 с.
13. Пентиліук М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
14. Пентиліук М.І. Словник-довідник з української лінгводидактики. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
15. Пересунько Т.М. Інноваційні технології навчання у розвитку творчих здібностей на уроках української мови та літератури. URL : [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/mova/8360](http://osvita.ua/school/lessons_summary/mova/8360)
16. Садкіна В.І. 101 цікава педагогічна ідея. Як зробити урок. Харків : «Основа», 2009. 88 с.
17. Сиротенко Г.О. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання. Харків : Основа, 2003. 185 с.
18. Слободянюк Л.М. Використання сучасних інтерактивних технологій як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови та літератури : навч.-метод. посіб. Бар, 2014. 60 с.
19. Щурова Т.В. Готуємося до творчого завдання. Харків : ТОВ «Українська книжкова мережа», 2010. 64 с.
20. Яцик І.С. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні гуманітарних дисциплін з метою виховання толерантності URL : [onf.vstu.edu.ua](http://onf.vstu.edu.ua).

## ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ЗАСОБАМИ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

### FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION CULTURE OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS USING WEB TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

Стаття присвячена обґрунтуванню доцільності формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх учителів хімії засобами web-технологій у професійній діяльності. Здійснено короткий аналіз окремих підходів до трактування поняття інформаційно-комунікаційної культури вчителя у науковій літературі. Автори висловлюють думку, що свідченням високого рівня інформаційно-комунікаційної культури вчителя є активне використання ним у професійній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій. Зазначається особлива актуальність сформованості інформаційно-комунікаційної культури для вчителів природничих та математичних дисциплін, зокрема вчителів хімії. Функціонування web-технологій в сучасному освітньому просторі розглядається як напрямок педагогічної науки, що досліджує оптимальні шляхи навчання.

Автори переконані в актуальності розроблення педагогічних технологій задля забезпечення управління педагогічним процесом. Наголошується, що під час підготовки майбутніх вчителів хімії до професійної діяльності засобами web-технологій, з одного боку, поєднуються теоретичні та практичні аспекти їх фахової підготовки. З іншого боку, відбувається формування їх творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Описується відмінність та перевага веб-квестів у порівнянні з традиційними заняттями, які полягають у їхній орієнтованості на мислячого та активного учня та сприяють розвитку навичок мислення. Звертається увага на проблемний характер таких занять. Висловлюється думка про доцільність розроблення мобільного додатку для закріплення візуального уявлення про хімічну будову води та відтворення відеоматеріалів, тенденції і проблеми розвитку сучасної хімічної освіти, лабораторних дослідів, використання яких як вчителями, так і учнями сприяє ефективності вивчення хімії.

Автори доходять висновку про важливу роль web-технологій у формуванні інформаційно-комунікаційної культури майбутніх учителів хімії у професійній діяльності. Їх використання наповнює заняття специфічною новизною, сприяє відтворенню за короткий час великого за обсягом матеріалу, а також подачі його в незвичному аспекті, сприяє поглибленню здобутих знань.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційна культура, майбутні вчителі хімії, засоби web-технологій, професійна діяльність, інформаційно-комунікаційні технології.

The article is devoted to substantiating the expediency of forming the information and communication culture of future chemistry teachers by means of web technologies in professional activity. A brief analysis of individual approaches to the interpretation of the concept of the teacher's information and communication culture in the scientific literature is carried out. The authors express the opinion that evidence of a high level of the teacher's information and communication culture is his active use of information and communication technologies in his professional activities. It is noted that the formation of information and communication culture is particularly relevant for teachers of natural and mathematical disciplines, in particular chemistry teachers. The functioning of web technology in the modern educational space is considered as a direction of pedagogical science that investigates the optimal ways of learning.

The authors are convinced of the relevance of the development of pedagogical technologies to ensure the management of the pedagogical process. It is emphasized that during the preparation of future chemistry teachers for professional activity by means of web technologies, on the one hand, theoretical and practical aspects of their professional training are combined. On the other hand, their creative attitude towards future professional activity is being formed. The difference and advantage of web quests in comparison with traditional classes is described, which are their orientation towards a thinking and active student and contribute to the development of thinking skills. Attention is drawn to the problematic nature of such activities. An opinion is expressed about the feasibility of developing a mobile application to consolidate a visual representation of the chemical structure of water and play video materials, trends and problems in the development of modern chemical education, laboratory experiments, the use of which by both teachers and students contributes to the effectiveness of studying chemistry.

The authors come to a conclusion about the important role of web technologies in the formation of the information and communication culture of future chemistry teachers in their professional activities. Their use fills the class with a specific novelty, contributes to the reproduction of a large amount of material in a short time, as well as presenting it in an unusual aspect, contributes to the deepening of the acquired knowledge.

**Key words:** information and communication culture, future chemistry teachers, web technology tools, professional activity, information and communication technologies.

УДК 378.011.3-051.347  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.4>

**Мірошніченко В.І.,**

докт. пед. наук, професор,  
професор кафедри педагогіки  
Національного університету біоресурсів  
і природокористування України

**Олійник Н.Т.,**

спеціаліст вищої категорії, учитель-методист, вчитель хімії  
Комунального закладу загальної  
середньої освіти  
«Лицей № 1 ім. В. Крasiцького  
Хмельницької міської ради»

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Однією із найважливіших складових культури є інформаційно-комунікаційна.

Вона є виявом знань про інформаційне середовище, свідченням здатності особистості до ефективного використання наявних інформаційних ресурсів та засобів інформаційних комунікацій.



«Комунікативна культура є однією з визначальних властивостей сучасної людини, оскільки займає провідне місце в загальнокультурному і професійному становленні особистості» [1]. Глобальний характер інформаційно-комунікаційної культури спричинює актуальність питання щодо її структури, поняття інформаційних ресурсів та інформаційних технологій. Причому, коли технологія представлена методами, засобами, що систематизують, зберігають, обробляють і поширюють інформацію, вона набуває значимості для будь-якої сфери діяльності, у тому числі освітньої. У сучасній педагогіці розроблено низку технологій навчання, які різняться цілями та особливостями методики. Під час викладання конкретної освітньої компоненти педагог створює власну авторську технологію навчання. При цьому «педагогічну майстерність демонструє вдалий підбір необхідного змісту, використання оптимальних методів і засобів навчання у відповідності до програми і мети» [2]. В умовах обмежень воєнного стану, пов'язаних з повітряною небезпекою, поширення дистанційної освіти особливого значення набувають засоби інформаційно-комунікаційних технологій не лише як засоби зв'язку, комунікації, одержання та обміну інформації, але як засоби організації освітнього процесу в освітніх закладах різних рівнів.

Професійна діяльність вчителів хімії вимагає бути обізнаними зі всім спектром педагогічних інновацій, зокрема з новітніми інформаційно-комунікаційними технологіями. Відтак, важливим напрямком освітньої діяльності закладів вищої освіти (далі – ЗВО) є підготовка майбутніх учителів хімії до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності.

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

Питанню підготовки майбутніх учителів хімії до використання новітніх технологій у професійній діяльності присвячено низку праць сучасних науковців, у яких описуються різноманітні види та характеристики інформаційних та педагогічних технологій.

Зокрема, О. Янкович [3] зосереджує увагу на ролі «у підготовці здобувачів вищої освіти інтерактивного навчання, навчального середовища, яке служить сферою засвоєння досвіду; а сам досвід є центральним джерелом навчального пізнання». Вчена М. Кадемія вважає «інтерактивним навчання, яке засноване на психології людських взаємин і взаємодій» [4, с. 214]. Водночас, дослідниця Н. Ших називає «інформаційно-комунікаційні технології основним засобом формування інформаційно-комунікаційної культури майбутнього вчителя» [5, с. 214]. Значний інтерес у контексті нашого дослідження становить запропонована модель фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» – майбутнього вчителя хімії з позиції компетентнісного підходу [6], що була покладена

в основу проекту відповідного Стандарту вищої освіти України (2017). Формуванню комунікативної культури вчителя присвячені роботи Л. Ковальчук та О. Луцинської [7], технології розвитку комунікативних умінь вчителя та їх психологічний аспект окреслювали А. Дунець [8], І. Цимбалюк [9] та ін. Результати аналізу наукових праць із зазначеної проблеми дозволяють осмислити специфіку підготовки майбутніх учителів із застосуванням різних видів новітніх інформаційних технологій. Зокрема, Т. Герлянд, Н. Кулалаєва, Т. Пащенко, Г. Романова, Л. Романов наголошують на актуальності використання веб-квестів в освітньому процесі [10]. Окремі аспекти використання веб-технологій у своїх працях розглядають О. Шпеко, Н. Носовець [11]. Г. Стеценко дає визначення «освітніх веб-ресурсів як освітніх електронних ресурсів, розмічених у веб-просторі локальної чи глобальної мережі у вигляді різних форматів (текстового, графічного, архівного, аудіо- та відеоформатів)» [12, с. 17].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Дослідники переконані, що «методи викладання хімії мають бути орієнтованими на сучасні вимоги до використання інформаційних технологій» [13]. Вони зазначають, що «використовуючи сучасні мобільні пристрої (айфони, смартфони, планшети тощо), які є невід'ємними атрибутами сучасного учня середньої школи, можна підготувати його до виконання практичної роботи з хімії, фізики чи біології, ознайомити з правилами безпеки та продемонструвати техніку її виконання» [14]. Науковці та практики переконані в необхідності використання інформаційних технологій для формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх вчителів різних профілів. У низці праць наголошується на «превагах еволюції веб-технологій в сучасних умовах» [12–15]. Однак питання формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх учителів хімії засобами веб-технологій потребує подальшого детального вивчення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є обґрунтування доцільності формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх учителів хімії засобами веб-технологій у професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Викладання хімії здійснюється відповідно до нормативно-правових документів про освіту. Найважливіша функція вчителя пов'язана з його вмінням налагодити комунікацію з учнями та бути компетентним. Викладання хімії вимагає сучасних підходів.

Інформаційно-комунікаційна культура вчителя визначається як «різновид інформаційно-комунікаційної культури фахівця, частина інформаційно-комунікаційної культури особистості,

детермінована сфера професійно-педагогічної діяльності: формування інформаційно-комунікаційної культури учня, уміння підтримувати у нього постійну жагу до інформації та знань, розвиток навичок правильного формулювання інформаційних запитів, пошуку, фіксації і використання отриманих даних, їх критичної оцінки і відбору. Інформаційно-комунікаційна культура вчителя є поєднанням інформаційного світогляду, ІКТ-компетентності та іншомовної комунікаційної компетентності, що транслюючись у освітній процес визначає якість інформаційно-освітніх продуктів та спрямовану на формування інформаційно-комунікаційної культури учня» [5].

Погоджуємося з науковою позицією, що «інформаційно комунікаційною культурою є рівень застосування у професійній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій, який дає змогу вчителю успішно організувати освітній процес та створювати власний інтерактивний простір» [7]. На нашу думку, свідченням високого рівня інформаційно-комунікаційної культури вчителя є активне використання ним у професійній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій (не лише наявність теоретичних знань, але й здатність до їх реалізації на практиці). Не заперечуючи той факт щодо доцільності формування інформаційно-комунікаційної культури для професійної діяльності майбутніх учителів усіх спеціальностей, вважаємо, особливу актуальність має інформаційно-комунікаційна культура для вчителів природничих та математичних дисциплін, зокрема вчителів хімії, що зумовлено найбільшим поширенням інформаційно-комунікаційних технологій саме у цій галузі порівняно з іншими дисциплінами шкільного циклу.

Оскільки до завдань програми з хімії відносимо формування життєвої й соціальної компетентностей учня, його культури, навичок безпечного поводження з речовинами у побуті та на виробництві; розкриття ролі хімічних знань у поясненні природи речовин і суті хімічних явищ; значення хімії в житті людини, під час підготовки майбутніх вчителів до викладання хімії у школі варто сконцентрувати увагу на використанні таких методів та засобів навчання, які дозволять підготувати учнів до застосування теоретичних знань при вирішенні практичних завдань. Важливо враховувати, що ту інформацію, яку учні отримують при вивченні хімії у 6–9 класах, необхідно повторювати, закріплювати при вивченні хімії у старших класах. Діяльність учителів хімії має спрямовуватись на забезпечення умов для всебічного розвитку особистості, надання процесу навчання ознак злагодженості і керованості, формування мислячих учнів, які вміли б використовувати свої знання на практиці. Тому формування інформаційно-комунікаційної культури є вкрай важливим завданням

ЗВО, вирішити яке без засобів web-технологій на сьогодні неможливо.

Як слушно зазначають науковці «сучасне тлумачення терміну «web-технології» вживається у різних значеннях» [6, с. 87–91]. Під час підготовки майбутніх вчителів хімії до професійної діяльності засобами web-технологій, з одного боку, поєднуються теоретичні та практичні аспекти їх фахової підготовки. З іншого боку, відбувається формування їх творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності. Функціонування web-технології в сучасному освітньому просторі є напрямком педагогічної науки, що досліджує оптимальні шляхи навчання. Актуальність розроблення педагогічних технологій зумовлена необхідністю забезпечення управління педагогічним процесом. Педагог має не лише знати методику, але й уміти трансформувати знання і вміння, тобто володіти технологією отримання запланованого результату. Педагогічну технологію характеризує гарантування кінцевого результату і прогностичних аспектів освітнього процесу.

Веб-технологія є поняттям, яке використовують для позначення «низки технологій і сервісів Інтернету», «методики проектування систем, які удосконалюються завдяки збільшенню чисельності їх користувачів» [16, с. 19]. Зокрема, досить переконливою є ідея О. Сандул щодо використання веб-квестів. Авторка зазначає, що «в основу веб-квестів закладено проектну методику, надійну вже через те, що її вдається пов'язати з програмним матеріалом, при цьому зазначаючи розширення та поглиблення набутих знань» [17, с. 72–74].

Відмінність та перевага веб-квестів у порівнянні з традиційними заняттями полягає у їхній орієнтованості на мислячого та активного учня. Завдяки веб-квестам є можливість сприяти через заохочення розвитку мисленнєвих навичок, зокрема порівняння, класифікації, абстрагування, аналізу тощо. Адже прочитаний та перетворений учнями текст лише передусє перетворенню інформації у новий продукт. Для веб-квестів характерним є вимагати від учнів реалізації та синтезу знань з хімії з метою виконання завдань. На занятті у формі веб-квесту учні залучаються до проблемного навчання, до командної діяльності, до критичного мислення та використання необхідної інформації з Інтернет-джерел, що у свою чергу, сприяє формуванню їх інформаційно-комунікаційної культури. Для майбутніх учителів хімії важливим є урахування під час організації та проведення веб-квесту їх освітнього потенціалу у вигляді гри, інтерактивних методів навчання, «які сприяють самовираженню учнів, цілеспрямованому мотивуванню емоційної та інтелектуальної активності, пошуковому характеру навчальної діяльності, розвитку інформаційної та медіа-грамотності. Крім того, не менш значимим для учасників веб-квесту

є отримання навичок використання інформаційного Інтернет-простору мережі з метою подальшого застосування цих навичок за потребою» [17, с. 72–74].

Ще однією доречною, на наш погляд, ідеєю щодо формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх учителів хімії засобами web-технологій у професійній діяльності є розроблення мобільного додатку (на платформі Android) для закріплення візуального уявлення про хімічну будову води та відтворення відеоматеріалів, тенденції і проблематику викладання хімії у школі, лабораторних дослідів, використання яких як вчителями, так і учнями сприяє ефективності вивчення матеріалу. Із загальнодоступного ресурсу Google Play Market є можливість завантажити безкоштовний мобільний додаток Li Co. STEM, щоб візуалізувати навчальний матеріал з теми «Вода».

Нами також було взято до уваги наукову позицію Н. Ших, за якою. «перспективним шляхом організації роботи майбутніх вчителів, що сприяє формуванню їх інформаційно-комунікаційної культури на нашу думку, є робота над інформаційно-пошуковими задачами» [5]. Основою такої позиції визнано проектно-рефлексивний підхід, за яким успіх у формуванні інформаційно-комунікаційної культури майбутнього вчителя можливий у діяльності, що поєднує інформаційно-комунікаційну культуру із педагогічною компетентністю, зокрема у проектній діяльності (розв'язання практичних завдань із використанням інформаційно-комунікаційних технологій).

З метою формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх учителів хімії засобами web-технологій у професійній діяльності варто також ураховувати «доцільність формування медіаграмотності та впровадження STEM-освіти. Під час практичних робіт можна використовувати технології «перевернутий клас» [18]. За умови, що рівень сформованості інформаційно-комунікаційної культури вчителя хімії, високий, учні зможуть бути не лише спостерігачами, але й активними учасниками застосування web-технологій. Наприклад, створюючи спільно власні відео, презентації, анімації тощо. Спочатку вчитель розповідає про це на уроці. Далі дає домашнє завдання щодо перегляду такого відео чи презентації та формулювання висновків щодо переглянутого. Наступним кроком може бути – завдання самостійно створити презентацію чи відео, наприклад, про проведення дослідів.

У контексті нашої тематики варто згадати про мобільні пристрої (гаджети), які останнім часом є звичним елементом інформаційного простору освітнього закладу. Учні звикли до нього як до джерела, з якого можна одержати нову інформацію, візуалізувати матеріал. Також використання гаджетів дозволяє зробити урок хімії цікавішим.

Оскільки хімія – наука експериментальна, ефективність засвоєння учнями знань з цього предмету залежить не лише від методу викладання, але й від реалізації експериментальної складової (практичні роботи, лабораторні досліди). Але «в сучасних умовах воєнного стану, коли освітньому процесу перешкоджає небезпека повітряних тривог, що позбавляє можливості для належного виконання практичних робіт та лабораторних дослідів учнями, одним із способів часткового вирішення цієї проблеми є використання вчителями хімії технологій мобільного навчання та Augmented Reality (доповненої реальності) під час проведення уроків хімії. Це також є одним із чинників формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх учителів хімії засобами web-технологій у професійній діяльності та удосконалення освіти загалом. Мобільний додаток «Li Co» містить усі практичні роботи з хімії. Зміст даного додатку повністю охоплює весь курс шкільної хімії» [19].

**Висновки.** Отже, у формуванні інформаційно-комунікаційної культури майбутніх учителів хімії у професійній діяльності важко переоцінити роль web-технологій. Їх використання наповнює заняття специфічною новизною, сприяє відтворенню за короткий час великого за обсягом матеріалу, а також подачі його в незвичному аспекті, сприяє поглибленню здобутих знань. Застосування засобів web-технологій при підготовці майбутніх вчителів хімії до професійної діяльності має багато **перспектив**, як у контексті удосконалення їх методичної підготовки, так щодо формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх вчителів хімії загалом. Це може стати тематикою подальших наукових пошуків.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Потапчук Т., Онищук В., Мірошніченко В.І. Формування комунікативної культури майбутніх педагогів: аналіз результатів експериментального дослідження. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : педагогічні науки. 2022. № 3. С. 442–456.
2. Moroz Nadiia, Hrishko-Dunaievskia Valentyna, Miroshnichenko Valentyna. Use of interactive technologies in the pedagogical internship for higher education students. *Журнал «Наукові інновації та передові технології»* (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка») № 13 (27) 2023. С. 671–684.
3. Янкович О. І. Освітні технології вищої школи України: проблеми та перспективи : монографія ; за ред. В. М. Чайки. Тернопіль : Підручники і посібники, 2010. 208 с.
4. Кадемія М. Ю. Використання ділових ігор в навчальній діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми* : збірник наук, праць. Вінниця, 2008. Вип. 20. С. 213–217.

5. Ших Н. Формування інформаційно-комунікаційної культури майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін у процесі самостійної роботи над інформаційно-пошуковими. *Humanities & social science* – 2009. Львів, 2009 С. 229–230.

6. Білоус О.В. Формування моделі фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» – майбутнього вчителя хімії. *Вісник Черкаського національного університету. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 146. Черкаси, 2009. С. 152–156.

7. Ковальчук Л., Луцинська О. Модель формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх вчителів початкових класів у процесі професійної підготовки. *Молодь і ринок*. № 6–7 (185–186). 2020. С. 122–127.

8. Дунець А.М. Психологія спілкування: Навчальний посібник для студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Практична психологія». Хмельницький, 2003. 142 с.

9. Цимбалюк І. Психологія спілкування. Навчальний посібник. Київ : ВД «Професіонал», 2004. 304 с.

10. Т. Герлянд, Н. Кулалаєва, Т. Пащенко, Г. Романова, Л. Романов. Веб-квест у професійному навчанні: методичні рекомендації. Київ, 2016. 141 с.

11. Шпеко О. Освітні web-технології у підготовці майбутніх учителів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 151(2). С. 79–83. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2018\\_151%282%29\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_151%282%29_19)

12. Стеценко Г. Методика використання освітніх web-технології у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.02. Київ, 2010.

13. Кравець І.В., Мідак Л.Я., Кузишин О.В. Технологія Augmented Reality як засіб для покращення

ефективності вивчення хімічних дисциплін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи. Тези доповіді Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 9–10 листопада 2017 р.)*. Тернопіль, 2017. С. 151–154.

14. Мідак Л. Я. Використання технологій мобільного навчання на уроках хімії в закладах загальної середньої освіти. *Інформаційні технології в освіті та науці: Збірник наукових праць*. Вип. 10. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 184–187.

15. Бородіна О. О., Гафіяк А. М., Просветов С. Д., Білобров О. Р. Еволюція Web-технологій в сучасних умовах. *Математичне та імітаційне моделювання систем. МОДС: тези доповідей Четирнадцятої міжнародної науково-практичної конференції*. 2019. С. 256–258.

16. Андронатій П. І., Котик В. В. Комп'ютерні технології в освітніх вимірюваннях: навчально-методичний посібник. Кіровоград: Лисенко В.Ф., 2011. 144 с.

17. Сандул О. Актуальність використання веб-квестів у навчальному процесі. *Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика: збірник наукових праць*. Вип. 6. Вінниця, 2020. 76 с.

18. Буймистер Л. Методичні рекомендації: особливості викладання хімії у 2022/2023 н.р. *Майбуття*. Вересень, 2022, № 19 (690). С. 49.

19. Мідак Л. Я. Розробка мобільного додатку для відтворення відеоматеріалів практичних робіт з хімії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи. Тези доповіді Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8–9 листопада 2018 р.)*. Тернопіль, 2018. С. 118–121.



## ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ КОНТЕКСТ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРЕМ ВОРНІКУ-ШУРА ДЛЯ ДОВЕДЕННЯ ДЕЯКИХ ТИПІВ НЕРІВНОСТЕЙ МАТЕМАТИЧНИХ ОЛІМПІАД

### DIDACTIC-METHODOLOGICAL CONTEXT OF APPLICATION OF THE VORNICU-SCHUR THEOREMS FOR PROVING SOME TYPES OF INEQUALITIES OF MATHEMATICAL OLYMPIADS

У статті продовжуються дослідження дидактичної системи, спрямованої на оволодіння сучасними методами доведення олімпіадних нерівностей у контексті фундаменталізації післядипломної освіти вчителя математики, синхронізації зон математичного розвитку учнів (базової, навчальної, навчально-теоретичної та навчально-дослідницької) і зон методичного розвитку вчителя. Доведення нерівностей спирається на творчо опрацьований арсенал відомих нерівностей та їхніх узагальнень, спеціальних теорем, нестандартно використовує алгебраїчну техніку, інструментарій математичного аналізу тощо. Для проєкції деяких методів доведення нерівностей олімпіад високого рівня на систематичну практику в статусі продуктивного дидактичного ресурсу досить часто не вистачає валідних обсягів прототипного навчального контенту. Метою статті є блокне моделювання «компактної» системи задач, теоретичних положень та математичних прийомів, пов'язаних із доведеннями симетричних однорідних нерівностей з трьома змінними, які доцільно зводити до застосування теорем Ворніку-Шура. Для більшості розглянутих задач є можливість порівнювати різні способи розв'язування, реалізовувати таксонометричні підходи щодо аналізу, синтезу, рефлексивного оцінювання якості закріплення освітнього результату. При цьому, як і в інших наших дослідженнях, «індивідуальність» кожної задачі підпорядковано парадигмі цілісності дидактичної системи.

Отримані результати сприяють ефективному відбору й адаптації змісту навчання обдарованих учнів, трансформації програм підвищення кваліфікації творчого вчителя математики, орієнтованих на його компетентнісний розвиток з точки зору послідовного обґрунтованого розширення наукових знань. До того ж, використання матеріалів дослідження стане в пригоді для самостійного складання нових олімпіадних задач і для модернізації тематичних джерел роботи зі студентами закладів вищої педагогічної освіти.

**Ключові слова:** підвищення кваліфікації вчителів, математична та методична компетентність, методика навчання математики, математично обдаровані учні,

олімпіадні задачі з математики, методи доведення симетричних однорідних нерівностей.

The article continues a study of the didactic system focused on mastering the modern methods of proving olympiad inequalities in the context of fundamentalization of postgraduate mathematics teachers' education and of synchronisation of students' mathematical development and the domains of methodological development of teachers. The proving inequalities is based on a creatively processed arsenal of well-known inequalities and their generalisations, special theorems, non-standard use of algebraic techniques, tools of mathematical analysis, etc. To project some methods of proving inequalities of high-level mathematical competitions into systematic practice as a productive didactic resource, there is often a lack of existing valid volumes of prototype educational content. The purpose of the paper is block modelling a «compact» system of problems, theoretical concepts and mathematical procedures related to proof of symmetric homogeneous inequalities with three variables, which can be reduced to the application of the Vornicu-Schur theorems. For most of the problems considered, it is possible to compare different ways of solving, to implement taxonomic approaches to analysis, synthesis and reflective evaluation of the quality of learning results. At the same time, as in other our researches, the «individuality» of each example is subordinated to the paradigm of the integrity of the didactic system.

The results obtained provide for the effective selection and adaptation of the content of the teaching of gifted students, the transformation of in-service training programmes for creative mathematics teachers orientated towards their competence growth via the gradual and reasonable expansion of scientific knowledge. In addition, the use of the research materials will be useful for creating original olympiad problems and for modernising thematic sources of work with students of higher pedagogical education institutions.

**Key words:** professional teacher development, mathematical and methodological competence, mathematics teaching methodology, mathematically gifted students, olympiad-type problems in mathematics, methods for proving symmetric homogeneous inequalities.

УДК 378.046.4:[373.5.016:51]:[512.13+517.17]  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.5>

**Мітельман І.М.,**

канд. фіз.-мат. наук, доцент,  
доцент кафедри методики викладання і змісту освіти  
Комунального закладу вищої освіти  
«Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Світовий та вітчизняний методичний і практичний досвід роботи з математично обдарованими учнями демонструють значущість теорії доведення нерівностей як одного з найважливіших розділів класичної олімпіадної підготовки на всіх її рівнях. Систематизація, узагальнення й адаптація математичних і дидактико-методичних ресурсів

цього розділу має бути впливовою компонентою навчальних програм підвищення кваліфікації вчителів математики, спрямованих на створення згорнутих дидактичних структур засобами спеціалізації й трансформації теоретичного матеріалу високого рівня складності [2].

Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17.04.2002

№ 347/2002, визначає поєднання освіти й науки обов'язковою умовою модернізації системи освіти на основі її фундаменталізації. Фундаменталізацію освіти проголошено одним з пріоритетів Болонського процесу (спеціальний меморандум ЮНЕСКО, 1994 р.), і тому, як довели дослідження С. У. Гончаренка, М. М. Ковтонюк, Г. О. Васьківської та ін., принцип фундаменталізації освітнього процесу слід розглядати як універсальну дидактичну категорію, на якій базується сучасна багаторівнева освіта. Кафедра методики викладання і змісту освіти Одеської академії неперервної освіти впроваджує парадигму цілісності предметно-методичних компетентностей учителя під час підвищення кваліфікації засобами моделювання теоретичних і практичних кейсів у колективній та колективно розподіленій творчості [3]. Вважаємо, що проаналізовані Н. В. Захарчук [1] підходи до систематизації та відбору змісту освіти в умовах фундаменталізаційних процесів у старшій профільній школі та в закладах вищої освіти на засадах ґрунтовності, глибини засвоєння та структурованості знань є актуальними і для післядипломної (неперервної) педагогічної освіти, професійного розвитку вчителя з точки зору його знаньскої культури, послідовного розширення наукових знань, отриманих під час здобуття вищої освіти.

Математичний і дидактико-методичний супровід підготовки учнів до математичних змагань (у тому числі й у сегменті підвищення кваліфікації самих учителів) повинні повною мірою спиратись на принципи фундаменталізації, позаяк змістовий контент олімпіад часто генерується творчим доробком математиків-дослідників, які перетворюють наукові сюжети (результати) на олімпіадні задачі. Навчання розв'язування складних олімпіадних задач неодмінно інтегрується з постійним оновленням наукових знань усіх учасників освітнього процесу. Отже, існують складні проблеми концентрації матеріалу, запобігання безпідставному зниженню якості його викладення (для прикладу, доведення нових для вчителів і учнів теорем містять важливі ідеї створення й розв'язування задач, навчають поєднувати між собою різні математичні прийоми, а тому розбір доведень теоретичних фактів є принциповим аспектом фундаменталізації олімпіадної підготовки). Потрібно постійно слідкувати за новими публікаціями, що можуть реально вплинути на виникнення нових типів задач, нових методів розв'язування вже відомих задач тощо. Для олімпіадних задач – незалежно від дидактичної типології (репродуктивні, евристичні, пошукові, творчі) – є доцільним врахування *таксонометричних підходів* щодо ієрархії цілей, процесів і результатів у когнітивній області. Методична ефективність та якість закріплення освітнього результату як у навчанні обдарованих учнів, так і в роботі з вчителями значно

підвищується, якщо виокремлення та координація математичних і дидактичних зв'язків відбувається в режимі поступового мотивованого руху задачно-теоретичними ланцюжками та / або блоками, в яких для більшості задач є можливість обговорювати різні способи розв'язування, засобами аналізу, синтезу, рефлексивного оцінювання формувати й синхронно наповнювати *зони найближчого математичного розвитку учнів* і відповідні *зони фахового розвитку вчителя* [4; 5; 7].

Ми вважаємо, що в навчанні учнів з підвищеними математичними освітніми потребами, у професійному розвитку педагогів-математиків теорія доведення нерівностей виявилась одним з найбільш відкритих для реалізації принципів фундаменталізації розділів. Методи доведення олімпіадних нерівностей пов'язані з розгалуженим арсеналом відомих (еталонних) нерівностей, спеціальних теорем; до завдань олімпіад потрапляють і нерівності, які виникають під час математичних наукових досліджень. Доведення нерівностей використовує і доволі нестандартну алгебраїчну техніку, понятійний та операційний інструментарій математичного аналізу, чимало нерівностей потребують геометричної інтерпретації. Актуалізується – у тому числі й на стадії цілепокладання – загальна наукова проблема поєднання сучасної методики навчання доведення нерівностей зі стимулюванням опанування нового математичного середовища на рівні синхронізації компетентнісних контурів здобувачів профільної вищої освіти, викладачів закладів вищої освіти, стейкхолдерів післядипломної педагогічної освіти, обдарованих учнів тощо [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення нерівностей симетричної та циклічної структури є одним з найбільш важливих розділів теорії доведення нерівностей. Це повною мірою проєктується на науково-методичний контент, стратегії його узагальнення, конвертації та багаторівневої адаптації. Серед численних публікацій – класичних і сучасних, – присвячених названій тематиці, виділимо роботи таких науковців, як T. Andreescu, V. Cîrtoaje, Z. Cvetkovski, Ph. Hung, R. Manfrino, R. F. Muirhead, A. W. Marshall, I. Olkin, J. Ortega, R. Delgado, Ph. Tran, H. Lee, K. Li, I. Schur, N. D. Tung, Z. Y. Zhe, M. Teleucă, В. Б. Браїман, В. М. Лейфура, Д. А. Номіровський, Д. В. Радченко, В. А. Ясінський та ін. Змістовний теоретичний та задачний матеріал розміщується та постійно оновлюється на відкритих інтернет-ресурсах міжнародних та національних математичних олімпіад, персональних web-сторінках авторитетних фахівців, включається до збірників задач тощо.

В основі багатьох розвідок лежить відома теорема (та/або сам метод її доведення) І. Шура (Issai Schur, 1876–1941), яка стверджує, що для  $\lambda \geq 0$  і довільних невід'ємних чисел  $a$ ,  $b$  і  $c$  виконується

нерівність  $\sum_{\text{cycl}} a^\lambda (a-b)(a-c) \geq 0$  (звісно, для  $\lambda = 0$  ми «формально» приймаємо, що  $u^0 = 1$  для всіх  $u \in \mathbb{R}$ ). У 2003 р. В. Ворніку (Valentin Vornicu) запропонував ефектні й продуктивні узагальнення теореми Шура, якими розширюється та вдосконалюється науковий арсенал здобувачів математичної освіти на всіх рівнях.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Створення належного дидактико-методичного ресурсу у вигляді евристично-орієнтованого комплексу потребує значних масивів навчального матеріалу, на якому нові методи розв'язування демонструються й порівнюються з відомими та раніше засвоєними. Для введення до систематичної освітньої практики теорем Ворніку-Шура в якості метода доведення нерівностей, як показує аналіз фахової літератури, не вистачає релевантних обсягів «виразного» прототипного задачного контенту обґрунтованої дидактичної значущості. До того ж, вважаємо, не було виокремлено «лінійку» математичних і методичних кроків (інколи – досить нестандартних і технічно трудоемних), якими задачі високого рівня складності можуть зводитись до безпосереднього застосування цих теорем.

**Мета статті.** Стаття ставить за мету продовження розробок і використання на фундаменталізаційному треку післядипломної освіти вчителів математики предметно-методичних тематичних блоків щодо розв'язування задач математичних олімпіад [4; 5]. Ми розглядаємо моделювання навчальної системи задач, теоретичних положень та оригінальних і, значною мірою, універсальних математичних прийомів, пов'язаних із доведеннями симетричних однорідних нерівностей з трьома змінними, які можливо звести до дослідження (оцінювання) сум спеціального вигляду за допомогою теорем Ворніку-Шура.

**Виклад основного матеріалу.** У багатьох статтях та посібниках наводяться приклади застосування *нерівності трьох квадратів* ( $a^2 + b^2 + c^2 \geq ab + bc + ca$ )  $a, b$  і  $c$ , – довільні дійсні числа) для доведення нерівностей. Дана класична нерівність доводиться багатьма способами, серед яких є і цілком «шкільні», і такі, що вимагають більш поглибленої (олімпіадної) підготовки (зокрема, використання нерівності Коші-Буняковського, методу впорядкованих наборів, розглядання властивостей квадратичної функції  $f(a) = a^2 - a(b+c) + (b^2 + c^2 - bc)$  тощо). Саме це має утворювати *перший блок* оволодіння новими компетентностями з обраного питання. Водночас, симетрична нерівність трьох квадратів може подаватись у вигляді  $(a-b)(a-c) + (b-a)(b-c) + (c-a)(c-b) \geq 0$ , тобто  $\sum_{\text{cycl}} (a-b)(a-c) \geq 0$ . Оскільки ми можемо вважати, що  $a \geq b \geq c$ , то доведення впливає з того, що тоді  $(c-a)(c-b) \geq 0$ ,  $(a-b)(a-c) + (b-a)$

$(b-c) = (a-b)^2 \geq 0$ . Оскільки  $ab + bc + ca \leq |a||b| + |b||c| + |c||a|$ , то нерівність трьох квадратів достатньо довести для невід'ємних чисел, і ми бачимо, що вона є окремим випадком теореми Шура саме для  $\lambda = 0$ . Зауважимо, що нерівність трьох квадратів достатньо доводити лише для додатних  $a, b$  і  $c$ , і тому зазначена вище домовленість є зайвою.

*Другим методичним блоком* виступає практикум на доведення олімпіадних нерівностей за допомогою нерівності Шура, який можна створити за публікаціями [8–10; 12].

Розглянемо вираз (циклічну суму)  $\mathfrak{R}_f(a, b, c) = \sum_{\text{cycl}} f(a)(a-b)(a-c)$ , який, як легко переконались, є симетричним.

**Теорема 1** (В. Ворніку). Нехай  $f: \langle \alpha; \beta \rangle \rightarrow \mathbb{R}_+$  – неспадна на проміжку  $\langle \alpha; \beta \rangle$  функція,  $-\infty \leq \alpha < \beta \leq +\infty$ . Тоді для будь-яких чисел  $a, b$  і  $c$ , з проміжку  $\langle \alpha; \beta \rangle$  має місце нерівність  $\mathfrak{R}_f(a, b, c) \geq 0$ .

**Теорема 2** (В. Ворніку). Нехай  $f: \langle \alpha; \beta \rangle \rightarrow \mathbb{R}_+$  – опукла донизу на проміжку  $\langle \alpha; \beta \rangle$  функція,  $-\infty \leq \alpha < \beta \leq +\infty$ . Тоді для будь-яких чисел  $a, b$  і  $c$ , з проміжку  $\langle \alpha; \beta \rangle$  має місце нерівність  $\mathfrak{R}_f(a, b, c) \geq 0$ .

(Ми використовуємо позначення  $\langle \alpha; \beta \rangle$ , позаяк теореми **1** і **2** виконуються для всіх типів проміжків – скінченних чи нескінченних:  $(a; \beta)$ ,  $[a; \beta]$ ,  $(a; \beta]$ ,  $[a; \beta)$ ).

Як *третьою методичним блоком* пропонуємо опрацювання й аналіз доведень теорем **1** і **2** [13; 14].

З теорем Ворніку випливає, що нерівність Шура справджується, зокрема, і в таких випадках: а)  $a, b$  і  $c$ , – будь-які додатні дійсні числа,  $\lambda$  – довільне число; б)  $a, b$  і  $c$ , – будь-які дійсні числа,  $\lambda$  – парне натуральне число.

Під час опанування методики доведення симетричних нерівностей з трьома змінними (розглядаються нерівності, що дозволяють скористатись властивостями однорідності) зведенням до теорем Ворніку (Ворніку-Шура) виникає проблема техніки подання доводжуваних нерівностей у рівносильній формі  $\mathfrak{R}_f(a, b, c) \geq 0$  з такою функцією  $f$  (якщо вона існує), яка б задовольняла умови теореми **1** чи теореми **2** (*четвертий методичний блок*).

Проілюструємо формування цього методичного блоку (і прийоми знаходження потрібної функції, споріднені з розв'язуванням функціональних рівнянь) низкою навчальних прикладів. У фаховій та навчальній літературі містяться різноманітні (також і формально більш прості) способи розв'язування цих задач, і тому варто починати розбір кожної з них оглядом альтернативних методів доведення.

**Задача 1** (*нерівність трьох квадратів*). Доведіть, що  $a^2 + b^2 + c^2 \geq ab + bc + ca$ , де  $a, b$  і  $c$ , – довільні дійсні числа.

**Розв'язання.** Для знаходження потрібної функції  $f$  у співвідношенні  $a^2 + b^2 + c^2 - ab - bc + ca =$



$\sum_{\text{cycl}} f(a)(a-b)(a-c)$  (1.1) покладемо  $b=c$ . Тоді для всіх дійсних чисел  $a$  і  $b$  справджується рівність  $f(a)(a-c)^2 = (a-c)^2$ . Розглядаючи такі випадки:  $c=0$  і  $a \neq 0$ ;  $c \neq 0$  і  $a=0$ , отримуємо, що, з **необхідністю**,  $f(a) \equiv 1$ . Перевіряємо, що для функції  $f(x) = 1$ ,  $x \in \mathbb{R}$ , має місце тотожність (1.1). Для цієї функції можемо застосовувати обидві теореми Ворніку. ■

**Задача 2** (нерівність Коші для трьох чисел). Доведіть, що для будь-яких додатних дійсних чисел  $a, b$  і  $c$  виконується нерівність

$$a^3 + b^3 + c^3 \geq 3abc. \quad (2.1)$$

**Розв'язання.** Однорідність (тобто нерівність не змінюється, якщо  $a, b$  і  $c$ , замінити, відповідно, на  $\mu a, \mu b$  і  $\mu c$ ;  $\mu > 0$  – довільне) дозволяє вважати, що  $a+b+c=1$ , тобто далі розглядати лише множину  $\Omega \{(a, b, c) : a+b+c=1; a>0, b>0, c>0\}$ . У співвідношенні  $a^3 + b^3 + c^3 - 3abc = \sum_{\text{cycl}} f(a)(a-b)(a-c)$  (2.2) візьмемо  $b=c$  і одержимо:  $a(a^2 - b^2) + 2b^2(b-a) = f(a)(a-b)^2$ ,  $a > 0, b > 0, a+2b=1$ . Після спрощення маємо як **наслідок**, що  $f(a) = 1$  для  $a \in (0; 1) \setminus \{\frac{1}{3}\}$  (ми враховуємо, що  $b \neq a$  для таких  $a$ ). Для визначення  $f(\frac{1}{3})$  ми у (2.2) покладемо  $a = \frac{1}{3}, b = \frac{1}{2}, c = \frac{1}{6}$ . Тоді  $a+b+c=1, f(\frac{1}{2}) = 1, f(\frac{1}{6}) = 1$ , і з рівності (2.2) знаходимо, що й  $f(\frac{1}{3}) = 1$ . Слід перевірити, що на множині  $\Omega$  для функції  $f(x) = 1, x \in (0; 1)$ , насправді виконується рівність (2.2). Для цього зручніше навіть переконатись, що для всіх дійсних чисел  $a, b$  і  $c$  має місце тотожність  $a^3 + b^3 + c^3 = 3abc = (a+b+c) \sum_{\text{cycl}} (a-b)(a-c)$  (множник  $a+b+c$  відповідає на введення обмеження  $a+b+c=1$ , а також забезпечує «баланс» степенів многочленів у правій та лівій частині рівності). Функція  $f$  на проміжку  $(0; 1)$  задовольняє умови як теореми 1, так і теореми 2.

**Задача 3** (A. Nesbitt). Доведіть, що для будь-яких додатних дійсних чисел  $a, b$  і  $c$  виконується нерівність

$$\frac{a}{b+c} + \frac{b}{c+a} + \frac{c}{a+b} \geq \frac{3}{2}. \quad (3.1)$$

**Розв'язання.** Нерівність Несбітта традиційно відноситься до *модельних* задач, на яких учителям, студентам та учням демонструються можливості різних методів доведення. Зокрема, нерівність (3.1), як відомо, стандартними перетвореннями зводиться до рівносильної очевидної нерівності  $\sum_{\text{cycl}} (a-b)^2(a+b) \geq 0, a > 0, b > 0, c > 0$ , але наша мета – переконатись у «потужності» теорем 1 і 2. Для нерівності Несбітта можемо врахувати ще й властивість однорідності, і ми додатково вважаємо, що  $a+b+c=1$ . Розглядаємо нерівність (2.1) та, відповідно, співвідношення  $\sum_{\text{cycl}} (a-b)^2(a+b) = \sum_{\text{cycl}} f(a)(a-b)(a-c)$  (3.2) на множині  $\Omega = \{(a, b, c) : a+b+c=1;$

$a > 0, b > 0, c > 0\}$ . Візьмемо  $b=c$ . Тоді  $f(a)(a-b)^2 = 2(a-b)^2(a+b)$ , коли  $a+2b=1, a > 0, b > 0$ . Якщо  $a \in (0; 1) \setminus \{\frac{1}{3}\}$ , то  $b \neq a$ , і  $f(a) = 2a+2b, f(a) = 2a+1-a$ , тобто  $f(a) = a+1$  для будь-якого  $a \in (0; 1) \setminus \{\frac{1}{3}\}$ . Покладемо у (3.2)  $a = \frac{1}{3}, b = \frac{1}{2}, c = \frac{1}{6}$ , і обчислимо  $f(\frac{1}{3}) = \frac{4}{3}$ . Отже,  $f(a) = a+1$  для всіх  $a \in (0; 1)$ . Перевіряємо, що для функції  $f(x) = x+1, x \in (0; 1)$ , на множині  $\Omega$  справджується рівність (3.2) (для цього зручно безпосередньо перевірити рівність

$$\sum_{\text{cycl}} (a-b)^2(a+b) = \sum_{\text{cycl}} (2a+b+c)(a-b)(a-c) \quad (3.3)$$

для довільних дійсних чисел  $a, b$  і  $c$ ). Знов-таки, функція  $f$  на проміжку  $(0; 1)$  задовольняє умови як теореми 1, так і теореми 2. Зауважимо, що «побачити» тотожність (3.3), щоб увести обмеження  $a+b+c=1$  і лише після цього застосувати теорему Ворніку, досить складно. ■

**Задача 4.** Доведіть, що для будь-яких додатних дійсних чисел  $a, b$  і  $c$  виконується нерівність

$$\frac{a^2+bc}{(b+c)^2} + \frac{b^2+ca}{(c+a)^2} + \frac{c^2+ab}{(a+b)^2} \geq \frac{a}{b+c} + \frac{b}{c+a} + \frac{c}{a+b}. \quad (4.1)$$

**Розв'язання.** Нерівність (3.1) запишемо у вигляді  $\sum_{\text{cycl}} \frac{(a-b)(a-c)}{(b+c)^2} \geq 0$  (4.2). Нерівність (3.1) дозволяє – з урахуванням однорідності – ввести обмеження  $a+b+c=1$ , після чого нерівність (4.2) набуде вигляду  $\sum_{\text{cycl}} f(a)(a-b)(a-c) \geq 0$ , де  $f(t) = \frac{1}{(1-t)^2}, t \in (0; 1)$ . Функція  $f$  на інтервалі  $(0; 1)$  задовольняє умови обох теорем Ворніку. ■

**Задача 5.** Доведіть, що для будь-яких додатних дійсних чисел  $a, b$  і  $c$  виконується нерівність

$$\frac{bc(b+c)}{a^2+bc} + \frac{ca(c+a)}{b^2+ca} + \frac{ab(a+b)}{c^2+ab} \geq a+b+c. \quad (5.1)$$

**Розв'язання.** Потрібна нам нерівність буде випливати з *нерівності трьох квадратів*, якщо подати (4.1) у рівносильному вигляді

$$\frac{abc(a^4+b^4+c^4-a^2b^2-b^2c^2-c^2a^2)}{(a^2+bc)(b^2+ca)(c^2+ab)} \geq 0 \quad (5.2)$$

Але ми шукаємо підходи до задачі, пов'язані з теоремами Ворніку.

Запишемо нерівність (4.1) у вигляді

$$\sum_{\text{cycl}} \frac{a(a-b)(a-c)}{a^2+bc} \geq 0 \quad (5.3)$$

Зауважимо, що тут виникає «ризик» обрати «хйбний» шлях – виникає так звана *хйбна асоціація* [2]. Однорідність дозволяє вважати, що  $abc=1$ , і нерівність (5.3) матиме вигляд  $\Re f(abc) \geq 0$ , де  $f(x) = \frac{x^2}{x^3+1}$ . Утім, функція  $f$  на проміжку  $[0; \sqrt[3]{2}]$  зростає, на проміжку  $[\sqrt[3]{2}; +\infty)$  спадає, на проміжках  $[0; \sqrt[3]{\frac{1}{2}(7-3\sqrt{5})}]$  і  $[\sqrt[3]{\frac{1}{2}(7+3\sqrt{5})}; +\infty)$  і є опуклою донизу, на проміжку  $[\sqrt[3]{\frac{1}{2}(7-3\sqrt{5})}; \sqrt[3]{\frac{1}{2}(7+3\sqrt{5})}]$  – опуклою догори. Отже, у такий спосіб застосувати теорему Ворніку не вдається.



Нерівність (5.1) також може бути записаною у формі

$$\frac{abc}{(a^2+bc)(b^2+ca)(c^2+ab)} \sum_{\text{cycl}} (a^2 + ab + bc + ca) (a - b)(a - c) \geq 0.$$

Однорідність ми використаємо у вигляді рівності  $ab + bc + ca = 1$ , унаслідок чого приходимо до нерівності  $\Re f(a, b, c) \geq 0$  для опуклої донизу функції  $f(x) = x^2 + 1$ . ■

Інші способи доведення для прикладів 4 і 5 наводяться в [14].

**Задача 6** (*Nguyen Duy Tung*). Доведіть, що для будь-яких додатних дійсних чисел  $a, b$  і  $c$  виконується нерівність

$$a^2 + b^2 + c^2 + abc \sum_{\text{cycl}} \frac{b+c}{a^2+bc} \geq 2(ab + bc + ca). \quad (6.1)$$

З урахуванням вигляду нерівності (5.1) доречно використати однорідність введенням обмеження  $abc = 1$ . За таких умов на множині  $\Omega = \{(a, b, c): abc = 1; a > 0, b > 0, c > 0\}$  будемо намагатись замінити нерівність (6.1) рівносильною нерівністю вигляду  $\Re f(a, b, c) \geq 0$  так, щоб можна було використати результати Ворніку. Візьмемо  $b = c$ , і тоді  $ab^2 = 1$ . Якщо  $a \neq b$  (тобто  $a \neq 1$ ), то на множині  $\{(a, b, c): abc = 1; a > 0, b > 0, c > 0, b = c, a \neq 1\}$  з рівності

$$a^2 + b^2 + c^2 + abc \sum_{\text{cycl}} \frac{b+c}{a^2+bc} - 2(ab + bc + ca) = \sum_{\text{cycl}} f(a)(a - b)(a - c) \quad (6.2)$$

впливає, що для всіх  $a \in (0; +\infty) \setminus \{1\}$   $f(a) = \frac{a^3}{a^3+1}$ . Для  $a = 1, b = 2, c = \frac{1}{2}$  рівність (6.2) дає  $f(1) = \frac{1}{2}$ . Отже, з необхідністю,  $f(x) = \frac{x^3}{x^3+1}$  для всіх дійсних  $x > 0$ .

Перевірку зручно зробити, безпосередньо переконавшись, що

$$a^2 + b^2 + c^2 + abc \sum_{\text{cycl}} \frac{b+c}{a^2+bc} - 2(ab + bc + ca) - \sum_{\text{cycl}} \frac{a^2}{a^2+bc} (a - b)(a - c) = 0$$

для всіх  $a, b$  і  $c$  таких, що  $(a^2 + bc)(b^2 + ca)(c^2 + ab) \neq 0$ .

Функція  $f$  зростає на множині  $(0; +\infty)$  і тому залишається застосувати теорему 1. ■

Інше доведення для нерівності (6.1) міститься у [11, с. 14].

**Задача 7.** Доведіть, що для будь-яких додатних дійсних чисел  $a, b$  і  $c$  виконується нерівність

$$\frac{a^2+b^2+c^2}{ab+bc+ca} + \frac{8abc}{(a+b)(b+c)(c+a)} \geq 2. \quad (7.1)$$

**Розв'язання.** Використаємо однорідність введенням додаткової умови  $ab + bc + ca = 1$  і будемо на множині  $\Omega = \{(a, b, c): ab + bc + ca = 1;$

$a > 0, b > 0, c > 0\}$  зводити нерівність (7.1) до конструкції  $\Re(a, b, c) \geq 0$ . На множині  $\Omega$  різницю лівої та правої частини нерівності (7.1) подамо у вигляді  $\sum_{\text{cycl}} (a)(a - b)(a - c)$ . Якщо взяти  $b = c$ , то

$$2ab + b^2 = 1 \text{ і } \frac{a^2(a-b)^2}{(a+b)^2(2a+b)b} = f(a)(a - b)^2, \text{ тобто } \frac{a^2(a-b)^2}{(a+b)^2} = f(a)(a - b)^2.$$

Для  $a \neq \frac{1}{\sqrt{3}}$  (це означає, що  $a \neq b$ ) ми маємо з необхідністю, що

$$f(a) = \frac{a^2}{1+a^2}. \text{ Для обчислення значення } f(a) \text{ в точці } a = \frac{1}{\sqrt{3}} \text{ візьмемо } b = \frac{1}{2\sqrt{3}}, c = \frac{5}{3\sqrt{3}}. \text{ Тоді } \left(\frac{1}{\sqrt{3}}, \frac{1}{2\sqrt{3}}, \frac{5}{3\sqrt{3}}\right) \in \Omega, f\left(\frac{1}{\sqrt{3}}\right) = \frac{1}{13}, f\left(\frac{5}{3\sqrt{3}}\right) = \frac{25}{52}.$$

$$\text{З рівності } \frac{a^2+b^2+c^2}{ab+bc+ca} + \frac{8abc}{(a+b)(b+c)(c+a)} - 2 =$$

$$\sum_{\text{cycl}} f(a)(a - b)(a - c) \text{ знаходимо } f\left(\frac{1}{\sqrt{3}}\right) = \frac{1}{4}.$$

Ми встановили, що якщо потрібна функція  $f$  існує, то вона повинна мати вигляд  $f(x) = \frac{x^2}{1+x^2}, x > 0$ . Така функція  $f$  зростає на проміжку  $(0; +\infty)$ . Залишається стандартними перетвореннями перевірити в  $\Omega$  рівність

$$\frac{a^2+b^2+c^2}{ab+bc+ca} + \frac{8abc}{(a+b)(b+c)(c+a)} - \frac{a^2(a-b)(a-c)}{(a+b)(a+c)} - \frac{b^2(b-a)(b-c)}{(b+a)(b+c)} - \frac{c^2(c-a)(c-b)}{(c+a)(c+b)} = 2. \quad \blacksquare$$

Зазначимо, що нерівність (7.1) міститься серед завдань для застосування інших методів доведення нерівностей у [6].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Дослідження й системне впровадження в практику післядипломної освіти сучасних підходів до доведення нерівностей є важливим формувальним кроком забезпечення фундаменталізації професійного зростання, виводять учителів на високий компетентнісний рівень реалізації математичної та методичної інтеграції провідних змістових ліній, створює передумови для самостійної пошукової діяльності вчителя, удосконалення навичок аналізу матеріалів олімпіад високого рівня щодо зв'язків задач з новими теоретичними фактами та узагальненнями відомих результатів. Запропонований компактний дидактичний комплекс торує шлях для методики нових доведень: від добре відомих нерівностей (таких, як нерівність трьох квадратів, нерівність Коші для трьох чисел, нерівність Несбітта) – до задач сучасних математичних змагань.

Вважаємо важливим подальше вивчення продуктивного комбінування розібраних методів з іншими техніками доведення нерівностей відповідної структури з практики математичних змагань високого рівня. Такого напрямку пропонуємо дотримуватись і під час формування у студентів математичних спеціальностей наукової та дидактичної ресурсної основи майбутньої роботи

з математично обдарованими учнями, модернізації тематичних джерел для кваліфікаційних робіт студентів закладів вищої педагогічної освіти. Вартують аналогічної дидактико-методичної уваги шляхи розвинення результатів І. Шура та В. Ворніку, які запропонували, зокрема, D. Grinberg, B. Finta. Використання матеріалів статті може стати в пригоді для самостійного складання нових задач і для проведення занять з підготовки школярів і студентів до математичних олімпіад.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Захарчук Н. В. Принципи відбору змісту освіти у контексті фундаменталізаційних процесів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2015. № 6. (Електронне видання). URL: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10199> (дата звернення: 01.01.2024).
2. Мітельман І. М. Розвиток предметно-галузевих компетентностей учителів математики в контексті формування згорнутих дидактичних структур. *Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика* : колект. моногр. Одеська акад. неперервної освіти. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С. 241–257.
3. Мітельман І. М. Особливості моделювання спеціалізованих методичних кейсів у контексті підвищення кваліфікації вчителів математики. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2021. № 2. С. 137–149. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2021.236672>.
4. Мітельман І. М. Формування навичок знаходження найбільших значень функцій трьох змінних під час розв'язування деяких олімпіадних задач. *Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету «Актуальні питання природничо-математичної освіти»*. 2022. Вип. 2(20). С. 64–74. DOI: [10.5281/zenodo.7426573](https://doi.org/10.5281/zenodo.7426573).
5. Мітельман І. М. Оцінювання деяких виразів з модулем числа під час розв'язування задач з параметрами в дидактичному контексті підвищення кваліфікації вчителів математики. *Академічні візії*. 2023. Вип. 20. (Електронне фахове видання). DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8096614> (дата звернення: 01.01.2024).
6. Радченко Д. В. Доведення нерівностей методом розкладу в суму квадратів. *У світі математики*. 2009. №1(15). С. 39–48.
7. Семенець С. П. Задачний підхід до формування навчально-математичної діяльності та розвитку математичних здібностей учнів. *Математика в рідній школі*. 2016. № 4. С. 14–18.
8. Ясінський В. А. Новітні технології доведення нерівностей многочленів з трьома змінними. *Математика в школі*. 2006. № 8. С. 26–32.
9. Cîrtoaje Vasile *Mathematical inequalities*. Vol. 1: Symmetric polynomial inequalities. Vol. 2: Symmetric rational and nonrational inequalities. Ploiesti : Lambert Academic Publishing. 2021.
10. Manfrino Radmila B., Ortega José A. G., Delgado Rogelio V. *Inequalities*. Cuadernos de Olimpiadas de Matemáticas. México : Instituto de Matemáticas de UNAM. 2005.
11. Tung Nguyen Duy, Zhe Zhou Yuan *The interesting around technical analysis three variable inequalities*. [E-resource – file Inequality(Messi-Red3).pdf]. URL: <https://www.mediafire.com/file/9yhn8sq5b8tvx3v/Inequality%2528Messi-Red3%2529.pdf/file> (дата звернення: 01.01.2024).
12. Tran Phuong *Diamonds in mathematical inequalities*. Ha Noi : Hanoi Publishing House. 2007.
13. Vornicu Valentin *Mathematical Olimpiad*. Zalău : GIL Publishing House. 2003.
14. Vostokov Sergei, Teleucă Marcel, Pupăzan Gheorghe A *technique in solving symmetric inequalities*. *Materialele Conferinței Științifice Internaționale «Învățământul de performanță la disciplinele din ariile curriculare Științe exacte și Științe ale naturii. Obiective. Strategii. Perspective»* (Chișinău, STU, Septembrie 25–28, 2014). 2015. Vol. II. P. 190–196.

## МІЖЧАСТИНОМОВНІ МОРФОЛОГІЧНІ ОМОНІМИ В УКРАЇНСЬКОМОВНОМУ КОРПУСІ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЇХ ВИВЧЕННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

### INTERPART-LANGUAGE MORPHOLOGICAL HOMONYMS IN THE UKRAINIAN LANGUAGE CORPUS AND THE LANGUAGE-DIDACTIC PRINCIPLES OF THEIR STUDY IN HIGH SCHOOL

Стаття присвячена питанню міжчастиномовної морфологічної омонімії, яка розглядається у межах мовної неоднозначності. Неоднозначність полягає в тому, що віднесення слова до тієї чи тієї частини мови є правомірним за гетерогенною класифікацією (контекстуальна зумовленість категорійного значення, актуалізація в одній формі кількох значень – категорійних).

Усталеним є визначення семантичної, фонетичної і словотвірної детермінації виникнення омонімії. Морфологічна омонімія апелює до загальнокатегорійного критерію (пов'язаного з лексико-семантичним рівнем), синтаксичного (транспозиція визначає зміну синтаксичної функції), урахування морфологічних властивостей слова.

У публікації розглянуто в межах синхронного перехідного явища іншомовні невідмінювані міжчастиномовні омоніми (українське бароко – стиль бароко, дух бароко – барокові форми). Встановлено закономірність, яка визначає активність транспозиційної омонімії іншомовних невідмінюваних слів тематичних груп.

Лексикографічний опис міжчастиномовних морфологічних омонімів дозволяє сформулювати реєстр типів і моделей омонімів, опри явити контекстуальний фон транспозиційної омонімії, що сприятиме досягненню точності і правильності в уживанні міжчастиномовних омонімів у комунікації, перекладацькій практиці.

З огляду на те, що текстовий корпус визначає морфологічне маркування омонімів, розгляд проблеми транспозиції омонімії майбутніми філологами у фаховій підготовці рекомендовано на основі застосування текстоцентричного підходу. У публікації наведено низку завдань, розроблених на основі текстоцентричного підходу, які передбачають спостереження над синхронним явищем транспозиції, процесом формування перехідної частини мови на основі вихідного лексико-граматичного класу; укладання словника міжчастиномовних морфологічних омонімів; банку контекстуальних уживань, що визначають транспозицію іншомовних невідмінюваних іменників / прикметників.

**Ключові слова:** українськомовний корпус, лексико-семантична система, омонімічні відношення, міжчастиномовні морфологічні омоніми, транспозиційна омонімія, лексикографічний опис омонімів, майбутні філологи, текстоцентричний підхід, культура уживання омонімів, перекладацька практика, комунікація.

The article is devoted to the issue of cross-linguistic morphological homonymy, which is considered within the limits of linguistic ambiguity. The ambiguity lies in the fact that the attribution of a word to one or another part of the language is legitimate according to heterogeneous classification (contextual conditioning of a categorical meaning, actualization of several categorical meanings in one form).

The definition of semantic, phonetic and word-forming determination of the occurrence of homonymy is established. Morphological homonymy appeals to the general category criterion (related to the lexical-semantic level), syntactic (transposition determines the change of syntactic function), taking into account the morphological properties of the word.

The publication examines foreign-language invariable cross-participial homonyms (Ukrainian baroque – baroque style, baroque spirit – baroque forms) within the framework of the synchronous transitional phenomenon. A regularity has been established that determines the activity of transpositional homonymy of foreign language indeclinable words of thematic groups.

The lexicographic description of cross-linguistic morphological homonyms makes it possible to form a register of types and models of homonyms, to reveal the contextual background of transpositional homonymy, which will contribute to the achievement of accuracy and correctness in the use of cross-linguistic homonyms in communication and translation practice.

Considering the fact that the text corpus determines the morphological marking of homonyms, consideration of the problem of transposition of homonymy by future philologists in professional training is recommended based on the use of a text-centric approach. The publication presents a number of tasks developed on the basis of a text-centric approach, which involve observing the synchronous phenomenon of transposition, the process of forming a transitional part of the language based on the original lexical-grammatical class; compiling a dictionary of inter-partial morphological homonyms; a bank of contextual usages that determine the transposition of foreign-language indeclinable nouns / adjectives.

**Key words:** Ukrainian-language corpus, lexical-semantic system, homonymous relations, inter-participial morphological homonyms, transpositional homonymy, lexicographic description of homonyms, future philologists, text-centric approach, culture of using homonyms, translation practice, communication.

УДК 378.016:811.161.2'373.423  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.6>

**Мишеніна Т.М.,**

докт. пед. наук, канд. філол. наук, професор, професор кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету

**Качайло К.А.,**

канд. філол. наук, доцент, доцент кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Явище омонімії розглядається традиційно на рівні лексичної транспозиції (омонімія й полісемія), що актуалізує на сучасному етапі розвитку питання лінгвістичного статусу міжчастиномовних омонімів та розроблення тактик і стратегій їх використання

у перекладацькій практиці загалом, формування банку рекомендованих відповідностей зокрема. Міжчастиномовні омоніми становлять етимологічно споріднені мовні одиниці, що віднесені до різних частин мови шляхом транспозиції, що зумовлює зміну їх синтаксичної функції.

У вивченні лексикології навчально-пізнавальний і науково-дослідницький пошук здійснюють на основі реалізації лінгводидактичної моделі (визначення лінгвістичного статусу міжчастиномовних омонімів; класифікація міжчастиномовних омонімів; функції міжчастиномовних омонімів; функціонування міжчастиномовних омонімів у текстах різних стилів; культура уживання міжчастиномовних омонімів (точність, правильність); використання міжчастиномовних омонімів у перекладацькій діяльності; помилки перекладу, спричинені неправильним уживанням аналізованих одиниць).

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

Явище омонімії у її лексико-семантичному потрактуванні, проблемні питання розмежування омонімії й полісемії; класифікація омонімів шляхом з огляду на теорію перехідності слів дозволяють простежити динамічні процеси між частиномовного переходу загалом, визначити лінгвістичний статус міжчастиномовних омонімів зокрема (Н. Глібчук, У. Добосевич [7, с. 9–11], О. Бондар, Ю. Карпенко [1, с. 233–236], І. Вихованець, К. Горденська [2, с. 17, 20], О. Шипнівська [8, с. 6–9]).

Навчально-пізнавальний і науково-дослідницький пошук у змісті фахової підготовки майбутніх за умови спостереження над перехідними явищами в текстах різних стилів сприяє осмисленню механізму виникнення міжчастиномовних омонімів, з одного боку, виявляти культур їх уживання в у фаховому мовленні, а також перекладацькій практиці зокрема. Ефективним у дослідженні синхронних явищ перехідності, їх контекстуального чинника, вивченні міжчастиномовної морфологічної омонімії у змісті фахової підготовки майбутніх філологів є застосування текстоцентричного підходу (З. Бакум, Н. Бондаренко, О. Горда, Н. Коверсун, С. Чередник).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У вивченні явища омонімії апелюють насамперед до критеріїв розмежування омонімії й полісемії, причин виникнення омонімії (семантична (*Порох 1–1*. Дрібні тверді частинки, які зависають у повітрі або осідають на поверхні чого-небудь; пил, курява. 2. Що-небудь не варте уваги, таке, що не має справжньої цінності й значення. 3. Про людину – вживається перев., щоб підкреслити її тлінність або нікчемність. *Порох 2* – Вибухова речовина, яку застосовують для стрільби з вогнепальної зброї та для виготовлення снарядів і патронів [6, Т. 7, с. 284]), фонетична (*лава* (довга дошка для сидіння) – *лава* італ. lava (розплав глибинних мас) і словотворча (*стан*), визначення їх лінгвістичного статусу і функційного потенціалу. Залишається дискусійним питання визначення лінгвістичного статусу та класифікації міжчастиномовних морфологічних омонімів, застосування гетерогенної класифікації частин мови задля їх виокремлення (*жаль* – іменник, прислівник;

*гірко* – прислівник, вигук; *асорті* – іменник, прикметник).

У фаховій підготовці майбутніх філологів лінгводидактичний ресурс доцільно формувати з текстів різних стилів (корпусу текстів сучасної української мови), що дозволить простежити синхронні перехідні явища у межах лексико-граматичних класів (виокремлення типів міжчастиномовних морфологічних омонімів), а також на рівні культури уживання дотримуватися точності і правильності, у перекладацькій практиці сприятиме досягненню адекватності в передаванні інформації.

**Мета статті** – описати міжчастиномовні морфологічні омоніми українськомовного корпусу (на прикладі іншомовних невідмінюваних слів) і розкрити лінгводидактичні засади їх вивчення у вищій школі в аспекті проблеми їх лінгвальної неоднозначності.

**Виклад основного матеріалу.** У фаховій підготовці майбутніх філологів на етапі вивчення лексики, засвоєння лексико-фразеологічних норм сучасної української мови лексикографічна робота, спостереження над мовним матеріалом відповідно до текстоцентричного підходу [2, с. 145–146], який уможливорює розроблення лінгводидактичної моделі в навчанні мови, сприяють не лише виробленню функціональної грамотності в перекладацькій практиці, але також підвищенню культури уживання мовних одиниць, зокрема – омонімів. Лексикографічна робота майбутніх філологів спрямована також на укладання авторського словника з дотриманням принципів розмежування й опису міжчастиномовних омонімів, ілюстрацією прикладами, що становлять фрагменти текстів різних функціональних стилів.

Доречне уживання іншомовних невідмінюваних міжчастиномовних омонімів апелює насамперед до розгляду системних взаємозв'язків мовних одиниць у складі лексико-семантичної системи української мови, лексики за походженням, шляхів розширення лексичного складу унаслідок конвергентних процесів. Запозичений шар української мови охоплює 10–12% мовних одиниць, що надходять до української мови шляхом безпосередніх контактів з іншими мовами; надходження нових слів через посередництво інших мов [1, с. 246]. Закономірністю, що визначає динаміку поповнень запозиченнями, є розвиток галузей. Зокрема, новітніми запозиченнями в українській мові є суспільно-політична, фінансово-економічна, спортивна й мистецька лексика, лексика інформаційних напрямів, назви осіб за фахом. Одним із шляхів поповнення мовної системи є також явище транспозиції, сутність якої полягає у зміні синтаксичної функції слова, що зумовлює зміну категоріального значення слова. Зміна категорійного значення слова визначає зміну лексичного значення (змінювана синтаксична позиція зумовлює



градацію процесу семантичного завершення), відповідно, формує нові морфологічні ознаки [3, с. 17, 20; 9, с. 8–9].

Міжчастиномовні омоніми презентовані такими моделями, як-от: ад'єктив – іменник (*легкодухий, підлеглий; майбутнє життя – наше майбутнє, майбутнє України*); дієслово – іменник (*твори, каменів, дурили*); дієслово – ад'єктив (*ворожу, шатну, рідним, похмурій*); прислівник – форми повнозначних частин мови (*весною, надмір, дорожче*); звуконаслідувальне слово – дієслово (*бац, бульк, бух*).

У межах нашого дослідження стане спостереження над міжчастиномовними морфологічними омонімами сучасної української мови в межах синхронного перехідного явища (транспозиційної омонімії), що засвідчує транспозицію *іменник – ад'єктив*.

У лінгвістичній літературі подаються різні визначення прикметника. Усталеним є визначення прикметника як самостійної частини мови, що виражає статичну (непроцесуальну) ознаку предмета, граматично виявлену в синтаксично залежних граматичних категоріях роду, числа і відмінка. Водночас явище транспозиції іменника через зміну синтаксичної функції у прикметник актуалізує питання класифікації транспонованого субстантива в ад'єктив, оскільки невідмінюваний ад'єктив, що має постпозицію стосовно субстантива, не узгоджується з іменником у роді, числі і відмінку; змінюється за родами, числами і відмінками, у реченні виконує роль означення або іменної частини складеного присудка, а також відповідає на питання який? яка? яке? чий? чия? чие?

Позиції науковців апелюють до визначальної *ознаки предмета* (О. Григор'єв, С. Доломан, Ю. Лисенко), *постійної (статичної) чи непроцесуальної ознаки* (О. Безпояско, І. Білодід, І. Вихованець, К. Городенська, А. Грищенко, О. Пономарів).

Викладене вище дозволяє узагальнити, що визначення невідмінюваних транспонованих прикметників на кшталт *колір беж, бордо, хакі; пальто хакі, сукня електрик, хустинка бордо* лише за семантичним або лише за морфологічним принципом не дозволяє уніфікувати віднесення однозначно (за категорійним значенням ідеться про атрибутивність (виражає статичну ознаку предмета безпосередньо або через його стосунок до інших предметів чи явищ); за морфологічними характеристиками не мають залежних від означуваного іменника категорій роду, числа відмінка). Лінгвістичний статус визначаємо як прикметник (транспонований / ад'єктивований субстантив); аналітичний прикметник, розгляданий у межах транспозиційної омонімії.

Майбутні філологи спостерігають над процесами транспозиції невідмінюваного іменника

в прикметник, обґрунтовують позицію частиномовного їх віднесення; укладають банк іншомовних невідмінюваних міжчастиномовних омонімів, що послугує активним ресурсом у перекладацькій практиці і сприятиме досягненню точності перекладу.

Робота майбутніх філологів із невідмінюваними термінами передбачає спостереження над явищем транспозиції (синтаксичний критерій), з одного боку, виокремлення тематичних груп термінів, що мають транспозиційну активність (загальночастиномовне значення, що корелює з лексико-семантичним рівнем; родові поняття (*кольоратив – колір беж*), з іншого.

За нашим спостереженням, невідмінюваний ад'єктив перебуває в постпозиції і вказує на: 1. Спектральний вимір (*колір беж, сукня бордо, блуза електрик, сумка маренго, краватка фрез, військова форма хакі*). Зауважимо, що точність у передаванні кольору у перекладацькій практиці досягається також шляхом добору кольористичних відповідників синонімічного ряду сучасної української мови, наприклад, відповідники зі спектру *червоний – оранжевий – жовтий* реалізують складний відтінок різної міри контрасту, тону і яскравості: **Беж**, прикм., невідм. Те саме, що бежевий. *Колір беж. Бежевий*, а, е. Світло-коричневий з кремовим відтінком. *Босоніжки бежевого кольору* [6, Т. 1, с. 118]. Аналізований відтінок може передаватися через актуалізацію того чи того тону, відтінок почасти становить національно позначену лексику. **Брунатний** (колір), *коричневий, світло-коричневий, каштановий, шоколадний, брунастий, бронзовий, густобрунатний, світло-брунатний, бурий, дубовий, темно-липовий* [5, с. 22]; **Жовтий** (колір), *золотий, соняшниковий, цитриновий, половий, пшеничний, пшенично-сивий* [5, с. 100]. 2. Тканину певної структури; виріб, вироблений із тканини (тканина *букле, гофре, джерсі, ліберті, піке*). Терміни мають словотвірний потенціал: *гофре – креп-гофре; гофрувати – гофрування, гофрувальний, гофрований*. 3. Різновиди покroїв, фасонів, стилів одягу (покroїв *апаш*, виріз / зона *декольте*, форма *кльош*, покroїв *реглан*, спідниця / жалюзі *плісе*, покroїв *фантазе*). Оскільки внутрішня структура термінів містить семему процесу, діяльності, спрямованої на трансформацію структури тканини або надання певної дизайнерської форми, терміни мають словотвірну тяглість: *декольте – декольтований, декольте – декольтувати; плісе – плісейований, плісе – плісерувати*. 4. Назви напрямків і стилів мистецтва (стиль / напрям *бароко, модерн, ню, ретро, рококо*). Терміни засвідчують словотвірний потенціал: *бароковий стиль, бароковий дух, барокізувати інтер'єр*. 5. Назви понять у галузі музики (темп *крещендо*, рух *легато*, темп *модерато*, штрихи *стакато*). 6. Назви видів

кулінарних виробів (фруктове / овочеve асорті, картопля фри).

Оприямимо навчально-пошуковий і науково-дослідницький пошук майбутніх філологів, що відтворює освітню практику, на прикладі іншомовних невідмінюваних міжчастиномовних омонімів (субстантив – ад'єктив).

Наприклад, невідмінюваний іменник, мистецький термін *бароко*, *с. р.* – стиль у європейському мистецтві, що розвивався з кінця XVI до середини XVIII ст., якому притаманні декоративна пишність, чіткі витіюваті форми, величність та динамізм [9, с. 40], пор.: **Українське бароко**. ...<Україна, гідна наслідниця старої східної й елліністичної культури, приймала із Заходу тільки ті форми й тільки в такому їхньому застосуванні, які не суперечили її виробленому естетичному світоглядові. Тільки на такому підготовленому для співтворчого сприйняття західних впливів міг постати новий стиль, що його поки що умовно погодимося звати **українським бароко**> [4, с. 500–501]; *Герби, портрети, панегіричні «тезиси» з буйною алегорично-символічною бутафорією починають відбивати в собі й характер епохи, яка знайшла собі споконвічний вираз в архітектурі українського бароко* [4, с. 519].

Мистецький термін функціональний у науковому й художньому стилях, що засвідчує стилетвірний потенціал, де форма стає підґрунтям для метафоричного перенесення: *І слабкими будуть мої аргументи про Пилипа Орлика й козацьке бароко. Або про Веделя і заквітчаний барвінком меч (Юрій Андрухович); Вночі при місяці більше, ніж удень, вражає тебе оце розкотисте зачіплянське бароко з кетяжистих акацій та виноградного буйнолістя (Олесь Гончар).*

Транспозиція іменника *бароко* визначає постпозицію ад'єктива до іменника (ад'єктив не узгоджується з іменником у роді, числі, відмінку): *стиль (який?) бароко, напрям (який?) бароко, розпис (який?) бароко, культура (яка?) бароко, стилізація (яка?) бароко*, напр.: *Центром розвитку нового мистецтва бароко на межі XVI–XVII ст. був Рим, архітектура якого типова для епохи бароко. Основна соціальна основа бароко – дворянська культура епохи абсолютизму* [7, с. 186].

У фаховій підготовці майбутніх філологів робота з омонімами має такі напрями навчально-пізнавального й науково-дослідницького пошуку:

– визначення лінгвістичного статусу омонімів у мовній системі;

– виокремлення міжчастиномовних омонімів з урахуванням гетерогенної класифікації частин мови (на основі семантичного (іменник – предметність; прикметник – атрибутивність), синтаксичного (іменник – синтаксична функція підмета, частини складеного іменного присудка, додатка, обставини; прикметник – частина складеного

іменного присудка, неузгоджене означення) й морфологічного критеріїв);

– лексикографічна робота з омонімами;

– спостереження над явищем транспозиції, що спричиняє виникнення міжчастиномовних морфологічних омонімів;

– функціонування міжчастиномовних омонімів у текстах різної стильової приналежності;

– застосування прийомів і тактик у перекладацькій діяльності задля уникнення помилок перекладу; вироблення функціональної грамотності майбутніх філологів у використанні омонімів; досягнення точності і правильності в перекладі.

Наводимо завдання, рекомендовані у вивченні розділів «Лексикологія сучасної української літературної мови», «Лексикографія» (дисципліна «Сучасна українська літературна мова»); «Лексико-фразеологічні основи перекладу», «Нормативні аспекти перекладу» (дисципліна «Теорія і практика перекладу»); 014.01 Середня освіта (Українська мова і література); освітня програма «Українська мова і література, зарубіжна література. Англійська мова»; «Українська мова і література, зарубіжна література».

Завдання. Послугуючись словником іншомовних слів або словником української мови, укладіть тематичні групи невідмінюваних іншомовних термінів (тканина певної структури; виріб, вироблений із тканини; різновиди покровів, фасонів, стилі одягу). Визначте їх лінгвістичний статус. Простежте динамічні процеси в системі іменникових частин мови на прикладі транспозиції.

Довідка. *Декольте*, невідм., сер. 1. Виріз у верхній частині жіночого одягу. *Вузьке декольте* [6, Т. 4, с. 26]. Ад'єктивація іменника спостережувана у зміні синтаксичної функції, прикметник реалізує атрибутивність як категорійну ознаку і має постпозицію до іменника. 2. у знач. прикм. *Декольтований. Сукня декольте. Трикутник декольте. Виріз декольте.*

**Завдання.** Уведіть у речення омоніми *міні, максі*, надайте їх семантичні і граматичні характеристики.

**Завдання.** Схарактеризуйте синтаксичні і стилістичні характеристики омонімів – іншомовних невідмінюваних термінів – шляхом добору із текстів різної стильової приналежності.

**Завдання.** Здійсніть спостереження над текстом наукового стилю. Схарактеризуйте міжчастиномовні омоніми, прокоментуйте явище транспозиції, виникнення вторинних значень у частинах мови. Чи можна віднести мовні одиниці до синтаксичних синонімів, напр. *культура бароко – барокова архітектура?* Укладіть банк даних задля лексикографічного оброблення. Відновіть словосполучення шляхом добору головного слова.

**Бароко** відобразив прогресивні уявлення про єдність, безмежність і багатояїття світу,

уявлення про вічний рух Всесвіту; у **бароко** знайшли відбиття природні стихії, людина, яка стала прийматися як частина світу [7, с. 187]; Життєрадісні, реалістичні начала властиві **бароко** у Фландрії (живописні П. Рубенс, А. ван Дейк, Ф. Снейдерс) [7, с. 187]; **Барокова театралізація** життя – популярність опери, кантати, ораторії, алегоричних церемоній, високомовності довгих перук, парчевих драпувань та емблем – нагадувала про те, що світ є облудною мішурою і настане час знімати маски й опускати завісу [7, с. 187]; Оптичні ефекти **барокової архітектури** (собор св. Петра в Римі, арх. Л. Берніні) стверджували принцип загальної перетворюваності і всемогутності ілюзій [7, с. 187].

**Завдання.** Ознайомтеся з текстом наукового стилю, прокоментуйте явище морфологічної транспозиції. Розширте список перекладацьких варіантів Ad + Substantiv (до 15 одиниць).

У XVII столітті український вельможа князь Януш Заславський будує **барокові монастир і костьол** бернардинів у Заславі [4, с. 501]; На залишках стін, на фундаментах княжих церков зростали будівлі із сучасним – ренесансовим, а відтак – **бароковим оформленням** [4, с. 502]; Горою апостолів біжить фрриз «Богородичних празничків», а завершують іконостас пророки з пергаментами в руках, в овальних рамах, прикрашених **бароковою орнаментикою** [4, с. 509]; Спаська церква Мгарського монастиря. **Характер плану бароковий**, розподіл просторових мас споріднений із таким же у староукраїнській архітектурі, а те, що надає будівлі суто українського характеру, – це її скульптурна декорація, мотиви якої мають безпосередність і свіжість народної орнаментики [4, с. 514]; Коштами Мазепи на старій Кирилівській церкві в Києві збудовані чотири наріжні бані й пишній **бароковий причілок** на фасаді [4, с. 515]; Декоративним акордом Святоюрського собору є окапи й **рококо-хімерні капітелі пілястрів**. Як і годиться будівлі, зродженій з **барокового духу**, вся сила виразу сконцентрована в могутньому акорді форм чоловічої фасади [4, с. 526].

**Завдання.** Схарактеризуйте явище морфологічної транспозиції і вербалізації. Послугуйтеся словником іншомовних слів, випишіть іншомовні невідмінювані омоніми на позначення мистецьких напрямів, промоделюйте транспозиційні зміни (морфологічну ад'єктивізацію, вербалізацію).

У будівництві Мазепи приходять до слова два напрямки. Один, у репрезентативних будівлях, – українізує західноєвропейську **барокову базиліку**, другий – **барокізує конструкцію** української дерев'яної **архітектури** [4, с. 514].

Підготуйте коротку довідку (до 1800 знаків) за темою «Українська культура бароко».

**Завдання.** Ознайомтеся зі словниковою статтею. Прокоментуйте явище транспозиції на прикладі міжчастиниомовних омонімів **рококо** (іменник) – **рококо** (ад'єктив). Уведіть омоніми в речення або доберіть речення із текстів мистецького напрямку, художніх текстів.

До кожного тематичного блоку наведено додатковий навчально-дослідницький коментар.

**Рококо** – архітектурний і декоративний стиль XVIII ст., який виник у Франції і відзначається вишуканою складністю форм і вигадливим орнаментом [8, с. 433].

На зміну буйному й **пишному бароко** прийшов у тогочасні столиці світу – Парижі легкий і безтурботний **стиль рококо** [4, с. 520]; Цілість Святоюрського собору у Львові закінчено в 1762 р., але як її план, так і основні частини її корпусу належать до першої половини XVIII в., тобто до часу всевладного володіння **стилю рококо** [4, с. 524] – доберіть синоніми до означального компонента до стилів **бароко**, **рококо**; подайте синонімічні варіанти, які б засвідчували релевантність використання міжчастиниомовних омонімів у перекладацькій практиці.

У творах Івана Барського (1713–1785) відживає **українське бароко**, яке вже пройняте впливами **двірського рококо** й того, що надходить йому на зміну класицизму [4, с. 523] – подайте стислий коментар про сутність українського бароко в обраному стилі (науковий / публіцистичний).

Крізь **рококову браму** з придавленого аркою будови св. Юра й постатями святих на розірваному луці входимо на прямокутне церковне подвір'я. Ліворуч – корпус капітульних будинків зі стінами, розчленованими **рококовими пілястрами** на прямокутні плафони, оживлені вікнами в **рококовому обрамуванні** [4, с. 525] – укладіть до 10 прикладів для перекладного словника, який засвідчує можливі варіанти опису напрямів мистецтва бароко / рококо через поєднання ад'єктива й субстантива, що вказує на об'єкт матеріальної культури (інтер'єр, екстер'єр).

**Завдання.** Описати, як ви розумієте форми, що зазнали транспозиції, подайте варіанти перекладу слов'янськими мовами. Сформувати ряд форм стилів бароко й рококо, скориставшись навчальною й довідковою літературою мистецького напрямку; через віртуальну подорож до вітчизняних і світових музеїв.

Основним архітектонічним елементом св. Юра є **помпатичне, репрезентативне бароко**. На його тлі кинута мережка **хімерної рококової орнаментики**, з якою зовсім не свариться класичне оформлення портиків **рококової** у своїй основі **владичної палати** [4, с. 525].

**Завдання.** Гаслом античної культури став загальновідомий вислів Ars longa, vita brevis. Розкрийте сутність античного мистецтва класичної



доби через цей вислів. Доберіть гасла (усталені вислови вітчизняних / зарубіжних митців) до доби бароко й рококо (вітчизняна і світова культура). Обґрунтуйте свій вибір.

**Завдання.** Ознайомтеся зі словниковими статтями. Доберіть зі Словника синонімів української мови співвідносні синоніми до описаних кольорів. Подайте рекомендації до перекладного словника стосовно адекватного добору спектральних відповідників. Окресліть стилістичну потенцію кольоративів у вітчизняному і світовому письменстві.

**Електрик**, невідм., прикм. Голубий або синій з сірим полиском [6, Т. 2, с. 467]. *Колір електрик*.

**Індиго**, невідм., сер. 1. Багаторічна тропічна бобова рослина, з листя якої добувають темно-синю фарбу. 2. Барвник, темно-синя фарба, яку тепер виробляють хімічним способом, а раніше добували з цієї рослини. *Колір індиго, барвник індиго. Індиговий*, а, е. 1. Прикм. до індиго. 2. Який має колір індиго (у 2 знач.); темно-синій [6, Т. 4, с. 26].

**Хакі**. 1. прикм., невідм. Сірувато-зелений з коричневим відтінком – *Колір хакі*. 2. у знач. ім., невідм., сер. Тканина або одяг такого кольору (перев. у військових). *Виразні хакі. Військові хакі*. [6, Т. 11, с. 12].

Текстоцентричний підхід у вивченні міжчастининомовних морфологічних омонімів дозволяє спостерігати над синхронним явищем транспозиції, виокремлювати омоніми в контексті за критеріями загальнокатегорійності, морфологічними властивостями слова, синтаксичним критеріями; визначати потенційні морфологічні омоніми. На рівні культури уживання міжчастининомовних морфологічних омонімів ідеться про комунікативно-стилістичні якості – точність, правильність.

**Висновки та перспективи дослідження.** Міжчастининомовну морфологічну омонімію розглядають у межах типу мовної неоднозначності, оскільки лінгвістичний статус таких мовних одиниць визначають із застосуванням гетерогенної частиномовної класифікації. У вивченні міжчастининомовних морфологічних омонімів рекомендовано

застосовувати текстоцентричний підхід, що дозволяє здійснити спостереження над контекстуально зумовленим категорійним значенням, синтаксичною транспозицією, сформуванню реєстру типів і моделей міжчастининомовних морфологічних омонімів, визначити потенційні ряди; укласти словник, який репрезентує контекстні умови актуалізації значень міжчастининомовних омонімів. Лексикографічна робота сприяє розвитку культури уживання омонімів у комунікації, перекладацькій діяльності.

Перспективами подальших розвідок є формування фонду міжчастининомовних морфологічних омонімів сучасної української мови й подальше його використання у зіставно-типологічному вивченні мов.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Лексикологія. Лексикографія. *Сучасна українська мова* : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2006. С. 195–354.
2. Бондаренко Н. Текстоцентрична система вивчення державної мови: теоретичний і практичний аспекти. *Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-метод. семінару. Ужгород, 2009. С. 143–153.
3. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови. Київ : Пульсари, 2004. С. 17, 20.
4. Історія української культури / за загал. ред. І. Крип'якевича. Київ : Либідь, 2002. 656 с.
5. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови. Львів : БаК, 2008. 512 с.
6. Онлайн-версія академічного тлумачного «Словника української мови» в 11 томах (1970–1980). URL : <http://sum.in.ua> (<http://sum.in.ua>).
7. Подольська Є. А., Лихвар В. Д., Погорілий Д. Є. Кредитно-модульний курс культурології : навчальний посібник. Київ : Фірма «Інкос» Центр навчальної літератури, 2006. 368 с.
8. Словник міжчастининомовних омонімів сучасної української мови. Н. Глібчук, У. Добосевич. Львів : Априорі, 2016. 640 с.
9. Шипнівська О. О. Міжчастининомовна морфологічна омонімія сучасної української мови : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 192 с.



## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ ТА ЕКОЛОГІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

## METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FORMING ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN TEACHING BIOLOGY AND ECOLOGY IN HIGH SCHOOL

В статті розглянуто проблему формування екологічної компетентності учнів під час вивчення біології та екології в старшій школі. Мета статті полягає в обґрунтуванні методичних засад формування екологічної компетентності у здобувачів освіти старшої школи закладів загальної середньої освіти. У статті зазначено, що під час аналізу даної проблеми доцільно використовувати модель системи формування екологічної компетентності школярів. В процесі підготовки статті використано загальноприйнятні методи дослідження (аналіз, синтез, систематизація, класифікація, порівняння та узагальнення) для встановлення ступеня розробленості проблеми та аналізу навчальної програми для старшої школи закладів загальної середньої освіти «Біологія і екологія. 10–11 клас. Рівень стандарт» та «Біологія і екологія. 10–11 клас. Профільний рівень». Визнано існування протиріччя між наявними природними ресурсами і потребами людства в частині забезпеченні свого комфортного існування. Визначено, що структурні компоненти екологічної компетентності здобувачів освіти передбачають наявність екологічних знань, екологічних умінь та особистих вольових якостей. Підкреслено, що в шкільній програмі профільного рівня передбачено компонент «ставлення» серед очікуваних результатів навчання. В статті вказано на концептуальні засади формування екологічної компетентності здобувачів під час вивчення біології та екології в старшій школі – це нормативно-законодавчі, економічні, соціальні та морально-особистісні. Визначено, що перелік документів, наявний для керування діяльністю закладів загальної середньої освіти України, достатній для реалізації можливості формування екологічної компетентності в освітньому процесі. Вказано, що морально-особистісні засади системи формування екологічної компетентності школярів реалізуються через використання в освітньому процесі діяльнісного підходу. Можливості до використання такого підходу закладені в практичних роботах, передбачених на профільному рівні, орієнтовний перелік яких є різноманітним і актуальним. Завершенням цільового блоку системи формування екологічної компетентності здобувачів освіти можна вважати системний, проблемний, ситуативний, аксіологічний та культурологічний підходи і принципи, які застосовує вчитель у своїй діяльності.

**Ключові слова:** шкільна програма, профільний рівень, система формування екологічної

компетентності, здобувачі освіти, біологія, екологія.

The article deals with the problem of forming students' environmental competence in the study of biology and ecology in high school. The purpose of the article is to substantiate the methodological foundations for the formation of environmental competence in high school students of general secondary education institutions. The article notes that in analyzing this problem, it is advisable to use a model of the system of forming students' environmental competence. In the process of preparing the article, the generally accepted research methods (analysis, synthesis, systematization, classification, comparison and generalization) were used to determine the degree of development of the problem and to analyze the curriculum for high school of general secondary education institutions "Biology and Ecology. Grade 10–11. Standard level" and "Biology and Ecology. Grade 10–11. Profile level". The existence of a contradiction between the available natural resources and the needs of mankind in terms of ensuring their comfortable existence is recognized. It is determined that the structural components of the environmental competence of students include the availability of environmental knowledge, environmental skills and personal volitional qualities. It is emphasized that the school curriculum of the profile level provides for the "attitude" component among the expected learning outcomes. The article indicates the conceptual foundations for the formation of students' environmental competence in the study of biology and ecology in high school – regulatory and legislative, economic, social, moral and personal. It is determined that the list of documents available for managing the activities of general secondary education institutions of Ukraine is sufficient to realize the possibility of forming environmental competence in the educational process. It is indicated that the moral and personal principles of the system of forming students' environmental competence are realized through the use of an activity-based approach in the educational process. Opportunities to use this approach are laid down in the practical work provided at the profile level, the indicative list of which is diverse and relevant. The completion of the target block of the system of forming the environmental competence of students can be considered systemic, problematic, situational, axiological and cultural approaches and principles used by the teacher in his or her activities.

**Key words:** school program, profile level, system of environmental competence formation, students, biology, ecology.

УДК 371.321.1:57  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.7>

**Москаленко М.П.,**

канд. біол. наук,  
доцент кафедри біології та методики  
навчання біології  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка

**Міронць Л.П.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри біології та методики  
навчання біології  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасне технологічне суспільство, в якому існує людство останні десятиріччя, привело до катастрофічного протиріччя між наявними природними ресурсами та потребами людини в частині забезпеченні свого добробуту та зручного затишного існування. Перші весь час зменшуються в кількісному

та якісному вимірі, а другі весь час зростають. Така ситуація не може продовжуватися безкінечно, якщо людство сподівається існувати тривалий час в комфортних умовах суспільства споживання. На часі нові підходи до споживання та використання потенціалу природних екосистем. Першим кроком у розв'язанні даної проблеми є необхідні

зміни в суспільстві та кожної людини окремо щодо осмислення свого місця в історії людства та забезпеченні нормального існування власних нащадків. Лише такі трансформації можуть привести до встановлення ефективного балансу між задоволенням сучасних потреб споживання та захистом інтересів майбутніх поколінь. Тому екологічна освіта в широкому розумінні перестала бути абстрактною галуззю пізнання стану середовища існування живих істот і стає прикладним науковим напрямком. Зрозуміло, що вказані зміни в суспільній свідомості не можуть відбутися в один момент. Це проблема світоглядна, а значить її розв'язання потребуватиме багато часу.

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

Початок руху в напрямку вказаних змін свідомості членів нашого суспільства необхідно забезпечити під час освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Цій проблематиці присвячені чисельні дослідження. Анацька Н.В. проаналізувала життєво-ціннісні орієнтири сучасної людини у сфері екологічної освіти у своєму дисертаційному дослідженні на здобуття наукового ступеню кандидата філософських наук [1, с. 190]. Н. Пустовіт у своїй монографії зі співавторами визначила шляхи екологізації освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи [8, с. 140]. Толочко С.В. вивчала питання такої важливої соціальної навички, як мотивація дітей до навчання та визначила її складовою екологічної компетентності здобувачів освіти [11, с. 160; 12, с. 140]. Даний автор у співавторстві провів розвідку аксіологічних засад формування екологічної компетентності школярів [13, с. 20]. Бордюг Н.С. розробила структурно-функціональну модель формування професійних компетентностей у фахівців, що досліджують стан середовища існування людини [4, с. 95]. Перелік дослідників, що внесли свій вклад у розробку методологічних засад формування екологічної компетентності можна продовжити.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання формування екологічної компетентності під час вивчення конкретних тем шкільної програми з біології та екології в старшій школі, на нашу думку, потребує більш детального розгляду. Старша школа має певний час для підготовки до діяльності в умовах реформування освіти в Україні. Його потрібно використати, в тому числі, для впровадження шляхів та методичних прийомів ефективного формування нового світогляду у сфері екологічної освіти.

**Мета та завдання** полягають в обґрунтуванні методичних засад формування екологічної компетентності здобувачів освіти під час навчання за програмою «Біологія та екологія. 10–11 клас» для закладів загальної середньої освіти на стандартному та профільному рівні [2, 3]. Основним завданням було здійснення аналізу змісту відповідних шкільних програм з точки зору виявлення напрямків

та методів формування екологічної компетентності. Під час підготовки та написання даної статті було використано загальні методи наукового дослідження (систематизацію, класифікацію, синтез, аналіз, узагальнення та порівняння) для встановлення рівня досліджень даної проблематики, змісту навчальної програми, очікуваних результатів навчання різного виду та видів навчальної діяльності для їх формування.

**Виклад основного матеріалу.** В Державному стандарті базової середньої освіти екологічна компетентність визначена, як одна із 11 ключових компетентностей. Вона «передбачає усвідомлення основи екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміючи важливість збереження природи для сталого розвитку суспільства» [7]. Цим підкреслено значення і актуальність екологічної освіти для майбутнього України. На сьогодні в Україні діє шкільна програма «Біологія і екологія. 10–11 клас. Рівень стандарту» та «Біологія і екологія. 10–11 клас. Профільний рівень» [2]. За даною програмою в 11 класі рівня стандарт передбачена тема «Екологія» обсягом 15 годин, на профільному рівні – 35 годин. Ми проаналізували можливості формування екологічної компетентності здобувачів освіти в межах даної теми та моделі системи формування екологічної компетентності школярів, яку запропонувала Толочко С.В. [10, с. 140]. Структурні компоненти екологічної компетентності здобувачів освіти, визначені в даній моделі, передбачають наявність екологічних знань, екологічних умінь та особистих вольових якостей. У вказаній шкільній програмі передбачено формування цих складових екологічної компетентності. За підсумками освітнього процесу учні повинні навчитися оперувати такими термінами і поняттями, як екологічні чинники, екологічна толерантність, екосистема тощо. Також учні повинні давати визначення екологічних законів, шляхів асиміляції, передачі та розсіювання енергії в екосистемах, ключових біохімічних циклів.

Згідно згаданої вище моделі, структурні компоненти екологічної компетентності школярів включають екологічні знання, екологічні вміння та особисті вольові якості. Необхідно відзначити, що в шкільній програмі рівня стандарту серед очікуваних результатів навчання відсутній компонент «ставлення», які можна інтерпретувати як особисті вольові якості. Це обмежує можливості формування екологічної компетентності у здобувачів освіти під час навчання за вказаною програмою. Натомість в шкільній програмі профільного рівня передбачено відповідний компонент серед очікуваних результатів навчання. Він включає у себе здатність усвідомлювати відмінність між екологією та охороною довкілля, роль факторів навколишнього

середовища у формуванні адаптацій; робити висновок про причини високого видового різноманіття біоценозів; оцінювати функції середовища для існування організмів; висловлювати судження про необхідність збереження видового біорізноманіття тощо [2, 3].

Наступний компонент цільового блоку моделі – це концептуальні засади, до яких відносяться нормативно-законодавчі, економічні, соціальні та морально-особистісні. До нормативно-законодавчих можна віднести Державний стандарт базової середньої освіти, урядові документи «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року» та «Про проведення експерименту всеукраїнського рівня “Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу “Природничі науки” для 10–11 класів закладів освіти загальної середньої освіти” на серпень 2018 – жовтень 2022 роки» та власне самі шкільні програми для 10–11 класів [7, 9, 10]. В цьому аспекті можливості формування екологічної компетентності забезпечені в достатній мірі.

Економічні та соціальні засади моделі полягають в тому, що сучасна соціально-економічна ситуація в суспільстві вимагає негайних змін всіх напрямків існування суспільства і формування у населення нових цінностей. Це можливо за умови формування критичного екологічного мислення спочатку у соціально активної частини суспільства, а надалі у більшості людей. В цьому полягає значення формування екологічної компетентності у школярів в закладах загальної середньої освіти.

Морально-особистісні засади реалізуються через діяльність здобувачів освіти, під час якої використовуються набуті знання. Фактично, це реалізація діяльнісного підходу до формування екологічної компетентності. Можливості шкільної програми в цьому розумінні закладені в практичних роботах, передбачених на профільному рівні, орієнтовний перелік яких є різноманітним і актуальним. На жаль, на рівні стандарту практичних робіт з екології не передбачено, але є проект щодо дослідження особливостей структури місцевих екосистем (природних чи штучних) [2, 3].

Завершується цільовий блок моделі системи формування екологічної компетентності школярів переліком підходів і принципів, які застосовує вчитель у своїй діяльності (системний, проблемний, ситуативний, аксіологічний, культурологічний). Також це вибір індивідуальної освітньої траєкторії, особистісного цілепокладання, соціокультурної відповідності.

Реалізація системного підходу відбувається за рахунок самого змісту теми «Екологія», який визначає основні базові принципи взаємодії

організму та середовища і стає теоретичною основою для розгляду матеріалу наступної теми «Сталий розвиток та збалансоване природокористування». Проблемний принцип реалізується під час формулювання вчителем відповідних запитань на уроках екології. Навчальний зміст теми дає повні можливості застосування відповідних методів та педагогічних технологій.

Принцип ситуативності на уроках екології в 11 класі реалізується методом використання ситуативних вправ – завдань, виконання яких залежить від характеру різноманітних умов, визначених вчителем у самому завданні. Існує масив готових до застосування ситуативних завдань із трансформації речовини і енергії в екосистемах та продуктивності біогеоценозів.

Аксіологічний підхід передбачає формулювання здобувачами освіти свого ставлення до екологічних проблем нашого суспільства і шляхів їх розв'язання. Методологічним підґрунтям для формування ціннісного, світоглядного підходу до формування екологічної компетентності здобувачів освіти може стати реалізація здобувачами освіти проекту «Дослідження особливостей структури місцевих екосистем (природних чи штучних)», передбаченого в темі «Екологія» шкільної програми «Біологія і екологія. 10–11 клас. Рівень стандарту» [3]. На профільному рівні таких проєктів у програмі не передбачено, що можна вважати недоліком, але зміст відповідної теми в даній програмі розширений і дає можливість здобувачам освіти викладати свої судження щодо тих чи інших екологічних проблем. Це, наприклад, теми уроків: «Сучасний етап розвитку біосфери та роль людини», «Основні глобальні екологічні проблеми сучасної біосфери. Показники порушення стійкості біосфери» [2].

Культурологічний підхід являє собою вивчення світу людини в сенсі її існування в певному соціокультурному середовищі [6, с. 30]. Реалізація цього підходу під час вивчення екології в більшості випадків опиняється на другому плані через свій філософський зміст, який достатньо складний для освоєння здобувачами освіти. Завдання вчителів в 11 класі – знайти моменти в змісті шкільної програми, які дозволяють розглядати реальні екологічні факти і явища з урахуванням соціокультурних процесів в їх часовому вимірі. Приклади таких тем – «Сучасні уявлення про біосферу як глобальну екосистему. Структура та складові біосфери», «Еволюція біосфери, причини та наслідки змін біосфери». Самостійне визначення ролі людського суспільства в конкретних напрямках перетворення живої речовини в біосфері забезпечує формування сприйняття школярами важливості соціокультурних процесів у трансформації біосфери в часі. Це і є реалізація культурологічного підходу згідно моделі системи формування

екологічної компетентності школярів, на яку ми спираємось [12, с. 140].

Змістовно-аксіологічний блок даної моделі включає декілька великих компонентів. Когнітивний компонент включає знання та розуміння основних закономірностей живої і неживої природи. Це фактично знанієвий компонент, визначений в шкільній програмі «Біологія і екологія. 10–11 клас. Профільний рівень», як очікувані результати навчання здобувачів освіти [2]. За підсумками вивчення теми «Екологія» учні повинні вміти оперувати екологічними термінами, наводити приклади екологічних явищ; пояснювати екологічні закони; класифікувати екологічні фактори; характеризувати екологічні параметри популяцій, біоценозів, екологічних ніш тощо. Когнітивний компонент включає також володіння певними вміннями щодо дослідження навколишнього середовища. Це складові діяльнісного компоненту, визначені в шкільній програмі. За підсумками вивчення теми «Екологія» у здобувачів освіти повинні бути сформовані вміння описувати фактори довкілля за їх походженням; розпізнавати різноманітні громадські організації та рухи за екологічним спрямуванням їх діяльності; ілюструвати стратегії існування популяцій, трофічної структури біоценозу; оцінювати видове багатство та різноманіття; аналізувати роль окремих видів у біоценозі; прогнозувати наслідки впливу діяльності людини на екосистеми та їх складові; практикувати повноцінне екологічне мислення тощо [2].

Іще одна складова когнітивного компоненту моделі системи формування екологічної компетентності школярів – виявлення допитливості до живих організмів та природних явищ. За визначенням, це «ставлення» до природних об'єктів, позначена в шкільній програмі. Під час вивчення теми «Екологія» вчитель формує у здобувачів освіти певне ставлення до екологічних проблем, які існують в нашому глобальному світі. Оцінити дані результати досить важко через те, що чіткі критерії для таких оцінок відсутні. Ставлення в широкому розумінні – це те, як ми поводитимось з кимось, чи чимось. У випадку формування екологічної компетентності це усвідомлення здобувачами освіти відповідальності людини в сучасній біосфері; здатність робити висновки про причини високого видового різноманіття біоценозів; оцінювати функції середовища для існування організмів; висловлювати судження про необхідність збереження біологічного різноманіття і про роль людства у функціонуванні сучасної біосфери [2].

Дуже близьким до когнітивного компоненту в моделі системи формування екологічної компетентності школярів, яку ми розглядаємо є операційно-діяльнісний компонент. Найбільш повну характеристику такого компоненту, щоправда для студентів закладів вищої освіти, на наш погляд, дала Волгіна С.А. Вона констатувала, що операційно-діяльнісний

компонент характеризує володіння студентом системою умінь та навичок необхідних для здійснення успішної професійної діяльності в майбутньому, вміння самостійно визначати направленість фахової самоосвіти, наявність елементів самовиховання, сформованість вміння планувати програму професійного самовдосконалення. До показників сформованості цього компоненту автор відносить наявність знань, умінь та навичок для ефективної самостійної роботи, критичне мислення, навички систематизації, оцінки та реалізації опрацьованого матеріалу [5, с. 20]. Останнє речення в повній мірі співпадає зі змістом операційно-діяльнісного компоненту моделі Толочко, як складової змістовно-аксіологічного блоку та і трансформується в очікувані результати навчання за підсумком вивчення теми «Екологія» [12, с. 140].

Це здатність оцінювати вплив людської діяльності на стан довкілля; виявляти досягнення природничих наук, техніки і технологій та визначати їх вплив на сталий розвиток суспільства; здатність до відповідального споживання природних ресурсів [2; 12, с. 140]. Без сумніву, це одна з важливих складових формування у здобувачів освіти екологічної компетентності.

Екологічна компетентність – це певний набір психолого-емоційних властивостей особистості, які реалізуються в активній життєвій позиції під час існування в суспільстві. Через це логічним виглядає наявність в системі формування вказаної компетентності емоційно-ціннісного компоненту. З точки зору очікуваного результату навчання в старшій школі важливими будуть такі зміни особистості здобувачів освіти, які дозволять їм в майбутньому займати активну громадянську позицію щодо раціонального природокористування і сталого розвитку суспільства. Це може відбуватися лише на основі здобутих знань і пізнавального досвіду усвідомлення цілісності природничо-наукової картини світу; усвідомлення цінності навколишнього середовища, як основної складової забезпечення життя населення.

**Висновки.** На нашу думку, наведений аналіз моделі системи формування екологічної компетентності здобувачів освіти може допомогти вчителям біології в старшій школі в реалізації одного із завдань шкільної програми «Біологія і екологія. 10–11 клас. Профільний рівень» – розвитку особистої відповідальності за стан довкілля, формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, розуміння необхідності узгодження стратегії природи і стратегії людини на основі ідеї універсальності природних зв'язків та самообмеженості, подолання споживацького ставлення до природи [2]. Подальші дослідження можуть лежати в площині оцінки ефективності різних підходів до формування екологічної компетентності учнів старшої школи.



**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Анацька Н. В. Екологічна освіта : знання і життєво-ціннісні орієнтації сучасної людини : дис. ... канд. філ. наук. Київ, 2016. 220 с.
2. Біологія і екологія. 10–11 класи. Профільний рівень. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 03.01.2024)
3. Біологія і екологія. 10–11 класи. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 02.01.2024)
4. Бордюг Н. С. Структурно-функціональна модель формування професійних компетентностей із моніторингу довкілля у фахівців екологічного спрямування. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 82. Том 1. С. 95–99.
5. Волгіна, С. А. Компонентно-структурний аналіз готовності до професійного самовдосконалення. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2015. Вип. 6. С. 20–33. URL: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/issue/view/528> (дата звернення: 03.01.2024)
6. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) Автореф. дис. ... д-ра пед. наук 3.00.04. К., 2000. 32 с.
7. Державний стандарт базової середньої освіти від 30 вересня 2020 р. № 898. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 02.01.2024)
8. Екологізація освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи : монографія / Н. Пустовіт та ін. Харків : Мадрид, 2016. 154 с.
9. Наказ МОН від 03.08.2018 № 863 “Про проведення експерименту всеукраїнського рівня “Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10–11 класів закладів освіти загальної середньої освіти” на серпень 2018 – жовтень 2022 роки” URL: <https://imzo.gov.ua/2018/08/06/nakaz-mon-vid-03-08-2018-863-pro-provedennya-eksperimentu-vseukrajinsko-ho-rivnya-rozroblennya-ivprovadzhennya-navchalno-metodychno-zabezpechennya-intehrovano-ho-kursupryrodnyc-hi-nauky-dlya/>
10. Розпорядження КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення 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>
11. Толочко С. Визначення аксіологічних засад формування екологічної компетентності школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2021. № 25 (2). С. 160–172.
12. Толочко С., Бордюг Н. Методологічні засади формування екологічної компетентності школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Вип. 26. Кн. 2. 2022. 140–152.
13. Tolochko S., Bordiug N., les T. Content, forms and methods of building the environmental competence of education recipients on the basis of axiology. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2022. № 2(47). P. 20–26.

## ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

### FORMATION OF NATIONAL AND CIVIC IDENTITY OF PUPILS OF GRADES 5–7 IN FOREIGN LITERATURE LESSONS DURING THE WAR

У статті здійснено огляд останніх педагогічних і науково-методичних праць у контексті проблеми організації проведення уроків зарубіжної літератури сучасних учнів 5–7 класів: міжлітературних взаємин; переваги україноцентричного підходу та його значний внесок у розвиток формування національної та громадянської ідентичності учнів. Розглянуто та визначено особливості виховання громадянської компетентності учнів на уроках зарубіжної літератури як ключового завдання сучасного формування особистості громадянина України. Проведений аналіз наукових праць вітчизняних дослідників та документів, що регулюють освітні процеси в Україні, спрямований на визначення стратегії виховання учнівської молоді.

Основною формою організації навчального процесу залишається урок, який відповідає принципам послідовності та безперервності. Саме через урок відбувається активне формування основних компонентів громадянської компетентності учнів. Проведено моніторинг змісту художніх творів зарубіжної літератури (5–7 класи) та розглянуті основні вміння й навички роботи учнів з художнім твором, їх початкові уявлення про творчість письменників, окремі жанри, елементи змісту і форми, їхній взаємозв'язок. Запропоновано авторське бачення організації виховного процесу на уроках зарубіжної літератури, надано рекомендації щодо формування національної та громадянської ідентичності учнів 5–7 класів на уроках зарубіжної літератури, побудови і проведення ефективного уроку, розширено палітру дидактичного інструментарію сучасного учителя-словесника з урахуванням специфіки воєнного стану в країні.

Отже, вивчення зарубіжної літератури як навчального предмета може ефективно сприяти різносторонньому розвитку особистості учнів і формуванню в них національної та громадянської ідентичності. Розроблені учителем матеріали можуть бути корисними для студентів вищих навчальних закладів, викладачів словесності, а також для всіх педагогічних працівників, які базують свою діяльність на компетентнісно-орієнтованому підході до навчання.

**Ключові слова:** формування, учні, зарубіжна література, національна, громадянська

ідентичність, національно-патріотичне виховання.

The article reviews the latest pedagogical and scientific-methodological works in the context of the problem of organizing foreign literature lessons for modern pupils of grades 5–7: inter-literary relations; the advantages of the Ukrainian-centered approach and its significant contribution to the development of the formation of national and civic identity of students. The article considers and defines the peculiarities of educating students' civic competence in foreign literature lessons as a key task of modern formation of the personality of a citizen of Ukraine. The analysis of scientific works of domestic researchers and documents regulating educational processes in Ukraine is aimed at determining the strategy of education of students.

The main form of organization of the educational process remains the lesson, which meets the principles of consistency and continuity. It is through the lesson that the main components of students' civic competence are actively formed. The author monitored the content of foreign literature (grades 5–7) and examined the basic skills of pupils' work with a work of art, their initial ideas about the work of writers, individual genres, elements of content and form, and their interconnection. The author's vision of the organization of the educational process in foreign literature lessons is proposed, recommendations are given on the formation of national and civic identity of pupils of grades 5–7 in foreign literature lessons, the construction and conduct of an effective lesson, the palette of didactic tools of a modern language teacher is expanded, taking into account the specifics of martial law in the country.

Thus, the study of foreign literature as an academic subject can effectively contribute to the diverse development of students' personalities and the formation of their national and civic identity. The materials developed by the teacher can be useful for students of higher education institutions, teachers of literature, as well as for all teachers who base their activities on a competency-based approach to teaching.

**Key words:** formation, students, foreign literature, national, civic identity, national-patriotic education.

УДК 373.5.016:82(100)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.8>

**Павлова Л.Д.,**  
учитель вищої категорії,  
учитель-методист,  
учитель зарубіжної літератури,  
заступник директора з навчально-виховної роботи  
Дніпровської гімназії № 10  
імені І.І. Манжури Дніпровської  
міської ради

**Постановка проблеми.** Національно-патріотичне виховання учнів 5–7 класів створює ціннісні орієнтири у викладанні зарубіжної літератури, визначається пріоритетом – формування національної та громадянської ідентичності учнів, в основі якого виховання національної свідомості, любові до України, свого народу, шанобливого ставлення до його культури, здатності зберегти свою національну ідентичність, брати участь у захисті своєї держави та її подальшої розбудови.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування громадянської компетентності особистості завжди була і залишається у центрі пошуку вітчизняних науковців. Сутність патріотизму, психолого-педагогічні та вікові особливості формування патріотичних почуттів обґрунтовано у працях науковців (І. Бойко [1], І.Д. Бех [2], О.В. Сухомлинська [3]), які розглядають патріотизм як життєву позицію особистості учнів. Проте, не применшуючи вклад зазначених авторів, вважаємо, що динамічність змін, які

пов'язані із продовженням воєнного стану, формують поле для проведення подальших досліджень.

**Мета статті** – привернути увагу до проблеми патріотичного виховання під час війни на уроках «Зарубіжна література» учнів 5–7 класів загальноосвітніх закладів та формування їх національної та громадянської ідентичності шляхом ознайомлення з кращими творами світової літератури в українських перекладах, розуміння жанрів, елементів змісту і форми художніх творів.;

– розкрити підходи до організації педагогічної діяльності у процесі формування громадянської позиції учнів 5–7 класів.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення зарубіжної літератури в 5–7 класах здійснюється з урахуванням компетентнісного потенціалу мовно-літературної галузі. Особлива увага приділяється впливу художньої літератури на формування світогляду, національної свідомості та моральних якостей учнів. Процес вивчення зарубіжної літератури спрямований на виховання здобувачів освіти, як високоосвічених та культурних громадян України, здатних захищати національні інтереси та бути патріотами своєї держави. Багатогранні аспекти національно-патріотичного виховання учнів задекларовано в Концепції Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року [4], Державному стандарті базової середньої освіти (2020) [5], модельних навчальних програмах НУШ (2023) [6], які спрямовані на розвиток творчої особистості (читача), формування гуманістичного світогляду, національних і загальнолюдських цінностей учнів, високої моралі, естетичних смаків та якостей громадянина України, свідомого своєї належності до світової спільноти. Особливий акцент робиться на антивоєнній та антитоталітарній тематиці, а також на питаннях свободи та боротьби за незалежність, які важливі для формування критичного мислення та розуміння громадянських цінностей. Нинішня суспільно-політична ситуація в Україні, зумовлена повномасштабною російсько-українською війною, актуалізує проблему національно-патріотичного виховання, формування громадянської компетентності учнів. Підтримаємо поширену в літературі думку науковців і педагогів про те, що громадянська компетентність – це готовність і здатність особистості активно й ефективно діяти відповідно до демократичних принципів і громадянської позиції. Вона передбачає наявність як певної життєвої позиції учнів, так і внутрішньої готовності до її реалізації. Саме тому, в ході вивчення курсу зарубіжної літератури, учні освоюють історичні події та наслідки нацистського режиму, які знайшли відображення у творах письменників інших країн. Ці твори охоплюють національні події, характери, традиції, а також різні жанри, які дозволяють учням отримати різнобічне уявлення про світ літератури

та одночасно формують в них емоційні та ціннісні орієнтації. Важливим стає розуміння тексту художнього твору під кутом погляду людини, яка переживає війну.

Наразі проблематичний аспект полягає у недостатньому забезпеченні закладів освіти сучасними підручниками зарубіжної літератури для учнів середніх класів, викликаний фінансовими труднощами, спричиненими веденням воєнного стану в Україні. Це викликало важкість у педагогів, які в даний момент вимушені використовувати застарілі видання підручників для 7 класу, датовані 2015 роком [7]. Зазначений підручник, випущений майже десять років тому, стає менш актуальним, оскільки не відображає не лише нові реалії, а й зміни у сприйнятті та розвитку школярів. У сучасному світі, насиченому цифровими технологіями та глобальними викликами, паперові версії підручників вже недостатні. Вчителі та батьки розуміють це та вимагають від авторів роботи над цифровими форматами, включаючи електронні варіанти матеріалів та онлайн-платформи з завданнями та презентаціями. Актуальність підручників укладається в загальний контекст сучасної освіти. Важливим кроком у розвитку сучасного освітнього процесу є колективна праця авторів Ніколенко О., Рудницька Н., Мацевко-Бекерська Л. над підручниками зарубіжної літератури для 5 та 6 класів [8, 9], яка включає інтерактивні технології та розділ «CLASSROOM», завдяки якому відкривається безліч можливостей для модернізації навчального процесу, розширюється засвоєння матеріалу та розвивається творчий підхід учнів до вивчення предмету. Додавання інтерактивних елементів до підручників значно полегшило процес навчання та створив більш стимулююче навчальне середовище.

Програмові твори курсу «Зарубіжна література» для 5–7 класів дозволяють учням ознайомитися із трагічними сторінками людства, включаючи ті, що стосуються історії України. Наприклад, зображення трагедії Другої світової війни в поезії та прозі представників різних країн Європи, таких як К. І. Галчинський («Лист із полону» та «Пісня про солдатів з Вестерплатте»), А. Марґул-Шпербер («Про назву концтабору Бухенвальд») та Джон Бойн (повість «Хлопчик у смугастій піжамі»), в яких аналізується ідея рівності представників різних рас, націй і народів, розглядається тема трагічної долі дітей і дорослих під час нацизму та Голокосту, відображаються численні злочини фашизму.

Ураховуючи особливості сприйняття інформації учнями, особливо в контексті засвоєння літературних творів, вчителю важливо застосовувати маркування важливої інформації. Сучасний учень-читач, зокрема, може зазнавати труднощі у розумінні глибини та значущості текстів. Це вимагає від педагога використання ефективних методів

і прийомів, які полегшують процес засвоєння літературних шедеврів. Доцільними засобами виявляються візуалізаційні прийоми, такі як інформаційні плакати, кроссенси з сильним емоційним забарвленням, інфографіка, «хмари слів», які не лише привертають увагу до ключових фактів, але й акцентують увагу на особливо важливих для учнів елементах.

Важливим аспектом є уникання догматичних тверджень, надання альтернативних думок, що стимулює критичне мислення учнів. Це особливо актуально під час вивчення творів антитоталітарного спрямування, наприклад, «П'ятнадцятирічний капітан» Жуля Верна, де розкриваються теми духовних випробувань, мужності і людяності героїв, свободи та рівноправ'я.

Враховуючи новий погляд на прочитання художніх творів, потрібно зазначити, що сучасні читачі переосмислюють вже відомі твори, привносячи у них нові звучання. Наприклад, українські байки відрізняються поетичним переосмисленням традиційних образів і сюжетів Езопа, втілюючи людські якості, такі як працелюбність, розум, хитрість, дурість, жорстокість, лінощі тощо в алегоричних образах. Зокрема, наразі сприйняття оповідання Джека Лондона «Жага до життя» як абсолютно новий текст, наповнений проблемами життя і смерті, дружби та зрадництва, де автор вдається до тем, які стосуються сьогодення. Також важливо зазначити вірш Роберта Бернса «Моє серце в верховині...», де відображена ідея любові до батьківщини, антитеза «рідний край – чужина». Цей твір залишається актуальним в сучасній політичній ситуації і викликає резонанс, оскільки в ньому акцентується важливість патріотизму та прив'язаності до рідного краю.

Слід зауважити, що ключові компетентності учнів 5–6 класів включають розуміння взаємозв'язків між людиною і навколишнім середовищем, усвідомлення переваг ненасильницького вирішення конфліктів, осмислення важливості здорового способу життя та безпечної поведінки, а також розуміння ролі ініціативності та підприємливості в суспільстві. Також важливо усвідомлювати взаємозв'язки української літератури з іншими літературами, виявляючи спільні риси міфології, жанрів, тем, образів тощо. Конкретизуємо прикладами.

Читання казкових пригод персонажів Ганса Крістіана Андерсена («Снігова королева») та Роальда Дала («Чарлі і шоколадна фабрика»), сприяє розвитку соціальної та громадянської компетентності учнів 5 класів. Ці твори розкривають цінності, такі як повага до гідності людини, уникнення дискримінації та самооцінювання результатів власної діяльності.

Вивчення зарубіжної літератури на уроках має включати різноманітні фактичні матеріали,

що адаптовані до історії та фольклору України. Розглянемо, наприклад, значення образу Різдва у творі Чарльза Дікенса «Різдвяна пісня в прозі» та Різдвяні народні традиції у творі Миколи Васильовича Гоголя «Ніч перед Різдвом». Для обох творів характерні традиції Різдва, народні звичаї і символіка якого стають частиною національного фольклору. У «Різдвяній пісні в прозі» Чарльза Дікенса, каталізатором для змін у житті головного героя стає переосмислення важливості доброти та людяності. Це сприяє збагаченню розуміння учнів традицій та культурних особливостей як власної країни, так і інших народів через призму світової літератури.

Вивчення грецьких міфів у 6 класі, зокрема міфів про Прометея та Геракла, сприяє усвідомленню учнями єдності людини та природи, а також впливу міфології на формування культурних традицій різних народів світу. Учні оцінюють переваги фізичного здоров'я та усвідомлюють роль особистої ініціативи у подоланні труднощів та реалізації життєвих планів.

Завдяки творчості письменників, таких як Астрід Анна Емілія Ліндгрен («Міо, мій Міо») та Ульфа Старка («Чи вмієш ти свистати, Юганно?»), учні розширюють своє уявлення про створення світу, природу, формують усвідомлення про добро та зло. Ці твори сприяють розвитку творчого мислення та формуванню ціннісних орієнтацій антифашистської спрямованості.

Творчість Р. Кіплінга, зокрема вірш «Якщо...», висвітлює проблеми духовного випробування людини та її моральної стійкості. Головна мета цього твору – заклик до того, щоб людина залишалася вірною собі у різних ситуаціях життя, відстоювала ідеї миру і дружби. У «Баладі про Схід і Захід» Кіплінг протистоїть і примирює Схід і Захід, відображаючи важливість розуміння та співробітництва між різними культурами.

Твір Роберта Шеклі «Запах думок» підкреслює силу людської думки та віру в перемогу розуму. У оповіданні «Усмішка» Рея Дугласа Бредбері виражена тривога за руйнування духовних цінностей. Ці твори відзначаються глибоким філософським підґрунтям та спонукають читачів до роздумів про важливі аспекти людського життя.

Твір Міхаеля Андреаса Гельмута Енде «Джим Гудзик і машиніст Лукас» висвітлює питання збереження вірності моральним принципам головними персонажами. Твір розвиває тему любові до батьківщини через пригоди, які відбуваються в уявному світі книги та може надихнути читачів на те, щоб цінувати свої моральні переконання, відноситися з повагою до інших і бути відданими своїм ідеалам.

Учні 7 класу, вивчаючи балади, можуть розкрити різноманітні аспекти людського життя та відносин. Балада, як жанр фольклору та літератури,



є важливим засобом передачі національних уявлень, моральних цінностей та патріотичних почуттів. Балада «Рукавичка» Крістофа Фрідріха Шиллера вражає глибоким моральним сенсом та утіленням цінностей, таких як любов, відданість, гідність. Учні можуть усвідомити важливість цих якостей у власному житті. Балада Адама Міцкевича «Світязь» викликає в учнях почуття патріотизму та героїзму, оскільки вона оспівує важливі моменти історії та визначні події для нації. Роберт Льюїс Стівенсон у баладі «Балада про вересовий трунок» розкриває теми свободи та боротьби проти рабства, а також підкреслює важливість спільної дії для досягнення перемоги. Фольклорні балади, такі як «Король Лір і його дочки» чи «Як Робін Гуд став розбійником», теж мають потужний патріотичний зміст та ідеї служіння народові. Розгляд цих творів може розширити розуміння учнів щодо вічних цінностей та героїзму.

Образ справжнього лицаря, який втілено у романі Вальтера Скотта «Айвенго», може надихнути учнів на бажання служити правді та справедливості в ім'я вищих цілей.

Детективи, особливо ті, що вивчаються в 7 класі, дійсно захоплюють учнів своїми цікавими сюжетами та інтригуючими персонажами. Повесть «Золотий жук» Едгара Аллана По відома своєю загадковістю та неочікуваними розвитками подій, що створює неперевершену атмосферу таємниці. Оповідання про Шерлока Холмса («Пістрява стрічка», «Спілка рудих») Артура Конан Дойля, розкривають учням світ дедуктивного методу, надзвичайних здібностей та розсудливості детектива. Холмс стає символом сили інтелекту та високих моральних якостей, а його уміння дивувати різними точками зору на події робить його образ неперевершеним у жанрі. Засновані на логіці та розумових висновках прийоми Шерлока Холмса, а також таємнича атмосфера його пригод, стали основою для популярності героя серед читачів різних поколінь.

Вивчення поетичних творів зарубіжних поетів та їх перекладів українською мовою дійсно може розширити світогляд учнів і вивести їх за межі власної культурної сфери. Художні переклади важливі не лише для збереження мистецтва оригіналу, але й для передачі специфіки мовлення, естетики та менталітету інших народів. Наприклад, художній переклад поезії Мацуо Басьо може відтворити не лише самі слова, але і атмосферу, емоції та глибину його хайку, дозволяючи українському читачеві відчути красу та гармонію, яку відчував сам поет. Поема «Пісня про Гайавату» також може бути унікальним засобом вивчення міфів та традицій північноамериканських індіанців. Українські перекладачі, зберігаючи дух оригіналу, роблять твір доступним для учня, допомагаючи розкрити його глибини та цінності.

У процесі вивчення художніх перекладів, учні отримують не лише лінгвістичні навички, але і розуміння культурного контексту, естетики і глибини вираження поетичних образів. Зазначимо, підхід вивчення зарубіжної літератури в закладах освіти, орієнтований на україноцентричність, має ряд важливих переваг та може вносити значний внесок у розвиток формування національної та громадянської ідентичності учнів. Деякі з переваг україноцентричного підходу:

1. Розширення володіння українською мовою: через вивчення україномовних перекладів учні можуть поглибити свої знання мови та розширити активний словник.

2. Увиразнення українського контексту: збагачення учнівського розуміння історії, традицій та культури України через призму творів зарубіжної літератури.

3. Патріотичне виховання: сприяння формуванню глибокого патріотизму та любові до своєї країни через вивчення творів, які стосуються української історії та боротьби за незалежність.

4. Розвиток громадянської та національної ідентичності: формування в учнів розуміння власної ролі в громадянському суспільстві та національній спільноті.

Цей підхід може стати важливим елементом виховання нового покоління громадян України, які розуміють і цінують свою культурну спадщину та її внесок у світову культуру.

Оскільки українська література є невід'ємною частиною світового літературного доробку, важливо акцентувати увагу викладачів зарубіжної літератури на вивченні та висвітленні проблем міжлітературних відносин. Учителю, використовуючи зразки зарубіжної літератури, може підкреслити унікальність та цінність української історії та національної самобутності, спонукати учнів до активної громадянської позиції та патріотичних дій. Інтеграція курсів рідної та зарубіжної літератур допомагає учням більш повно розглядати взаємодію між національними культурами через літературні шедеври та розуміти, як українська література сприймає та взаємодіє із творами з інших культур. Використання порівняльного аналізу, обговорення впливу ідей і стилів зарубіжних авторів на українське письменство може розширити кругозір учнів і поглибити їхнє розуміння світової літературної спадщини та утвердження почуття гордості за власну культуру. Українська література завжди знаходилася у тісних взаємодіях з літературами інших націй, що сприяло взаємному обміну та збагаченню культурних надбань.

В сучасний період, коли українська культура та наука розвиваються в умовах війни і боротьби за незалежність, важливо об'єктивно вивчати та визначати національну ідентичність, розуміти роль та місце України в світовому духовному

контексті. Насамперед важливо розглядати взаємодію як динамічний обмін, де різні літературні традиції взаємодіють, взаємно впливають одна на одну та сприяють розвитку української літературної системи. Цей підхід дозволяє уникнути тенденційності та кон'юнктурності, а також підкреслює унікальність та самобутність української літератури в глобальному контексті. Важливо пам'ятати, що в такому підході до вивчення зарубіжної літератури ключовою є здатність учителя вміло добирати текстові матеріали та ефективно обговорювати їх з учнями, спрямовуючи на аналіз не лише літературних аспектів, а й їх зв'язку із сучасним життям українців та історичними подіями сьогодення.

**Висновки.** Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що формування національної та громадянської ідентичності учнів 5–7 класів на уроках зарубіжної літератури – це вимога часу; полягає у формуванні громадянської компетенції учнів і придбання громадянського досвіду, життєдіяльності в умовах війни, а також необхідністю включення в систему виховної роботи патріотичних заходів, тематика яких пов'язана з принципами побудови демократичного суспільства в Україні. Вибір Україною свого шляху розвитку не може здійснюватися поза контекстом глобальних світових тенденцій. У творах зарубіжних письменників учитель-патріот, при бажанні, може виявити різноманітні типологічні аналогії, які можна відобразити на події та теми української історії. Особливо це стосується моментів, пов'язаних із любов'ю до батьківщини та готовністю до самопожертви в ім'я її свободи та незалежності. Саме це дозволяє учителю створити зв'язок між світовою літературою та українським контекстом, використовуючи відомі теми та сюжети для поглибленого розуміння учнями універсальних цінностей та національних патріотичних почуттів. Важливо акцентувати увагу на тому, що такі паралелі не тільки збагачують розуміння світової літератури, а й допомагають

розвивати в учнях глибоке ставлення до історії своєї країни та формувати відчуття патріотизму через літературний досвід.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко І. Формування громадянської компетентності учнівської молоді у процесі вивчення зарубіжної літератури. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України : науково-методичний журнал №9. Київ: Педагогічна преса, 2007. С. 6–9.

2. Бех І.Д. Психолого-педагогічні умови виховання у молоді громадянськості. Громадянське виховання молоді в умовах трансформації суспільства: зб. наук. ст. Черкаси. 1998. С. 3–6.

3. Сухомлинська О. В. Ідеї громадянськості: європейські підходи та українські реалії. Формування громадянської компетентності учнівської молоді : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 8–9 лютого 2005 р. Харків : ХОНМІБО, 2005. с. 82–90.

4. Концепції Державної цільової соціальної програми національно патріотичного виховання на період до 2025 року: розпорядження 1233-р від 09.10.2020 р. / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1233-2020-%D1%80#n9> (дата звернення: 03.01.2024).

5. Державний стандарт базової середньої освіти : постанова № 898 від 30.09.2020 р. / Кабінет Міністрів України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-zatverddiv-derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti-reformanova-ukrayinska-shkola-prodovzhitsya-u-5-9-klasah> (дата звернення: 06.01.2024).

6. Модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / Ніколенко О. М., Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Мацевко-Бекерська Л. В. Київ: Пед. думка, 2023. 103 с.

7. Зарубіжна література: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл./ Ніколенко О.М. та ін. Київ: Грамота, 2015. 272 с.

8. Ніколенко О. М., Мацевко-Бекерська Л. В., Рудницька Н.П. Зарубіжна література: підруч. для 5 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Академія, 2022. 269 с.

9. Ніколенко О.М., Мацевко-Бекерська Л. В., Рудницька Н.П. Зарубіжна література: підруч. для 6 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Академія, 2023. 256 с.

## АДАПТАЦІЇ ТА МОДИФІКАЦІЇ ЗАВДАНЬ З ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

### ADAPTATION AND MODIFICATION OF COMPUTER SCIENCE TASKS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Формування сучасного суспільства неможливе без забезпечення гарантій безпеки, дотримання прав та свобод громадян. Нині важливим аспектом також є гарантування свободи та рівності усіх членів громадянської спільноти.

Діти також є членами суспільства та, як і дорослі, живуть в ньому задовольняючи такі ж потреби. Найбільш комфортним для дитячого розвитку є рідний дім. Діти які мають особливі освітні потреби теж мають рости та розвиватися в сім'ї, а освіту здобувати у закладах загальної середньої освіти, де будуть створені відповідні (спеціальні) умови. Таким чином буде реалізовано права для «особливих» дітей, так зване інклюзивне навчання.

Реалії сьогодення показують, що в Україні стрімко росте кількість дітей з особливими освітніми потребами. Це не лише діти з інвалідністю, а й такі діти, які потребують підтримки з боку педагога, особливої уваги та виявлення емоційних порушень. А такі проблеми нині зустрічаються майже в кожній дитині.

Сучасне суспільство має забезпечити рівні можливості для реалізації власного потенціалу кожній окремо взятій дитині та проявити себе повноцінним учасником громади приносячи їй користь.

Впровадження в Україні освітньої реформи забезпечує дітей з ООП можливістю безперешкодно здобувати якісну освіту, бути активними учасниками сучасної системи освіти та не лише навчатися, а й соціалізуються в колективі з іншими дітьми. А це відбувається завдяки впровадженню інклюзивної форми навчання в закладах загальної середньої освіти, де «особливі» діти можуть навчатися поряд зі звичайними учнями.

Щоб досягти якісного результату в освітній діяльності дітей з ООП та для ефективної реалізації інклюзивної освіти педагоги мають уміти вибудувати індивідуальну траєкторію з учнем, розкривши його здібності; вміло оперувати навчальним матеріалом, адаптуючи або модифікуючи його під можливості дитини; змінювати застарілі методики на сучасні, які враховуватимуть спеціальні потреби учня.

Адаптація та модифікація завдань з інформатики, окрім вище зазначеного, також має враховувати фізіологічні можливості дитини, адже це робота із інформаційно-комунікаційними засобами навчання.

**Ключові слова:** адаптовані завдання, модифіковані завдання, інформатика, освітній процес, сучасні освітні технології.

The formation of a modern society is impossible without ensuring guarantees of security, respect for the rights and freedoms of citizens. Today, an important aspect is also to guarantee the freedom and equality of all members of the civil society.

Children are also members of society and, like adults, live in it to meet the same needs. The most comfortable environment for child development is the family home. Children with special educational needs should also grow up and develop in a family, and receive education in general secondary education institutions, where appropriate (special) conditions will be created. In this way, the rights of "special" children, the so-called inclusive education, will be realized.

Today's realities show that the number of children with special educational needs is growing rapidly in Ukraine. These are not only children with disabilities, but also children who need support from a teacher, special attention, and identification of emotional disturbances. And the following problems are common to almost every child today.

A modern society should provide equal opportunities for every child to realize his or her own potential and prove to be a full-fledged member of the community and bring benefits to it.

The implementation of educational reform in Ukraine provides children with SEN with the opportunity to receive quality education without hindrance, to be active participants in the modern education system and not only learn but also socialize in a team with other children. This is due to the introduction of an inclusive form of education in general secondary education institutions, where "special" children can study alongside regular students.

To achieve a quality result in the educational activities of children with SEN and for the effective implementation of inclusive education, teachers must be able to build an individual trajectory with a student, revealing his or her abilities; skillfully operate with educational material, adapting or modifying it to the child's abilities; change outdated methods to modern ones that take into account the special needs of the student.

Adaptation and modification of computer science tasks, in addition to the above, should also take into account the physiological capabilities of the child, as it is work with modern information and communication tools.

**Key words:** adapted tasks, modified tasks, computer science, educational process, modern educational technologies.

УДК 376.016:004(045)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.9>

**Паршукова Л.М.,**

ст. викладач кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Паршуков С.В.,**

ст. викладач кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розважливість і ефективність у підході до організації освітнього процесу дає якісний результат для усіх учасників. Проте, якщо на уроці присутні учні з особливими потребами, то тут може виникнути потреба у додатковій, а іноді і специфічній підтримці для розв'язання освітніх завдань. Це

сприятиме тому, що такий учень зможе повноцінно брати участь у занятті, сприятиме реалізації його творчого потенціалу та самореалізації. Універсальних рекомендацій та методичних розробок не існує, адже це особливі діти і до них потрібне особливе ставлення з врахуванням медичного діагнозу.

Є категорія учнів з особливими освітніми потребами (ООП) для яких не потрібно здійснювати модифікацію завдань або ж вони можуть бути незначними, тобто спрямованими на деяку корекцію особистості учня. Щоб з'ясувати такий аспект роботи насамперед вчитель має дослідити можливості дитини з ООП:

– учень з нарівні з іншими буде брати участь в освітньому процесі, якщо пристосувати навколишнє середовище, підібрати відповідний методичний прийом тощо;

– учень буде ефективно працювати, якщо чітко визначити рівень необхідної адаптації методичного забезпечення уроку (посібників, спеціальних дидактичних розробок та інших освітніх матеріалів).

На уроках вчитель не має бути єдиним джерелом знань, а бути наставником та фасилітатором, що супроводжує процес здобуття знань, беручи у ньому активну участь. Сучасний освітній процес – це коли педагог та учень стають партнерами, кожен має право на власну думку, щодо вирішення проблемного завдання, зважено приймають спільне рішення обґрунтовуючи свою позицію. Діти з ООП мають такі ж можливості, соціалізуються та вчаться відстоювати власну думку, або доводячи перспективність своєї ідеї вирішення питання.

Робота педагога полягатиме у правильному доборі новітніх методів та підходів в організації роботи на уроці в інклюзивному класі, адаптації чи модифікації завдань відповідно до можливостей учнів. Головним завданням вчителя є не лише чітко підібрати освітній контент, а й зробити його цікавим, адже цікавість – запорука ефективності.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Головною ідеєю впровадження в закладах загальної середньої освіти інклюзивного навчання є забезпечення рівних можливостей для отримання освіти для усіх категорій дітей [1].

В Законі України «Про повну загальну середню освіту» (від 16 січня 2020 р.) зазначено, що кожен учень має можливість будувати своє навчання, опираючись на власні потреби та таланти. Ще одним нормативним документом, Концепцією інклюзивної освіти, регулюється основна ідея демократичного суспільства – кожна дитина є цінним та активним її учасником. Відповідно до Концепції освітній простір має будуватися на трьох основних компонентах, а саме, інклюзивних політиці, культурі та практиці.

Тож перед вчителем інформатики стоїть нагальна потреба мати достатній запас вмій та навичок для адаптації навчально-методичного забезпечення, щоб дати рівні можливості учням для освіти. Практичні роботи курсу «Методика навчання інформатики» для ОС «бакалавр»

передбачають виконання ряду завдань, що пов'язані із добром, зміною та модифікаціями завдань із різних тем з інформатики для учнів 5–9 класів, що мають освітні потреби.

Сучасному вчителю інформатики потрібно вміти змінювати навчальне середовище, добирати нові інноваційні методи навчання, які будуть спрямовані на задоволення різноманітних потреб учнів, але орієнтуючись на їх рівень розвитку, інтереси, можливості та інші чинники. Вчитель має створити в класі ситуацію успіху. Мета – розвиток у дітей віри у власні сили та можливості, виховує витримку у боротьбі з перешкодами та труднощами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням питання щодо вирішення проблеми участі дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі поряд з іншими учнями, їх соціалізації займаються нині цілий ряд учених України, зокрема І. Малишевська, О. Федоренко, Т. Євтухова, І. Біженко, В. Кожух та інші. У роботах зазначається важливість інклюзивної освіти, надаються практичні рекомендації щодо врахування психолого-педагогічної підтримки учнів з ООП та добору форм та методів навчання.

Проте, якщо взяти спеціальні шкільні предмети, то вчителям досить складно одразу зорієнтуватися у доборі та кількості матеріалу який має бути викладений на уроці. Тобто є потреба у методичних рекомендаціях практичного спрямування, якими має оперувати вчитель під час роботи в інклюзивному класі.

**Мета статті.** Метою статті є методичні рекомендації щодо адаптації та модифікації завдань з інформатики у для дітей з особливими освітніми потребами

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний гінкий розвиток інформатизації усіх ланок суспільства та прогрес у технологіях передбачає також зміни в освіті.

Інтеграційні процеси в Україні – це ключовий напрямок розвитку держави. В ньому, зокрема, зазначено що основна форма здобуття освіти для дітей з ООП – інклюзивне навчання. Ще до повномасштабного вторгнення кількість дітей з ООП в Україні щорічно збільшувалася, а зараз ця кількість зросла до критичних цифр [2].

Саме тому актуальною проблемою є впровадження інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти, що передбачає використання інноваційних технологій та створення спеціалізованого (інклюзивного) освітнього середовища для учнів з особливими освітніми потребами.

Нині основними завданнями перед освітянською спільнотою України можна визначити такі:

– покликані виважено та ефективно розкривати потенціал дитини, а для дітей з ООП, за потреби, спеціальна підтримка з боку педагога;



– призначені поглибити інтелектуальні здібності усіх учнів;

– адаптація або модифікація завдань для дітей з ООП задля підвищення рівня мотивації до отримання якісних знань [3, с. 118].

Для успішної реалізації поставлених завдань педагогам потрібно не лише змінювати методи та форми навчання, а й здійснювати правильний добір освітнього середовища, адаптувати та модифікувати, відповідно до особливих потреб дитини з ООП, навчальний матеріал.

Адаптація матеріалу передбачає, що зміст навчального завдання та його сутність незмінні, лише варіюється характер подання освітнього контенту.

Модифікація матеріалу змінює все: зміст, складність та характер освітнього процесу.

Адаптація може бути реалізована у декількох діапазонах (рис. 1).

Адаптацією фізичного середовища, як правило, займається керівництво закладу освіти, адже це передбачає фізичні зміни самого закладу освіти, а саме: пристосовані рекреаційні кімнати, побудова пандусу, розширення дверей та зняття порогів, зміна розташування або повна заміна меблів тощо.

Щодо адаптації освітнього процесу, то тут все залежить від педагога, адже він кардинально змінюється. Вчитель має усвідомлено підійти до вибору способу повідомлення та мотивації теми уроку, здійснити правильний вибір організації учнів на уроці, максимально та ефективно задіяти усіх до виконання поставленого завдання, сприяти соціалізації дітей з ООП. За потреби вчитель також може скорегувати темп заняття, використати методику епізодичного навчання або навчання з підкріпленням, яке є досить дієвим на уроках інформатики

Адаптація навчальної програми передбачає корегування цілей та завдань адаптованих під конкретного учня, визначення освітнього контенту та змісту, який має бути засвоєний. Педагоги, аналізуючи доцільність добору конкретних методів подання матеріалу та його відповідність

навчальній програмі предмету, добирають об'єм освітнього матеріалу, який буде доступним можливостям дитини з ООП. Це, в свою чергу, сприятиме дієвій організації освітньої діяльності усіх учнів та формуванню у них ситуації успіху.

Вказівки. В цьому діапазоні адаптації вчитель змінює професійний підхід до процедури проведення уроків, використовує інноваційні методи та прийоми організації занять.

Освітній контент – адаптація освітнього інструментарію та матеріалів до персональних потреб учнів. Матеріалами можуть слугувати спеціальні картки-завдання, дидактичні кейси, освітні відео-матеріали, маніпулятори, шоломи для доповненої реальності, картки видрукувані шрифтом Брайля або просто значно більшим від стандартного тощо.

Досягнення успішної освітньої діяльності з дітьми, що мають ООП, на уроках з інформатики необхідно враховувати ряд спеціальних критеріїв, а саме:

– час знаходження дитини за комп'ютером (відповідно санітарно-гігієнічних норм та психологічних можливостей);

– створення зручних умов для роботи (спеціальна клавіатура, налаштування монітора тощо);

– визначення максимального часу концентрації дитини та виконанні практичного завдання, вплив подразників на відволікання;

– визначення конкретного робочого місця (персонального комп'ютера), за потреба спеціальна організація освітнього простору (доступ до дошки, дверей, поруч з учителем чи асистентом);

– створення на уроці ситуації успіху, яка сприятиме психоемоційному розвитку дитини (визначення досягнення, отримання призу за гарну роботу на уроці і т.п.).

Модифікації на уроках інформатики можуть бути реалізовані декількома шляхами, а саме:

– зміст матеріалу, який має засвоїти учень скорочений, а кількість часу на виконання практичних завдань збільшується. Учень з ООП частково бере участь у роботі на уроці разом з іншими дітьми, оскільки вимоги перевищують його можливості;

– кількість завдань, які виконуються за комп'ютером зменшуються, засвоєння навчального матеріалу може бути як повним так і частковим;

– зменшується час зорового навантаження (робота за комп'ютером), візуальний дидактичний матеріал замінюється тактильним або аудіальним (прослуховуванням в навушниках);

– освітній контент посібника чи підручника, який має засвоїти дитина з ООП має бути певним чином виділений (колір, шрифт, підкреслення, рамка). Це зумовить концентрацію уваги дитини на ключових елементах теми, дасть можливість донести найвагоміше не порушуючи цілісність матеріалу.

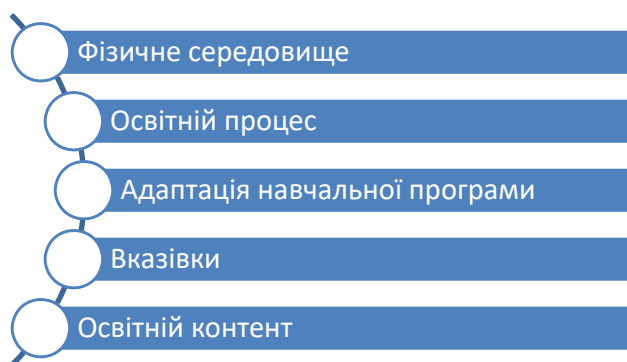


Рис. 1. Діапазони реалізації адаптації

Вчителів інформатики доцільно складний для сприймання матеріал подавати частинами, збільшити час на усвідомлення, скорегувати темп викладання, використовувати більше візуалізацій освітнього контенту (лінії часу, освітні цифрові комікси, ментальні карти тощо). При визначенні об'єму інформації, який має засвоїти дитина з ООП обов'язкова узгодженість з родиною, оскільки це матиме вплив на подальший розвиток дитини. Зменшення обсягу матеріалу, або його спрощення не має впливати на загальні навички – застосовувати отримані знання на практиці. Роль вчителя полягає у поступовому формуванні вміння дитини з ООП проводити порівняльний аналіз, міркувати вголос про алгоритм своїх дій в ході виконання роботи за комп'ютером, вміння виконувати завдання відповідно до зразка, розроблені з врахуванням її досвіду та інтересів. Головне завдання – не перевести навчання у формат формального отримання знань. Вчитель інформатики на уроці має змогу використати значний спектр інформаційно-комунікаційних засобів для реалізації адаптованих та модифікованих навчальних матеріалів уроку.

**Висновки.** Результативне навчання дітей у інклюзивному класі можна забезпечити шляхом диференційованого підходу до освітнього процесу на уроці. Навчальні матеріали з інформатики для дітей з особливими освітніми потребами адаптують або модифікують в залежності від можливостей дитини. Обов'язковим є добір педагогом таких педагогічних методів та прийомів, що забезпечать залучення усіх дітей до діяльності на уроці або повністю, або частково. Це може бути спільна робота над інформаційним проектом,

обговоренням розв'язання проблемної ситуації, складанням алгоритму реалізації задачі тощо. В свою чергу це допоможе як соціалізації дитини з ООП так і опануванню нею комплексом необхідних інформаційно-цифрових компетенцій.

Пояснення навчального матеріалу з інформатики обов'язково має ґрунтуватися на конкретних прикладах, мотиваційних завданнях, колективному обговоренні проблемного питання. Вже потім вчитель здійснює диференційований підхід та, відповідно до індивідуальних потреб учня, дає стандартні, адаптовані чи модифіковані завдання для виконання, де враховуються один чи декілька критеріїв, а саме: складність та кількість завдань для практичної роботи, темп виконання, а також час на виконання. Педагогічні впливи мають бути узгоджені із медичними та психологічними, що в свою чергу забезпечить якісний освітній процес.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція Нової української школи : колегія МОН від 27.10.2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 06.01.2024)
2. Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. № 11. С. 24–34.
3. Ольхова Н., Рославець Р., Орлова С. Психолого-педагогічні основи диференційованого підходу навчання у новій українській школі. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2022. № 2. С. 116–124. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.16> (дата звернення: 10.01.2024).

## DEVELOPING COMMUNICATION COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*The article is devoted to one of the urgent issues of modern pedagogy – communicative competence and its formation in the process of teaching professional communication. The article reveals the essence of communicative competence and emphasises that it implies the ability to establish and maintain the necessary contacts with other people, a certain set of knowledge, skills and abilities that ensure effective communication. The component structure of communicative competence as a complex scientific concept is characterised. The objects of teaching and control of the development of verbal business communication skills at different levels of training in higher education, which is a necessary condition for successful professional activity in the field of international cooperation, are considered.*

*It is asserted that communicative competence will be successfully implemented only if it corresponds to the professional skills and abilities inherent in the qualification characteristics of specialists of a certain profile. The process of professional communication between partners in the field of intercultural cooperation is implemented in various forms. The article analyses such types of business communication as business conversation, business telephone conversation, negotiation and presentation: it offers definitions, establishes the goals and structure, describes the spheres, functions and phases of deployment of various types of business communication. The prerequisites for the effectiveness of the formation of communication skills and abilities are analysed.*

*It is emphasised that communicative competence is an important component of successful language communication, which is supported by language skills and language abilities and ensures readiness for language interaction and mutual understanding. In the context of the modern concept of professional education, which sets the task of developing students' communicative competence, the formation of business communication skills prepare future specialists to successfully explore the area of professional activity, interact with each other and solve professional problems, and as a result become professionals in their field.*

**Key words:** *communication competence, professional communication, intercultural cooperation, negotiation, discussion, flexibility.*

*Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної педагогіки – комунікатив-*

*ній компетенції та її формуванню у процесі навчання професійного спілкування. Розкривається суть комунікативної компетенції та підкреслюється, що вона передбачає здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Характеризується компонентний склад комунікативної компетенції як складного наукового поняття. Розглядаються об'єкти навчання та контролю сформованості умінь та навичок усного ділового спілкування на різних рівнях підготовки у вищій школі, що є необхідною умовою успішної професійної діяльності у сфері міжнародної співпраці.*

*Зазначається, що комунікативна компетенція буде успішно реалізована лише в тому разі, якщо вона відповідає професійним умінням і навичкам, закладеним у кваліфікаційних характеристиках фахівців певного профілю. Процес професійного спілкування між партнерами у сфері міжкультурного співробітництва реалізується у різних формах. У статті аналізуються такі види ділового спілкування, як ділова бесіда, ділова телефонна розмова, переговори і презентація: пропонуються дефініції, визначаються цілі та структура, описуються сфери, функції та фази розгортання різних видів ділового спілкування. При цьому підкреслюється, що основна відмінність між ними полягає в ступені складності обговорюваних учасниками питань. Проаналізовано передумови ефективності формування комунікативних умінь та навичок.*

*Обґрунтовано, що комунікативна компетенція є важливим компонентом успішного мовного спілкування, що підкріплюється мовними навичками і мовними вміннями та забезпечує готовність до мовної взаємодії та взаєморозуміння. У контексті сучасної концепції професійної освіти, що ставить перед вищою школою завдання по розвитку у студентів комунікативної компетенції, сформованість навичок професійно-ділового спілкування дає змогу майбутнім фахівцям успішно орієнтуватися у сфері професійної діяльності, взаємодіяти між собою та розв'язувати професійні проблеми, забезпечує можливість стати професіоналами у своїй справі.*

**Ключові слова:** *комунікативна компетенція, професійна комунікація, міжкультурна співпраця, переговори, дискусія, гнучкість.*

UDC 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.10>

**Pochuieva V.V.,**

Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.), Associate Professor, Associate Professor at the Foreign Languages Department Kharkiv National University of Internal Affairs

**Problem statement.** The concept of education modernisation sets a number of tasks, one of which is to develop the communicative competence of future specialists. Communicative competence is one of the basic categories of modern theory and practice of teaching in universities. Since the entire educational process is aimed at communicative goals, we must teach communication, that is, to develop students' communicative competence as an ability to successfully communicate. That is why today, when defining the main goal of teaching a certain contingent of students, we talk about

achieving a definite level of communicative competence.

**Analysis of recent research and publications.** In scientific literature, there are many definitions of this pedagogical concept, and the structural analysis of communicative competence is carried out in different ways. Most often, communicative competence is defined as the ability to choose and implement speech behaviour programmes depending on a person's ability to comprehend different situations, i.e. his/her ability to assess the situation taking into account the topic, tasks, communicative attitudes that

arise in participants before and during communication [1, p. 137]. From the psychological point of view, communicative competence is the ability of a person to organise his/her speech activity in speaking, writing, reading and listening adequately to the situation of real communication [2, p. 78]. Describing the structure of communicative competence as a complex scientific concept, the authors distinguish a different number of its components and propose different terms for their nomination [3, p. 113]. For example, they distinguish such types of competences as linguistic, pragmatic, subject, strategic, socio-cultural, sociolinguistic, discourse, etc.

In our research, we proceed from the fact that communicative competence is a multifaceted concept that includes a number of components that are in some way related to the communication process. **The aim of the article** is to consider the objects of communication competence formation in situations that reflect the specifics of future professional activities in the field of international cooperation.

**Presenting the main research.** We believe that communicative competence will be successfully implemented only if it corresponds to the professional skills laid down in the qualification characteristics of specialists of a certain profile. In relation to a specialist engaged in business communication in the field of international cooperation, the components of communicative competence can be specified in general didactic terms based on the study of various aspects of professional communication.

A specialist working in the field of international cooperation acts primarily as an organiser of this cooperation, ensuring the development of the activity of his or her enterprise. Accordingly, this specialist faces a number of tasks related to solving economic and managerial problems related to the entire range of business issues of his/her professional activity.

The modern business language that serves communication in this area of professional activity exists in a number of varieties, each of which meets the specific needs of communication in certain situations and has its own linguistic features. The process of professional communication between partners in the field of intercultural cooperation is realised through the organisation of direct and indirect contacts that have a specific language format. The development of various forms of joint work activities at the international level has led to the emergence of certain language formats that correspond to each specific type of business interaction. This interaction has contributed to the emergence of specific genres of verbal and written business communication, such as business conversation, telephone conversation, negotiation, presentation, business letter, e-mail, business documents (contract, agreement, protocol of intent, etc.). We will consider some genres of verbal business communication in more detail, namely:

business conversation, telephone conversation, negotiation and presentation.

Business conversation is a verbal contact between partners who have the necessary authority from their organisations to discuss certain issues. Business conversation is the most common form of communication, in which partners need to demonstrate skills that testify to their mastery of the culture of business communication. Such skills include the following: listening and hearing, establishing contact with the interlocutor, expressing one's thoughts clearly and convincingly, choosing the best psychological position in communication, etc. The main functions of a business conversation are: start of events within the framework of joint labour activity between partners; control and coordination of actions and events already taken; exchange of information between partners on a particular issue; maintaining business contacts at the level of established cooperation relations; searching, promotion and operational development of proposed ideas and plans; encouraging the movement of creative thought in a new direction.

In the process of developing a business conversation, certain phases can be distinguished. The first, or introductory, phase of a conversation is aimed at attracting attention to one's personality, establishing contact with the interlocutor, and arousing his/her interest in the topic of conversation. The second phase – informing – is the presentation of the essence of the problem by one of the partners. In the third phase, the partners offer different arguments aimed at substantiating the proposal. The next – the fourth phase usually assumes the partners' work on each other's objections in order to neutralise them as much as possible. The fifth phase involves reaching an agreement and fixing the decision. In the sixth and final phase of the conversation, the contact is terminated [4, p. 73].

The main difference between a telephone conversation and a business conversation between partners during their personal meeting is its brevity. According to experts, the optimal duration of a telephone conversation is four minutes. The outline of such a conversation is as follows: greetings; introduction of the partners to each other; explanation of the purpose of the conversation by the initiator of the call; discussion of options for solving the problem; summing up the results; expressing gratitude by the participants of the conversation; farewell.

Negotiation is an interaction of social entities or their representatives, which involves the coordination of interests and is aimed at neutralising a potential or resolving a real conflict. Negotiation is a process of bilateral exchange of information aimed at reaching an agreement between partners. In the course of negotiation, the participants of communication exchange information, jointly develop a common



approach to solving problems and agree on a certain set of responsibilities that satisfy the main interests of the parties directly involved in the problem situation. Negotiation can be aimed at both dispute resolution and non-conflict cooperation. In both cases, negotiation results in solutions that are acceptable to both parties: not always completely satisfactory to everyone, but at the same time the best in the situation.

According to experts, negotiations differ from each other, and their nature depends on the situation in which they are conducted. From this point of view, there are: negotiations conducted in conditions of conflict and negotiations conducted in conditions of cooperation.

The result of negotiation is a joint decision. From the point of view of the goals realised by the participants of a business contact, negotiation can be aimed at: implementation of existing agreements; regulation of relations between partners; redistribution of rights and obligations of the parties; establishing relations with a new partner. The process of negotiation consists of several stages: negotiation preparation; conducting negotiation; analysis of the results achieved; implementation of the agreements reached [5, p. 127].

The main monologue genre of verbal business communication is the presentation, which can be described as an important tool for communication of specialists. Presentation as a type of communication activity is a complete monologue dedicated to a particular topic. It is a form of public speech and, accordingly, it has all the qualities of such speech, namely: clarity and simplicity, logical structure, emotionality and belief. In the process of preparing for the presentation, it is important to consider the following points in terms of problem statement: defining the goals, analysis of the audience and the situation, selection and limitation of the subject of the speech, collection of material; selection of arguments and necessary statements, speaking practice in front of an audience.

The topics of presentations in business communication can be quite different. For example, representative-level events such as exhibitions, fairs, demonstrations, sightseeing tours, etc. require presentations of goods, services or production processes, as well as presentations of the activities of a firm, company or even a city or region.

Structurally, the presentation consists of the following parts: introduction, including the topic of speaking and the plan for its disclosure; presentation of the main ideas of the topic, supported by appropriate argumentation; conclusion with a brief summary of the views expressed.

The considered genres of verbal business communication should become the objects of teaching students at different stages of their training. The

dynamics of the development of the relevant speaking skills is achieved by adding new, more complex areas and situations at each subsequent stage, in which the possibility of realising verbal contacts is ensured by the consistent complication and increase of the variety of speech skills from stage to stage.

Thus, at the initial stage of study a student should learn to conduct business conversations and telephone conversations. Accordingly, students should develop the skills necessary to implement such communicative intentions as informing, encouraging, refusing, agreeing, and deviating from decision-making. These intentions are realised during a business conversation on the phone in the following situations: when discussing the time and place of the meeting of the parties; when agreeing on the agenda of the meeting; when informing the parties of their intentions and plans; when identifying the parties' positions on the subject of discussion.

At the bachelor's level, a specialist must have the communication competence necessary to fulfil the tasks of professional communication. This means that a bachelor's graduate should be proficient in such genres as business conversation, telephone conversation, presentation, and simple negotiations. At the same time, during the course of their studies, students should develop the skills necessary to implement more complex communicative intentions: encouraging a partner to take certain actions, informing him/her about a project, introducing a product or service, expressing a complaint, etc. [6, p. 184].

Upon completion of the next stage of university training, a bachelor should: know the structure of the presentation, correctly use the speech etiquette formulas adopted for the presentation; be able to work with graphs, diagrams and other visual aids used in business communication, especially in presentations; be able to plan a future speech contact, realising the above communicative intentions during a business conversation or simple negotiations.

A master's degree holder should be fluent in such genres of business communication as presentations and negotiations of various types, implementing complex communication intentions in them, such as: formulate the purpose of negotiation, develop a strategy and tactics of the negotiation process, and draw up its plan; argue the proposals, convince the opponent; respond to the objections from a business partner, provide evidence in favour of a particular thesis; correctly ask the opponent questions aimed at clarifying his/her position and clearly answer his/her possible questions; implement a wide range of communication intentions in business negotiations and presentations [7, p. 54].

Practice shows that the work we have done in teaching the above genres of verbal business communication contributes to the

development of the communicative competence of future specialists in order to successfully implement professional tasks. Communicative competence involves linguistic competence, knowledge of language, the ability to correlate linguistic means with the tasks and conditions of communication, understanding of the relationship between communicators, the ability to organise communication taking into account social norms of behaviour and communicative expediency. The development of communication skills is considered to be the most important component of a person's communication culture. They include, first of all, the following: the ability to establish contacts in a given situation with necessary partners; the ability to create a situation of cooperation with specific people; the ability to find topics for conversation in different cases; the ability to choose adequate ways of interaction in business communication for group cooperation.

It should be noted that competence is not limited to knowledge or skills alone. Competence is the sphere of relations that exist between knowledge and action in practice. A communicator is always an active person whose activities are related to the activities of other people.

**Conclusion.** The results of our research allow us to draw the following conclusions: – The development of communicative competence is an urgent pedagogical problem, the solution of which is important both for each individual and for society as a whole. University graduates with a high level of communicative culture feel confident in society and are capable of highly effective professional activity.

– The objects of communicative competence development we have considered play a crucial role for successful communication and solving professional tasks in the course of business interaction.

– Due to the dynamic development of society, the forms and content of real communication are changing, which in turn requires further study of the structure of communicative competence, as well as the development of objects of learning and control of verbal business communication skills building at different levels of training in universities.

Thus, based on all the above, we should emphasise once again the expediency of professionally and communicatively oriented training in higher education.

#### REFERENCES:

1. Bachman, L. F. Fundamental considerations in language teaching. Oxford: Oxford University Press. 2000. 276 p.
2. Rico, L.T. Strategies for Teaching English Learners. Boston: Pearson Education. 2008. 198 p.
3. Virginia, Hamilton. Interpersonal communication competence. San Diego, California: Cognella Academic Publishing. 2014. 211 p.
4. Robinson, Brian M. H. Communicative Competence in Business English. Orient Longman Limited. 2003. 167 p.
5. C. Scarcella Robin, Andersen Elaine S. Developing communicative competence in language. New York: Newbury House Publishers, 2000. 238 p.
6. Huber, Linda. Intercultural Communicative Competence – A Floating Signifier. Peter Lang UK. 2021. 326 p.
7. Orsini-Jones, Marina. Intercultural Communicative Competence for Global Citizenship. Cambridge: London: Palgrave Macmillan UK, 2018. 135 p.

## ФЕСТИВАЛЬНО-КОНКУРСНА ДІЯЛЬНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ОВОЛОДІННЯ ВИКОНАВСЬКО-ТЕХНІЧНИМИ НАВИЧКАМИ ГРИ НА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТАХ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

### FESTIVAL AND COMPETITION ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF MASTERING PERFORMANCE AND TECHNICAL SKILLS OF PLAYING PERCUSSION INSTRUMENTS: FOREIGN EXPERIENCE

Стаття присвячена розгляду фестивально-конкурсного руху на ударних інструментах в Європі через призму формування та розвитку виконавсько-технічних навичок та умінь гри на маримбі, вібрафоні, перкусії, літаврах тощо. Відзначено вплив концертних, фестивальних, конкурсних заходів з ударних інструментів, які були створені за кордоном, на популяризацію та розвиток мистецтва гри на них. Окреслено роль фестивалів, конкурсів виконавців на ударних інструментах на розвиток навчання гри на них. порушено проблему конкурентоспроможності музикантів – виконавців на ударних інструментах нашої країни у Європі. Проаналізовано напрацювання дослідників інших спеціальностей за даною проблематикою. Метою роботи є аналіз репертуарних вимог найпрестижніших міжнародних конкурсів солістів-виконавців на ударних інструментах в Європі задля виявлення комплексу необхідних та надважливих навичок та умінь, які повинен набутти музикант на ударних інструментах. Визначено особливості в програмних вимогах кожного з конкурсів, а також простежені їх схожі риси щодо запропонованих для виконання обов'язкових творів. Виявлено вагомe значення володіння музикантом чотирипалочною технікою гри на звуковисотних клавішних ударних. Простежено важливість опанування різноманітним музичним стилем виконавцями-конкурсантами. Виявлено нові тенденції у сольному виконавстві на ударних інструментах, зокрема через внесення в репертуарні програми конкурсних змагань творів з електронікою, відео, технікою «body percussion», а також в стилі інструментального театру тощо. На основі аналізу композицій, представлених у програмах конкурсів, виявлено низку навичок та умінь, які повинен сформувати та розвинути виконавець на ударних (технічних, метроритмічних, координаційних тощо) задля опанування конкурсних творів. Підкреслено роль музиканта на ударних інструментах на концертному майданчику, в першу чергу, як сольного виконавця-мультиінструменталіста.

**Ключові слова:** конкурс, техніка, навички, уміння, ударні інструменти, виконавець на ударних інструментах, музикант.

The article is devoted to consideration of the festival-competition movement the percussion instruments in Europe through the prism of the formation and development of performing and technical skills and abilities on marimba, vibraphone, percussion, timpani, etc. The impact of concert, festival, and competition events on percussion instruments created abroad on the popularization and development of the art of playing them is noted. The role of festivals, competitions of performers on percussion instruments for the development of learning to play them is outlined. The problem of competitiveness of musicians – performers on percussion instruments of our country in Europe has been raised. The works of researchers of other specialties on this issue is analyzed. The purpose of the work is to analyze the repertoire requirements of the most prestigious international competitions of soloists-percussionists in Europe in order to identify a complex of necessary and important skills and abilities that a musician on percussion instruments must acquire. Peculiarities in the program requirements of each of the contests were determined, and their similar features were traced in relation to the mandatory works proposed for performance. The significant importance of a musician's mastery of the four mallet technique of playing pitched keyboard percussion instruments has been revealed. The importance of mastering a variety of musical styles by contestant performers is traced. New trends in solo performance the percussion instruments were revealed, in particular through the introduction of works with electronics, video, «body percussion» technique, as well as in the style of instrumental theater, etc., into the repertoire programs of competitive competitions. Based on the analysis of the compositions presented in the competition programs, a number of skills and abilities that a percussionist (technical, metro-rhythmic, coordination, etc.) should be formed and developed in order to master the competition pieces have been revealed. The role of the musician the percussion instruments at the concert venue is emphasized, primarily as a solo performer-multi-instrumentalist.

**Key words:** competition, technique, skills, ability, percussion instruments, performer on percussion instruments, musician.

УДК 37+78.07  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.11>

**Рало Г.О.,**  
аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії,  
викладач кафедри музично-інструментальної підготовки  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

На початку XXI століття активізувався розвиток виконавства на ударних інструментах, про що свідчить кардинальне збільшення різноманітних мистецьких заходів (концертів, фестивалів, конкурсів тощо), коли центральне місце посідає оригінальна музика для ударних інструментів у виконанні блискучих перкусистів. Із останніх наймасштабніших івентів можна виокремити щорічний Міжнародний

конгрес товариства ударних мистецтв «PASIC» (Індіанаполіс, штат Індіана, США), що включає концерти, майстер-класи, презентації кращих артистів зі всього світу – виконавців, композиторів, педагогів, а також менеджерів-представників різних фірм з виробництва ударних, 7<sup>th</sup> IPEA International Percussion Competition 2023 (Шанхай, Китай), 2<sup>th</sup> Thailand International Percussion Festival 2023 (Бангкок, Таїланд), Percussion PULSE 2020 (Копенгаген, Данія).

Врешті-решт, всі означені заходи відіграють важливу роль у розвитку навчання гри на ударних інструментах, де з однієї сторони, сприяють творчому та педагогічному обміну досвідом артистів-виконавців та викладачів, ознайомленню з новими методиками викладання, а з іншої – оволодінню новими навичками та уміннями учасниками цих заходів, удосконаленню їх виконавської майстерності.

Особливе значення в цьому процесі серед окреслених видів творчої діяльності належать конкурсам виконавців на ударних інструментах, які надають змогу молодим музикантам підвищити свій професійний рівень володіння певним інструментом або цілою групою ударних. Зокрема, у процесі підготовки до означених заходів, музикант може сформувати нові навички, набути знань стосовно стилістики виконуваних творів, удосконалити уміння гри на маримбі, вібрафоні, перкусії, літаврах та інших інструментах.

У часи активної інтеграції нашої країни в європейський освітньо-культурний простір, здобувачам освіти різних рівнів важливо бути конкурентоспроможними, зокрема, й у мистецькій галузі. Проблему складає те, що на даний час в Україні досить мало проходить спеціальних професійних заходів: фестивалів та конкурсів, які присвячуються виключно популяризації мистецтва гри на ударних інструментах та проводяться не тільки з огляду національних та регіональних особливостей, але й враховують програмні вимоги до професійного виконання на ударних інструментах на конкурсах та фестивалях у країнах Європи, Азії та США.

Одним із рішучих кроків у цьому напрямку, стало проведення Першого Міжнародного фестивалю-конкурсу виконавців на ударних інструментах «*Odesa Percussion Fest*», який відбувся в Одесі в 2019 році та став по суті тим поєднаним мостом між Україною та країнами Європи і США, на якому конкурсанти, а також професійні артисти – члени журі з різних країн – представляли різноманітну сольну програму на ксилофоні, маримбі, вібрафоні, малому барабані, перкусії, а також на ударних з електронікою та відео українських, європейських і американських авторів.

Отже, постає необхідність в дослідженні програмних вимог до учасників професійних конкурсів за кордоном та детальний аналіз творів в контексті розгляду виконавських навичок та умінь, якими повинен володіти музикант задля опанування новітнього репертуару.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Більшість музикантів, педагогів, науковців у своїх роботах вважають конкурсні змагання однією з важливіших форм позакласної роботи, вагомою складовою у формуванні виконавських компетентностей, особливим чинником виховання професійного музиканта. За останній час з'явилося багато

наукових досліджень, присвячених конкурсно-фестивальній діяльності, зокрема, проблемам та перспективам функціонування музичних конкурсів, генезису конкурсно-фестивального руху, формам конкурсної та фестивальної діяльності та іншим питанням у різних галузях музичного виконавства. Однією з фундаментальних праць, що охоплює досліджувану проблематику є дисертаційне дослідження С.М. Савенко «Конкурсно-фестивальні форми хорової творчості: традиційні моделі та сучасні тенденції», де «виявлено провідні конкурсно-фестивальні форми та досліджено природу і специфіку явища конкурсно-фестивального руху в сучасній хоровій творчості» [11, с. 2]. У третьому розділі колективної монографії «Мистецька діяльність у сучасному соціокультурному просторі» [3] наукові доробки авторів розділів охоплюють тематику розвитку локальної концертно-просвітницької та фестивально-конкурсної діяльності, студентів та педагогів за різними спеціальностями, а саме: гри на бандурі, струнно-смичкових інструментах, баяні, гітарі, зокрема проведення та організації цих проєктів в межах Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Різноманітні наукові розвідки в галузі фортепіанного, духового, гітарного, баянного виконавства розглядають конкурсну діяльність як один з шляхів до професіоналізації [7], феномен музичної культури окремої країни [2], а також як з одну з потужних професійних форм музичного життя певного регіону чи держави [1, 4].

У галузі виконавства на ударних інструментах можна виділити наукову статтю Рало О. М. «Національні конкурси виконавців на ударних інструментах» [9], де автором був зроблений детальний аналіз програм національних змагань, зміст якої охоплює «широкий спектр суміжних питань, які стосуються різноманітних форм організації та структури творчих змагань, формування навчально-педагогічної літератури для музичних шкіл, училищ та вищих навчальних закладів, зародження і становлення нових методів навчання, пов'язаних з розвитком чотирипалочної техніки гри на звуковисотних клавішних ударних інструментах» [8, с. 6].

В свою чергу, Рало Г.О. теж було опубліковане дослідження, яке присвячене підсумкам проведення Першого в Україні Міжнародного фестивалю-конкурсу виконавців на ударних інструментах «*Odesa Percussion Fest*», матеріали котрої були відображені в журналі Міжнародного товариства перкусіоністів та барабанщиків *Percussive Arts Society* у журналі «*Rhythm Scene*». (США) [18].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблематика фестивально-конкурсного руху в галузі виконавства та мистецтва гри на ударних інструментах не отримала достатнього розгляду у наукових доробках дослідників,



виконавців-ударників та розглядалася тільки з позиції вивчення наповнення програм різних національних конкурсів духових та ударних, оркестрових інструментів, серед яких була представлена номінація й «ударні інструменти», а також огляду змісту, підсумовуванню результатів окремих фестивально-конкурсних змагань з ударних інструментів, що проводилися в нашій країні. Нами пропонується подання означеної проблематики в іншому ракурсі, а саме, з позиції детального аналізу самих творів, що містяться в репертуарних вимогах престижних конкурсів виконавців на ударних у Європі задля виявлення навичок та умінь, якими необхідно оволодіти сучасному музиканту на ударних інструментах. Слід зауважити, що в основі аналізу покладено твори, які авторка представляла у своїх концертних програмах на різноманітних заходах, включаючи деякі з конкурсних змагань, які досліджуються в цій статті, що врешті-решт підкреслює практичну значущість результатів роботи.

**Мета статті.** Проаналізувати репертуарні вимоги найпрестижніших міжнародних конкурсів солістів-виконавців на ударних інструментах в Європі задля виявлення комплексу необхідних та надважливих навичок та умінь, які повинен набути музикант на ударних інструментах.

**Виклад основного матеріалу.** Усталено складалося, що одні з найвідоміших та популярніших конкурсних змагань солістів-виконавців на ударних інструментах сконцентровані в Європі. Для аналізу нами було обрано чотири з них: «*Tromp International Percussion Competition*» (Ейндховен, Нідерланди), «*ARD International Music Competition*» (Мюнхен, Німеччина), «*Geneva International Music Competition*» (Женева, Швейцарія), «*Italy Percussion Competition*» (Фермо, Монтеcільвано, Пескара, Італія).

В першу чергу розглянемо програму одного із престижних конкурсів на ударних – «*Tromp International Percussion Competition*» за 2012 рік [19]. Конкурс складався з п'яти турів, включаючи й відбірковий. У відбірковому турі виконавці повинні були представити сольну програму за власним вибором, у якій одна п'єса виконувалася на звуковисотних клавішних ударних інструментах, як правило, на маримбі або вібрафоні з використанням техніки гри чотирма палками, а друга – на перкусії.

У першому раунді музиканту необхідно було виконати один твір на вібрафоні (за власним вибором) та перкусії (одну композицію з «обов'язкового списку»). На вибір виконавця пропонувалися твори грецького композитора Яніса Ксенакіса «*Rebonds A*», «*Rebonds B*» та ірландського композитора південноафриканського походження Кевіна Воланса «*Asanga*» [19, р. 8]. Слід підкреслити, що виконання цих творів потребує від музиканта добре розвинутих метроритмічних, просто-координативних навичок.

Особливістю цього конкурсу є обов'язкове виконання творів голландських композиторів в одному з його етапів. Зокрема, у другому турі пропонувалося виконати твори Яна Буса «*Soltitude*», Луї Андриссена «*Woodpecker*», Барта де Кемпа «*Mama Rimba*», Тона де Леу «*Midare*», Якоба Тер Вельдхуйса «*Barracuda*» (solo version), Сінта Вуллур «*Dukha*», Яніса Кіріакідеса «*Bee Cult*» [19, р. 8]. Необхідно зупинитися на деяких з них. Зокрема, твір Тона де Леу «*Midare*», який був написаний для маримби соло в 1972 році, передбачає володіння музикантом різноманітним цілої низки прийомів: різних видів тремоло, яке виконується одиночними незалежними ударами (*single independent stroke*); «*traditional roll*»; володіння арсеналом специфічних способів гри для здійснення того чи іншого прийому, зокрема, гра глісандо по резонаторам інструмента, а також уміння застосування різних виконавських засобів, які зазвичай не використовуються при грі на звуковисотних клавішних ударних інструментах, приміром, палок, які сконструйовані таким чином, що мають два наконечника, один – у вигляді головки, обмотаною нитями, що застосовуються при грі на маримбі, вібрафоні, а другої, – у виді голови барабанної палочки. Водночас, слід підкреслити, що тремоло, яке передбачає гру барабаними наконечниками, музикантами може трактуватися по-різному: або за допомогою чергування одиночних ударів «репетиціями» як на ксилофоні, або за допомогою прижиму (*buzz*), як на малому барабані. Незалежно від того, який вид тремоло буде використовуватися, застосування даних прийомів гри потребує від музиканта кропіткого відпрацювання у напрямку розвитку цих навичок гри.

Наступний твір, який привертає до себе увагу це «*Barracuda*» (соло версія) Якоба Тер Вельдхуйса. Незалежно від того, що більшу частину свого часу композиція грається на маримбі з використанням чотирьохпалочної техніки гри, деякі фрагменти п'єси виконуються за участю інших інструментів без визначеної висоти звуку. Цей твір є одним з прикладів, в яких продемонстрована специфіка виконання на ударних інструментах, що відрізняє його від більшості інших виконавських спеціальностей.

Так, в одному із фрагментів твору, музиканту крім виконання партії маримби, необхідно одночасно грати ногою ритмічний малюнок по великому барабану та хай-хету, чергуючи виконання мелодико-ритмічної партії на маримбі одною рукою з ударами по том-томам іншою рукою та грою по підвісній тарілці. Таким чином, виконання даного твору потребує від музиканта уміння координувати рухи та дії між компонентами виконавського апарату<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Посилання на відеозапис твору <https://www.youtube.com/watch?v=iTsh6HVJPVY>

На завершальному етапі змагання – фіналі конкурсу, окрім виконання «*Double Concerto*» Ніка Мулі для двох перкусистів та оркестру, музикантам необхідно було представити один твір за вибором на перкусії, ударній установці або ж на звуковисотних клавішних ударних, таких як маримба та вібрафон. Деякі виконавці у своєму «*recital*» додатково презентували твори у стилі інструментального театру, які являють собою синтез музики, танцю та навіть акторської гри. Так, наприклад, майбутній володар першої премії цього конкурсу, Олександр Есперет виконав твір Компанії Кахлуа<sup>2</sup> «*Ceci n'est pas une balle*» («Це не куля») (соло версія)<sup>3</sup>, який написаний для *body percussion*, театру та пантоміми<sup>4</sup>. Загалом, складність цього твору не тільки у точному виконанні ритмічних малюнків різними частинами тіла, а й ще відтворення певного образу та смислу всієї композиції та окремих їх фрагментів. На перший погляд, з точку зору глядача, може здаватися, що цей твір дуже легкий у вивченні, проте насправді, навіть сама «номенклатура» твору потребує від музиканта детального розгляду та аналізу.

«*ARD International Music Competition*» є одним із найстаріших міжнародних музичних конкурсів класичної музики з окремою номінацією «ударні інструменти», яка вперше була представлена в 1977 році. Як зазначає один із видатних музикантів, виконавців на ударних інструментах, Петер Садло, який у 1985 році став лауреатом першої премії цього конкурсу: «в умовах все більш щільного ландшафту національних та міжнародних змагань музичний конкурс ARD є, так би мовити, "горою Еверест". Будь-хто, хто піднявся до неї, буде увічнений у підручниках історії своєї гільдії!» [16].

Для аналізу ми взяли програму цього конкурсу за 2019 рік [12]. Конкурс складався з 5 турів, один із яких – відбірковий за відеозаписами. Особливістю відбіркового туру було виконання на маримбі двох різнохарактерних частин (повільної та швидкої) однієї сюїти на власний вибір конкурсанта з циклу «Шість віолончельних сюїт» І. С. Баха [12, р. 17].

Перший тур включав демонстрацію навичок гри на звуковисотних інструментах – літаврах, маримбі, а також на інструментах з невизначеною висотою звучання – малому барабані. Всі твори, які були запропоновані, являють собою оригінальні композиції, написані для кожного з цих інструментів і призначаються для сольного виконання без фортепіанного супроводу. «Географія» авторських композицій досить широка, зокрема

<sup>2</sup> Компанія Кахлуа – це перкусійний ансамбль у складі: М. Бенігно, О. Есперета, А. Ноєра.

<sup>3</sup> Цей твір власне є уривком з твору перкусійного театру «Чорна коробка», прем'єра якого відбулася у січні 2012 року.

<sup>4</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=apvHLrOzJal&list=PLyGLnArkN\\_i\\_OOefa\\_KJViu-VwGw2ZDM&index=1&t=65s](https://www.youtube.com/watch?v=apvHLrOzJal&list=PLyGLnArkN_i_OOefa_KJViu-VwGw2ZDM&index=1&t=65s) – відео з плейлисту конкурсу

це твори американських, європейських, японських композиторів. Таким чином, перед музикантом на ударних інструментах постає завдання не лише виконання всіх технічних труднощів у творах, а й ще, відобразити у своїй грі стиль, а також образно-емоційну складову кожної з п'єс.

Серед цього списку особливе місце займає твір польської композиторки Анни Ігнатович – «*Toccata*». Означена композиція, яка була створена в 2001 році, практично одразу стала частиною концертних програм всесвітньо відомих виконавців на маримбі на всіх континентах та потрапила до репертуарного листка престижних міжнародних конкурсів виконавців на ударних інструментах, що проводяться в Мюнхені, Женеві, Штутгарті, Зальцбурзі, Монтесільвано. Це твір з глибинним змістом, який композиторка присвятила своєму батькові. Другий виконавець цього твору, який, по суті, вивів цей опус на велику концертну естраду, професор Музичного університету імені Ф. Шопена Станіслав Скочинський, в особистій розмові розповідав, що написання цього твору стало потужним поштовхом виходу композитора з депресії, спричиною смертю батька.

По-суті на той час, «*Toccata*» А. Ігнатович становила «новинку» маримбного репертуару. Композиція містить багато нових технічних труднощів для виконавця на маримбі та на всьому його протязі домінують поліритмічні та поліметричні мотиви. Наприклад, п'єса починається з виконання музиканта інтервала великої секунди у лівій руці, яка звучить на піанісімо. Складність гри полягає в організації послідовно чергуючих ударів зовнішньою та внутрішньою палками у тісному розташуванні інтервала, а виконання його на піанісімо потребує від музиканта ще більшої концентрації та контролю рухів кисті руки для досягнення рівномірності звучання та суворого дотримання ритму, який регламентований композиторськими ремарками. Таким чином, на фоні звучання остинатної фігури, що проходить у лівій руці, з'являється тема у правій, яка має вільну ритмічну лінію. Цей прийом потребує від музиканта уміння координувати дії у лівій та правій руці.

Таким чином, для виконання даного невеликого музичного фрагменту, маримбісту необхідно володіти, по-перше, навичками гри цілого комплексу одиночних почергових ударів (*single alternating strokes*) у різних динамічних відтінках, умінням узгоджувати дії та рухи правої та лівої рук у подібній музичній ситуації.

Матеріал деяких з фрагментів твору представлений в акордовому викладі, складність виконання якого обумовлена постійною зміною акордових звуків, що безпосередньо призводить до рухових маніпуляцій, а саме: зведенню та розведенню палок в кожній руці, а також змін положень частин руки – кисті та передпліччя.

Виконання п'єс на маримбі та вібрафоні, представлених у другому турі, передбачає від виконавця при грі чотирма палками володіння різними видами тремоло, зокрема, «*independent roll*» або «*traditional roll*», навичок гри октавних послідовностей, наприклад, як у творі Е. Томаса «*Merlin*», виконання гамоподібних пасажів, арпеджіо як у п'єсі «*Velocities*» Дж. Швантнера, володіння різними способами виконання «*dead stroke*» («мертвих» ударів) (Б. Валунд – «*Hard-Boiled Capitalism and the Day Mr. Friedman Noticed Google is a Verb*») та ін. [12, р. 17]. Крім виконання творів на звуковисотних клавішних ударних, у цьому конкурсному раунді музикантам надається можливість виконати твори у стилі «*body percussion*», перкусійного інструментального театру, а також продемонструвати навички гри на традиційних африканських інструментах, зокрема, джембе («*To The Gods of Rhythm*» Н. Живковича), перських інструментах, таких як томбак («*Le Corps Á Corps*» Д. Апергіса) і навіть неударних, зокрема, гітари, яка виступає в ролі ударного інструменту («*Ko-Tha I*» Дж. Счелсі) [12, р. 18]. У деяких творах («*To The Gods of Rhythm*» Н. Живковича, «*Le Corps Á Corps*» Д. Апергіса) гра на ударних проходить у супроводі «звукової» партії, яку музикант виконує голосом. Головним завданням виконавця для передачі образу композиції стає втілювання певних «ролей», «станів», які композитор твору представляє схематично у вигляді нотних або графічних символів, записаної мелодико-ритмічної, яка «проходить» у «голосі», так й самої «ударної» партії.

Півфінал конкурсу включає в себе вибір із обов'язкового репертуарного листка п'єс для виконання свого сольного блоку тривалістю до 30 хвилин. Крім обов'язкового твору, спеціально написаного для конкурсу Янгхі Паг-Паан «*Klangsäulen*» («Стовпці звуку»), музикантові необхідно було продемонструвати навички та вміння гри на мультиперкусії. Обов'язкова програма складалася з таких творів, як: «*Rebonds A & B*», «*Psappha*» Я. Ксенакіса, «*She who sleeps with a small blanket*» К. Воланса, «*Side by side*» М. Кітазуме – це твори для перкусії, яка складається з набору різних ударних з невідзначеною висотою звуку та шумових інструментів і мультиперкусії, в якій кожна частина або фрагмент твору відведено грі на певному інструменті (дзвони, великий барабан) (наприклад, як в «*Psalms 151*» П. Етваса) або групі, зокрема, виконання частини твору на перкусійному наборі, що складається з шести металевих тарілок («*Evlogitária*» М. Борбудакіса), а також зіграти один твір на вибір з електронікою. Так, один з них, який виконували на цьому конкурсі – «*One Study One Summary*» Дж. Псатаса у двох

частинах для маримби, «*junk*»<sup>5</sup> перкусії та цифрового аудіозапису [12, р. 18].

Фінал конкурсу передбачав виконання одного з концертів для мультиперкусії з оркестром, який був заявлений в обов'язковій програмі, зокрема, це такі, як: «*Arena – Percussion Concerto No. 1*» Т. Брострома, «*Focs d'artifici*» Ф. Крюксента, «*Frozen in Time*» А. Дормана [12, р. 18].

Зацікавленість представляє собою ще один з престижних та найстаріших міжнародних конкурсів, в яких номінація «ударні інструменти» вперше була представлена в 1972 році – «*Geneva International Music Competition*». Подібно як і на «*Tromp International Percussion Competition*» та «*ARD International Music Competition*», представлений список обов'язкових п'єс відбіркового та наступних турів «*Geneva International Music Competition*» (2019 р.) [14]. багато в чому перекликається, зокрема, це такі твори, як: «*Omar*» Ф. Донатоні, «*Khan Variations*» А. Віньяо, «*Rebonds A & B*» та «*Psappha*» Я. Ксенакіса, «*Moi, jeu ...*» Б. Мантовані, «*Ripple*» А. Мієсі, «*Thirteen drums*» М. Ісії, та інші, що стали свого роду «основою» фестивально-конкурсного репертуару для ударних. Відмінною рисою «*Concours De Geneve*» стало виконання двох обов'язкових п'єс, написаними на замовлення композиторами спеціально для цього конкурсу, одна з яких для маримби соло М. Джаррелла (другий раунд конкурсу), а інша – для камерного ансамблю – ударних, бас-кларнета та електроніки автора П. Йодловськи (третій раунд) [14, р. 12].

Особливістю конкурсних прослуховувань стало ще й те, що оргкомітетом конкурсу від самого початку було визначено умову, за якої виконання у другому турі сольної програми учасниками мало бути без електроніки, а в третьому – з можливим включенням композицій з електронікою.

У четвертому, фінальному раунді, конкурсанти крім сольної програми, в якій могли бути представлені композиції з електронікою та/або відео тривалістю 25 хвилин, усі фіналісти виконували концерт для перкусії та оркестру «*Speaking Drums*», написаний на замовлення Фонду Принца П'єра в Монако угорським композитором Петром Етвешом [14, с. 12].

Твір для перкусиста та симфонічного оркестру складається з трьох частин. Крім володіння навичками гри на різних ударних інструментах, яких більш десяти, виконавець на ударних виступає у ролі актора-оповідача, який свій вокальний, чітко ритмізований монолог «передає» своєму

<sup>5</sup> В перекладі з англійської слово «junk» буквально позначає «сміття», «мотлох». По суті, в даному творі, під чим словом автор представляє цілий набір інструментів, частина з яких, крім традиційних ударних, складає предмети господарського та кухонного побуту, зокрема: декілька мисок для салату, пательню, китайську традиційну пательню (вок), цілого набору каструль різних за розміром, кришку з прального порошку тощо.



інструменту: «Подібно чистій дитячій радощі від повторення того ж самого слова в іншій мелодії, соліст вчить свій інструмент говорити до тих пір, поки барабани не почнуть говорити самі» [13].

Одним із найвідоміших та найпопулярніших конкурсів виконавців на ударних інструментах у південно-центральної Європі є «*Italy Percussion Competition*», організований відомим італійським перкусіоністом, президентом італійського відділення *Percussive Arts Society* Антоніо Сантанджело.

Це не лише конкурс, але один із наймасштабніших фестивалів ударного мистецтва («*Days of Percussion Competition and Festival*»), на який з'їжджаються відомі виконавці на ударних інструментах, педагоги та композитори з усієї Земної кулі. Наприклад, на 11-му «*Italy Percussion Competition*» (2013 рік) налічувалося 133 учасники з 27 країн Європи, Америки та Азії.<sup>6</sup>

Якщо порівнювати програмні вимоги у номінації «маримба» 11-го міжнародного конкурсу у 2013 році та 20-го, що проходив у 2023 році, то суттєві зміни відбулися у списку запропонованих для вибору конкурсантом обов'язкових п'єс, який оновився завдяки появі нових творів для маримби соло. Однак, необхідно зазначити, що багато композицій, навіть на протязі 10-річного періоду, залишилися в цьому репертуарному листку та займають у ньому своє почесне місце. Зокрема, це такі відомі твори, як «*Ilijas*», «*Ultimatum I*» Н. Живковича, «*Two Mexican Dances*» Г. Стаута, «*Gitano*» А. Гомез, «*Rhythmic Caprice*» Л. Стивенса, «*Velocities*» Дж. Швантнера, композиції Кейко Абе та багато інших. Незмінним залишилося також виконання обов'язкового твору в усіх вікових категоріях у другому турі однієї або двох частин сюїти, партити, сонати І.С. Баха на вибір конкурсанта [17].<sup>7</sup>

Таким чином, це підкреслює те, що серед критеріїв журі до відбору конкурсантів до наступного етапу змагання є не тільки демонстрація добре розвинутих моторно-рухових навичок, але й відчуття та розуміння композиторського стилю та відповідної музичної епохи.

Особливістю «*Italy Percussion Competition*» у номінації «маримба» є занесення до репертуарного листка п'єс італійського композитора та аранжувальника Клаудіо Сантанджело. Зокрема, його «*Furioso and Valse*», «*The Flight of the Bumblebee*», які є по суті транскрипціями для маримби, що передбачають гру чотирма палками, потребують від виконавця високого рівня технічної підготовки:

досконалого володіння тремоло «*independent roll*», октавною технікою, а також здійснення різного роду рухових маніпуляцій, які проходять в одній руці, що спрямовані на зміну положення палок при почерговій грі інтервалу в тісному та широкому розташуванні, а також швидкого та точного переміщення рук при стрибках з одного ряду пластин маримби на інший.

Крім цього, з кожним роком, вельми популярним та частішим явищем у конкурсах є включення композицій з фортепіанного, скрипкового, а також оперно-симфонічного репертуару, написаними сучасними композиторами-виконавцями на ударних інструментах для маримби, вібрафону соло. Зокрема, це такі твори, як «*Libertango*», «*Dance of the Knights*» Е. Саммута, а також оригінальні композиції, наприклад, «*Doctor Gradus ad Parnassum*» К. Дебюссі.

Їх включення до репертуарного листка, найімовірніше, пов'язане не лише з можливістю показу під час змагальних прослуховувань різних інтерпретацій оригіналу учасниками конкурсу та, як наслідок, відбору членами журі найбільш яскравого та переконливого представлення твору, а й можливістю конкурсанта продемонструвати його уміння володіння різними видами техніки, які, більшою мірою, не властиві ударним інструментам та не можуть застосовуватися при грі на них через специфічні особливості виконання.

**Висновки.** Отже, конкурси, як вид творчої діяльності, відіграють важливе місце у розвитку виконавської майстерності музиканта: сприяють його збагачення новими знаннями, стимулюють пошук музичних ідей, зокрема, нових інтерпретацій виконуваних творів.

Розгляд програм міжнародних конкурсів виконавців на ударних у Європі підтверджує, що на сьогодні ударне мистецтво знаходиться в активній фазі свого розвитку. Список обов'язкових композицій, які складають репертуарні вимоги для ударних, поновлюється та розширюється, при цьому, іноді навіть виходять за межі традиційної акустичної музики. Особливо в програмах конкурсів останніх років прослідковується тренд на виконання музики з електронікою та відео.

Дослідження конкурсних вимог засвідчує, що по суті дані змагання стають своєрідною «лабораторією», що спонукає виконавців на ударних формувати, розвивати та удосконалювати свої професійні навички та уміння.

Аналіз репертуарних вимог міжнародних конкурсів виявив, що в першу чергу, сучасний професійний музикант – виконавець на ударних, окрім гри на інструментах з невизначеною висотою звуку, обов'язково повинен володіти навичками гри на звуковисотних ударних інструментах: літаврах, маримбі, вібрафоні. Таким чином, серед двопалочної техніки гри, що застосовується під час

<sup>6</sup> З особистого архіву Г.О. Рало, лауреата конкурсу «*Italy Percussion Competition*» (11th edition, 24<sup>th</sup>–29<sup>th</sup> September 2013).

<sup>7</sup> До речі, необхідно відзначити той факт, що навіть у фіналі та півфіналі конкурсів, зокрема, таких як, ARD, виконавці у світі «*recital*» також вносять твори на маримбі барочної музики: <https://www.br.de/ard-musikwettbewerb/wettbewerb/semifinale-schlagzeug-weiqi-bai-china-100.html?time=9.172329>



гри на малому барабані, ударній установці, перкусії та літаврах, вагоме місце займає формування та опанування чотирипалочною технікою гри на маримбі та вібрафоні.

Виконавець на ударних інструментах постає перед публікою не тільки як музикант-мультиінструменталіст, який володіє техніками гри на цілокшталті ударного інструментарію, але й ще як особа, яка в своєму виступі поєднує різні види, форми мистецтва, техніки: музичне виконання з пантомімою, мелодекламацією, *body percussion*.

Виходячи з огляду репертуарного списку змагань, виявлено, що спеціально для таких конкурсів сучасними композиторами створюються твори для ударних, які в свою чергу, стають справжніми «викликами» для музикантів, оскільки передбачають використання нових прийомів, способів гри, різноманітних технік.

Водночас, опанування виконавцем на ударних інструментах широким та різноманітним репертуаром передбачає ще й ознайомлення з їх стилістичними та жанровими особливостями, які зрештою збагачують не тільки його технічний арсенал, а й художньо-виражальний.

У процесі аналізу музичних творів, які складають кожен із розглянутих конкурсів було виявлено, що їх осягання вимагає від музиканта, окрім технічних, метроритмічних навичок та умінь, ще й розвинених координаційних навичок між частинами виконавського апарату, а саме: нижнього (ніг), верхнього (рук) та їх взаємозв'язку між собою.

Незважаючи на те, що у програмі «*recital*» півфіналу та фіналу конкурсів учасники все частіше включають композиції з електронікою, на різних етапах змагань такого рівня за обов'язковою умовою конкурсу, або за вибором конкурсанта стає виконання барочної музики на звуковисотних клавішних ударних інструментах, зокрема окремих частин сюїтного циклу. Разом з тим, репертуар для звуковисотних клавішних ударних складає й транскрипції зі світового концертного репертуару музикантів інших спеціальностей, зокрема, фортепіано, скрипки, віолончелі, інших інструментів, а також оперно-симфонічної музики. У свою чергу це підкреслює, що підготовка до конкурсів сприяє не тільки технічному зростанню музикантів, але й ще спрямована на виховання художньо-естетичних смаків учасників цих змагань.

Отже, у часи сьогодення ударні інструменти розглядаються як повноправні учасники сольної концертної діяльності. Як наслідок, зростають й вимоги до музикантів на даних інструментах, які повинні володіти цілим комплексом навичок та умінь. Водночас, участь у концертах, фестивалях та конкурсах може стати тим трампліном, що вмотивує виконавців на ударних на подальше їх самовдосконалення.

Означена проблематика виходить далеко за межі тексту статті, тому вбачаємо за необхідне розглянути інші творчі форми музичної діяльності та визначити їх вплив на оволодіння та удосконалення навичок гри на ударних інструментах.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Давидовський К. Ю. Міжнародний фестивальний рух у формуванні культурно-мистецького середовища України (На прикладі міжнародних музичних фестивалів «Київські літні музичні вечори» та «Віртуози планети»). *Культурологічна думка*. 2011. № 3. С. 94–100. URL: [https://www.culturology.academy/wp-content/uploads/KD3\\_Davydovskyi.pdf](https://www.culturology.academy/wp-content/uploads/KD3_Davydovskyi.pdf) (дата звернення: 28.12.2023).
2. Ляо Моя. Фортепіанний конкурс як феномен музичної культури Китаю: дис. ... канд. культур.: 034. Київ, 2022. 218 с.
3. Мистецька діяльність у сучасному соціокультурному просторі: колект. моногр. / за заг. ред. Б. О. Водяного, О. С. Смоляка, З. М. Стельмащук. Тернопіль: Факультет мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, 2018. 440 с.
4. Москвічова Ю. О. Фестивально-конкурсний рух на Вінничині: динаміка розвитку. *Культура і сучасність*. 2014. № 1. С. 192–197. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-0285.1.2014.148282>
5. Остапчук Н. М. Конкурсно-фестивальний рух акордеонно-баянного мистецтва в сучасному соціокультурному просторі. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2020. № 4. С. 176–180. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2020.219154>
6. Попович Е. Ф. Роль конкурсно-фестивального мистецького руху фолькмузики у формуванні виконавської майстерності майбутнього викладача гри на духових інструментах. *Наукові записки. Серія педагогічні науки*. 2021. Вип. CL (150). С. 120–135. URL: [https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/35311/Popovych\\_120-135.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/35311/Popovych_120-135.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата звернення: 28.12.2023).
7. Портний Ю. Л. Шляхи професіоналізації фортепіанного виконавства на Поділлі: дис. ... канд. мист.: 17.00.03. Харків, 2021. 297 с.
8. Рало О. М. Від редактора-упорядника. *Історія, теорія та практика виконавства на ударних інструментах*: збірник доповідей I Міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 30 вересня 2019 р. Одеса, 2022. С. 3–7.
9. Рало О. М. Національні конкурси виконавців на ударних інструментах. *Історія, теорія та практика виконавства на ударних інструментах*: збірник доповідей I Міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 30 вересня 2019 р. Одеса, 2022. С. 50–68.
10. Романенко А. Р. Музичний конкурс як соціокультурний феномен у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2016. № 1. С. 126–129. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/78041002.pdf> (дата звернення 28.12.2023).

11. Савенко С. М. Конкурсно-фестивальні форми хорової творчості : традиційні моделі та сучасні тенденції: автореф. дис. ... канд. мист.: 17.00.03. Одеса, 2021. 16 с.

12. ARD International Music Competition. Brochure. 21 p. URL: <https://pdfcoffee.com/ard-brochure-2019-pdf-free.html> (дата звернення: 5.01.2024).

13. Bingöl A. about «Speaking drums» P. Eötvös. URL: <https://eotvospeter.com/piece/speaking-drums/>.

14. 74<sup>e</sup> Concours De Genève International Music Competition. Rules & Programme. 13p. URL: <https://www.concoursgeneve.ch/site/app/webroot/kcfinder/upload/files/re%CC%80glement%20percussion%202019-eng.pdf> (дата звернення: 8.01.2024).

15. 74<sup>e</sup> Concours De Genève International Music Competition (section percussion). URL: [https://www.concoursgeneve.ch/section/2019\\_percussion](https://www.concoursgeneve.ch/section/2019_percussion) (дата звернення 8.01.2024).

16. Guest book by ARD International Music Competition. Peter Sadlo. URL: <https://www.br.de/ard-music->

[competition/history/laureates/testimonials-60-jahre-ard-musikwettbewerb-102.html](https://www.br.de/ard-music-competition/history/laureates/testimonials-60-jahre-ard-musikwettbewerb-102.html)

17. Italy Percussion Competition (marimba – timpani – composition sections). URL: [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=pfbid02MGHMrjv5jSRadm9d4e5LiNqh77AiAxfpdjQNSCzGhU4eYzHZw8kWuWRdrb37irBPI&id=100006455762458](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02MGHMrjv5jSRadm9d4e5LiNqh77AiAxfpdjQNSCzGhU4eYzHZw8kWuWRdrb37irBPI&id=100006455762458) (дата звернення: 12.01.2024).

18. Ralo A. Odessa Percussion Fest: First International Festival of Percussion Performers in Ukraine. *Rhythm Scene*, 2020. July 06. URL: <https://www.pas.org/rhythm!-scene-blog/rhythm!-scene-blog/2020/07/06/odessa-percussion-fest-first-international-festival-of-percussion-performers-in-ukraine> (дата звернення: 29.12.2023).

19. Tromp International Percussion Competition Eindhoven 2012. 12 p. URL: [https://issuu.com/tromp-percussion/docs/tromp12\\_wervingsfolder\\_issuu](https://issuu.com/tromp-percussion/docs/tromp12_wervingsfolder_issuu) (дата звернення: 3.01.2024).

## ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

### IMPLEMENTATION OF ELEMENTS OF PERSONALIZED LEARNING IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS

Стаття присвячена актуальним питанням імплементації елементів персоналізованого навчання на уроках української мови. Проаналізовано можливості та перспективи поетапної реалізації й підтримки процесів формування соціальної зрілості та особистісного зростання; обізнаності й самовираження у сфері культури; лінгвістично-креативного світогляду; власних комунікативних зусиль. Крім того, спроектовано ефективність засвоєння навчального матеріалу крізь призму персоналізованого навчання на уроках української мови, визначено роль свідомого ставлення до міжособистісної взаємодії та суб'єктивної відповідальності.

Серед умов, які забезпечували результативність імплементації елементів персоналізованого навчання на уроках української мови визначено необхідність формування соціальної зрілості та прагнення індивідуального зростання, у яких відображено історичний досвід, зміст норм культури українського народу; використання загальної дидактичних і специфічних принципів виховання.

Установлено черговість виконуваних видів робіт, які взаємопов'язано з лінгвістичним матеріалом і власними креативними міркуваннями. Звернено увагу на необхідності реалізації практики активного слухання; ведення щоденника саморефлексії (з метою окреслення та опанування відповідної термінології); встановлення причинно-наслідкових зв'язків; трактування закономірностей впливу на майбутні генерації. Для прикладу: озвучення спостережень; вираження переживань, прогнозування очікуваних результатів.

Зроблено висновки про подальшу перспективність окресленої розвідки та запропонованого підходу зокрема; наголошено на можливості інтенсифікації процесів засвоєння навчального матеріалу; творчого обговорення висновків; висловлення вражень та здобутого досвіду життя. Наприклад: активної соціальної участі; оцінці власної енергії як ресурсу, тощо.

**Ключові слова:** персоналізоване навчання, принципи персоналізованого навчання, форми, ІКТ, мотивація, інтереси.

The article is devoted to topical issues of implementation of elements of personalized learning in Ukrainian language lessons. The possibilities and prospects of step-by-step implementation and support of the processes of formation of social maturity and personal growth; awareness and self-expression in the field of culture; linguistic and creative worldview and own communicative efforts are analyzed. In addition, the effectiveness of learning material through the prism of personalized learning in Ukrainian language lessons has been designed, the role of a conscious attitude to interpersonal interaction and subjective responsibility has been determined.

Among the conditions that ensured the effectiveness of the implementation of the elements of personalized learning in the lessons of the Ukrainian language, the need for the formation of social maturity and the desire for individual growth were identified, which reflect the historical experience, the content of the cultural norms of the Ukrainian people; use of generally didactic and specific principles of education.

The sequence of performed types of work, which is interconnected with linguistic material and own creative considerations, is established. Attention is drawn to the need to implement the practice of active listening; keeping a diary of self-reflection (in order to outline and master the appropriate terminology); establishment of causal relationships; interpretation of patterns of influence on future generations. For example: voicing observations; expressing experiences, predicting expected results.

Conclusions about the future prospects of the outlined research and the proposed approach, in particular, were made; the possibility of intensification of the processes of assimilation of educational material, creative discussion of conclusions, expression of impressions and gained life experience is emphasized. For example: active social participation; assessment of self-energy as a resource, etc.

**Key words:** personalized learning, principles of personalized learning, forms, ICT, motivation, interests.

УДК 811.161.2: 372.8

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.12>

**Рудюк Т.В.,**

докт. пед. наук, доцент,  
професор кафедри української мови,  
методики її навчання та перекладу  
Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Неофіційна статистика констатує відсутність або фактичну втрату мотивації до навчання у переважній більшості учнів; 89% дітей страждають психічними розладами; 93% випускників мають набуті або хронічні захворювання (опорно-рухової системи, проблеми ШКТ); у 98% констатують втрату геніальності. Крім того, здобувачі переконані, що 90% інформації, яку вони вивчають у школі, – ніколи не буде використано у реальному житті. Разом із тим, науковий співробітник лабораторії педагогічних інновацій ІППО Київського університету імені Б. Грінченка у 2016 році констатував трендовість такого поняття як персоналізоване навчання (personalized learning),

оскільки воно знаходилося на одному з перших місць та фіксувало пошуковиком Google приблизно 20,8 мільйонів результатів за 0,49 с [4, с. 59]. Нинішні дані констатують 158 000 результатів за 0,34 с з урахуванням розповсюдженості практики співпраці репетиторів; повноцінного функціонування окремих приватних шкіл, з практичною реалізацією вказаного поняття [2, с. 5].

Отже, імплементація елементів персоналізованого навчання на уроках української мови; окреслення його теоретико-методичних аспектів містить обґрунтований резерв для підвищення мотивації, сприяння роботи ЗЗСО НУШ, формування високої мовленнєвої культури майбутнього покоління;

вироблення елітарної мовної поведінки; обізнаності та самовираження у сфері культури; лінгвістично-креативного світогляду; переосмислення власних комунікативних зусиль і фактів життя; забезпечення необхідного балансу розвитку особистості й зміцнення української державності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проаналізуємо дефініцію освіта в контексті Святого письма, а саме: ...земля була пуста та порожня, і темрява була над безоднею, і Дух Божий ширяв над поверхнею води. І сказав Бог: Хай станеться світло! І сталося світло. І побачив Бог світло, що добре воно, і Бог відділив світло від темряви [5]. Констатуємо, що лексема світло, містить спільну основу з такими словами як освіта, освітянин, просвіта, освітологія. Крім того, поняття означає духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, є надбанням її культурного кола, процесом виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто формування обличчя людини [1, с. 241–242].

Разом із тим, С. Гончаренко справедливо зазначає, що освіту визначає не обсяг, а поєднання освітніх і особистісних якостей, вміння розпоряджатися знаннями, оскільки це процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості за яких вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання; освіта є захистом проти сил, що «знеособлюють» людину [1, с. 242]. Актуальним визначаємо такий принцип співпраці, у якому маємо можливість використовувати потенціал і досвід один одного з метою досягнення найкращих результатів. Мовна особистість учителя є визначальною. Л. Мацько наголошує: «Одним із складових досягнення її виразності й багатства індивідуального стилю є сприйняття мови як своєї людинолюбної сутності, як картини світу, поради і помічника у суспільному житті» [3, с. 72–73]. Разом із тим, констатує академік, культура мовлення людини є показником рівня освіченості, загальної культури особистості, національної самосвідомості, громадянської активності і надзвичайно важливим для її формування є одночасний супровід успішного мовного вихованням (до речі, цей момент досі не зреалізовано) та вироблення шляхетної мовної поведінки [3, с. 73].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Накреслення актуальних теоретико-методичних практик імплементації елементів персоналізованого навчання на уроках української мови є сприятливим підґрунтям для формування мовної культури українців; національної ідентичності та самосвідомості; виховання соціальної зрілості та прагнення до індивідуального зростання.

**Мета статті.** Проаналізувати особливості імплементації елементів персоналізованого навчання на уроках української мови в практиці

функціонування ЗЗСО; установити умови для формування мовленнєвої культури особистості; обізнаності та самовираження у сфері лінгвістично-креативного світогляду.

**Виклад основного матеріалу.** Диференціюємо поняття: особистісний підхід як послідовне ставлення педагога до вихованця; особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і суб'єкта виховної взаємодії [1, с. 243]. Персоналізоване навчання – це система (підхід) у якому враховано інтереси дитини, особистий темп навчання, потреби, форми, за допомогою яких вона зможе засвоювати навчальний матеріал. Серед найрозповсюдженіших: адаптивна; диференційоване навчання; можливість впливати на розклад і набір предметів; самоосвіта (як-от: екстерни, хоумскулери).

Варто відрізнити вказані поняття та транслювати кращі національно-культурні особливості власного народу; приналежність до українського етносу, розвивати вміння висловлювати думки, враховувати художньо-естетичну складову й демонструвати багатство лексичного складу.

Імплементація елементів персоналізованого навчання – це необхідна практика роботи ЗЗСО НУШ, оскільки безпосередній процес сприйняття інформації зазнав значних трансформацій у зв'язку зі специфічними особливостями опанування нового матеріалу кожним наступним поколінням.

Діти, які народилися після 2010 та до 2025 року мають свої сильні (швидкість сприйняття інформації, мобільність, життя в декількох вимірах, відкритість, толерантність, турбота про планету) та слабкі сторони водночас (залежність від технологій, поверховість, втрата важливих навичок, емоційна бідність). Отже, така особистість потребує інших інтерактивних процесів, активного слухання для досягнення гармонійного розвитку та успішного процесу соціалізації.

А. Ляшенко наголошує на актуальності такого зсуву акцентів, оскільки в центрі освітнього процесу мають постати не навчальні стандарти та вимоги, а здобувач; його індивідуальність, слабкі та сильні характеристики, таланти й здібності, навчальне середовище та культурний контекст [2].

У 2001 році Міжнародна Академія Освіти (International Academy of Education) у співпраці з ЮНЕСКО опублікувала буклет із серії Освітніх практик (Educational Practices Series) під назвою «Як навчаються діти» (How Children Learn), присвячений принципам ефективного навчання. Згодом їх було трансформовано в Microsoft Education Transformation Framework [1]. Отже, проаналізуємо запропонований перелік у контексті можливостей імплементації елементів персоналізованого навчання:



1. Активна участь (Active Involvement) (мейкерство). Звернення уваги на почуття та внутрішній світ здобувачів; апелювання до емоційного інтелекту. Наприклад: «Що ви відчуваєте, коли готуєте піцу?». Вправа «Піца-проект (синтаксис)» (індивідуально, у парі, групі), де диференціюємо типи речень за видами (на зразок піци, підписуємо складові, готуємо та видаємо «замовлення»).

2. Соціальна участь (Social Participation): робота в групах; створення діалогів і дискусій; обговорення навчального матеріалу; наведення прикладів із власного життя (безпосередня та прихована координація); переважання атмосфери рівноправності, а не менторства.

3. Змістовність завдань (Meaningful Activities) (нестандартне бачення, як-от: у художній творчості, соціальних мережах), підтримка фантазії, креативності), інформаційні (презентація продукту), дослідницькі (різні мови), ігрові (програми), прикладні (застосування на практиці). Ключові правила: чесність, відкритість переживань на публіці, визнання своїх помилок.

4. Зв'язок нової інформації з попередніми знаннями (Relating New Information to Prior Knowledge) повторення, дискусії, моделі та схеми; запитання, приклади з життя (зв'язок із попередніми принципами). Створення комфортного простору для реалізації завдань у звичних форматах.

5. Стратегічність (Being Strategic) вибудовування самостійної стратегії навчання для подальшого використання у реальному житті. Наприклад: виділення ключових понять, активна практична діяльність, ведення структурованих конспектів. Самоконтроль та ефективне навчання (Engaging in Self-Regulation and Being Reflective) – здатність контролювати та планувати власну навчальну діяльність (заохочення до читання; оцінка власних і чужих думок; самоперевірка). (Мініпроект, короткостроковий, середньої тривалості, довгостроковий).

6. Реструктуризація попередніх знань (Restructuring Prior Knowledge): якісне, а не кількісне засвоєння інформації; опертя на приклади та докази; індивідуальний темп, інтуїтивне використання гаджетів і програм.

7. Розуміння (Understanding Rather Than Memorization) як передумова успішного практичного застосування: пояснення матеріалу своїми словами, наведення прикладів; порівнянь, проведення аналогій, виокремлення правил (загального принципу); розроблення власного проекту: підготовка публічного виступу у коротких форматах.

8. Перенесення знань на різні ситуації (Learn to Transfer); пояснення щодо можливостей використання інформації на практиці (порівняння, аналіз, логічні міркування).

9. Час на практику (Time for Practice) присвячення часу активному навчанню; свідомій практиці

(запобігає вигоранню); підтримці зав'язків із батьками задля налаштування сприятливої атмосфери для навчання: заохочення до розвитку комунікативних зусиль.

10. Індивідуальні відмінності (Developmental and Individual Differences): врахування особливостей нахилів, уподобань і специфіки сприйняття інформації; сильних і слабких сторін; підтримка та заохочення індивідуального зростання; створення умов для взаємодії з людьми різних професійних діяльностей. Як-от: РЗМ.: «Що ви любите робити у вільний час? / Що вам подобається робити?» / «Що ви не любите робити? / Не подобається робити?».

Цінність даного опитування дозволяє визначити власний критерій щастя, коефіцієнт майбутньої корисної дії для суспільства, служіння іншим за допомогою власних талантів, зусиль, здібностей (мотиватор, інструментарій для ілюстративного матеріалу та активізації уваги здобувачів, згуртовування, запорука активного слухання та взаємодії).

Мотивація (Creating Motivated Learners) як передумова успішного досягнення мети: визнання та врахування досягнень і змістовної похвали. Виховання й підтримка віри у себе (кожна особистість унікальна і має свій темп розвитку); допомога у постановці цілей та побудові стратегії; заохочення до кооперації, конструктивної взаємодії, розв'язання цікавих і посильних завдань; самодисципліни та відповідальності.

Розвиток мотивованих підприємницьких нахилів і самовираження через:

- активне сприйняття інформації (спостереження, експеримент, проєкти);
- заохочення цілей відповідно до інтересів і прагнень;
- ознайомлення з навичками ефективного тайм-менеджменту;
- оцінка власної енергії як ресурсу;
- визначення пріоритетних цілей та їх реалізація;
- забезпечення балансу для гармонійного розвитку особистості, тощо.

**Висновки.** Отже, дослідження особливостей імплементації елементів персоналізованого навчання на уроках української мови має сприятливий ґрунт для формування соціальної та громадянської компетентності; обізнаності й самовираження у сфері культури; лінгвістично-креативного світогляду; забезпечення необхідного балансу розвитку мовної та громадянської особистості; гармонізації міжособистісних взаємин; розбудови й зміцнення української державності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

2. Ляшенко А. Персоналізоване навчання: адаптується або «сідай двійка» URL: <http://blog.ed-era.com/personalizovane-navchannia/> (Дата доступу 11.10.2023).

3. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.

4. Якубов С. Персоналізоване навчання в загальноосвітній школі. Основні визначення та шлях до впровадження. *Директор школи*. 9 (117), вересень. 2016. С. 59–72.

5. Біблія. Ukrainian Bible – Огієнко, 1962 URL: <https://www.wordproject.org/bibles/uk/index.htm> (Дата доступу 15.10.2023)

## ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНOSTІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

### INNOVATIVE METHODS FOR DIAGNOSTICS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCIES FORMATION OF FUTURE MUSICAL TEACHER

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, а саме формуванню у нього фахових компетентностей, що є ключовим чинником у професійній музично-педагогічній практиці. Зокрема, розкривається сутність поняття фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яке трактується як певне поєднання його готовності у теоретичному та практичному відношенні до педагогічної роботи, що передбачає наявність взаємопов'язаних між собою мистецько-інформативного, фасилітативного та музично-фахового структурних компонентів.

Основна увага зосереджується на інноваційних методиках діагностики сформованості фахових компетентностей, які демонструють позитивну динаміку їхнього зростання, а також подальше вдосконалення знань, умінь та навичок майбутнього вчителя в музично-педагогічній сфері. Доведено, що застосування наявних методик діагностики у процесі підготовки студентів сприяє завчасному виявленню та усуненню недоліків у засвоєнні навчального матеріалу, вказує рівень його засвоєння, а також надає інформацію щодо окремих знань, умінь та навичок в галузі музичного мистецтва.

Акцентовано увагу на тому, що рівень сформованості фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва відображає ступінь його готовності до педагогічної діяльності в школі, що проявляється у вмінні застосовувати отримані знання на практиці та вирішувати різноманітні завдання у непередбачуваних ситуаціях, а також прямо пропорційно впливає на його успішність, затребуваність, конкурентоспроможність на ринку праці та є гарантом функціонування всіх суспільних інституцій.

На основі аналізу наукових джерел обґрунтовуються різні інноваційні методики діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, узагальнення експериментальних даних яких засвідчило ефективність їхньої реалізації в навчальному процесі, активізацію сфери професійних інтересів студентів та формуванню у них фахових компетентностей.

**Ключові слова:** фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва, методика сформованості професійної компетентності майбутніх учителів

музики, педагогічна діагностика якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, педагогічна технологія розвитку професійної компетентності, особистісна мотивація.

The article is devoted to one of the urgent problems of training a future music teacher, namely the formation of his professional competences, which is a key factor in professional music-pedagogical practice. The concept of professional competence for future music teachers is particularly emphasized. It is understood as a unique blend of their theoretical and practical readiness for pedagogical work. This encompasses an integration of artistic-educational, facilitative, and musical-professional structural elements.

The main focus is on innovative methods of diagnosing the formation of professional competences, which demonstrate the positive dynamics of their growth, as well as the further improvement of the knowledge, abilities and skills of the future teacher in the music-pedagogical field. It has been proven that the use of available diagnostic methods in the process of training students contributes to the early detection and elimination of deficiencies in the learning of educational material, indicates the level of its learning, and also provides information on individual knowledge, abilities and skills in the field of musical art. Attention is focused on the fact that the level of formation of the professional competences of the future music teacher reflects the degree of his readiness for pedagogical activities at school, which is manifested in the ability to apply the acquired knowledge in practice and solve various tasks in unpredictable situations, and also directly proportionally affects its success, demand, competitiveness in the labor market and is a guarantor of the functioning of all social institutions.

Based on the analysis of scientific sources, various innovative methods of diagnosing the formation of the professional competence of future music teachers are substantiated, the generalization of experimental data of which proved the effectiveness of their implementation in the educational process, the activation of the sphere of professional interests of students and the formation of their professional competences.

**Key words:** professional competence of the future music teacher, method of formation of professional competence of future music teachers, pedagogical diagnosis of the quality of education of future music teachers, pedagogical technology of professional competence development, personal motivation.

УДК 378.011.3-051:78  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.13>

**Стець Г.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри вокально-хорового,  
хореографічного та образотворчого  
мистецтва  
Дрогобицького державного  
педагогічного університету  
імені Івана Франка

**Кишакевич С.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри вокально-хорового,  
хореографічного та образотворчого  
мистецтва  
Дрогобицького державного  
педагогічного університету  
імені Івана Франка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні модернізаційні процеси, які відбуваються у вітчизняній музичній освіті зумовлюють необхідність вдосконалення її змісту та якості, впровадження різноманітних ефективних інноваційних методик, які б дозволяли діагностувати наявний рівень сформованості фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва,

що надалі формують його успішність, затребуваність та конкурентоспроможність на ринку праці. Сьогодні у центрі уваги знаходиться особистість, рівень її загальної культури, та, особливо, фахових компетентностей, володіння якими є гарантом функціонування всіх суспільних інституцій.

Проблема розвитку та формування фахових компетентностей є ключовою у професійній

музично-педагогічній підготовці майбутнього вчителя, саме тому застосування інноваційних методик щодо її діагностики сприятиме ефективному визначенню якості освітнього процесу, який повинен бути спрямований не лише на здобуття та засвоєння знань, умінь та відповідних навичок, але й на формування та розвиток критичного мислення у власній практичній діяльності. У контексті актуалізації означеної проблеми, варто зауважити, що рівень сформованості фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва відображає ступінь його готовності до педагогічної діяльності в школі, що проявляється у вмінні застосовувати отримані знання на практиці та вирішувати різноманітні завдання у непередбачуваних ситуаціях.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування фахової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва висвітлена у працях багатьох вчених, серед яких Ю. Ван [1], О. Білостоцька, Ю. Дреєва [6], О. Єременко, Л. Масол, М. Михаськова, Н. Мурована, Є. Проворова, С. Румянцева [6], Г. Танько, Л. Тоцька, О. Щолокова та інші.

Результати аналізу дисертаційних досліджень засвідчили актуалізацію уваги у сучасному науковому дискурсі до проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка представлена в різноманітних аспектах (Д. Афанасова, Н. Барсукова, Н. Попович, Т. Турчин, В. Тушева, В. Ульянова та інші), зокрема впровадженню інноваційних методик сформованості фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва в навчальний процес присвячена низка дисертаційних праць таких науковців, як Р. Добровольська [2], О. Матвєєва [3], М. Михаськова, М. Мороз [4], Л. Пастушенко [5], І. Полубоярина, Х. Цзян, Н. Цюлюпа, В. Юнда [7] та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема застосування інноваційних методик сформованості фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва не втрачає власної актуальності, однак є недостатньо розкритою та вимагає ґрунтовного вивчення, незважаючи на чисельні напрацювання в цій сфері, які лише доводять її значимість. У цьому контексті виникає необхідність аналізу концептуальних засад, теоретичних та практичних аспектів означеної проблеми, що, насамперед, сприятиме покращенню якості музичної освіти та музично-педагогічної практики в цілому.

**Мета статті** – визначення сутності поняття «фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва», теоретичне обґрунтування інноваційних методик діагностики сформованості фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва задля систематизації

наукових підходів та подальшого ґрунтовного осмислення означеної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Формування компетентностей, необхідних для забезпечення в майбутньому якісної педагогічної діяльності у студентів є одним з ключових завдань професійної мистецької освіти. Саме тому, вважаємо за доцільне з'ясувати сутність поняття «фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва». На підставі наукових джерел можемо стверджувати, що дане визначення являє собою поєднання готовності майбутнього вчителя у теоретичному та практичному аспектах до педагогічної роботи, що полягає у наявності цілого комплексу взаємопов'язаних структурних компонентів. Керуючись твердженнями дослідників С. Румянцевої та Ю. Дреєвої [6] щодо змісту фахової компетентності спробуємо узагальнити її структурні компоненти:

- *мистецько-інформативний*: полягає в оволодінні різноманітними інформаційно-комунікаційними технологіями як ефективного способу навчальної діяльності у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва;
- *фасилітативний компонент*: полягає у забезпеченні та підтриманні відповідних педагогічних умов із застосуванням креативних способів і методів навчання для формування та розвитку професійної досконалості;
- *музично-фаховий*: передбачає здатність майбутнього педагога вдало впроваджувати здобуті ґрунтовні теоретичні знання та відповідні вокально-виконавські уміння й навички у подальшій практичній діяльності.

Обґрунтування окреслених структурних компонентів фахової компетентності, її сутності та змісту дає можливість розглянути та проаналізувати деякі цікаві інноваційні методики діагностики її сформованості у межах нашої публікації. У контексті теми нашого дослідження актуальною є розроблена та експериментально перевірена на практиці М. Мороз авторська методика сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі [4]. Реалізація даної методики здійснювалась впродовж трьох безперервних етапів:

1) *інформаційно-теоретичний* – передбачав наповнення сутнісного змісту фахової підготовки майбутніх педагогів, застосовуючи інтегративний та етнопедагогічний підходи у навчальному процесі;

2) *науково-методичний* – на даному етапі авторкою було впроваджено міждисциплінарний спецкурс «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики», а також здійснено вдосконалення програмного забезпечення процесу фахової підготовки студентів до професійної музично-педагогічної



діяльності шляхом створення спеціального хмаро орієнтованого навчального середовища та інше;

3) *процесуально-діяльнісний* – реалізація методики на даному етапі здійснювалась у процесі педагогічної шкільної практики із застосуванням сучасних технологій музичної освіти школярів, проходження якої у студентів сприяло ефективному та цілеспрямованому формуванню професійної компетентності.

Узагальнення експериментальних даних, отриманих М. Мороз в результаті застосування методів «математичної статистики (t-критерій Стьюдента та ф-критерій кутового перетворення Фішера)», засвідчило позитивну динаміку сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі, що визначило ефективність реалізованої методики [4, с. 33].

Проблема впровадження інноваційних методик діагностики сформованості фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається і в інших дисертаційних дослідженнях. Зокрема, О. Матвєєвою було обґрунтовано систему педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, у процесі впровадження якої спостерігалась позитивна динаміка щодо підвищення рівня сформованості фахових компетентностей, подальшого вдосконалення знань та умінь в музично-педагогічній сфері [3]. Авторкою був розроблений цілий комплекс опитувальників, анкет та тестів, серед яких різноманітні діагностичні картки, бланки соціометричного опитування та експертизи знань з навчальної дисципліни «основний музичний інструмент» (фортепіано) тощо.

Варто відзначити, що аналіз результатів діяльності студентів, у процесі застосування розроблених О. Матвєєвою методик діагностики якості освіти, засвідчив про сформованість фахових компетентностей та індивідуально-психологічних особливостей, що проявляються, насамперед, у різноманітних самостійних формах роботи, для яких були запропоновані критерії оцінювання (музичні презентації, цікаві, креативні колективні проекти, вивчення творів музичного мистецтва, підготовка концертів-лекцій для школярів молодших чи старших класів, підготовка доповідей, рефератів, есе, науково-дослідна робота) [3].

Активізації сфери професійних інтересів студентів, формуванню у них фахових компетентностей сприяла розроблена Л. Пастушенком педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів у галузі музичної освіти [5]. Унаслідок проведеного експериментального дослідження науковцем було підсумовано наступне:

- дотримання мистецької парадигми освіти, що полягає у наданні переваги міждисциплінарному

та інтегративному підходам у навчанні майбутніх педагогів на протигагу вузькофаховому;

- підвищення особистісної мотивації майбутніх педагогів, розвиток та формування у них фахових компетентностей, заохочення до оволодіння вибраної спеціальності шляхом розробки та впровадження елективних спецкурсів викладачами, для яких необхідно створити та забезпечити відповідні умови;

- пошук оптимальних способів та методів, які сприятимуть мотивації до навчальної діяльності та творчій самореалізації, надання переваги креативним методам заохочення майбутніх вчителів до активної творчої музичної діяльності [5].

Результати інноваційної методики діагностики рівнів сформованості компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва представлені також у власному дисертаційному дослідженні В. Юнди, в якому здійснений аналіз підготовки фахівця до роботи з дитячим хором колективом [7]. На підставі отриманих результатів формувального етапу експериментального дослідження науковиця стверджує, що запропоновані педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з дитячим хором є важливим чинником сформованості фахових компетентностей, які проявляються внаслідок:

- активної вокально-хорової діяльності студентів, що сприяє забезпеченню мотивації майбутніх педагогів до даного виду роботи зі школярами;

- здійснення процесу підготовки студентів до роботи з дитячим хором у цікавому інформаційно-творчому середовищі;

- створення оптимальних умов для творчого пошуку, розвитку креативності у студентів у процесі здійснення вокально-хорової діяльності;

- наповнення процесу сформованості компетентностей майбутнього педагога до хорової роботи зі школярами різноманітними цікавими способами взаємодії між собою [7].

**Висновки.** Таким чином, на підставі аналізу наукових досліджень поняття фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва трактується як певне поєднання його готовності у теоретичному та практичному відношеннях до педагогічної роботи, що передбачає наявність взаємопов'язаних між собою мистецько-інформативного, фасилітативного та музично-фахового структурних компонентів.

Розглянуті у межах публікації інноваційні методики діагностики сформованості фахових компетентностей, розроблені та впроваджені в навчальний процес сучасними вітчизняними науковцями, продемонстрували позитивну динаміку їхнього зростання, а також подальше вдосконалення знань, умінь та навичок майбутнього вчителя в музично-педагогічній сфері. Застосування наявних методик діагностики у процесі підготовки

студентів сприяє завчасному виявленню та усуненню недоліків у засвоєнні навчального матеріалу, вказує рівень його засвоєння, а також надає інформацію щодо окремих знань, умінь та навичок в галузі музичного мистецтва.

У здійсненому дослідженні не висвітлено в повній мірі всіх аспектів проблеми формування фахових компетентностей та відповідно впровадження інноваційних методик їхньої діагностики, відтак перспективні напрямки наукових пошуків стосуватимуться діагностики сформованості фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ван Ю. Діагностика та умови формування методичної компетенції майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2017. Вип. 1 (9). С. 106–114.
2. Добровольська Р. О. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2020. 347 с.
3. Матвеева О. О. Теоретичні і методичні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2016. 577 с.
4. Мороз М. О. Теоретичні та методичні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2020. 43 с.
5. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 244 с.
6. Румянцева С. В., Дреєва Ю. О. Сутність та зміст фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70, Т. 3. С. 222–226.
7. Юнда В. В. Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з дитячим хором : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2021. 21 с.

## ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ГРАМАТИКИ ЗДОБУВАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### USE OF TEST TASKS IN TEACHING OF ENGLISH GRAMMAR TO STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALITIES

У статті порушено питання застосування тестових завдань у навчання англійської мови здобувачів педагогічних спеціальностей. Провідною метою навчання іноземної мови в закладах освіти всіх рівнів є формування у здобувачів комунікативної компетентності, в основі якої полягають комунікативні вміння, що формуються на базі мовних знань і навичок. Ефективне іншомовне спілкування можливе за умови набуття комунікативної компетентності в усному і писемному мовленні на належному рівні. Однією з її складових є граматична компетентність, яка складається з граматичних знань (значень та форм), граматичних навичок (рецептивних та репродуктивних) та граматичної усвідомленості (здатності реєструвати й розпізнавати граматичні явища в усному та писемному мовленні, особливості та закономірності їх утворення і функціонування). Фокус уваги дослідження проблеми контролю окреслюється кількома факторами. По-перше, використання тестових завдань надає можливість здійснювати моніторинг ефективності технік і прийомів навчання. По-друге, надає викладачеві можливість визначати рівень сформованості граматичної компетентності здобувачів. По-третє, здобувачі можуть оцінювати власні успіхи та прогалини в розуміння функціонального аспекту граматичного явища та/або структури та її вживання в усному та писемному мовленні. По-четверте, такий спільний та діалогічний характер взаємодії викладача та здобувачів щодо опанування навчального матеріалу має позитивний вплив на остаточний результат, тобто якість навчання. Описано дидактичні принципи контролю знань, які вважаються вихідними теоретичними положеннями, згідно з якими має будуватися практична діяльність викладача та здобувачів та на підставі яких визначаються зміст контролю знань, їх методи та форми організації. У роботі визначено особливості тестових завдань з англійської граматики, їхньої структури; наведені приклади роботи з тестовими завданнями, зокрема ходу, послідовності та результату виконання; перелічено автентичні англійськомовні інтернет-ресурси необхідні для задля розвитку граматичної компетентності у здобувачів.

**Ключові слова:** тестові завдання, здобувачі, педагогічні спеціальності, граMATИКА

англійської мови, граматична компетентність.

The article highlights the issue of the use of test tasks in teaching of English language to students of pedagogical specialties. The main goal of learning a foreign language in educational institutions of all levels is the formation of students' communicative competence, which is based on communicative skills that are formed on the basis of language knowledge and skills. Effective foreign language communication is possible on the condition of acquiring communicative competence in oral and written speech at the appropriate level. One of its components is grammatical competence, which consists of grammatical knowledge (meanings and forms), grammatical skills (receptive and reproductive), grammatical awareness (the ability to register and recognize grammatical phenomena in oral and written speech, features and patterns of their formation and functioning). The focus of research on the problem of control is determined by several factors. First, the use of test tasks provides an opportunity to monitor the effectiveness of teaching techniques and methods. Secondly, it gives the teacher the opportunity to determine the level of formation of grammatical competence of students. Third, students can assess their own successes and gaps in understanding the functional aspect of a grammatical phenomenon and/or structure and its use in oral and written speech. Fourthly, such a joint and dialogic nature of the interaction between the teacher and students regarding the mastery of the educational material has a positive effect on the final result, that is, the quality of education. The didactic principles of knowledge control are described, which are considered the initial theoretical provisions, according to which the practical activity of the teacher and students should be built, and on the basis of which the content of knowledge control, their methods and forms of organization are determined. The article defines the features of test tasks on English grammar, their structure; examples of work with test tasks are given, in particular the progress, sequence and result of realisation; necessary authentic English-language Internet resources are given for the development of grammatical competence of students.

**Key words:** test tasks, students, pedagogical specialties, English grammar, grammatical competence.

УДК 811.111'367.625  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.14>

**Стрига Е.В.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасне суспільство вказує на запит у висококваліфікованих фахівцях, які володіють іноземними мовами як засобом спілкування у різних галузях життєдіяльності людини. Головною метою навчання іноземної мови в закладах освіти усіх рівнів є формування у здобувачів комунікативної компетентності, в основі якої полягають комунікативні вміння, що формуються на базі мовних

знань і навичок. Ефективне іншомовне спілкування можливе за умови набуття комунікативної компетентності в усному і писемному мовленні на належному рівні. Оскільки йдеться про іншомовне спілкування, то в цьому контексті вважаємо за потрібне акцентувати на іншомовній комунікативній компетентності, яка відома своєю багатомпонентністю, і в основному виокремлюють такі її складові, як-от: лінгвістичну, соціолінгвістичну

та прагматичну. Лінгвістична складова охоплює фонетичний, лексичний та граматичний обсяг мови. У статті наголошуємо на граматичній компетентності, оскільки її сформованість суттєво впливає на якість іншомовної комунікації, стає невід'ємною складовою всіх навчальних ситуацій у процесі вивчення іноземної мови, адже грамотне застосування різноманітних граматичних конструкцій необхідне для повноцінного спілкування як у усній, так і письмовій формах. Граматична компетентність у загальному сенсі розглядається як здатність людини правильно продукувати усні та письмові висловлювання відповідно до граматичних правил і розуміти граматику структур, що використовуються в мові іншими особами. Граматична компетентність вбачає граматичні знання (значення та форми), граматичні навички (рецептивні та репродуктивні) та граматичну усвідомленість (здатність реєструвати й розпізнавати граматичні явища в усному та писемному мовленні, особливості та закономірності їх утворення і функціонування) [4, с. 100].

Відомо, що підготовка здобувачів педагогічних спеціальностей убачає не тільки застосування різних методів у навчанні, але й потребує контролю цієї діяльності. Начасність фокусу уваги дослідження проблеми контролю окреслюється кількома факторами. Так, використання тестових завдань надає можливість здійснювати моніторинг ефективності технік і прийомів навчання. Також це надає викладачеві можливість визначати рівень сформованості граматичної компетентності здобувачів. По-третє, здобувачі можуть оцінювати власні успіхи та прогалини в розуміння функціонального аспекту граматичного явища та/або структури та її вживання в усному та писемному мовленні. По-четверте, такий спільний та діалогічний характер взаємодії викладача та здобувачів щодо опанування навчального матеріалу має позитивний вплив на остаточний результат, тобто якість навчання.

Отже, контроль якості навчання та його результатів набуває методичного характеру, а відтак націлений на вдосконалення цього процесу й системи освіти в цілому. Питання застосування тестових завдань у навчанні англійської граматики здобувачів педагогічних спеціальностей є актуальне оскільки грамотне англійське мовлення в різноманітних ситуаціях реального життя є кінцевою метою в їхній фаховій підготовці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про те, що контроль знань здобувачів – це невід'ємна та важлива компонента освітнього процесу. Це відображено у роботах таких вчених та методистів, як Гарматюк Н., Марценюк В., Довгополової Я., Квасової О., Ніколаєвої С., Савенко Т., Фіцули М. та інших. У межах досліджуваної проблеми розрізняють тестові завдання

на стандартизовані та нестандартизовані, різними за тематикою, змістовим наповненням, структурою та форматом [1, 2, 3, 5, 6, 7]. Головною метою перевірки результативності навчання (контроль знань, умінь та навичок) – це забезпечення ефективності шляхом приведення в систему знань, умінь, навичок здобувачів, самостійного застосування отриманих знань на практиці, стимулювання навчальної діяльності здобувачів, формування у них прагнення до самоосвіти.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проте методичне забезпечення процесу формування та розвитку граматичної компетентності здобувачів педагогічних спеціальностей як складової лінгвістичної компетентності є актуальним задля підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності. У контексті цієї роботи пропонується звернутися змістового наповнення поняття «граматична компетентність здобувачів педагогічних спеціальностей», аналізу різних видів тестових завдань, їх ефективності на у навчанні англійської граматики на практиці, шляхів покращення результатів успішності здобувачів з відповідних фахових дисциплін.

Відтак **мета статті** постає у розгляді типології тестових вправ, що застосовують в освітньому процесі, зокрема тестові завдання; визначенні особливостей тестових завдань з англійської граматики, їхньої структури; описі методики роботи з тестовими завданнями, зокрема ходу, послідовності та результату виконання.

**Виклад основного матеріалу.** Основні положення підготовки здобувачів спеціальності 014 «Середня освіта» за спеціалізаціями викладені у відповідній освітньо-професійній програмі, де серед переліку дисциплін можна знайти такі англійські фахові дисципліни, як-от: «Практичний курс англійської мови», «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)», «Практична граматики (англійська мова)» та ін.

Виокремимо дисципліну «Практична граматики (англійська мова)» як таку, що вбачає набуття практичних умінь та навичок з граматики сучасної англійської мови. Це є необхідною передумовою здійснення адекватної в мовному відношенні англійської комунікації; формування здатності користуватися граматичними ресурсами англійської мови та розвитку умінь пояснювати граматичні явища учням. Унаслідок вивчення означеної навчальної дисципліни здобувачі мають знати:

- граматичну систему мови і вміти застосовувати ці знання у професійній діяльності;
- основні закономірності користування граматичними ресурсами мови;
- правила вживання іменників, артиклів, займенників, числівників, прикметників та прислівників в сучасній англійській мові, їхні граматичні категорії та класи;



– правила утворення та вживання видо-часових форм дієслова в сучасній англійській мові;

– модальні дієслова: утворення, вживання, використання сталих зворотів з ними;

– правила утворення та вживання форм умовного способу дієслова в сучасній англійській мові;

– неособові форми дієслова: утворення, вживання, використання сталих зворотів з ними;

– типи простих та складних речень в сучасній англійській мові, синтаксичні функції та форми вираження членів речення.

Також здобувачі мають уміти:

– організовувати процес свого навчання й самоосвіти;

– аналізувати мовні одиниці, визначати їх взаємодію та характеризувати мовні явища і процеси, що їх зумовлюють;

– здійснювати письмову комунікацію українською та англійською мовами на основі знання етно- й соціопсихологічних норм та моделей комунікативної поведінки;

– застосовувати граматичні структури та розміщувати слова у правильному порядку, необхідні для оформлення думки;

– оформлювати речення з обраною граматичною структурою, що означає вибір необхідних граматичних флексій;

– застосовувати знання англійської граматики у практичних ситуаціях.

– Означені очікувані результати зі знань й умінь здобувачів будуть досягнені у разі дотримання дидактичних принципів при організації занять, а також у коректному контролі набутих знань [1, с. 17].

Варто навести положення Фіцули М. про дидактичні принципи контролю знань – це вихідні теоретичні положення, згідно з якими має будуватися практична діяльність викладача та здобувачів та на підставі яких визначаються зміст контролю знань, їх методи та форми організації. Серед них є такі:

– принцип індивідуального характеру перевірки та оцінки знань здобувачів передбачає індивідуальну роботу викладача з кожним здобувачем, його індивідуальні особливості;

– принцип систематичності та системності перевірки та оцінки знань впливає на здійснення контролю протягом усього періоду навчання здобувача у ЗВО;

– принцип тематичності стосується всіх ланок перевірки та передбачає оцінку навчальної діяльності здобувачів за семестр або навчальний рік та з кожної теми;

– принцип диференційованої оцінки успішності навчання здобувачів передбачає здійснення оцінки успішності на основі різнорівневого підходу;

– принцип єдності вимог викладачів до здобувачів передбачає облік кафедрами та викладачами діючих загальнодержавних стандартів;

– принцип об'єктивності – це систематичний аналіз результатів міжсесійного контролю та показників успішності за єдиними критеріями з метою своєчасного здійснення заходів для покращення організації та утримання навчально-виховного процесу, підвищення ефективності та якості аудиторних та самостійних занять;

– принцип гласності передбачає доведення результатів контролю до здобувача [7].

Означені принципи є основоположними та актуальними, оскільки перевірка й оцінка знань є проблемою теорії і практики навчання: форми можуть бути змінені, але сутність полягає у якості засвоєння навчального матеріалу.

Звернемося до опису основних видів тестових завдань з навчання англійської граматики. За Ніколаєвою С. ефективними можна вважати завдання перехресного вибору (matching), альтернативного вибору (true/false choices), множинного вибору (multiple-choice) та завдання на внутрішньомовне перефразування [5, с. 242].

Квасова О. наполягає на трифазній структурі таких завдань: воно містить завдання або інструкцію, виконання завдання відбувається з певним мовним та/або мовленнєвим матеріалом, контроль виконання вправи здійснюється викладачем або проводиться самоконтроль за ключем [3, с. 23].

Савенко Т. розглядає тестове завдання саме як вид вправи для формування й розвитку граматичних навичок, визначає складові тестового завдання, які не відрізняються від компонентів вправи, та вказує на інший хід виконання такого завдання [6, с. 730].

У цілому такий хід вважаємо загальноприйнятним, але зауважимо на ланках виконання тестового завдання та деталізуємо дії викладача та здобувачів.

1. Проведення інструктажу виконання завдань тестового характеру.

2. Ознайомлення із критеріями оцінювання тестових завдань.

3. Індивідуальне виконання тестового завдання.

4. Перевірка виконаного завдання викладачем та/або самостійна перевірка (за наданим ключем).

5. Пояснення правильних та/або неправильних відповідей.

6. Наведення прикладів (паралельних чи схожих, протилежних, нетипових тощо) уживання граматичного явища/структури.

Таким чином, хід виконання тестових завдань об'єднується у три блоки: тестові завдання (окремі та/або у спеціальному зошиті, колажі тощо); процедура проведення (тестування) та обробка результатів.

У своїй роботі використовуємо та пропонуємо для подальшого використання автентичні англомовні джерела, як-от: <http://English Level>

Tests – English Tests Online, <https://learnenglish.britishcouncil.org/>, <https://www.cambridgeenglish.org/>, <https://www.examenglish.com/>, <https://www.learn-english-today.com/index.html> та інші.

Так, розглянемо вживання прикметників та прислівників в англійській мові. Для наочності наведемо такі приклади.

*Choose the adjective, which best fits the gap:*

Just look at him sit there all by himself. He looks terribly \_\_\_\_\_.

- A) happily
- B) unhappily
- C) lonely
- D) angrily
- E) sadly

Як бачимо, завдання вимагає вибір тільки однієї опції, яка підходить змістовно. Граматично підходять усі варіанти, але відповіддю буде опція C lonely, оскільки людина сидить одна на самоті.

Цікавим постає наступний приклад.

*Choose the option, which best fits the gap:*

She looked \_\_\_\_\_ to me. She looked at me \_\_\_\_\_.

- A) unhappily / hungry
- B) hungry / unhappy
- C) silly / silly
- D) happy / happy
- E) angry / angrily

Завдання вимагає однієї правильно обраної опції, тут відбувається перевірка знань здобувачів з правила вживання прикметників та прислівників у реченні. Граматично підходить лише варіант E angry / angrily, що й буде правильною відповіддю. Такі тестові завдання радимо складати до 7–8 через обмеження в часі.

Matching або перехресний вибір передбачає те, що здобувачі мають вибрати необхідну за значенням форму дієслова, щоб заповнити пропуск у реченні.

*Choose the option which best fits the gap:*

1	Did you really say that? You _____ out of your mind!	A	you are
2	What a clever girl _____!	B	enough seats
3	There weren't _____ for everyone to sit down.	C	must have been

Час виконання обмежено, радимо дібрати до 10 речень, викладач оголошує правильну/неправильну відповідь, здобувачам необхідно пояснити свій вибір.

Вартують уваги завдання на внутрішньомовне перефразування (немовленнєві) та на завершення висловлювання та/або реагування (мовленнєві). Такого роду завдання можуть використовуватися як звичайно тренувальні й перевіряються фронтально. Перші сприяють набуттю автоматизмів та розвитку стійких і гнучких навичок, другі розвивають монологічні та діалогічні вміння здобувачів.

Продемонструємо на прикладах хід виконання немовленнєвих завдань.

*Read the sentences and choose the one, which is close to it in meaning.*

It's recommendable that students attend classes regularly.

- a) Students must attend classes regularly.
- b) Students have to attend classes regularly.
- c) Students should attend classes regularly.

Викладачу рекомендовано перевіряти виконання завдання фронтально, після визначення правильної відповіді здобувачі мають пояснити значення вихідного й обраного речення, зважаючи значення модального дієслова.

Щодо тестового завдання перехресного вибору, то його подають у такому вигляді.

*Read the sentences and match them with the meaning they express.*

1	He might be writing it now.	a	insistence
2	My parents insisted that we should have dinner with them.	b	repeated action in the past
3	We would always go to the seaside for our holidays.	c	supposition

Такі тестові завдання перехресного вибору варто вводити для опрацювання теми з вживання модальних дієслів в англійській мові; перевіряти фронтально, вислухати аргументацію здобувачів та запропонувати їм навести власні приклади для закріплення розуміння нюансів наведеного зразка.

Задля відтворення діалогічної єдності пропонуються наступні завдання.

*Read parts of the conversation and respond to the utterances:*

My companion on the journey was an army officer in his mid-thirties.

*Possible responds:*

- a) Oh, he is so young!
- b) I'm sure I wouldn't go to the sea.
- c) Could I have another cup of tea?

Здобувачі із цікавістю коментують відповіді інших, оскільки оцінюючи сторонні реакції, підтверджується автоматизм навички вживати модальні слова.

На продуктивному рівні здобувачі демонструють сформовані уміння реагувати, говорити чи відтворювати письмово (усне та писемне мовлення) реакції на сказане або виконувати перефразування. Усно виконувати такі завдання пропонується в парах чи малих групах, потім викладач коментує правильність/неправильність відповідей/реакцій. Для письмової перевірки надається діагностичний тест щодо виявлення помилок та подальших шляхів вирішення подолання проблем.

Завдання може звучати так.

*Rephrase the sentences using model verbs to match the meaning of the initial sentence.*

She doesn't think she didn't tell you the details how to do it. – She could have explained us how to do this work.

У першому реченні йдеться про недовіру, тож у відповіді/реакції це підтверджується вживанням модального дієслова could+перфектний інфінітив, оскільки йдеться про дію в минулому.

Наданий стислий огляд порядку виконання тестових завдань з контролю знань здобувачів педагогічних спеціальностей з англійської граматики пропонується для аудиторної та самостійної роботи з подальшим включенням до підсумкового тематичного та/або змістового тесту.

**Висновки.** Застосування тестових завдань з навчання англійської мови є невід'ємним компонентом освітнього процесу і націлене підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності здобувачів педагогічних спеціальностей. У наступних положеннях надамо цьому підтвердження.

1. Тестові завдання мають зміст, цілісність, структуру, хід виконання.

2. Викладач має дотримуватися дидактичних принципів контролю знань здобувачів задля об'єктивності та ефективності навчання.

3. Розроблені тестові завдання націлені на економію навчального часу (аудиторна та самостійна робота).

4. Розроблений хід виконання тестових завдань представлений у формі алгоритму, що відображає послідовність указівок на виконання дій, спрямованих на розв'язування завдань, відтак на правильне вирішення.

5. Виконання тестових завдань перехресного вибору (matching), альтернативного вибору (true/false choices), множинного вибору (multiple-choice), завдань на внутрішньомовне перефразування та ін. стають підґрунтям для складання стандартизованих тестів з англійської мови, як-от: TOEFL (Testing of English as a Foreign Language, USA);

PET (Preliminary English Test); FCE (First Certificate in English) та інших.

6. У підготовці здобувачів педагогічних спеціальностей рекомендуємо використовувати перевірені автентичні англійськомовні інтернет-ресурси, що наведені у статті, задля набуття граматичної компетентності.

7. У подальшому перспективу дослідження вбачаємо у вдосконаленні тестових завдань та критеріїв оцінювання навчальних досягнень здобувачів із граматики англійської мови.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гарматюк Н. Д., Марценюк В. П. Особливості застосування тестового контролю при вивченні іноземної мови у вищих навчальних закладах. *Медична освіта*. 2013. № 3. С. 17–24.

2. Довгополова Я. В. Впровадження тестової методики в процес навчання у вищих навчальних закладах. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов*. Харків. 2011. № 972. Вип. 67. С. 100–127.

3. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь: навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2009. 119 с.

4. Мірошник І. В. Поняття іншомовної граматичної компетентності та особливості її реалізації в початковій школі. *Young Scientist*. № 2.1 (54.1). February, 2018. С. 99–103.

5. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.

6. Савенко Т. Застосування тестових завдань у навчанні граматики студентів мовного факультету. *Наукові записки. Випуск 187. Серія: Філологічні науки*. 2020. С. 729–734.

7. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 3-тє вид., перероб. і доп. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 232 с.

## INTEGRATING VOCABULARY GAMES INTO A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

## ВПРОВАДЖЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*The article is devoted to the analysis of the vocabulary games as the way of forming and developing students' communicative fluency.*

*It is stated that using vocabulary games can help to turn the potentially boring and unexciting procedure of learning new vocabulary into something really useful, entertaining and worthwhile. It is shown that well-arranged vocabulary games give the opportunity of making memorizing new words easy as well as help the students to integrate new lexical units into their existing knowledge. It is stated that the communicative approach to foreign language teaching requires the development of vocabulary proficiency. It is proved that versatile by nature vocabulary games can be used both for making memorizing easy and for developing all language skills regardless of proficiency level.*

*Vocabulary games can be classified from the structural point of into simple single-stage games and more complex multi-stage games. The games belonging to the first group play on the physical aspect of words. They can be used both as warming-up activities and time-fillers. It is shown that the appropriate choice of the content for single-stage games proves to be the major factor for stimulating learners' interest as well as for creating the enabling atmosphere for noticing and remembering new words. It is stated that learning vocabulary can be especially efficient when it is based on attaching meaning to the word rather than just remembering the form of the word. Playing vocabulary games students learn to experience the meanings of the words in context by using them for the purposes which matter to them. The single-stage games can help the teacher to develop team spirit in the group as well as to prepare the students for dictionary work.*

*It is shown that multi-stage vocabulary activities can help the students to gain and accumulate knowledge about various aspects of the word. Taken creatively such interactive activities can help the teacher to increase the range of possibilities considerably and to add the quality of knowledge so that the words can be fluently accessed in communicative situations. It is stated that the multi-stage vocabulary games are demanding language activities as the materials necessary for this type of games should be more varied and more complex to suit the multi-layered structure of this activity. The multi-stage vocabulary games are designed for training all language skills and may constitute several episodes. Both single-stage and multi-stage vocabulary games can be adapted to suit the certain learning goals as well as the needs and interests of the students.*

**Key words:** vocabulary game, single-stage game, multi-stage game, communicative skills, motivation.

*Стаття присвячена аналізу лексичних ігор як засобу формування та розвитку комунікативної компетенції студентів.*

*У статті зазначено, що використання лексичних ігор може допомогти перетворити потенційно нудну і нецікаву діяльність з вивчення нової лексики на щось дійсно корисне, цікаве та ціннісне. Показано, що добре організовані лексичні ігри надають можливість полегшити процес запам'ятовування нових слів, а також допомагають студентам інтегрувати нові лексичні одиниці в їхні вже наявні знання. Стверджується, що комунікативний підхід до навчання іноземної мови потребує розвитку словникового запасу. Доведено, що універсальні за своєю природою лексичні ігри можна використовувати як для полегшення запам'ятовування, так і для розвитку усіх мовних навичок незалежно від рівня володіння мовою. З точки зору структури лексичні ігри можна розподілити на прості одноступеневі та більш складні багатоступеневі ігри. Ігри, що належать до першої групи будуються на фізичному аспекті слів. Такі ігри можна використовувати як для розминки, так і для заповнення вільного часу під час заняття. Показано, що правильний вибір змісту для одноступеневих ігор є основним фактором для стимулювання інтересу студентів, а також для створення сприятливої атмосфери для того, щоб помічати та запам'ятовувати нові слова. Стверджується, що вивчення лексики може бути особливо ефективним, якщо воно базується на наданні значення слову, а не просто на запам'ятовуванні слова. Граючи у лексичні ігри, студенти вчать відчувати значення слів у контексті, використовуючи їх у важливих для них цілях. Одноступеневі ігри можуть допомогти вчителю розвинути командний дух у групі, і також підготувати студентів до роботи зі словником.*

*Показано, що багатоступеневі лексичні ігри можуть допомогти студентам отримати та накопичити знання про різні аспекти слова. Творчо побудовані інтерактивні лексичні вправи допомагають вчителю значно розширити діапазон можливостей і підвищити якість знань студентів так, щоб вони вільно використовували лексику у необхідних комунікативних ситуаціях. Зазначається, що багатоступеневі лексичні ігри є комплексним видом мовної діяльності, оскільки матеріали, необхідні для цього типу ігор, мають бути різноманітними та складними для того, щоб відповідати багаточаровій структурі цієї діяльності. Багатоетапні лексичні ігри призначені для розвитку усіх мовних навичок та можуть складатися з декількох частин. Як одноступеневі, так і багатоступеневі лексичні ігри можуть бути адаптовані відповідно до певних начальних цілей, а також потреб та інтересів студентів.*

**Ключові слова:** лексичні ігри, одноступенева гра, багатоступенева гра, комунікативні навички, мотивація.

UDC 811.11:378.147.091.33–027.22:796  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.15>

**Shcherbyna V.V.,**  
PhD in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor  
at the Department of Philology, Translation  
and Communicative Strategies  
National Academy  
of the National Guard of Ukraine

**Problem statement.** If we take a foreign language as a system, we will obviously see what essential and vital role vocabulary plays in this

system. How many times do we want to express ourselves or to say something important and urgent in a foreign language but we can't find the words?



It's not surprising as any communication stops if we lack the necessary words. Realizing this fact students have to take efforts and spend hours on memorizing new lexical units. The procedure appears to be absolutely necessary as well as time-consuming and tedious. Learning new words can be compared with moving around the maze full of surprises and unexpected discoveries. The teacher's task is to get the students interested and motivated making their travelling through the maze enjoyable and exciting. Using vocabulary games can help to turn the potentially boring and unexciting procedure of learning new vocabulary into something really useful, entertaining and worthwhile. Well-arranged vocabulary games give the opportunity of making memorizing new words easy as well as help the students to integrate new lexical units into their existing knowledge. The researcher, teacher trainer and materials writer J. Feher points out: "For a word presented to a student to become a part of their active vocabulary, we need to create opportunities for them to experience and use the word in a memorable way soon after the first encounter, and then at longer and longer intervals" [1, p. 65]. Learning a language means that you start with a few simple words and phrases and gradually add new lexical units to them. It appears to be very hard in the early stages, as there is so much you want to say but you only have a small number of words. Integrating vocabulary games into a foreign language class can give the opportunity to increase students' vocabulary as quickly as possible and to help them with their writing and speaking skills.

#### **Analysis of recent research and publications.**

The use of vocabulary games and activities has been the object of research in the studies of many both native and foreign linguists. The work by J. Feher is devoted to the creative aspect of vocabulary games, designed for connecting the form of the words with their meanings. The researcher emphasizes the importance of repetition of lexical units necessary for making memorizing new words easier. In J. Feher's opinion, "the vocabulary activities containing visual component can be creative alternatives to typical classroom procedures" [1, p. 72].

I.S.P. Nation takes into consideration psychological conditions necessary for successful vocabulary learning. The researcher points out that "noticing, retrieval and creative use are three important general processes that may lead to a word being remembered" [6, p. 144]. Motivation, the choice of content and interest can be viewed as major factors that can affect the processes aimed at efficient integrating of new words. In I.S.P. Nation's opinion, "interactive activities based upon repetition are especially helpful because vocabulary items must not only be known, they must be known well so that they can be

fluently accessed. Repetition thus adds to the quality of knowledge and also to the quantity and strength of this knowledge" [6, p. 147]. The researcher analyses the conditions favouring vocabulary learning and reveals the features of the activities that encourage them.

The researchers N. Schmitt and D. Schmitt consider the principles which can serve "as a guide in the creation of a pedagogically-sound vocabulary notebook" [5, p. 174]. Emphasizing the importance of integrating such a notebook into classroom activities, N. Schmitt and D. Schmitt point out that "this way of personal word store can help to facilitate learning and to simplify memorizing" [5, p. 177]. *Recycling and expanding rehearsal* are viewed as the most efficient ways of learning vocabulary. It is stated that "vocabulary notebooks completed by the students should be kept relevant by integrating them into as many activities as possible" [5, p. 178]. The vocabulary notebook organized according to the principles suggested by N. Schmitt and D. Schmitt can help students to learn words from different perspectives, encourage them to choose the activities which are the most interesting and efficient for them and to foster independent vocabulary study.

Pal Heltai focuses attention on the connection between oral translation and teaching vocabulary. In Pal Heltai's opinion, "oral translation can be streamlined so that under given condition it can be fitted in with the latest approaches to foreign language teaching" [3, p. 181]. A translation exercise integrated with other activities in various ways can be much of an advantage itself as well as become enjoyable additional practice for the students. Properly organized such exercises can contribute a lot to the learning of vocabulary and help teachers to develop students' communicative fluency. The researcher F. Klippel considers vocabulary games to be the most efficient technique that may help students to develop their "feeling of the language", which appears to be a necessary requirement for formation and development of their communicative skills [4, p. 6]. In his works the linguist views vocabulary games as an integrative part of role-play exercises and simulations which he considers to be at the heart of learning communicative skills. In the interactive games, designed by F. Klippel, there is a particular emphasis on high-frequency vocabulary in everyday spoken English. In the role play exercises, aimed at introducing new vocabulary, the lexical units are presented in manageable quantities for learners. In F. Klippel's opinion, the vocabulary games can provide opportunity for intensive language practice and contribute a lot to the development communicative fluency [4].

The language games worked out by the researcher A. Wright [7] are aimed at developing students' imagination and creativity. In the researcher's

opinion vocabulary games can motivate students to express themselves more fully and in a more sophisticated way.

The works by J. Hadfield are devoted to the analyzing “the process of acquiring vocabulary as well as the ways of practicing new lexical units” [2, p. 4]. The activities created by J. Hadfield, are aimed at motivating learners “in order to form and develop communicative competence as well as improve creative, critical and analytical skills while using vocabulary games” [2, p. 5]. Taking into consideration a vocabulary game, J. Hadfield points out that “the game containing “element of fun” is viewed as the key to the successful and enjoyable learning” [2, p. 12]. J. Hadfield classifies vocabulary games into *memorizing*, designed for fixing the meaning of the word in students’ minds, *personalizing*, aimed at getting the students to relate the new words to their personal experience and communicating focused on the successful use of the new vocabulary in communicative activities. Formatted as riddles, guessing games, jumbles, crosswords, word generators, magic squares vocabulary games can help the teacher to motivate students and perceive the language more astutely.

**The aim** of the article is to define the ways of integrating vocabulary games into a foreign language classroom and offer a set of interactive vocabulary activities which are aimed at forming and developing students’ communicative fluency and can be used at different stages of the English lesson.

**Presenting the main material.** Remembering and learning new words is usually hard and time-consuming. There are many ways of introducing, recalling and recycling new lexical units. Being versatile by nature vocabulary games can be used both for making memorizing easy and for developing all language skills regardless of proficiency level. Using vocabulary games can help the teacher to solve the most difficult problems: how to integrate new words into already existing students’ word store and how to do it successfully. The communicative approach to foreign language teaching requires the development of vocabulary proficiency. No wonder that the lexical units the students use when they speak or write can significantly add or detract from what they want to say. Taken creatively and properly organized vocabulary games can help the students understand what they read or hear as well as to increase their effectiveness as communicators.

Vocabulary games can be classified according to a number of principles. From the structural point of view they can be divided into simple single-stage games and more complex multi-stage games. The games belonging to the first group play on the physical aspect of words. They can be used both as warming-up activities and time-fillers. The game “Pass on a word” can help the teacher to create

friendly and relaxed atmosphere as well as to get the lesson off to a good start. It is aimed at introducing and practicing new vocabulary. The game consists of several steps.

Step 1: Write some new words on the blackboard and ask the students to look at the words for two minutes. Clean the blackboard.

Step 2: Ask the learners to form a line. Give the first student the card with the new word and ask him/her to read the word and to pass it on to the next student in the line.

Step 3: Ask the last student in the line to write the word, passed on by his/her group-mates, on the blackboard. Choose another learner to start passing on and to write the second word from the list. The game is over when all the words are written on the blackboard correctly. The game requires attention and concentration. The students feel responsibility and do their best to copy exactly what they hear. The game can help the teacher to develop team spirit as well as to prepare the students for dictionary work.

The game “All the words you know” is aimed at boosting the students’ confidence by compiling a list of familiar English words. This activity can be suitable for all levels of proficiency and can be used at various stages of a lesson as an icebreaker, a warmer or time-filler as well as a revision exercise.

Step 1: Choose the topic for revision. Ask the students to brainstorm on to the board all the words connected with the given topic.

Step 2: Challenge the learners to remember all the words by erasing them one by one.

Step 3: Divide the group into two teams and ask each team to reconstruct the list of the words together and to write it down. The team whose list of words appears to be more complete is a winner.

One-stage games are related to “the *noticing*, the important psychological condition, which appears to be necessary for encouraging and motivating students and reaching learning goals” [6, p. 144]. The appropriate choice of the content proves to be the major factor for stimulating learners’ interest. The interactive vocabulary activities can help the teacher to create the enabling atmosphere for noticing and remembering new words.

Learning vocabulary can be especially efficient when it is based on attaching meaning to the word rather than just remembering the form of the word. Playing vocabulary games students learn to experience the meanings of the words in context by using them for the purposes which matter to them.

The activity “Key words in a topic” is suitable for practicing new words as well as for general revision of the vocabulary. The game can be organized in pairs or in small groups.

Step 1: Prepare the list of topics you would like to practice, for example: *food, sport, hobbies, travelling*.

Step 2: Write several topics on the board.

Step 3: Ask the students in group A to write three words which they associate with each topic. These words can be general or personal associations.

Step 4: The representative of team A shows the list of words created by them to the opposite team B which must try to guess which topic is referred to. Then the procedure is repeated with team B. Instead of showing their words to other students, learners can display their words on the board so that others can read them and decide what topic they describe. The team which names all the topics correctly becomes a winner. Such a game can be a good way into the further practicing and discussion of a topic area. The activity "Key words in a topic" can gradually transform into a multi-stage vocabulary game containing fun and acting components.

The game "Mime and guess" is designed for revising adjectives and adverbs which appear to be more difficult to memorize.

Step 1: Decide what type of adjectives or adverbs you would like to revise.

Step 2: Divide the students into two teams and ask each team to brainstorm a list of twenty adjectives describing human feelings.

Step 3: Ask the representative of team A to write one of the adjective on a piece of paper and hand it to the player from team B. That player must mime the word before his/her team without naming it. If the team guesses right, they get the point.

Step 4: Next it is the turn of team A. The representative of team B writes a word from their list on a piece of paper and hands it to the player from team A. The team with more points becomes a winner.

As a variation of this game the students can be asked to brainstorm the list of adverbs. The student from team A must perform the action in the manner of the adverb written on the piece of paper by team B.

The processes of *retrieval* and *creative use*, worked out by the researcher I.S.P. Nation, are realized in multi-stage vocabulary games aimed at expanding students' vocabulary as well as developing communicative skills. The interactive activities can be based on the repetition of lexical unit. In I.S.P. Nation's opinion, "the repeated opportunity to retrieve the item which is to be learned is more important as it strengthens the path linking form and meaning and makes subsequent retrieval easier" [6, p. 145]. When the learners see or hear the form of the new word, they need to remember and retrieve what they know of its meaning. Vocabulary games can help the students to connect all the ideas and the information concerning the word. The retrieval can be especially productive if the words are learned in groups not in isolation. Multi-stage vocabulary activities can help the students to gain and accumulate knowledge about various aspects

of the word. Taken creatively such interactive activities can help the teacher to increase the range of possibilities considerably and to add the quality of knowledge so that the words can be fluently accessed in communicative situations.

The multi-stage game "Cookery duel" is designed for systemizing target vocabulary as well as developing students' communicative fluency. The activity requires additional preparation, consists of several episodes and includes creative components.

Step 1: Divide the students into two teams and. Explain them that they represent two competing cookery schools. Choose several students to be the judge panel.

Step 2: Give each team several sets of cards concerning cooking. Ask the students to sort the cards according to the following categories: "Food", "Cooking methods", "Equipment and utensils".

Step 3: When all the cards are sorted ask both teams to create the recipes of the main course, salad, appetizer and dessert using the food, cooking methods and utensils they have on the cards.

Step 4: When the recipes are ready, the representative of team A presents them before the class. The members of the opposite team ask questions concerning the details of cooking process. Then it is the turn of the representative of team B. When both teams show their presentations and complete the question and answer sessions, the judge panel announces a winner of the cookery duel. The game can include the discussion about the cooking methods and recipes.

**Conclusions.** Increasing vocabulary appears to be very important for students' general progress in English. The simple single-stage vocabulary games are mainly designed for transferring new words into learners' long-term memory. Being organized around everyday topics these games can help to fix the meaning of the word in the students' minds as well as to visualize it and relate it to their personal experience.

The multi-stage vocabulary games are quite demanding language activities as the materials necessary for this type of games should be more varied and more complex to suit the multi-layered structure of this activity. The multi-stage vocabulary games are designed for training all language skills. These activities may constitute several episodes and contain diverse elements in their content and procedure.

Both single-stage and multi-stage vocabulary games can be adapted to suit the learning goals as well as the needs and interests of the students. The interactive vocabulary activities provide the opportunity for concentrated language practice as well as for real communication. Memorizing new vocabulary appears to be a hard and time-consuming process

but vocabulary games can make it more efficient as well as enjoyable for both the teacher and the students.

The **further research** in this area is to be devoted to the analysis of the development of writing skills.

### REFERENCES:

1. Feher J. From everyday activities to creative tasks. *Creativity in the English language classroom*. London: British Council, 2010. P. 64–73.
2. Hadfield J. Intermediate vocabulary games. Edinburgh: Pearson Educated Limited, 2001. 145 p.
3. Heltai P. teaching vocabulary by oral translation. *Reading in Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. P. 180–186.
4. Klippel F. Keep Talking. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 202 p.
5. Schmitt N., Schmitt D. Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions. *Reading in Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. P. 170–180.
6. Nation I.S.P. Teaching and explaining vocabulary. *Reading in Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. P. 144–153.
7. Wright A. Games for Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 270 p.



## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ

### THEORETICAL PRINCIPLES OF THE FORMATION OF SOCIAL AND CIVIL COMPETENCE OF STUDENTS IN HISTORY LESSONS IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

В статті досліджено актуальну проблему формування соціальної та громадянської компетентності на уроках історії в умовах профільної освіти, узагальнено теоретичні засади формування зазначеної компетентності. Здійснено теоретичний аналіз психолого – педагогічної літератури щодо формування однієї з ключових компетентностей в історичній освіті профільного навчання. Уточнено сутність понять «громадянська компетентність» (здатність особистості критично мислити задля протистояння маніпулятивним технікам впливу ЗМІ, відстоювати власну точку зору на суспільні події, готовність старшокласників до активної участі у суспільному житті через ідентифікацію особистості з державою, прийняття цінності прав та свобод громадянина в державі) та «соціальна компетентність» (соціальна самоідентифікація, що передбачає самовизначення особистості в соціальному просторі). В дослідженні визначено основні компоненти сформованості соціальної та громадянської компетентності у профільній середній освіті: когнітивний (здатність критично мислити та аналізувати джерела масової інформації), аксіологічний (уміння формулювати оцінку діяльності історичних постатей та історичних фактів, подій, явищ), діяльнісний (готовність до діяльності у суспільних справах), рефлексивний (усвідомлення особистості приналежності до держави та відповідальності за власні дії та вчинки).

Задля модернізації освітнього процесу в профільній освіті запропоновано підходи: діяльнісний (діяльнісний є важливою умовою розвитку старшокласників через пізнання суті соціальних процесів і завдяки цьому інтеграція в соціум), особистісно орієнтований (цей підхід сприяє формуванню ціннісних орієнтацій міжкультурних взаємин в суспільстві через формування особистості в цьому суспільстві, розвиток особистості з урахуванням соціальних вимог), культурологічний (підхід виховання особистості в умовах національно – культурної ідентифікації, ціннісного ставлення особистості до соціального оточуючого світу) та компетентнісний (підхід в освіті, який спрямований на розвиток творчої особистості, що вміє працювати в колективі, розуміє і знає свою роль в українському суспільстві).

**Ключові слова:** соціальна компетентність, громадянська компетентність, профільна

середня освіта, історична освіта, критичне мислення.

The article examines the actual problem of forming social and civic competence in the conditions of specialized secondary education, summarizes the theoretical foundations of the formation of said competence. A theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature on the formation of one of the key competencies in the historical education of specialized training was carried out. The essence of the concept of "civic competence" has been clarified (the ability of an individual to think critically in order to resist the manipulative techniques of mass media influence, to defend his own point of view on social events, the readiness of high school students to actively participate in public life through the identification of the individual with the state, the perception of the value of the rights and freedoms of the citizen in the state) and "social competence" (social self-identification, which involves self-determination of the individual in the social space). The study identified the main components of the formation of social and civic competence in specialized secondary education: cognitive (the ability to think critically and analyze sources of mass information), axiological (the ability to formulate an assessment of the activities of historical figures and historical facts, events, phenomena), activity (readiness for activities in public affairs), reflexive (personal awareness of belonging to the state and responsibility for one's own actions and deeds).

In order to modernize the educational process in specialized education, the following approaches are proposed: activity-based (activity is an important condition for the development of high school students due to the knowledge of the essence of social processes and thanks to this, integration into society), personal-oriented (this approach contributes to the formation of value orientations of intercultural relations in society through the formation of personality in this society, personality development taking into account social requirements), cultural (approach to the education of the individual in the conditions of national and cultural identification, value attitude of the individual to the social surrounding world) and competence-based (approach in education, which is aimed at the development of a creative individual who knows how to work in a team, understands and knows his role in Ukrainian society).

**Key words:** social competence, civic competence, specialized secondary education, historical education, critical thinking.

УДК 378.016.94

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.16>

**Яновська Л.Г.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри історії України  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Яновський А.О.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри прикладної  
математики та інформатики  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Постановка проблеми.** Модернізація сучасної системи освіти в Україні (в рамках НУШ) передбачає зміну підходу до організації освітнього процесу з методів надання історичних знань учням, особливо в старших класах, на використання компетентнісного навчання, тобто формування умінь критичного мислення (аналіз джерел масової

інформації), комунікативних умінь працювати в групах, здатність до активних дій в соціумі тощо. Випусники закладів профільної освіти мають бути готовими до активного життя в демократичному суспільстві.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Компетентності, що передбачають таку активність

не набуваються автоматично, їх потрібно формувати в умовах профільного навчання. Тому в Законі України «Про освіту» (2017) зазначено, що основою освітнього процесу є підготовка здобувача освіти до активного життя в суспільстві, до свідомого життєвого вибору, формування уміння самореалізації, самоосвіти, відповідальності за свої дії. В Концепції Нової української школи (2016) зазначено, що підготовка старшокласників до участі у громадському житті має відбуватися вже в стінах закладів профільної освіти, формування умінь працювати в групах задля того щоб слухати і чути думку інших учасників, уміти попереджати і розв'язувати конфлікти тощо. В Концепції національно – патріотичного виховання (2019) та Стратегії національно – патріотичного виховання (2019) також зазначено, що в основі розвитку українського суспільства є чинник його консолідації. В Концепції розвитку громадянської освіти (2018) окреслено, що основою освітнього та виховного процесу з означеної проблеми має стати формування в старшокласників відповідального ставлення до суверенітету України та її територіальної цілісності, єдність інтересів громадянина та держави, активність особистості у житті держави в цілому та на місцевому рівні частково.

Проаналізувавши психолого – педагогічну літературу ми дійшли висновку, що проблемою формування громадянських рис особистості займалися І. Бех, І. Зязюн, В. Кремінський та ін.

В. Андрущенко, О. Бажановська, Л. Корінна, О. Пометун, С. Савченко, О. Сухомлинська та ін. досліджували проблему формування свідомого громадянина. Контекст формування громадянських цінностей розкрито у працях Г. Васьківської, Н. Лавриненко, Л. Сохань та ін.

Т. Алексєнко, М. Лукашевич, В. Москаленко у своїх дослідженнях розкрили закономірності, зміст та принципи громадянських та суспільних цінностей у підростаючого покоління. Проблему формування соціальної компетентності досліджували Н. Бібік, О. Галакова, Н. Калініна, Д. Старкова та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково – педагогічної літератури з означеної проблеми показує, що існує низка протиріч між: запитом українського суспільства на свідомих громадян, які зможуть жити у складних суспільно – економічних та політичних умовах сучасного суспільства та недостатньою підготовкою старшокласників до таких умов; усвідомлення чиновниками на рівні державних інституцій необхідності формування соціальної та громадянської компетентності в профільній середній освіті та недосконалістю розроблених теоретичних та методичних засад для практичної діяльності вчителів. Також теоретичний аналіз наукових досліджень показав, що проблема формування

соціальної та громадянської компетентності учнів в умовах профільної освіти досліджено не в повному обсязі, що і стало головною умовою вибору теми нашого дослідження «Теоретичні засади формування соціальної та громадянської компетентності учнів на уроках історії в умовах профільної освіти». **Метою** дослідження визначено розгляд теоретичних засад проблеми формування соціальної та громадянської компетентності у профільній середній освіті.

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

Актуальною проблемою сучасної освіти є підготовка молоді до соціального та громадянського життя в умовах сучасного українського суспільства, що і визначено в навчальних програмах МОН України як одну із ключових компетентностей (соціальна та громадянська компетентність) в підготовці учнів в повній середній освіті. Формування соціальної та громадянської компетентності допоможе вирішувати проблему міжетнічних, міжособистісних взаємовідносин, протиріччя на ґрунті політичних й релігійних конфліктів в українському суспільстві.

Профільна освіта має відігравати ключову роль формування у старшокласників готовності до життя в українському суспільстві, до конструктивної взаємодії з іншими учасниками суспільного життя, формуванні активної громадської позиції, уміння критично мислити, має вчити здобувачів освіти профільної школи відповідним нормам поведінки в суспільстві, формувати демократичну культуру.

Основною метою профільної середньої освіти є підготовка особистості до життя в мінливих умовах українського суспільства, до свідомого вибору майбутньої професії, самореалізації, активності в різних сферах життя (професійному, громадянському, особистісному тощо). Випускник профільної школи має вміти вчитися впродовж життя, критично мислити, працювати в колективі на результат, нести відповідальність за власний суспільний вибір.

Науковці різних галузей з різних точок зору розглядають поняття «громадянська компетентність». Так, політологи характеризують громадянську компетентність як готовність особистості відчувати себе громадянином конкретної держави, через її духовно – моральну та ціннісну самоідентифікацію [1, с. 330]. Соціологи розглядають громадянськість як зв'язок громадянина як суб'єкта суспільних відносин та держави (Д. Акімов, А. Білоус та ін.). Психологи (І. Бех, О. Киричук) громадянськість вважають невід'ємною частиною процесу виховання і самовиховання, виокремлюючи ці якості особистості як ключові в системі патріотичного виховання.

Науковці в галузі педагогічних дисциплін розглядають громадянську компетентність як

комплексне утворення соціально значущих якостей особистості, що об'єднує формування у неї моральної, правової та естетичної культури (І. Бех, Р. Гурова та ін.), здатність людини до реалізації своїх прав в суспільстві та взяття на себе конституційних обов'язків перед суспільством, (Пометун О.), готовність до свідомої діяльності, як громадянина держави з почуттям патріотизму [4].

Важливим твердженням для профільної освіти є визначення Н. Чернухи про те, що громадянськість це один із видів соціальної установки, що передбачає готовність особистості до свідомого (добровільно та через ідентифікацію себе з державою) виконання законів своєї держави [6, с. 22].

Шапаренко О. доводить, що громадянськість це багатовимірний феномен, що включає в себе любов до Батьківщини, національну самосвідомість, громадянську активність, національну гідність, толерантність, критичне мислення, ідентифікація себе з певною країною [7, с. 7–8].

Проблему соціальної компетентності в своїх наукових роботах розглядали О. Белінська, В. Кульчицький, К. Буханов, С. Терно, О. Пометун та ін.

В. Шахрай під поняттям «соціальна компетентність» розуміє систему складних соціальних умінь та навичок взаємодії, що дають змогу адаптуватися в різних життєвих ситуаціях [8, с. 360].

М. Докторович соціальну компетентність визначає як складне поєднання знань, умінь і дій, що забезпечують можливість самореалізації в заданій ситуації соціальної реальності [2].

В педагогічній науці соціальна компетентність розглядається як складова особистості, що допомагає її в становленні в суспільстві. Дослідження спрямовані на формування умінь та навичок взаємодії особистості з суспільством (Ю. Коротіна, В. Цветков, О. Прямикова, О. Бодальов та ін.).

Багато науковців зазначають, що особистість це індивід соціальний, що і визначає її включення в соціальну діяльність.

Узагальнивши наукові праці з означеної проблеми ми можемо зробити висновок у нашому дослідженні, що соціальна та громадянська компетентність це здатність особистості критично мислити задля протистояння маніпулятивним технікам впливу ЗМІ, відстоювати власну точку зору на суспільні події, готовність старшокласників до активної участі у суспільному житті через ідентифікацію особистості з державою, сприйняття цінності прав та свобод громадянина в державі, соціальна самоідентифікація, що передбачає самовизначення особистості в соціальному просторі.

З огляду на вищезазначене соціальна та громадянська компетентність це з одного боку локалізація громадянськості у психіці особистості з іншого це національно – патріотичне виховання в сім'ї, в закладах повної загальної середньої освіти,

в позашкільних закладах тощо. Формування соціальної та громадянської компетентності може здійснюватися лише у взаємодії з іншими людьми у соціальній групі де і відбувається самовизначення особистості в соціальному просторі.

Отже в профільній освіті вчитель історії має обрати такі способи освітньої діяльності на базі яких буде відбуватися оцінювання явищ суспільного життя, формування у старшокласників особистісних якостей таких як, любов до Батьківщини (через низку виховних заходів), правосвідомість (уроки правознавства та виховні заходи направлені на розширення знань з права), повага та досконале знання державної мови (вільне володіння державною мовою вчителем історичних дисциплін), знання історико – культурних традицій українського народу, повага до них (досконале вивчення шкільного курсу історії України), через виховний аспект уроків історії України формувати в профільній освіті в учнів усвідомлення належності їх до української нації, в умовах полікультурного середовища освітніх закладів формування культури міжнаціонального спілкування.

Отже, сформована соціальна та громадянська компетентність визначається як властивість характеру особистості, що має повагу до національних традицій, обрядів, має національну духовність, гідність та національну самосвідомість, дотримується загальнолюдських цінностей та національного патріотизму, проявляє громадянську активність та громадянську спрямованість.

В закладах профільної освіти на уроках історії в рамках формування соціальної та громадянської компетентності має здійснюватися спеціалізована, систематична підготовка здобувачів освіти направлена на розвиток у них мобільності в сучасному житті суспільства, творчого підходу до будь – якого виду діяльності, підприємницьких якостей, знання та повагу до демократичних цінностей, власної гідності й поваги до інших людей та прищеплення їм почуття громадської відповідальності та обов'язку.

Основними напрямками в профільній освіті під час викладання історії мають бути: формування політичної культури, правосвідомість, культура міжетнічних взаємовідносин, моральні цінності та розуміння свободи в психологічному вимірі, розширення роботи по формуванню громадянської та соціальної компетентності в комплексі на всі історичні дисципліни.

На основі уточнення понять соціальна та громадянська компетентність нами визначено структуру цієї компетентності, яка представлена чотирма компонентами: когнітивний – передбачає здатність критично мислити, та сприймати цінності та свободи людини; аксіологічний, який передбачає формування умінь формулювати оцінку діяльності історичних постатей та історичних фактів,

подій, явищ; діяльнісний формує готовність до діяльності у суспільних справах із здатністю відстоювати свою власну позицію; рефлексивний компонент готує до усвідомлення особистості належності до держави та відповідальності за власні дії та вчинки, компетентнісний підхід в освіті спрямований на розвиток творчої особистості, що вміє працювати в колективі, розуміє і знає свою роль в українському суспільстві. Між обраними компонентами для формування соціальної та громадянської компетентності існують причинно – наслідкові зв'язки, що в комплексі надають можливість структурувати процес формування соціальних та громадянських компетентностей та здійснювати ефективніше педагогічний вплив на уроках історії в профільній освіті.

Задля модернізації освітнього процесу в профільній освіті ми пропонуємо наступні підходи: діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний.

Діяльнісний підхід поєднує активну особистісну і соціальну діяльність старшокласників як громадян України. Через діяльнісний підхід відбувається дослідження процесу взаємодії з навколишнім світом в соціальному середовищі держави. Активна діяльність особистості передбачає те, що не тільки середовище формує особистість, а й особистість впливає на навколишній світ.

Особистісно орієнтований підхід передбачає визначення індивідуальності кожного старшокласника, що має свій особистий досвід, набутий у соціокультурному середовищі. Старшокласник в педагогічному процесі є індивідуальним суб'єктом, де формується його вміння оцінювати свої власні досягнення, здатність відповідати за власну діяльність та поведінку.

Культурологічний підхід передбачає виховання старшокласників в контексті української культури, національної ідентифікації. Завдяки цьому створюються умови творчої реалізації учнів, саморозвитку, самореалізації, відбувається формування культури спілкування, взаємовідносин в соціумі тощо.

**Висновки подальші перспективи в цьому напрямку.** З огляду на вищезазначене можна

зробити висновок, що формування соціальної та громадянської компетентності в учнів на уроках історії є актуальним в умовах профільної освіти. На нашу думку запропоноване в дослідженні поєднання компонентів та підходів в формуванні соціальних та культурних компетентностей сприяє ефективній реалізації поставлених в дослідженні завдань. Проведене наукове дослідження не розкриває всі проблеми підготовки здобувачів освіти профільної школи, подальшого вивчення потребують питання формування інших компетентностей визначених МОН України.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арабаджієв Д.Ю. Дискурс формування громадянської ідентичності родових суб'єктів освітнього простору як детермінанта розвитку громадянськості на регіональному рівні в Україні. *Гуманітарний дискурс: політика, управління, влада*. Одеса: Гельветика, 2015. С. 326–338.
2. Докторович М.О. Соціальна компетентність як соціальна проблема. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3. С. 144–147.
3. Особистісно орієнтовані технології національно-патріотичного виховання учнівської молоді в громадських об'єднаннях: методичний посібник. Київ – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 176 с.
4. Сухомлинська О. В. Громадянське виховання і сучасна освіта: від здобутого – до нових акцентів і наголосів. *Педагогіка і психологія*. 2015. № 2 (87) С. 5–13.
5. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія. *Історія в сучасній школі*. 2012. № 7-8. С. 27–39.
6. Чернуха Н.М. Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянськості учнівської молоді: автореф. дис. ...док. пед. наук 13.00.04. Луганськ, . 2007. 25 с.
7. Шапаренко О. В. Формування громадянськості в умовах
8. соціокультурних трансформацій українського суспільства: автореф. дис.... канд. филол. наук. Харків, 2008. 20 с.
9. Шахрай В. Соціальна компетентність в соціальній літературі. URL : <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/28811/31-Shahray.pdf>



## РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

### ОЦІНЮВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЮ

### ASSESSMENT OF DIALOGICAL SPEECH OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN WITH LOGOPATHOLOGY

У науковому дослідженні представлено теоретичний аналіз з проблемного питання, а саме: сутність діалогічного мовлення; мовленнєва компетентність нормотипових дітей, яку забезпечує її діалогічне мовлення; особливості розвитку діалогічного мовлення у дітей з порушеннями мовлення. Експериментально визначено актуальний розвиток діалогічного мовлення в дітей з нормотиповим розвитком та з порушеннями мовлення. Мета дослідження: вивчення актуального розвитку діалогічного мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз наукових джерел щодо вирішення проблемного питання; зазначити методи та параметри дослідження, що розкривають рівень актуального розвитку діалогічного мовлення у дітей з логопатологією; здійснити порівняльний аналіз результатів дослідження дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та нормотиповим розвитком. Методами дослідження стають навчальні, ігрові, дослідницькі завдання, під час яких у дітей з логопатологією вивчають уміння підтримувати бесіду; на вербальному рівні налагоджувати взаємовідносини з однолітками та дорослими (педагогічними працівниками); самостійно виконувати різні навчальні справи. Параметрами дослідження є: говоріння під час діалогічного мовлення в умовах ігрової та навчальної діяльності. Розкрито, що незначний відсоток дітей має високі показники, найбільше середні та низькі. Старші дошкільники з логопатологією, в котрих виявлено низький рівень актуального розвитку діалогічного мовлення самостійно не вступає в колективне спілкування, не підтримує розмови з однолітками. Під час взаємодії використовує невербальні засоби спілкування (погляд, жести, міміку). В ігрових ситуаціях задовольняється другорядними ролями, щоб не привертати зайвої уваги до себе. Окрім того, часто грається окремо від колективу. Зазвичай ці діти не є ініціаторами діалогу, не підтримують розмову з дорослими, відповідають коротко або уникають спілкування. Під час виконання експериментальних завдань потребують постійної стимулювальної допомоги з боку педагога.

**Ключові слова:** діалогічне мовлення, говоріння, діти старшого дошкільного віку, діти з порушеннями мовлення, логопатологія.

The scientific study presents a theoretical analysis of the problematic issue, namely: the essence of dialogic speech; the speech competence of normative children, which is also provided by dialogic speech; peculiarities of the development of dialogic speech in children with speech disorders. The actual state of development of dialogic speech in children with normotypical development and speech disorders was determined experimentally. The purpose of the study: to investigate the actual development of dialogic speech in senior preschool children with speech disorders. The task of the research: to carry out a theoretical analysis of scientific sources to address the problematic issue; to indicate the methods and parameters of the study that reveal the level of actual development of dialogic speech in children with logopathology; to conduct a comparative analysis of the results of the study of senior preschool children with logopathology and normotypical development. Research methods are educational, game, and research tasks, during which children with speech pathology learn the ability to maintain a conversation; establish relationships with peers and adults (teachers) at the verbal level; independently perform various educational exercises. The parameters of the study are: speaking in dialogue in the conditions of game and educational activities. It has been revealed that a small percentage of children have high scores, most of them have average and low scores. Senior preschoolers with logopathology, who have a low level of actual development of dialogic speech, do not engage in collective communication on their own, do not support conversations with peers. During the interaction, uses non-verbal means of communication (gaze, gestures, facial expressions). In game situations, he is satisfied with secondary roles, so as not to draw too much attention to himself. In addition, they often play separately from the group. Usually, these children do not initiate dialogue, do not maintain conversation with adults, answer briefly or avoid communication. They need constant stimulating assistance from the teacher when performing experimental tasks.

**Key words:** dialogic speech, speech, children of older preschool age, children with speech disorders, speech pathology.

УДК 376-056.264-053.4:792.082  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.17>

**Бєлова О.Б.,**  
докт. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри логопедії  
та спеціальних методик  
Кам'янець-Подільського національного  
університету імені Івана Огієнка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Змістовність Базового компоненту дошкільної освіти забезпечує мовленнєва компетенція, що передбачає сформованість у дітей старшого дошкільного віку діалогічної складової, а саме: на основі збагаченого словникового запасу та різних мовленнєвих засобів вміння дитини вільно

спілкуватися рідною мовою з однолітками та дорослими; підтримувати розмову; виявляти інтерес до спілкування; ініціювати діалог [1]. Враховуючи те, що у дітей з логопатологією окрім мовленнєвих порушень спостережено й проблеми когнітивного характеру (О. Бієлова, С. Конопляста 2023а, 2023б) [9; 10], то під час діалогічного мовлення в них

виникають певні труднощі у спілкуванні, які впливають на взаємостосунки з близьким оточенням (O. Bielova, 2021, 2023c; Y. Xu, J. Aubele, V. Vigil, A. Bustamante, Y. Kim, & M. Warschauer, 2022) [8; 11; 23]. Паралельно розгортається проблема адаптації цих дошкільників до умов закладів загальної середньої освіти. Здійснене експериментальне вивчення дозволить виділити групу ризику дітей, котрі потребують комплексного психолого-педагогічного навчально-розвиткового впливу. Тому завданням дослідження постає: здійснення теоретичного аналізу наукових джерел щодо вирішення проблемних питань; зазначення методів та параметрів дослідження, що розкривають рівень сформованості діалогічного мовлення; здійснення порівняльного аналізу результатів дослідження дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та нормотиповим розвитком.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемне питання діалогічного мовлення висвітлено в науково-лінгвістичних дослідженнях під час узагальненого аналізу його сутності (P. Linell, 2017; E. Weigand, 2021 та ін.), функціонування, розвитку (A. Atmazaki, S. Ramadhan, V. Indriyani, & J. Nabila, 2021) та культурної цінності (H. Vaskivska, S. Palamar, & L. Poriadchenko, 2019). Значну увагу приділено вивченню діалогічного мовлення у дітей з нормотиповим розвитком, крізь базові дослідження: мовленнєвої компетенції (L. Kalmykova, N. Kharchenko, H. Kyuchukov, & I. Mysan, 2022); активізації говоріння та розуміння вербальної інформації (S. Al-Adeimi, C. O'Connor, 2021; van der C. Veen, M. Dobber, van der B. Oers, 2018; van der F. Wilt, R. Bouwer, & van der C. Veen, 2022) та ін.); впливу діалогу на комунікативну, лексичну, соціальну компетентності (van der F. Wilt, de M. Moor, van der C. Veen, 2023). Проаналізовано наслідки мовленнєвого недорозвинення на готовність дітей до навчання в закладах загальної середньої освіти (O. Bielova, 2021); розглянуто значення діалогічного читання для розвитку мовленнєвих навичок у дітей з особливими освітніми потребами (Y. Xu, J. Aubele, V. Vigil, A. Bustamante, Y. Kim, & M. Warschauer, 2022); вивчено стан комунікативної діяльності дітей із порушеннями мовлення (I. Martynenko, 2016); розвиток мовленнєвих компетенцій у дітей з порушеннями мовлення (O. Bielova, 2023c).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Під час системного аналізу проблемного питання вченими розглянуто сутність діалогічного мовлення, його розвиток у нормотипових дітей, класично інтерпретовано особливості використання діалогу у дітей з порушеннями мовлення. Окреслені дослідження є цінними та базисними в галузі педагогічної та спеціальної освіти, але потребують врахування сучасних реалій. Зокрема, врахування впливу

інформативно-цифрових технологій з апаратним (телефони, планшети тощо) та програмним (мобільні додатки, вебсайти) забезпеченням, які провокують у дітей з різним розвитком мовлення труднощі вербальної взаємодії.

**Мета статті** – дослідження актуального розвитку діалогічного мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** *Говоріння* в конструкції мовленнєвої діяльності забезпечує процес обміну інформацією і здійснюється за допомоги діалогу або монологу (S. Al-Adeimi, C. O'Connor, 2021; S. Michaels, C. O'Connor, 2015; van der F. Wilt, R. Bouwer, van der C. Veen 2022; van der C. Veen, M. Dobber, van B. Oers, 2018 та ін.) [6; 16; 18; 18]. Щоб суб'єкт досягнув комунікативної мети (передача повідомлення, процес спілкування, настанови тощо), мовлення проходить певний етап трансформації через *мотивацію* → *осмислення змісту* → *синтаксично-семантико-граматичне і внутрішнє кодування* → *вимову* → *контроль*. Вчені (Л. Калмикова, 2016, 2022; Van der F. Wilt, 2023 та ін.) цей процес у дітей дошкільного віку розглядають через сформованість стійкого інтересу, мотиву до навчання, внутрішнього програмування, граматичного мовлення [5, с. 29–40; 13; 20]. А. Богуш та Н. Гавриш (2007) зазначають, що говоріння складається зі спонукальної мотивації (зацікавленості в здійсненні мовлення), аналітико-синтетичного процесу (внутрішнього вибудовування висловлювання) та виконавчої мовленнєвої дії (реалізації задуму) [3, с. 72].

*Діалогічне мовлення* – це розмова двох або кількох осіб. Між суб'єктами спілкування відбувається обмін думок, контрастність яких спонукає особистість пізнавати навколишній світ (P. Linell, 2017) [14]. Під час діалогу відбувається спілкування між співрозмовниками у вигляді запитань та відповідей, констатування фактів, пропозицій, суджень тощо. За характером цей тип мовлення є емоційним, ситуативним, двохстороннім. Діалог складається із взаємопов'язаних реплік, які характеризуються структурною, семантичною та інтонаційною завершеністю. Учасники мовлення займають позицію ініціативну або реактивну (A. Atmazaki, S. Ramadhan, V. Indriyani, & J. Nabila, 2021; H. Vaskivska, S. Palamar, & L. Poriadchenko, 2019; E. Weigand, 2021 та ін.) [7; 21; 21].

Мовленнєва готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти дітей старшого дошкільного віку розглядає вміння використовувати мовленнєві навички під час спілкування та в різних видах діяльності (B. Bloom, 1964; National Early Literacy Panel (NELP), 2008 та ін.) [12; 16]. Зокрема, до основних видів мовленнєвої діяльності належить говоріння, слухання (сприймання мовлення), письмо та читання [5, с. 21].

Мовленнєва діяльність у старших дошкільників активізується через говоріння та слухання вербальної інформації [4, с. 72]. У дітей цього віку писемне мовлення та читання включає лише елементарний характер (графічне зображення букв та їх озвучення) і не представляє інформативної сутності. Це пов'язано з віковою несформованістю виражати письмово свої думки й відповідно сприймати текстові повідомлення під час самостійного читання.

У дітей з порушеннями мовлення за спостереженнями вчених (О. Bielova, 2021; І. Martynenko, 2016; Y. Xu, J. Aubele, V. Vigil, A. Bustamante, Y. Kim, & M. Warschauer, 2022) виникають певні проблеми під час спілкування з близьким оточенням. Їх збіднений словниковий запас, недорозвиненість діалогічних засобів спілкування (бесіда, обговорення, дискусія, дебати) призводить до труднощів висловлювання власних думок; вмінь ініціювати та продовжувати розмову; обґрунтовувати позиції під час тематичних колективних обговорень; нездатність підтримувати вербально-емоційний зв'язок. Все це спричиняє чи малі незручності під час взаємодії дитини із однолітками та дорослими [8; 9; 10; 11; 23].

**Методи дослідження.** Для дослідження діалогічного мовлення використовуємо модернізовану методику «Оцінка мовленнєвої діяльності» [2]. Її метою є: перевірка актуального розвитку в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією складових мовленнєвої діяльності, зокрема *говоріння*, в процесі спілкування в умовах гри з однолітками та навчання з дорослими.

Під час дослідження говоріння звертаємо увагу на вміння дитини вести діалог. Тому, аналізуючи *діалогічне спілкування*, дуже важливо в *ігровій діяльності* враховувати такі вміння дошкільників: ініціювати та підтримувати діалог, наповнювати розмову тематичним змістом, надавати їй оригінальності й зберігати структуру (початок, основну частину та завершення). В *навчальній діяльності діалог* передбачає розвиток у старшого дошкільника відповідних умінь, а саме: активно підтримувати розмову, самостійно виконувати завдання та приймати рішення, впевнено доводити власну думку, логічно вибудовувати розмову.

На актуальний стан сформованості діяльнісного компонента дітей старшого дошкільного віку з логопатологією вказують результати дослідження говоріння, які розкривають здатність дошкільників використовувати мовленнєві вміння та навички під час індивідуальної і спільної діяльності з колективом однолітків та педагогом.

З метою вивчення рівня сформованості говоріння на першому етапі звертаємо увагу на вміння досліджуваних дітей вести *діалог із своїми однолітками* в умовах ігрової діяльності. Результати дослідження доводять про суттєві відмінності між

досліджуваними групами дітей. Зокрема, під час експерименту з'ясовано, що високий рівень говоріння під час діалогічного спілкування з іншими дітьми належить 80,4% дошкільникові з нормотиповим розвитком та 50,4% дошкільникам із логопатологією, зокрема, 74,1% – з дислалією, 20,0% – із заїканням та 14,3% – ринолалією. Що правда, цей рівень не спостережено в дітей із дизартрією. Результати аналізованої групи вказують на вміння дошкільників самостійно (під час діалогічного спілкування з однолітками) ініціювати розмову, підтримувати її за допомогою питань та відповідей, наповнювати діалог тематичним змістом, оригінальністю, зберігати структуру. Середній рівень притаманний 31,7% дошкільникам із логопатологією (зокрема, 16,5% – з дислалією, 55,0% – із заїканням, 50,1% – з ринолалією і 68,8% – з дизартрією) та 12,0% – із нормотиповим розвитком. Дошкільники під час взаємостосунків з однолітками комунікабельні, проявляють підвищений інтерес до ігрової діяльності. У напружених ігрових ситуаціях переживають дискомфортні відчуття. Енергійна поведінка гальмує контроль над власним мовленням, що призводить до труднощів сприймання і передачі вербальної інформації. Низький рівень спостережено в 17,9% дошкільників із логопатологією (зокрема, 9,4% – з дислалією, 25,0% – із заїканням, 35,7% – з ринолалією, 31,2% – з дизартрією) і 7,6% – із нормотиповим розвитком. Ця група дітей самостійно не вступає в діалогічне спілкування, не підтримує розмови з однолітками. Під час взаємодії використовує невербальні засоби спілкування (погляд, жести, міміку). В ігрових ситуаціях задовольняється другорядними ролями, щоб не привертати зайвої уваги до себе. Окрім того, часто грається окремо від колективу.

На другому етапі дослідження вивчаємо вміння дошкільників вести *діалогічне спілкування з дорослими* в умовах навчального експерименту. Результати дослідження виконання вербальних завдань свідчать, що високі показники найбільше належать дітям із нормотиповим розвитком (72,8%) та логопатологією (45,7%), зокрема, 76,0% дошкільникам – із дислалією, 15,0% – із заїканням, 14,2% – з ринолалією і 14,3% – з дизартрією. Вони продемонстрували здатність логічно продовжувати розмову, самостійно виконувати словесні доручення і вирішувати завдання, наполегливо доводити свою думку. Середній рівень належить 28,9% дітям із логопатологією (зокрема, 17,0% – з дислалією, 50,0% – із заїканням, 42,9% – з ринолалією, 45,4% – з дизартрією) та 24,8% – з нормотиповим розвитком. Діти під час взаємодії з дорослими комунікабельні, проявляють інтерес до навчальної діяльності, прагнуть виконувати завдання самостійно. Проте в окремих випадках потребують партнерської допомоги з боку



педагога, наприклад: правильно підібрати слова для початку розмови, скласти план своїх дій, підтримати розмову тощо. Діти здебільшого не розчаровуються через невдало виконані завдання, навпаки, швидко переходять до іншого виду діяльності. Низький рівень умінь щодо ведення діалогу з дорослими спостережено в 25,5% дошкільника з логопатологією (зокрема, 16,0% – з дислалією, 35,0% – із заїканням, 42,9% – з ринолалією, 40,3% – з дизартрією) і 6,4% – із нормотиповим розвитком. Дошкільники не є ініціаторами діалогу, не підтримують розмову з дорослими, відповідають коротко або уникають спілкування. Під час виконання експериментальних завдань потребують постійної стимулювальної допомоги з боку педагога.

**Висновки.** Теоретичний та експериментальний аналіз дають підставу для наступних висновків: 1) діалогічне мовлення це – розмова двох або кількох суб'єктів спілкування, під час якого відбувається обмін думками, накопичення соціального та пізнавального досвіду; згідно Базового компонента дошкільної освіти у дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком діалогічне мовлення передбачає вміння вільно спілкуватися рідною мовою з однолітками та дорослими, підтримувати розмову, виявляти інтерес до спілкування, ініціювати діалог; 2) для дослідження діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією використовуємо модернізовану методику «Оцінка мовленнєвої діяльності», яка дозволяє вивчити діалогічні вміння респондентів в умовах гри з однолітками та навчальної діяльності з дорослими; 3) результати експериментального вивчення доводять, що діти з логопатологією самостійно не вступають у діалогічне спілкування, не підтримують розмови з однолітками й дорослими. В ігрових ситуаціях задовольняються другорядними ролями, щоб не привертати зайвої уваги до себе. Під час спілкування відчувають дискомфорт, невпевненість, що в подальшому спостерігається в самостійній ігровій діяльності.

**Перспективою подальших досліджень** стає вивчення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією монологічного мовлення, систематизовані результати дозволять спрогнозувати корекційну навчально-розвиткову роботу щодо формування складових (говоріння та аудіювання) мовленнєвої діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.0\\_chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.0_chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення: 27.01.24 р.).

2. Бєлова О. Б. Концептуальні підходи до оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Науковий часопис. *Корекційна педагогіка*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова. 2022d. Вип. 86. С. 29–34. <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/86/6.pdf>

3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Видав. дім «Слово», 2007. 542 с.

4. Гозак С. В., Філоненко О. О. Особливості функціональної готовності дітей до шкільного навчання. *Освітлогічний дискурс*. 2015. № 3(11). 61–69.

5. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 384с.

6. Al-Adeimi, S., & O'Connor, C. Exploring the relationship between dialogic teacher talk and students' persuasive writing. *Learning and Instruction. Advance online publication*. 2021. V. 71. P. 101–388.

7. Atmazaki, A., Ramadhan, S., Indriyani, V., & Nabila, J. Dialogic-interactive media: Alternative learning media to improve speaking skills. *KEMBARA: Jurnal Keilmuan, Bahasa, Sastra dan Pengajarannya (e-Journal)*. 2021. 7(2), 286–296. <https://doi.org/10.22219/kembara.v7i2.16402>

8. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. 2021.1(42). P. 137–189. <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>

9. Bielova O, Konopliasta S. Description of kinesthetic and kinetic motor praxis in older preschool children with logopathology. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*. 2023a. 27(5):386–395. <https://doi.org/10.15561/26649837.2023.0505>

10. Bielova O., & Konopliasta S. Functionality of oral and articulatory praxis in older preschool children with logopathology. *CHILD'S HEALTH*. 2023b.18(6). P. 410–416. <https://doi.org/10.22141/2224-0551.18.6.2023.1627>

11. Bielova O. Speech of Six-year-old Children with Logopathology: Features and State of Development. *PSYCHOLINGUISTICS*. 2023c. 34(1). P. 50–84. <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1329>

12. Bloom B. S. Stability and change in human characteristics. New York: John Wiley & Sons. 1964. 238 p.

13. Kalmykova, L., Kharchenko, N., Kyuchukov, H., & Mysan, I. The Influence of Speech and Language Competency of Preschoolers on the Success of Further L1 Acquisition and Speech Development at School: Results of a Comparative Psycholinguistic Analysis. *Preschool Education: Global Trends*. 2022. 2. P. 7–37. <https://doi.org/10.31470/2786-703X-2022-2-7-37>

14. Linell, P. Dialogue, dialogicality and interactivity. A conceptually bewildering field? *Language and Dialogue*. 2017. 7(3). P. 301–336. <https://doi.org/10.1075/ld.7.3.01lin>

15. Martynenko I. V. State of communication activity of elder preschool children with developmental language disorders. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*. 2016. 3 (1). P. 68–79.



[http://www.ijpint.com/abstracted.php?level=4&id\\_issue=883536&dz=s6](http://www.ijpint.com/abstracted.php?level=4&id_issue=883536&dz=s6)

16. Michaels S., & O'Connor C. Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive conversation. *Socializing intelligence through talk and dialogue*. Washington, DC: AERA. 2015. P. 347–362.

17. National Early Literacy Panel (NELP). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. 2008.

18. Van der Veen C., Dobber M., & van Oers B. Engaging children in dialogic classroom talk: Does it contribute to a dialogical self? In F. Meijers, & H. Hermans (Eds.), *The dialogical self theory in education: A multicultural perspective*. Dordrecht, the Netherlands: Springer. 2018. P. 49–63.

19. VanderWilt F., Bouwer R, VanderVeen C. Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*. 2022. V. 77. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475221000815>

20. Van der Wilt, Femke, de Moor, Marleen, van der Veen, Chiel. The direction of the relation between oral communicative competence and social preference in early childhood classrooms, and the role of dialogic classroom talk. *Learning and Instruction*. 2023. V. 86. 101783, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101783>.

21. Vaskivska, H., Palamar, S., & Poriadchenko, L. Psycholinguistic Aspects of Formation of Culture of Dialogical Communication. *PSYCHOLINGUISTICS*. 2019. 26(2). P. 11–26. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-2-11-26>

22. Weigand, E. Dialogue: The complex whole. *Language and Dialogue*. 2021. 11 (3). P. 457–486. <https://doi.org/10.1075/ld.00106.wei>

23. Xu, Y., Aubele, J., Vigil, V., Bustamante, A. S., Kim, Y.-S., & Warschauer, M. (2022). Dialogue with a conversational agent promotes children's story comprehension via enhancing engagement. *Child Development*. 93, e149 – e 167. <https://doi.org/10.1111/cde.v.13708>

## СТРУКТУРНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АНАЛІЗ СПЕЦИФІКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ

## STRUCTURAL-ORGANIZATIONAL ANALYSIS OF THE SPECIFICS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPEECH THERAPISTS IN THE CONDITIONS OF COMPUTERIZATION

Стаття присвячена висвітленню структурно-організаційного аналізу особливостей професійної підготовки майбутніх логопедів в умовах інформатизації. Актуалізовано використання інформаційних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти. Виділено основні підходи до організації підготовки логопедів: системний, особистісно-орієнтований, синергетичний, компетентнісний. У рамках системного підходу робиться акцент на внутрішніх і зовнішніх зв'язках, що сприяє розумінню сутності досліджуваної системи як цілісного утворення. Особистісно-орієнтований спрямований на виховання зацікавленості та мотивації в здобутті професії логопеда. Синергетичний забезпечує гнучке реагування на швидко змінювані соціально-педагогічні ситуації. Компетентнісний зосереджений на розвитку здатності кваліфіковано працювати чи розв'язувати педагогічні задачі в сучасному інформаційному середовищі.

Досліджено вплив сучасних інформаційних технологій на навчальний процес та розвиток здобувачів освіти. Висвітлено ключові аспекти, що впливають на формування та підвищення професійної компетентності логопедів у сучасному інформаційному середовищі. Описано навігаційну структуру медіа-організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, до якої увійшли головна сторінка, курси та спеціалізації, медіа-бібліотека для логопедів, електронні підручники та ресурси, форум та групи обговорень, кейси та практичні завдання, наукові дослідження та публікації, вебінари та онлайн-конференції, кар'єрні можливості та співпраця, технічна підтримка та зворотній зв'язок.

Висвітлено результати впровадження навігаційної структури в освітній процес закладів вищої освіти за такими критеріями, як інтерактивність, зручність, доступність, зміст, якість, мотивація, заохочення, звітність та контроль. Результати аналізу можуть слугувати основою для подальших досліджень та розвитку програм професійної підготовки логопедів.

**Ключові слова:** логопед, освітній процес, інформатизація, інформаційно-комунікаційні технології, вища освіта.

The article focuses on highlighting the structural and organizational analysis of the peculiarities of professional training for future speech therapists in the context of informatization. The utilization of information technologies in higher education is addressed and four main approaches to organizing speech therapists' training are outlined: systemic, person-centered, synergistic, and competency-based.

The systemic approach emphasizes internal and external connections, contributing to the understanding of the studied system as a holistic entity. The person-centered approach aims at fostering interest and motivation in pursuing a career as a speech therapist. The synergistic approach ensures flexible responses to rapidly changing socio-pedagogical situations. The competency-based approach focuses on developing the ability to work effectively and solve pedagogical tasks in the modern information environment.

The impact of modern information technologies on the educational process and the development of learners is explored. Key aspects influencing the formation and enhancement of professional competence in speech therapists within the contemporary information environment are illuminated.

The article describes the navigational structure of media organization in the educational process of higher education institutions. This structure encompasses the main page, courses and specializations, a media library for speech therapists, electronic textbooks and resources, forums and discussion groups, cases and practical tasks, scientific research and publications, webinars and online conferences, career opportunities and collaboration, technical support, and feedback.

The results of implementing the navigational structure into the educational process of higher education institutions are presented based on criteria such as interactivity, convenience, accessibility, content, quality, motivation, encouragement, accountability, and control.

The analysis results can serve as a foundation for further research and the development of speech therapists' professional training programs.

**Key words:** speech therapist, educational process, informatization, information and communication technologies, higher education.

УДК 378.018.8:376-056.264-051:004  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.18>

**Клочкова Ю.В.,**

докт. філос.,

ст. викладач кафедри спеціальної освіти

Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

**Король А.В.,**

докт. філос.,

асистент кафедри дошкільної освіти

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**Шкеринда Ю.Р.,**

студентка II курсу магістратури

факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний розвиток інформаційних технологій впливає на усі сфери життя, включаючи систему освіти. Зростання важливості використання інформаційних засобів та технологій у процесі навчання ставить перед закладами вищої освіти завдання забезпечити ефективну підготовку фахівців, здатних ефективно взаємодіяти з інформаційними ресурсами та використовувати їх для покращення якості логопедичної роботи.

Інформатизація сучасного суспільства вносить нові вимоги до професійної підготовки логопедів, оскільки вони повинні бути компетентними у використанні сучасних інформаційних і комунікаційних технологій для індивідуалізації навчального процесу, розвитку мовленнєвих навичок та взаємодії з учнями. Розгляд структурно-організаційних аспектів навчальних програм, впровадження інноваційних методик та використання сучасних педагогічних технологій у контексті логопедичної

освіти визначається потребою адаптації системи навчання до вимог сучасного інформаційного середовища. Можна впевнено стверджувати, що інформаційне суспільство визначає та впливає на соціально-культурний аспект людського життя, сприяючи формуванню та розвитку інформаційної культури особистості – вміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати для її отримання, обробки і передачі, використовуючи комп'ютерний інформаційний сервіс, сучасні технічні засоби й методи [5]. У зв'язку з цим особливого значення набуває формування інформаційної і комунікаційної компетентності логопедів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми модернізації освіти на компетентнісній основі розглядали такі вчені, як В. Безпалько, Б. Гершунський, Е. Лузік, О. Падалка, І. Фрумін. Щодо психологічних та педагогічних аспектів впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес, дослідження проводили М. Жалдак, Ю. Машбиць, Ю. Рамський, С. Яшанов.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У підготовці вчителів логопедів існує низка невирішених питань і завдань. У теоретичних і методичних основах цієї підготовки виявляється значна кількість нерозв'язаних педагогічних, організаційних та інформаційно-технологічних проблем. Зокрема, розвиток інформаційної компетентності отримує недостатньо уваги у навчальних планах і програмах, що вимагає науково-методичного супроводу та вибору компетенцій для організації мультимедійного освітнього процесу у закладах вищої освіти.

**Мета статті.** Головною метою даної статті є теоретичне обґрунтування процесу формування професійної компетентності майбутніх логопедів за допомогою мультимедійних засобів, а також висвітлення результатів експериментальної перевірки організаційно-функціональної моделі цього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з ключових труднощів у підготовці логопедів в умовах глобальної інформатизації є непевність у профорієнтації, а саме невизначеність стосовно вибору професії в момент вступу до університету або пізніше. В сучасному соціумі важливо орієнтувати молодь на соціально значущі місії та надавати їм можливість самостійно визначити свій шлях. Сприяння зацікавленості та мотивації у навчанні є найбільш важливими умовами для успішної навчальної діяльності майбутніх фахівців. Сучасна стратегія освіти передбачає активний розвиток та самореалізацію педагога, який не лише застосовує потрібні педагогічні та соціальні технології, але й виходить за межі стандартної діяльності, використовуючи інноваційні та інформаційні засоби для активізації творчого потенціалу учнів для досягнення професійної компетентності [6].

Таким чином, головні завдання професійної підготовки майбутніх логопедів на сучасному етапі полягають у вивченні здобувачами освіти навичок правильного відтворення та обробки інформації, адаптації технологій до сучасних умов або створенні новаторських підходів до планування навчального процесу та розробки навчальних програм.

На основі аналізу науково-педагогічних джерел виявлено основні підходи до організації підготовки логопедів. Серед них виділяються системний підхід, який ґрунтується на розгляді логопеда як складного об'єкта з окремих частин і вивченні внутрішніх і зовнішніх зв'язків; особистісно-орієнтований підхід, що передбачає трансформацію власних особистісних навичок викладача та акцент на індивідуальному ставленні до кожного студента; синергетичний підхід, спрямований на гнучке реагування на соціально-педагогічні умови і створення варіативних форм навчання; а також компетентнісний підхід, який сприяє формуванню ключових компетентностей у майбутніх логопедів [2, 4].

Можливість розвитку підходу, спрямованого на формування професійної компетентності у майбутніх логопедів в умовах інформатизації освіти, залежить від ряду ключових характеристик особистості. Серед них важливі елементи включають наявність професійних інтересів, наявність мотивації для отримання професії та відсутність суперечностей. Також цей розвиток можливий за умов:

1. Забезпечення доступу до передових методик, технологій та інновацій в сфері логопедії для підвищення ефективності та результативності роботи.

2. Забезпечення логопедів можливістю постійного навчання, участі у професійних тренінгах, семінарах та конференціях для вивчення новітніх тенденцій та практик.

3. Створення мережі взаємодії між логопедами для обміну досвідом, ідентифікації кращих практик та взаємної підтримки.

4. Розробки індивідуалізованих програм професійної підготовки, враховуючи специфічні потреби логопедів та зміни в сфері освіти.

5. Забезпечення підтримки та визнання роботи логопедів на рівні управління освітою та внутрішньо організаційного середовища.

6. Застосування інноваційних технологій та методів у процесі навчання та розвитку логопедів.

7. Розробки та впровадження підходів до роботи з дітьми з особливими потребами, сприяючи інклюзивному підходу в системі освіти.

8. Залучення логопедів до науково-дослідницької роботи для розвитку та вдосконалення методик та підходів у галузі логопедії.

9. Розробки чіткої системи оцінювання компетентностей логопедів та впровадження механізмів звітності за результатами професійної діяльності.

10. Визначення та забезпечення високих етичних стандартів у логопедичній практиці.

Ці умови сприяють створенню ефективного середовища для розвитку професійно-компетентнісного підходу в професійній діяльності логопедів.

Вирішальним стає пошук відповідних технологій, при цьому основними вимогами є ідеї гуманізації освіти. Акцент переноситься з процесу передачі інформації на процес професійного та особистісного розвитку здобувача, що вимагає відповідних технологій. Потреба вдосконалення та оптимізації передачі зростаючого обсягу інформації також визначає необхідність пошуку відповідних технологічних рішень [1].

На сьогодні інформаційні технології слід розглядати як засіб для організації освітнього процесу, спрямованого не лише на засвоєння знань здобувачами, а й на їхнє професійне та особистісне зростання [7]. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес підготовки логопедів має численні переваги:

1. ІКТ надають можливість швидкого та легкого доступу до актуальних матеріалів, онлайн-ресурсів, наукових статей та інших освітніх ресурсів, що сприяє поглибленню знань логопедів.

2. Використання ІКТ в навчанні дозволяє створювати інтерактивні уроки, вправи та завдання, що активізують учнів та роблять навчання більш захоплюючим.

3. Логопеди можуть використовувати спеціалізовані програми та додатки для розвитку мовлення та комунікативних навичок у дітей з особливими потребами.

4. Застосування відеолекцій, електронних матеріалів та форумів дозволяє студентам вивчати матеріал у власному темпі та з будь-якого місця, що особливо важливо для асинхронного навчання.

5. Використання відеоконференцій та онлайн-засобів спілкування допомагає студентам логопедії розвивати навички ефективного спілкування, які важливі у їхній майбутній професійній діяльності.

6. Системи електронного навчання дають змогу викладачам вести детальний моніторинг успішності та прогресу кожного студента, що сприяє більш ефективному навчанню.

Ключовим кроком у вирішенні завдань модернізації вищої освіти є глобальне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Це забезпечить можливість активізації пізнавальної діяльності студентів, раціональної організації навчального процесу, підвищення мотивації студентів до вивчення професій, підвищення ефективності проведення навчальних занять та формування науково-дослідницької активності. Крім того, впровадження ІКТ сприятиме забезпеченню

доступу до різноманітної інформації через електронні бібліотеки, освітні ресурси та інтернет-сайти. Такий підхід також дасть змогу інноватизувати форми та методи позанавчальної діяльності студентів, роблячи освітній процес більш динамічним та відповідним сучасним вимогам [3].

На основі аналізу літератури була розроблена та удосконалена навігаційна структура медіа-організації освітнього процесу в закладах вищої освіти (ЗВО). Під час розробки було враховано сучасні тенденції та новітні форми організації професійної підготовки, використано інформаційні системи та оптимізовано ресурсний потенціал.

Отримана навігаційна структура спрямована на оптимальне орієнтування учасників освітнього процесу, забезпечуючи зручний доступ до необхідної інформації та ресурсів. Вона також враховує високий рівень взаємодії з інноваційними методами та засобами, що сприяють вдосконаленню процесів професійної підготовки студентів.

Розроблена навігаційна структура відповідає вимогам сучасності та створює сприятливі умови для ефективного впровадження новітніх технологій та педагогічних підходів у вищій освіті. До неї увійшли: головна сторінка (ласкаво просимо, оголошення та важливі новини, календар найближчих подій); курси та спеціалізації (програми навчання, огляд курсів, інформація про викладачів); медіа-бібліотека для логопедів (відеоуроки та тренінги, аудіо-матеріали для аудіювання та вимови, електронні матеріали для самостійної роботи); електронні підручники та ресурси (інтерактивні навчальні матеріали, посібники для логопедичних вправ, електронні робочі зошити); форум та групи обговорень (обговорення актуальних тем, поради та досвід спільноти, можливість обміну ідеями та матеріалами); кейси та практичні завдання (реальні кейси в логопедії, оцінювання та обговорення відповідей); наукові дослідження та публікації (статті від експертів, звіти про дослідження в галузі логопедії, партнерства для наукових проєктів); вебінари та онлайн-конференції (розклад майбутніх заходів, записи попередніх вебінарів); кар'єрні можливості та співпраця (інформація про робочі місця для логопедів, можливості для співпраці з іншими спеціалістами); технічна підтримка та зворотній зв'язок (інструкції щодо використання платформи, контактна інформація служби підтримки, форма для запитань та пропозицій).

Мультимедійний супровід освітнього процесу закладу вищої освіти є важливим прикладом впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в галузі освіти. Його відмінною рисою є висока інформативність та застосування інтерактивних мультимедійних засобів для покращення процесу навчання. Ілюстративні приклади, відеоролики та аудіофайли сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу студентами. Розумно



підібрані мультимедійні елементи допомагають викладачам забезпечити цікаві та інформативні заняття.

Розроблена навігаційна структура медіа-організації освітнього процесу була впроваджена у двох закладах вищої освіти: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського та Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

**Висновки.** Результати впровадження навігаційної структури медіа-організації освітнього процесу в закладах вищої освіти було оцінено за такими критеріями, як: інтерактивність, зручність, доступність, зміст, якість, мотивація, заохочення, звітність та контроль. У дослідження взяли участь 50 здобувачів освіти та 30 викладачів. Проведення експерименту дало змогу дійти до таких висновків:

- впровадження функцій комунікації та обговорення у навігаційну структуру сприяє активному взаємодії та обміну думками;
- структура забезпечує легку навігацію, що дає змогу студентам швидко знаходити необхідні ресурси та матеріали;
- адаптованість до різних пристроїв та можливість доступу в будь-який час покращують зручність використання;
- медіа-ресурси відповідають актуальним педагогічним цілям є науково обґрунтованими;
- зміст розроблений таким чином, щоб сприяти ефективному засвоєнню навчального матеріалу;
- використання елементів графіки та анімацій підвищує мотивацію студентів до вивчення;
- викладачі мають доступ до звітів та аналітики, що уможливорює відстеження ефективності використання мультимедійних ресурсів;

- правомірна звітність про використання ресурсів дає змогу забезпечити додержання авторських прав та етичних стандартів.

Отже, розроблена навігаційна структура медіа-організації освітнього процесу в закладах вищої освіти забезпечує розвиток сучасної освітньої практики, невід'ємним напрямом якої є активне використання інформаційно-комунікаційних технологій та може стати основою для подальшого вивчення освітньої підготовки логопедів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авшенюк Н. М. Тенденції професійного розвитку учителів у розвинених англосовітських країнах в умовах глобалізації). Науковий вісник Мукачівського державного університету. 2016. Вип. 2. Серія : Педагогіка та психологія. С. 13–17.
2. Белова Ю.Ю., Вертипорох Д.Я., Онищенко С.В. Креативне освітнє середовище з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці учителя. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. / за ред. М.О.Носко. Чернігів : ЧНПУ, 2016. Вип. 137. С. 3–6.
3. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
4. Гузеєв Л. Інформаційна грамотність як важлива ознака компетентності учня. Шлях освіти. 2005. № 4. С. 40–48.
5. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ: Освіта України. 2008. 528 с.
6. Козяр М. М., Козловський Ю. М. Науково-педагогічні аспекти в професійній підготовці викладача вищої школи. Педагогічний альманах. 2019. Вип. 41. С. 89–95.
7. Локшина О. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. Український педагогічний журнал. 2019. № 3. С. 21–30.

## РОЗВИТОК ВМІННЯ ВСТАНОВЛЮВАТИ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВІ ЗВ'ЯЗКИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

### DEVELOPMENT OF THE SKILLS OF ESTABLISHING CAUSE AND EFFECT RELATIONSHIPS BY YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем розвитку вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки учнями з особливими освітніми потребами. Важливими компонентами причинно-наслідкових зв'язків є такі операції, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування та класифікація. Встановлено, що у більшості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, затримкою психічного розвитку, складними порушеннями спостерігається низький рівень розвитку вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами та предметами. Зазначається, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку часто невірно встановлюють причинно-наслідковий зв'язок між явищами чи ситуаціями та неправильно пояснюють причинно-наслідкові відношення та заміняють їх тавтологічними відповідями, хаотично виконують завдання, помилки не виправляють; учні із затримкою психічного розвитку не встановлюють причинних зв'язків між незрозумілими явищами та предметами, а за допомогою навідних запитань, надавали частково правильні відповіді; учні зі складними порушеннями на запитання не дають жодної відповіді та відмовляються на навідні запитання, без використання наочності встановлення причинно-наслідкових залежностей дається надзвичайно важко. Визначено, що майже половині учнів з порушенням зору, розладами спектру аутизму притаманний низький рівень розвитку вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами та предметами. Зазначається, що учні з порушеннями зору мають труднощі встановлення причинно-наслідкових залежностей через зниження можливості до прогнозування та через збідненість життєвого досвіду, але за допомогою навідних запитань правильно встановлюють причинно-наслідковий зв'язок і намагаються давати відповіді вірно; учні з розладами спектру аутизму через порушення адекватного оцінювання обставин не завжди вірно встановлюють причинність між певними явищами, на запитання відмовляються і не бажають давати відповіді, також вони не готові до взаємодії.

**Ключові слова:** мислення, причинно-наслідкові зв'язки, учні з особливими освітніми

потребами, молодші школярі, порушення інтелектуального розвитку, затримка психічного розвитку, розлади спектру аутизму, порушення зору, складні порушення.

The article is devoted to one of the current problems of developing the ability to establish cause and effect relationships by students with special educational needs. The main components of cause and effect relationships are analysis, synthesis, generalization, comparison, abstraction, and classification. It has been established that the majority of students with intellectual development disorders, developmental delay, and complex disorders have a low level of the ability to establish cause and effect relationships between phenomena and objects. It is mentioned that students with intellectual disabilities often incorrectly establish and explain cause and effect relationships between phenomena or situations and replace them with tautological answers, do tasks chaotically, never correct mistakes; students with mental retardation do not establish causal relationships between incomprehensible phenomena and objects but due to leading questions they could give partially correct answers; students with complex disorders totally can not answer the questions even they are offered the leading questions, it is extremely difficult for them to establish cause and effect relationships without visualization. It was determined that almost half of students with visual impairments and autism spectrum disorders have a low level of the ability to establish cause and effect relationships between phenomena and objects. It is noted that students with visual impairments have difficulties with establishing cause and effect relationships due to decrease of the ability to predict and because of poor life experience, but due to leading questions they establish the cause and effect relationships correctly and try to give correct answers; students with autism spectrum disorders, because of lack of adequate assessment of circumstances, infrequently establish the causality between certain phenomena, and refuse to answer questions and interact with environment.

**Key words:** thinking, cause-and-effect relationships, students with special educational needs, younger schoolchildren, intellectual development disorders, mental retardation, autism spectrum disorders, visual impairments, complex disorders.

УДК 376-056.2/.3-053.5  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.19>

**Михальська С.А.,**

докт. психол. наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти  
Кам'янець-Подільського національного  
університету імені Івана Огієнка

**Сливка Т.М.,**

магістр зі спеціальної освіти,  
корекційний педагог  
Кам'янець-Подільського ліцею №1  
Кам'янець-Подільської міської ради

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні важливим завданням спеціальної та інклюзивної освіти є усесторонній розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами, здатної критично осмислювати факти і події навколишньої дійсності, приймати зважені та обдумані рішення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в різних ситуаціях. Саме в освітньому процесі інклюзивної освіти, відбувається активізація пізнавальної діяльності учнів з особливими

освітніми потребами, формування навичок самостійної розумової праці та здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, що є умовою для усестороннього розвитку особистості. Здатність і готовність жити в сучасному суспільстві, вміння досягати соціально-значущих цілей, ефективно взаємодіяти та вирішувати життєві проблеми – є неможливими без розвитку вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки учнями з особливими освітніми потребами.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питаннями вивчення особливостей мислення молодших школярів з особливими освітніми потребами займалися Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Синьов та ін. Особливості розвитку вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки вивчали Т. Сак, В. Синьов, Н. Стадненко та ін. Вчені вважають, що основною з особливостей порушення мислення у молодших школярів з особливими освітніми потребами є саме недостатність вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між предметами та явищами; невміння аналізувати та знаходити адекватне рішення в тій чи іншій ситуації [1; 2; 3].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Важливими компонентами причинно-наслідкових зв'язків є такі операції, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування та класифікація. Порівняння особливостей встановлення причинно-наслідкових зв'язків молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, затримкою психічного розвитку, розладами спектру аутизму, порушеннями зору та складними порушеннями розвитку потребує детальнішого вивчення. Тому, **метою статті** є вивчення вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки учнями молодших класів з особливими освітніми потребами.

**Виклад основного матеріалу.** Для вивчення особливостей встановлення причинно-наслідкових зв'язків учнями молодших класів з особливими освітніми потребами нами було використано такі методи: теоретичні – аналіз, порівняння і узагальнення науково-теоретичних та методичних джерел, емпіричні – бесіда, методики («Сюжетні картинки», «Прості аналогії» (за описом Л. Столяренко), «Доповнення фраз», оповідання «Лев і миша», «Розумна ворона», «Мураха і голуб»). Дані методики об'єднує те, що виконуючи завдання, дитина з особливими освітніми потребами повинна встановити логічний ланцюжок причинно-наслідкових зв'язків між явищами чи певними діями та пояснити, чому саме так сталося.

У ході проведення дослідження, для узагальнення результатів за проведеними методиками, нами було виокремлено рівні розвитку причинно-наслідкових зв'язків:

Низький рівень – учні не можуть відповісти на запитання або дають відповідь з невірною причинністю; не правильно встановлюють причинно-наслідковий зв'язок між явищами чи ситуаціями, завдання виконують механічно та нездатні пояснити свій варіант вирішення. Помилки учні не зауважують і не виправляють.

Середній рівень – учні частково відповідають на запитання, встановлюють причинно-наслідковий зв'язок тільки між тими явищами, які їм зрозумілі та знайомі. Для учнів характерне часткове

розуміння змісту завдання, недостатньо сформоване логічне мислення, вони допускають одну-дві помилки і не можуть впоратися з обґрунтуванням. Учні встановлюють причинні зв'язки між невеликим числом подій, мають труднощі при обґрунтуванні свого рішення, часто орієнтуються на суб'єктивну логіку бачення подій, зауважують і виправляють помилки за допомогою.

Високий рівень – у учнів виявляється повне розуміння змісту завдання, дають правильні відповіді на всі запитання та правильно встановлюють причинність. Учні здатні розуміти окремі ситуації і прогнозувати їх подальший розвиток, обґрунтовують правильність свого рішення, швидко і точно встановлюють причинно-наслідкові зв'язки в прочитаних реченнях.

Порівнюючи результати дослідження учнів з особливими освітніми потребами за методикою «Сюжетні картинки» нами були виявлені такі особливості. Молодші школярі зі складними порушеннями розвитку без допомоги не змогли виконати завдання і 95% учнів показали низький рівень розуміння сюжетних картинок.

У 90% учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) виявлено низький рівень розуміння сюжетних картинок. Так, вони часто давали неправильні відповіді, добирали зображення, допускаючи помилки, а при встановленні причинності, використовували тавтологічні пояснення («*Лікар прийшов, тому що він лікар*»; «*Мама прасує, тому що одяг твердий*», «*...тому що вона це не зробила*»; «*Птахи відлітають у вирій, тому що мають крила*»; «*Учні переходять дорогу, тому що дивляться, чи немає машини*»).

Серед молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР) низький рівень виявлено у 60%, середній рівень спостерігається у 27% учнів. Хоч молодші школярі і починали хаотично виконувати завдання, не дослухавши інструкцію до кінця, більшість з них справилися із завданням та вірно розклали картинки («*В дівчинки багато подарунків, тому що в неї день народження*», «*Хлопчик миє руки, тому що забруднився*»), часто відповідали: «*Не знаю*», «*Мама прасує, тому що треба*».

20% молодших школярів з порушеннями зору показали низький рівень здатності розуміння причинності між сюжетними картинками. Інша частина учнів (50%) частково відповідали на запитання та встановлювали причинно-наслідковий зв'язок тільки між тими явищами, які їм зрозумілі та знайомі, що відповідає середньому рівню.

Серед молодших школярів з розладами спектру аутизму (РСА) також переважав середній рівень розуміння сюжетних картинок, а саме у 40% учнів. Правильно виконали дане завдання 37% учнів з розладами спектру аутизму, а не виконали – 23%.

Після запропонованих нами малюнків-підказок, а також інших видів допомоги у вигляді навідних запитань, більшість учнів з особливими освітніми потребами правильно підібрали необхідний малюнок, інші допускали помилки.

Наступна обрана нами методика «Доповнення фраз» викликала певні труднощі у молодших школярів з особливими освітніми потребами. Зокрема, учні зі складними порушеннями розвитку взагалі не сприйняли завдання даного типу, відмовчуючись і не даючи жодної відповіді.

У 95% молодших школярів з ПІР виявлено низький рівень розвитку встановлення причинних зв'язків. Так, вони продовжували фразу поза змістом почутого, невірно встановлюючи причинну залежність (Наприклад, «Хлопчик весело сміявся, незважаючи на те, що його розсмішили», «Хлопчик захворів, в нього піднялася температура, незважаючи на те, що в нього температура», «Хлопчик захворів, в нього піднялася температура, незважаючи на те, що він захворів»), плутають причину і наслідок, що виникають в тих чи інших ситуаціях. Продовжуючи фрази, учні з ПІР відповідали: «Якщо піде сильний дощ, то буде зима»; «Якщо сніг розтане, то буде літо». Таким чином, розкриваючи причинно-наслідкові зв'язки між звичними природними явищами, учні з порушеннями інтелектуального розвитку використовували асоціації, які не мають прямого відношення до конкретного явища.

На відміну від них, учні із ЗПР, правильно встановлювали зв'язок, але між тими явищами природи, які їм знайомі: «Якщо піде сильний дощ, то будуть калюжі»; «Якщо сніг розтане, то буде трава», «Якщо сніг розтане, то буде весна», також часто відповідали на продовження фрази: «не знаю». Таким чином, серед учнів із затримкою психічного розвитку низький рівень розвитку виявлено у 80%, а середній у 15%.

Більшість молодших школярів з порушеннями зору, а саме 73% показали низький рівень встановлення причинності за даною методикою; середній рівень виявлено у 15%; високий у 12%.

У більшості (56%) молодших школярів з РСА виявлено низький рівень, середній рівень спостерігається у 24%, а високий лише у 20%. Учні з порушеннями зору та з РСА, довго думаючи, продовжували фразу вірно, але деякі твердження в них викликали труднощі.

Виконуючи методичку «Прості аналогії» учні мали встановити зв'язок між словами. Це завдання викликало значні труднощі в учнів з особливими освітніми потребами. Вони не змогли вірно підібрати слова та встановити логічний зв'язок. І лише учні з РСА правильно встановлювали аналогії.

Так, 95% учнів з порушеннями інтелектуального розвитку не справилися з даним завданням і тільки 5% з них спробували лише пояснити

значення даного слова, але при цьому не підбираючи слова-пари за змістом.

Зважаючи на те, що молодші школярі зі складними порушеннями розвитку, не можуть справитися з завданнями такого рівня, тобто знайти смислові зв'язки в прочитаних реченнях, нами було запропоновано аналогічно адаптоване завдання, але зі зображеннями. Тобто, дитині потрібно було з'єднати ті малюнки, які між собою певним чином пов'язані (Наприклад, бджілка – вулик, равлик – капуста і т. д.). З даним завданням учні з складними порушеннями справилися краще, хоча інколи і потрібна була допомога. При наявності наочності учням зі складними порушеннями легше встановити логічні зв'язки, а це означає, що в них переважає наочно-образне мислення та спостерігається недорозвиток мисленнєвих операцій в цілому. Учні зі складними порушеннями розвитку показали низький рівень встановлення відношень між поняттями.

Молодші школярі із ЗПР теж відчували труднощі при виконанні «Простих аналогій», вони все ж таки намагалися пояснити значення прочитаного слова. Проте, нами було встановлено низький рівень у 80% і середній рівень у 20% учнів. Високого рівня розвитку встановлення відношень між поняттями виявлено не було.

Учні з РСА показали дещо кращі результати, а саме: 70% учнів мають – високий, 20% – середній і 10% низький рівні. Молодші школярі з РСА уважно прослухавши зачитані слова і подумавши, давали правильну відповідь.

Молодші школярі з порушеннями зору виконали завдання частково, хоча деякі з них часто зовсім не давали відповіді. Так, нами був встановлений низький рівень у 15%, середній у 65%, а високий у 20% учнів.

Виконуючи завдання з прочитаними та прослуханими оповіданнями учні з особливими освітніми потребами показали дещо кращі результати, порівняно із результатами виконання попереднього завдання, але у встановленні правильної причини відчували труднощі. Наприклад, на запитання: «Про що оповідання, про добро чи про зло?», відповідали: «Про добро», але на запитання: «Хто кому зробив добро? «Чому лев відпустив мишу?» відповіді не давали.

Таким чином, в процесі використання оповідань для дослідження, доводилося використовувати різні види допомоги у вигляді навідних та уточнюючих запитань, для кращого усвідомлення прочитаного та правильності встановлення причинних і логічних зв'язків між явищами.

Узагальнивши результати, нами встановлено, що у 95% молодших школярів з ПІР виявлено низький рівень розуміння прочитаного чи почутого тексту. Учні невірно встановлювали причинно-наслідковий зв'язок між явищами чи ситуаціями, вони не завжди могли правильно відповісти на



запитання або давали відповідь з невірною причинністю. Так, оповідання «Лев і миша» виявилось учням складнішим для розуміння та сприймання, ніж оповідання «Розумна ворона», де чітко сказано, що ворона для того, щоб напиться кинула в глечик з водою камінці.

У всіх молодших школярів зі складними порушеннями розвитку виявлено низький рівень розвитку розуміння прочитаного тексту. Учням виявилось важко сприймати на слух прочитане, без використання наочності, тому вони навіть не слухали прочитаний текст, постійно відволікаючись. На запитання не давали жодної відповіді та відмовчувалися на навідні запитання.

В 65% учнів із ЗПР виявлено низький рівень, а в 35% – середній рівень розвитку розуміння прочитаного тексту. Учні із ЗПР, за допомогою навідних запитань, давали негативну оцінку вчинку персонажа та давали частково правильні відповіді на запитання до тексту.

В 70% учнів з порушеннями зору виявлено низький рівень, а у 30% середній рівень розвитку розуміння прочитаного тексту. За допомогою навідних запитань учні правильно встановили причинно-наслідковий зв'язок і намагалися давати відповіді вірно.

85% молодших школярів з РСА показали низький рівень, і лише 15% середній. Більшість учнів не могли дати відповіді на запитання, інколи давали відповіді з невірною причинністю, деякі з них часто відмовчувалися.

Учні з РСА, на відміну від учнів з ПІР, уважніше слухали прочитаний текст, але на запитання відмовчувалися і не бажали давати відповідей.

Загалом варто відзначити, що високого рівня розвитку розуміння прочитаного тексту та правильного встановлення причинно-наслідкових зв'язків в прослуханих ситуаціях виявлено не було.

Узагальнивши отримані результати за всіма методиками можемо прийти до висновку, що 93,75% учнів з ПІР показали низький рівень та 6,25% середній рівень розвитку вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

В учнів зі складними порушеннями розвитку не було виявлено високого рівня розвитку, а середній рівень розвитку лише в 1,25% учнів. У більшості учнів (98,75%) низький рівень розвитку вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами та предметами.

Серед учнів з ЗПР лише у 4,5% виявлено високий рівень розвитку. Лише у 24,25% середній і у 71,25% учнів низький рівень розвитку вміння встановлювати причинні залежності.

В 15,5% учнів з порушеннями зору виявлено високий рівень розвитку, у 40% середній, а у 44,5% – низький рівень розвитку.

Серед учнів з розладами спектру аутизму високий рівень встановлено у 31,75% учнів, середній у 24,75%, низький у 43,5%.

Таким чином, порівнюючи особливості встановлення причинно-наслідкових зв'язків молодших школярів з ПІР, ЗПР, РСА, порушеннями зору та зі складними порушеннями розвитку, можна зробити висновок, що в усіх учнів вищезазначених нозологій є порушення операцій мислення (аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення та порівняння).

Учням з особливими освітніми потребами важко встановити причинно-наслідкові зв'язки без постійної корекційної допомоги. Незрозумілі явища та абстрактні поняття викликають труднощі встановлення смислових зв'язків між ними, саме через порушення операцій мислення в учнів з особливими освітніми потребами.

Так, учні з ПІР не можуть вірно встановити причинно-наслідкові зв'язки без опори на наочний матеріал. Учні часто неправильно пояснюють причинно-наслідкові відношення та замінюють їх тавтологічними відповідями.

Молодші школярі із ЗПР не встановлюють причинних зв'язків між незрозумілими явищами та предметами. У тих випадках, коли один наслідок може бути викликаний різними причинами, учням важко знайти необхідний зв'язок. Особливо, якщо ситуація не пов'язана з життєвим досвідом дитини.

Учні з порушеннями зору відчували труднощі встановлення причинно-наслідкових залежностей через зниження можливості до прогнозування та через збідненість життєвого досвіду. Оповідання на слух сприймалися учнями дещо краще, але причинність встановлювали не завжди правильно.

Молодші школярі з РСА через порушення адекватного оцінювання обставин та розуміння власної діяльності не завжди вірно встановлювали причинність між певними явищами, дуже часто не хотіли відповідати на запитання та йти на взаємодію.

Учні зі складними порушеннями при ознайомленні з інструкцією до завдання її не зрозуміли, але бажали швидше отримати роздатковий матеріал. Відповідно, без використання наочності встановлення причинно-наслідкових залежностей давалося їм надзвичайно важко. Прослухані речення вони навіть не сприймали, на запитання до тексту відповісти не змогли.

**Висновки.** Результати дослідження показали достатньо низький рівень розвитку вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Визначено, що у більшості учнів з особливими освітніми потребами є порушення операцій мислення (аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення та порівняння). Слід зауважити, що учні з ПІР часто неправильно пояснюють причинно-наслідкові відношення та замінюють їх тавтологічними відповідями; учні із ЗПР не встановлюють причинних

зв'язків між незрозумілими явищами та предметами; учні з порушеннями зору мають труднощі встановлення причинно-наслідкових залежностей через зниження можливості до прогнозування та через збідненість життєвого досвіду; учні з РСА через порушення адекватного оцінювання обставин не завжди вірно встановлюють причинність між певними явищами, не готові до взаємодії; учні зі складними порушеннями без використання наочності встановлення причинно-наслідкових залежностей давалося надзвичайно важко.

Перспективи подальшої науково-дослідницької роботи ми вбачаємо у розробці корекційної програми з розвитку вміння встановлювати

причинно-наслідкові зв'язки учнями з особливими освітніми потребами.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Психологічний супровід інклюзивної освіти : підручник [кол. авторів ; за заг. ред. Т.О. Докучиної]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 172 с.
2. Сак Т. В. Формування причинно-наслідкового мислення учнів із ЗПР. *Дефектологія*. 1996. № 2. С. 28–32.
3. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталого дитини: підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

### FEATURES OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

*В статті розглядаються питання та проблеми організації виховної роботи в ЗДО. Знання з організації виховної роботи в ЗДО формує уявлення про передумови, умови, фактори, рушійні сили і тенденції розвитку ідей про дошкільну освіту. Опанування джерел і методів вивчення і розуміння педагогічних феноменів допомагає глибше усвідомлювати, раціональніше вирішувати сучасні проблеми дошкільної освіти.*

*У статті окреслюються особливості виховної роботи дітей з ООП в ЗДО. Виховна система ЗДО – це цілісна структура, яка сприяє успішній діяльності виховання та розвитку дошкільника. У дошкільному закладі відбувається моральне становлення вихованців, формування в них творчого мислення, відповідальності.*

*Головна мета дошкільної освіти в Україні – створити сприятливі умови для особистісного становлення дітей, забезпечити їх збалансований розвиток, узгодженість у житті основних тенденцій до самореалізації, саморозвитку та самозбереження, формування життєвої компетентності, розвитку ціннісного ставлення до світу природи, культури. Якісна дошкільна освіта є процесом і результатом удосконалення здібностей і поведінки дошкільника, створення сприятливих умов для досягнення ним фізичної, психічної, соціальної зрілості, одержання можливостей для індивідуального зростання, виявлення творчих здібностей, актуалізації природного потенціалу.*

*Метою інклюзивної освіти в ЗДО є підведення малюка до вступу в заклад загальної середньої освіти (школи) з максимально компенсованими первинними й вторинними порушеннями, достатнім рівнем загальної та психологічної готовності до навчання, бажанням учитися, сформованим умінням висловлювати й підтримувати соціальну комунікацію з однолітками та дорослими, належним ступенем самостійності й адекватною позитивною самооцінкою.*

**Ключові слова:** виховна робота, дошкільна освіта, діти з особливими освітніми потребами.

*The article examines the issues and problems of organizing educational work in the institution of preschool education. Knowledge of the organization of educational work in preschool education forms an idea of the prerequisites, conditions, factors, driving forces and trends in the development of ideas about preschool education. Mastering the sources and methods of studying and understanding pedagogical phenomena helps to better understand and more rationally solve modern problems of preschool education.*

*The article outlines the peculiarities of the educational work of children with special needs in special education. The educational system of institution of preschool education is a holistic structure that contributes to the successful education and development of a preschooler. In a preschool institution, the moral development of pupils takes place, the formation of creative thinking and responsibility in them.*

*The main goal of preschool education in Ukraine is to create favorable conditions for the personal development of children, to ensure their balanced development, the consistency in life of the main tendencies towards self-realization, self-development and self-preservation, the formation of life competence, the development of a valuable attitude to the world of nature and culture.*

*High-quality preschool education is the process and result of improving the abilities and behavior of a preschooler, creating favorable conditions for him to achieve physical, mental, and social maturity, obtaining opportunities for individual growth, identifying creative abilities, and actualizing natural potential.*

*The goal of inclusive education in special education is to bring a child to enter a general secondary education institution (school) with maximally compensated primary and secondary impairments, a sufficient level of general and psychological readiness for learning, a desire to learn, a formed ability to express and maintain social communication with peers and adults, due degree of independence and adequate positive self-esteem.*

**Key words:** educational work, preschool education, children with special educational needs.

УДК 373.3.091.322

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.20>

**Нагорна О.В.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри педагогіки  
та спеціальної освіти  
Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира  
Винниченка

**Завітренко Д.Ж.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки  
та спеціальної освіти  
Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира  
Винниченка

**Дорошенко О.М.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри педагогіки  
та спеціальної освіти  
Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира  
Винниченка

Сучасний стан українського суспільства та процеси, які відбуваються в політичному, економічному, духовному житті нашої країни змушують по-новому поглянути на проблеми виховання в цілому та на формування гармонійно розвиненої особистості зокрема. Дошкільна освіта є найпершим рівнем загальної освіти, у процесі якої здійснюється професійна педагогічна робота з дітьми.

Дошкільна освіта – це навчання та виховання, яке отримують діти дошкільного віку, спрямоване на первинну соціалізацію особистості дитини, забезпечення її фізичного, морального та

психічного здоров'я, всебічний розвиток, набуття життєвого досвіду, здобуття необхідних умінь та навичок з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, підготовку до здобуття шкільної освіти. Її функціонування регламентоване Конституцією України, законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Конвенцією ООН про права дитини [1, с. 50].

Дошкільна освіта сприяє реалізації прав дитини, закріплених законодавчими міжнародними документами, зокрема права на охорону здоров'я, права на освіту, права на участь в іграх, права

на збереження своєї індивідуальності, права на захист від усіх форм фізичного, психічного насильства, приниження, зловживання, відсутності турботи чи недбалого і грубого поводження.

Сучасний дошкільний навчальний заклад відкритий для всіх дітей. Включення дітей з особливими потребами в освітній процес дошкільного навчального закладу змінює передусім установки педагогів на розуміння специфіки розвитку дітей та врахування їхніх особливих потреб і потенційних можливостей розвитку в навчально-виховній роботі. Особливості дітей із порушеннями психофізичного розвитку неможливо нівелювати, тому потрібно змінювати організацію освітнього процесу в групі задля вирішення завдань навчання, виховання і розвитку всіх дітей.

Дошкільна освітня організація має забезпечити доступність, якість, відкритість, привабливість для дітей, батьків та всього суспільства. Зі свого боку якість дошкільної освітньої організації залежить від оновлення змісту дошкільної освіти відповідно до сучасних тенденцій розвитку освіти, з урахуванням вимог; активізації творчого та особистісного потенціалу освітян; впровадження менеджменту в діяльність керівника ЗДО. Важливою умовою якості дошкільної освіти є організація виховної роботи.

Виховання одне з провідних понять у педагогіці. У процесі історичного розвитку суспільства та педагогіки визначилися різні підходи до розуміння цієї категорії. На сьогодні аналізоване поняття тлумачать у широкому та вузькому значеннях. Виховання у широкому розумінні представлено як «сукупність формуючого впливу всіх громадських інститутів, які забезпечують передачу з покоління в покоління накопиченого досвіду, моральних норм і цінностей». У цьому значенні виховання ототожнено із соціалізацією дітей з ООП. Виховання у вузькому сенсі сприймається як спеціально-організована діяльність педагогів та вихованців для реалізації цілей освіти в умовах педагогічного прогресу [2, с. 234].

Дошкільний вік – унікальний, самоцінний та найважливіший період становлення дитини та її здоров'я. Перші роки життя дитини – важливий етап формування. Якою буде доросла людина за своїми фізичними і розумовим здібностям, моральним якість більшою мірою залежить від цього періоду. Педагоги повинні прагнути до того, щоб система виховання маленьких дітей була орієнтована насамперед на їхні особистісні, індивідуальні, вікові особливості. Це означає, що дорослі в процесі спілкування з дитиною забезпечують їй почуття психологічної безпеки, довіри до світу, емоційного благополуччя, формування базису особистісної культури, розвиток її особливості. Потрібно забезпечити дитині широкі можливості користуватися кожним із п'яти почуттів: вона

повинна бачити, чути, торкатися руками, куштувати смак, нюхати різні предмети навколишнього світу.

На основі узагальнення підходів до визначення поняття «виховна робота», можна дійти висновку, що це цілеспрямована діяльність з організації спільної життєдіяльності дорослих та дітей, що здійснюється педагогічним колективом або окремим педагогом з метою найповнішого їхнього розвитку та самореалізації. Організація виховної роботи має бути повномасштабною. Керівнику дитячого садка важливо здійснити методичне та кадрове забезпечення виховної діяльності, створити умови для нормальної життєдіяльності дошкільнят під час перебування в дитячому садку, забезпечити охорону та підтримку дитячого здоров'я під час занять. Вихователям необхідно систематично вдосконалювати зміст програмних та режимних моментів, наповнювати предметно-розвивальне середовище та розвиваючі заняття для дошкільнят.

Мета виховної роботи – створення сприятливих умов для становлення духовно-моральної, творчої, діяльної, з відповідним розвитком, здорової особистості, здатної до успішної соціалізації та активної адаптації в умовах сучасного суспільства через взаємодію учасників освітнього процесу.

Досягнення поставленої мети можливе за умови успішного вирішення таких завдань:

- створення сприятливих умов розвитку нормотипових дітей та дітей з ООП відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей та схильностей;

- об'єднання навчання та виховання в цілісний освітній процес на основі духовно-моральних та соціокультурних цінностей та прийнятих у суспільстві правил і норм поведінки на користь людини, сім'ї, товариства;

- формування соціокультурного середовища, що відповідає віковим, індивідуальним, психологічним та фізіологічним особливостям дітей з ООП;

- забезпечення психолого-педагогічної підтримки сім'ї та підвищення компетентності батьків (законних представників) у питаннях розвитку та освіти, охорони та зміцнення здоров'я дітей з ООП.

Завдання виховної роботи реалізуються через комплекс заходів з урахуванням форм та методів. Організація виховної роботи не можлива без знань про її складові.

Виховна робота в ЗДО організується у таких формах:

- індивідуальна форма – дозволяє індивідуалізувати навчання (зміст, методи, засоби), проте вимагає від дитини великих емоційних навантажень, створює емоційний дискомфорт, обмежує співтовариство з іншими дітьми;

- групова форма роботи (індивідуально-колективна). Група ділиться на підгрупи. Під-



стави для комплектації: особиста симпатія, спільність інтересів. При цьому педагогу насамперед важливо забезпечити взаємодію дітей у процесі навчання;

– фронтальна форма, тобто робота з усією групою, чіткий розклад, єдиний зміст. Перевагами форми є чітка організаційна структура, просте управління, можливість взаємодії дітей, економічність навчання; недоліком – проблеми в індивідуалізації навчання.

При виборі форм організації виховної роботи в ЗДО слід враховувати:

– кількість залучених до неї учасників: індивідуальні, групові, колективні, масові;

– перевага використовуваних засобів: ігрові (імітація, змагання та ін.), форми трудової діяльності, форми спілкування;

– переважно використовувані методи: словесні (збори, педагогічні поради), наочні (виставки, стенди), практичні (оформлення матеріалів для виставки, музею);

– час проведення: короткочасні, тривалі, традиційні;

– спосіб впливу педагога: безпосередні та опосередковані;

– суб'єкт організації: організаторами є освітяни, батьки та інші дорослі; діяльність організується з урахуванням співробітництва.

Результат: спрямовані на інформаційний обмін; спрямовані на вироблення загального рішення; спрямовані на створення суспільно значущого продукту.

На підставі вищесказаного можна говорити про те, що форми організації виховної роботи в ЗДО мають узагальнений характер. Підвищення ефективності виховної роботи в ЗДО сприятиме правильному використанню форм та методів організації виховної роботи.

Виховання дитини з ООП вимагає делікатного, тактичного ставлення оточення до її психічних чи фізичних недоліків. Важливо виховати в дитини оптимізм і впевненість, сформувані здатність долати труднощі, стимулювати її компенсаторні можливості, орієнтувати на позитивні якості та водночас розвинути здатність до критичної оцінки своїх дій та вчинків.

У дітей з ООП спільне навчання та виховання веде до формування позитивного ставлення до своїх однолітків, адекватної соціальної поведінки, формування особистої орієнтації на максимальну повну реалізацію потенціалу розвитку та навчання. На жаль, інтегративні процеси є на сьогоднішній день недостатньо методологічно та методично опрацьованими і нерідко мають стихійний характер.

Мета виховної роботи з дітьми з ООП: створення спеціального реабілітаційного простору для оптимального розвитку особистості дитини

з обмеженими можливостями, її адаптації в суспільстві та допомога у соціалізації особистості.

Організація роботи в ЗДО з дітьми з ООП передбачає:

– розробку рекомендацій для батьків відповідно до індивідуальних особливостей їхньої дитини;

– проведення консультацій, тренінгів, практикумів щодо реалізації корекційно-розвивальних завдань;

– проведення відкритих занять;

– робота з батьків спільно з дитиною.

У корекційно-виховній роботі з дітьми з ООП насамперед необхідно використовувати педагогічні прийоми, спрямовані на організацію та впорядкування навчальної діяльності.

Фахівці дошкільних освітніх організацій зобов'язані підвищувати кваліфікацію, вивчаючи психолого-педагогічні аспекти роботи за умов інклюзивної освіти. Ефективним методом самоосвіти є така форма навчання, як тематичний семінар.

Допускаються різні форми навчання: професійна перепідготовка, очні та дистанційні курси підвищення кваліфікації, участь у вебінарах, самоосвіта, тематичні семінари, педагогічні наради.

Корекційна робота та інклюзивна освіта дітей з ООП, які освоюють освітню програму в групах комбінованої та компенсуючої спрямованості (зокрема і для дітей зі складними (комплексними) порушеннями), повинна враховувати особливості розвитку та специфічні освітні потреби кожної категорії дітей.

Дитячі садки, у яких створюються інклюзивні групи. В інклюзивній групі дошкільної освіти працює команда фахівців різного профілю. Методи, засоби та форми роботи мають бути спрямовані на розширення спектру компетенцій дитини з ООП, забезпечення соціалізації в колективі однолітків.

Для оптимального здійснення інтеграції на етапі дошкільного дитинства педагогічному колективу необхідно працювати над дотриманням спеціальних умов виховання та навчання дітей з ООП, організувати безбар'єрне середовище їхньої життєдіяльності. Педагоги в процесі освітньої діяльності в дитячому садку повинні прагнути поєднувати індивідуальний та диференційований підходи, що сприятиме активній участі дітей у житті дитячого колективу.

Однією з умов підвищення ефективності педагогічної роботи, є створення адекватної можливостям дитини предметно-розвивального середовища, тобто системи умов, що забезпечують повноцінний розвиток усіх видів дитячої діяльності, розвиток вищих психічних функцій і становлення особистості дитини.

Для дітей з ООП характерні моторні труднощі, рухова розгальмованість, низька працездатність,

що потребує внесення змін до планування освітньої діяльності та режиму дня. У зв'язку з цим передбачено широке варіювання організаційних форм освітньої роботи: групових, підгрупових, індивідуальних.

Відповідно до можливостей дітей з ООП визначаються методи навчання та технології. При плануванні роботи важливо використовувати найдоступніші методи: наочні, практичні, словесні. Питання раціонального вибору системи методів і окремих методичних прийомів, технологій педагога вирішують індивідуально.

Отже, формування державної стратегії інклюзивної освіти передбачає подолання як соціальних, так і організаційних перешкод. Це стає можливим за умови вдосконалення системи професійної підготовки педагогів, підвищення рівня спеціальної психолого-педагогічної освіти батьків і громадськості, адаптації приміщень до потреб дітей з особливостями у розвитку, а також

науково-методичного процесу. Першочергово виступає усвідомлення того факту, що кожний малюк, який прийшов до дитячого садка, має свої інтереси, здібності, надає перевагу тому чи іншому способу засвоєння інформації відповідно до власного стилю пізнавальної діяльності [4, с. 123].

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Тарапака Н.В., Кашуба Л.В. Інклюзія в дошкіллі: розвиток дітей із психофізичними вадами в умовах реалізації Базового компонента дошкільної освіти: Навчально-методичний посібник. Кіровоград, 2013. 140 с.
2. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. Вид. 2-ге, доповн. Київ, 2013. 464 с.
3. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. Білан та ін. Тернопіль, 2012. 264 с.
4. Швайка Л. Інклюзія в ЗДО: навч. посіб. : Київ, 2019. 144 с.

## РОЗВИТОК НАВИЧОК ЕКОЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА

### DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL COMMUNICATION SKILLS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A TEACHER

*Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку навичок екологічного спілкування та емоційного інтелекту педагога. Зокрема, розкрито суть понять: «екологічне спілкування» та «емоційний інтелект».*

*На основі аналізу наукових досліджень та вивчення й узагальнення досвіду педагогів-практиків і практичних психологів визначено основні принципи екологічного спілкування педагога: делікатність, повага до себе та інших учасників освітнього процесу, особистісний розвиток, дотримання кордонів, емоційна зрілість, психогігієна у спілкуванні, вміння слухати. Наведено критерії екологічного спілкування, зокрема, позитивний емоційний відгук та відчуття безпеки. Складовими структури емоційного інтелекту визначено: самосвідомість, самоконтроль, соціальну свідомість та вміння налагоджувати стосунки. Наведено приклади реалізації цього підходу в освітній сфері різних країн світу. Розглянуто особливості груп людей відносно їх уміння контролювати емоції. Визначено основні способи переживання емоцій з позицій екологічності спілкування.*

*Запропоновано шляхи розвитку навичок екологічного спілкування та емоційного інтелекту педагога, серед яких: здатність до усвідомлення власного емоційного стану, уміння ефективної саморегуляції та корегуляції, емпатійне ставлення до всіх учасників освітнього процесу. Розглянуто практичні інструменти і методики розвитку навичок екологічного спілкування майбутніх спеціальних педагогів в процесі викладання педагогічних дисциплін, зокрема, «техніка ненасильницького спілкування», «емоційний серфінг». Зазначено, що оволодіння цими навичками є складовою загальної професійної компетентності сучасного педагога, засобом створення безпечного освітнього середовища в закладах освіти різного типу, а також засобом профілактики емоційного вигорання і збереження ментального здоров'я всіх учасників освітнього процесу.*

**Ключові слова:** екологічне спілкування, емоційний інтелект, професійна компетентність педагога, безпечне освітнє середовище, ментальне здоров'я.

*The article is devoted to the actual problem of the development of environmental communication skills and emotional intelligence of the teacher. In particular, the essence of the concepts: «ecological communication» and «emotional intelligence» is revealed.*

*Based on the analysis of scientific research and the study and generalization of the experience of practicing teachers and practical psychologists, the main principles of ecological communication of a teacher are determined: delicacy, respect for oneself and other participants in the educational process, personal development, respect for boundaries, emotional maturity, psychohygiene in communication, the ability to listen. The criteria of ecological communication are given, in particular, a positive emotional response and a sense of security. The components of the structure of emotional intelligence are defined as: self-awareness, self-control, social awareness and the ability to establish relationships. Examples of the implementation of this approach in the educational sphere of different countries of the world are given. The peculiarities of groups of people regarding their ability to control emotions are considered. The main ways of experiencing emotions from the point of view of the ecological nature of communication have been determined. Ways to develop the teacher's environmental communication skills and emotional intelligence are proposed, including: the ability to be aware of one's own emotional state, the ability to effectively self-regulate and co-regulate, and empathic attitude towards all participants in the educational process. Practical tools and methods of development of environmental communication skills of future special teachers in the process of teaching pedagogical disciplines, in particular, «technique of nonviolent communication», «emotional surfing» are considered. It is noted that mastering these skills is a component of the general professional competence of a modern teacher, a means of creating a safe educational environment in educational institutions of various types, as well as a means of preventing emotional burnout and preserving the mental health of all participants in the educational process.*

**Key words:** environmental communication, emotional intelligence, teacher's professional competence, safe educational environment, mental health.

УДК 376-056.26  
DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.32782/2663-6085/2023/67.2.21](https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.21)

**Середа І.В.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри спеціальної освіти  
Миколаївського національного  
університету імені В.О. Сухомлинського

**Постановка проблеми.** Питання екології на часі стоять дуже гостро. Екологічність, насамперед, передбачає безпеку. Це стосується не лише захисту навколишнього середовища, але й міжособистісного спілкування, зокрема, професійного. Фахівець, здатний побудувати міцні екологічні відносини, засновані на повазі та прийнятті інших, оточує себе такими ж колегами і почувається комфортно та безпечно, отримуючи довіру, підтримку, позитивні емоції. Протилежним варіантом є токсичне спілкування, яке позбавляє сил, знижує самооцінку та працездатність. Проблеми, які

виникають у взаєминах, з'являються переважно внаслідок непорозуміння, небажання поставити себе на місце іншого, нехтування особистими межами тощо. Розвиток навичок екологічного спілкування та емоційного інтелекту педагога актуалізується в умовах поширення різноманітних психогенних розладів серед представників професій «людина-людина» внаслідок дії стресів, кризових станів, надзвичайних обставин (пандемія, війна). Оволодіння відповідними навичками виступає важливою складовою загальної професійної компетентності педагога, а також може розглядатись

як дієвий засіб збереження його ментального здоров'я та профілактики емоційного вигорання.

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

Різні аспекти спілкування педагогів у контексті розвитку їхньої риторичної компетентності, педагогічної етики та професійної майстерності досліджували вчені: С. Абрамович, О. Безпалько, О. Бєлих, О. Бобир, М. Васильєва, Г. Васянович, І. Гапійчук, Н. Голуб, С. Дорошенко, І. Зязюн, І. Комарова, Л. Мамчур, Л. Мацько, Т. Окуневич, Ж. Савич, Г. Сагач, А. Уварова, М. Філоненко, Л. Хоружа, М. Чікарькова, О. Якубовська та ін. Емоційну складову спілкування як професійний інструмент та засіб саморегуляції і ресурсозбереження розглядали А. Гільман, С. Голдінг, Д. Гоулдман, І. Матійків, В. Розов, І. Санд, І. Цимбалюк та ін. Проблема екології спілкування та розвитку емоційного інтелекту педагога поки що є малодослідженим, але важливим і актуальним напрямом у формуванні професійної компетентності педагога в контексті реалій та викликів сьогодення.

**Метою статті** є аналіз проблеми розвитку навичок екологічного спілкування та емоційного інтелекту педагога.

**Виклад основного матеріалу.** Виклики та запити сьогодення стосовно ефективної діяльності сучасних педагогів, зокрема, фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, зумовлюють постійне оновлення складових їх загальної професійної компетентності. Так, наряду з безумовною необхідністю, наприклад, в оволодінні цифровими навичками або знаннями з іноземних мов, набуває все більшої актуальності розвиток навичок екологічного спілкування та емоційного інтелекту педагогів як засобу створення безпечного освітнього середовища та збереження ментального здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

**Екологічне спілкування** – це спілкування, засноване на принципах поваги до себе і партнера. Таке спілкування розвиває, розкриває потенціал особистості і кращі сторони один одного. Екологічного в спілкуванні партнера характеризують такі фактори, як *багате духовно-моральне наповнення особистості* (прагнення до духовного розвитку) і *усвідомленість* (розуміння наслідків своїх думок і вчинків) [4]. Аналіз наукових досліджень та досвіду педагогів-практиків і практичних психологів [1; 2; 3; 4] дозволив виділити основні принципи екологічного спілкування педагогів:

**Делікатність.** При спілкуванні з вихованцями, їх батьками, колегами необхідно бути делікатним, оскільки кожна людина являє собою синтез психоемоційних реакцій, має власний досвід і картину світу, тому неможливо передбачити, як вона зреагує на різкі слова або необачні дії.

**Повага до себе і партнера по спілкуванню.** Шанобливе ставлення до себе дозволяє з повагою

ставитися і до інших, не допускаючи проявів неповаги в будь-яких ситуаціях.

**Розвиток себе як особистості.** Педагогові важливо перебувати в постійному розвитку, як професійному, так і особистісному. Духовно розвинена та гармонійна всередині людина не буде завдавати шкоди іншій, відповідати злом на зло, вона усвідомлює складність внутрішнього світу людей, який виявляється в поведінці, та намагається його зрозуміти.

**Дотримання власних особистих кордонів та дотримання особистих меж іншої людини.** Важливо вміти визначати небезпечне (токсичне) оточення і вибудовувати кордони у відносинах, необхідні для особистого комфортного психологічного стану, а також поважати таке право інших людей.

**Емоційна зрілість (емоційний інтелект).** Вміння керувати своїми емоціями, проявляти гнучкість у відносинах, здатність залишатися ресурсним – значущі якості для сучасного педагога, передусім в умовах впливу підвищеного стресу.

**Психогігієна.** Передбачає використання в особистому і професійному житті методів, спрямованих на збереження, підтримання і зміцнення власного ментального здоров'я та здоров'я інших людей (вихованців, колег).

**Дотримання балансу «брати/давати».** У вимірах педагогічної професії передбачає позитивний енергетично-емоційний обмін при взаємодії з колегами, вихованцями за реалізації освітнього процесу. В іншому випадку накопичується незадоволення, виснаженість, що загрожує поступовим емоційним вигоранням.

**Вміння слухати.** Педагог, який не лише здатен ефективно доносити необхідну інформацію, але і вміє слухати і, головне, чути співрозмовника, значно компетентніший у педагогічній взаємодії.

Критеріями, згідно яких можна сформулювати розуміння екологічного спілкування в тій чи іншій ситуації, є *позитивний емоційний відгук та відчуття безпеки, які ми отримуємо (або не отримуємо) в результаті такого спілкування*. Якщо спілкування надихає, підтримує, додає сил – його можна віднести до екологічного. Якщо ж у результаті спілкування відчувається втома, воно виснажує, забирає сили – таке спілкування може бути токсичним і небезпечним з психологічної точки зору.

Важливим аспектом формування професійної комунікативної компетентності педагога є розвиток емоційного інтелекту. Поняття емоційний інтелект уперше було сформульоване в 1990 році психологами Джоном Маєром та Пітером Саловеем і розвинуте Деніелом Гоулманом.

**Емоційний інтелект** (EQ або EI) визначається як здатність мотивувати себе і наполегливо йти до мети, вміння стримувати імпульсивні дії та відкладати задоволення, контролювати свій настрій і не дозволяти стражданням блокувати



раціональне мислення, співпереживати й сподіватися. *Основу емоційного інтелекту складають:* самосвідомість, самоконтроль, соціальна свідомість та вміння налагоджувати стосунки [1, с. 17].

Концепцію Д. Гоулмана активно підтримали педагоги всього світу, започаткувавши програми «соціального й емоційного навчання» (SEL) в навчальних закладах США, Великій Британії, Японії, Кореї та інших країн світу. У школах США, наприклад, викладають загальноосвітні практичні курси: «Наука про себе» (предмет про почуття – власні і ті, що виникають у стосунках з іншими), «Життєві навички» (уроки емоційної грамотності), «Програма творчого вирішення конфліктів» (зосереджена на розв'язанні шкільних суперечок), «Стимулювання активних стратегій мислення» (усвідомлення емоцій та почуттів як основи ненасильницького спілкування), «Програма соціальної компетентності» (методики розв'язання конфліктів). Таке навчання впливає на формування у дитини систем нервових зв'язків, які керують короткочасною пам'яттю і гальмують руйнівні емоційні імпульси. Варто наголосити, що численні й різноманітні інструменти з розвитку емоційного інтелекту використовуються у вітчизняних закладах освіти, переважно з молодшими школярами та підлітками, при вивченні інтегрованих курсів «Я і світ», «Основи здоров'я», «Безпека життєдіяльності» та ін., а також класними керівниками у виховній роботі.

Науковці, зокрема, Д. Маєр, розрізняють 3 групи людей відносно вміння контролювати власні емоції:

1) Самосвідомі. Усвідомлення настроїв, які в них виникають, допомагає таким людям побачити повну картину свого емоційного життя. Чітке розуміння емоцій також підкріплює й інші характерні риси їхньої особистості: вони є автономними і добре розуміють межі свого особистого простору; у них хороше психологічне здоров'я; вони дивляться на життя з позитивом. Самоусвідомлення допомагає керувати емоціями.

2) Поглинені емоціями. Часто відчувають, що емоції поглинають їх і вони не можуть цьому опиратись, позаяк почуття перебирають контроль на себе. Їх не можна назвати емоційно стійкими, вони не зовсім добре усвідомлюють свої почуття, тому часто розчиняються в них, замість того, щоб рухатися вперед. Їх переповнюють емоції, над якими вони не владні.

3) Смирненні. Мають чітке уявлення про те, що відчувають, але найчастіше приймають свої настрої як щось неминуче й не намагаються їх змінити. Є 2 види таких людей. Одні переважно перебувають у доброму гуморі й тому не мають підстав щось змінювати, інші ж відсторонено приймають свій поганий настрій і не роблять нічого, щоб його змінити. Ця модель поширена серед

депресивних людей, які скорилися своєму відчаю [1, с. 101–102].

Важливо пам'ятати, що адекватна здорова людина не може відчувати весь час лише позитивні емоції. Відчувати різні емоції – це нормально. Проте не нормально виплескувати свій негатив на інших. Випадки нестриманої емоційної люті неодноразово ставали причинами людських драм і трагедій. У найбільш критичних випадках їх класифікують як стан афекту. Такі емоційні вибухи – приклади т. з. емоційного піратства в нервовій системі. І, звичайно ж, запобігати таким явищам у професійній сфері – важливе завдання розвитку навичок екологічного спілкування та емоційного інтелекту педагога.

Психологи виділяють 4 основних способи переживання емоцій:

1) *прямий спосіб*: коли сумно-плачемо, весело – радіємо, коли гніваємось – кричимо...;

2) *сублімація (трансформація)*: творчість (пишемо вірші чи романи, малюємо, створюємо музику), спорт, танці та ін.;

3) *придушення*: вольовим зусиллям подавляємо емоцію, щоб відреагувати їх у відповідних обставинах;

4) *заперечування емоцій*: вимикається (часто автоматично, підсвідомо) відчуття певних емоцій, тому що переживати їх страшніше, ніж не відчувати нічого – це реакція виживання, яка вмикається автоматично в моменти гострого або тривалого стресу.

Найбільш екологічними є перші 2 способи, 3-й можна прийняти як тимчасовий, 4-й – тільки якщо людині дійсно щось загрожує або її діяльність пов'язана з необхідністю «відключати емоції»: військовий, хірург тощо.

Основними шляхами розвитку навичок екологічного спілкування та емоційного інтелекту педагога нами визначено: здатність до усвідомлення власного емоційного стану, уміння ефективної саморегуляції та корегуляції, емпатійне ставлення до всіх учасників освітнього процесу.

*Усвідомлення емоційного стану* передбачає, насамперед, уміння адекватно розпізнавати, оцінювати власні емоції, брати особисту відповідальність за свої реакції на них.

*Ефективна саморегуляція* передбачає, насамперед, проактивність, тобто застосування на свідомому рівні саме тих засобів та інструментів, які дозволять педагогові налаштуватися на необхідний емоційний лад (бадьорий, творчий та ін.), екологічно відреагувати негативні емоції (гнів, страх, тривожність та ін.) тощо. *Корегуляція* передбачає вміння емоційного налаштування, «синхронізації» з іншими учасниками спілкування в освітньому процесі на основі емпатії.

*Емпатійне ставлення* до інших учасників освітнього процесу (вихованців, їх батьків, колег)

передбачає розуміння неповторності особистого досвіду та унікальної картини світу кожної людини, здатність поставити себе на її місце, намагаючись зрозуміти емоційний стан і почуття.

Для розвитку навичок екологічного спілкування майбутніх спеціальних педагогів в процесі викладання курсів: «Педагогічна деонтологія, риторика, культура мовлення корекційного педагога», «Основи самоефективності педагога», «Основи психосоматики», «Технології виховної роботи в інклюзивному середовищі» серед інших інструментів [3] ми використовуємо, наприклад, техніку ненасильницького спілкування М. Розенберга. Ця методика є ефективною для вирішення конфліктів, зокрема, професійних, оскільки дозволяє розділити факти, емоції та потреби і донести свою думку до інших без звинувачень. Модель складається з 4-х рівнів і має такий вигляд:

Коли я бачу, що \_\_\_\_\_

Я відчуваю \_\_\_\_\_

тому що моя потреба в \_\_\_\_\_

є / не задовольняється.

Чи готові ви \_\_\_\_\_?

У розвитку емоційного інтелекту та відповідних навичок педагогів провідну роль відіграє керування власними емоціями. Конструктивно управляти емоціями не означає їх «гасити» або «тримати під контролем». Натомість важливо вміти робити з ними кілька речей: усвідомлювати, управляти інтенсивністю, викликати ту або іншу емоцію, адекватно виражати, реагувати. Дуже корисними в цьому сенсі є техніка вербалізації почуттів та «Емоційний серфінг». Емоційний серфінг – це техніка регуляції інтенсивних (здебільшого негативних) емоцій, яка дозволяє не блокувати свої емоції чи реагувати на них звичним автоматичним способом, а приймати емоцію та спостерігати за нею, ніяк при цьому не реагуючи. Як хвилі, емоції приходять і йдуть, а відсутність звичних способів

реагування разом з усвідомленим спостереженням дозволяють знизити їх інтенсивність.

**Висновки.** Таким чином, розвиток навичок екологічного спілкування та емоційного інтелекту є важливою складовою загальної професійної компетентності сучасного педагога, передусім, фахівця у галузі спеціальної та інклюзивної освіти. Формування відповідних навичок, заснованих на принципах екологічного спілкування, у педагогів сприятиме створенню ними безпечного освітнього середовища в закладах освіти різного типу.

В умовах поширення психогенних розладів серед представників професій «людина-людина» внаслідок дії стресів, кризових та надзвичайних станів оволодіння відповідними навичками – не лише шлях до ефективної професійної діяльності, але і засіб профілактики емоційного вигорання та збереження ментального здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в розробці практичних рекомендацій щодо дій педагогів на основі набутих навичок екологічного спілкування та розвитку емоційної компетентності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гоулдман Д. Емоційний інтелект; пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків, Віват, 2022. 512 с. (Серія «Саморозвиток»)
2. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
3. Середа І. В. Саногенне мислення і саморегуляція як засоби профілактики психосоматичних захворювань. *Scientific Journal Virtus Issue*. 2022. № 60. С. 20–24.
4. Як спілкуватися екологічно: 4 правила ненасильницької комунікації. URL: <https://bit.ua/2020/11/ecological-communication/> (дата звернення: 15.12.2022)

## ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ MIRO

### DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT USING THE INTERACTIVE BOARD MIRO

У статті представлено ключові механізми щодо ефективності використання інформаційно-комунікативних технологій на заняттях з іноземної мови в інклюзивному освітньому середовищі. Окреслено практику щодо використання діджиталізованого освітнього середовища під навчання здобувачів з особливими освітніми потребами (надалі – ООП). Підкреслено низку переваг цифрового засобів навчання, зокрема, формування мотиваційної складової у здобувачів з ООП; здатність оптимізувати процес навчання і робити його гнучким, доступним та цікавим; включення в роботу осіб з особливими освітніми потребами з наданням відкритого доступу до цифрового контенту у можливий і зручний для навчання час; ефективність набутих знань та можливість повторного закріплення програмового матеріалу; вироблення навичок самостійності та креативності; формування здатності до соціальної взаємодії та адаптації у навчальному колективі; опора на візуальне запам'ятовування. Доведено, що впровадження в інклюзивну освітню площину «цифрової підмоги» дає можливість кожному здобувачеві з ООП працювати у заданому для нього темпі з урахуванням його індивідуальних психокогнітивних можливостей. Інклюзивна освіта з допомогою інструментів цифрового характеру увиразнює і водночас оновлює традиційну модель навчання, зокрема у формуванні іншомовної компетентності. Відзначено, що здобувачі з ООП показали доволі пристойний рівень щодо самоорганізації роботи. Серед найбільш дієвих засобів цифрового контенту, завдяки яким вдалося отримати гарні результати в опануванні іноземною мовою, склала платформа – інтерактивна віртуальна дошка Miro, за допомогою якої організовано низку цікавих завдань з іноземної мови, а найголовніше – здобувачі з ООП можуть включатися в роботу всього класу, долаючи соціально-мовний бар'єр. Окреслено перспективи подальших досліджень щодо ефективності впровадження цифрового контенту у зарубіжній педагогіці, зокрема в інклюзивному мовно-комунікативному освітньому середовищі.

**Ключові слова:** освітнє інклюзивне середовище, новітні технології, індивідуальний підхід, діджиталізація, інтерактивна дошка Miro, особливі освітні потреби ООП.

The article explores the key mechanisms for the effective use of information and communication technologies in foreign language classes in an inclusive educational environment. The paper discusses the practice of using a digitalized educational environment for teaching students with special educational needs (SEN). A number of advantages of digital learning tools are emphasized, in particular, the formation of a motivational component in students with SEN; the ability to optimize the learning process and make it flexible, accessible and interesting; the inclusion of people with SEN by providing open access to digital content at a convenient time; effective acquisition of knowledge and skills; the development of independence and creativity skills; the formation of the ability for social interaction and adaptation in the student team; reliance on visual memorization. It has been proven that the introduction of «digital assistance» into the inclusive educational environment enables each student with SEN to work at his/her own pace, according to his/her individual psycho-cognitive capabilities. Inclusive education with the help of digital tools visualizes and at the same time updates the traditional learning model, in particular in the formation of foreign language competence. It is noted that students with SEN showed a decent level of self-organization of work. Among the most effective means of digital content, which made it possible to obtain good results in developing the necessary skills for mastering a foreign language, was the Miro interactive virtual whiteboard platform. The Miro board proved especially useful for organizing language learning tasks while enabling students with SEN to participate alongside peers, overcoming socio-linguistic barriers. Further research may be conducted on the experience of the implementation of digital content in other countries, in particular in an inclusive language and communication educational environment.

**Key words:** special educational needs (SEN), educational inclusive environment, emerging technologies, individual approach, digitalization, Miro interactive whiteboard.

УДК 364.614.8:811.111  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.22>

**Суворова Л.К.,**  
канд. філол. наук,  
доцент кафедри педагогічних  
технологій та мовної підготовки  
Державного університету  
«Житомирська політехніка»

**Паньковик Н.М.,**  
асистент кафедри педагогічних  
технологій та мовної підготовки  
Державного університету  
«Житомирська політехніка»

**Кошелєва М.В.,**  
ст. викладач кафедри педагогічних  
технологій та мовної підготовки  
Державного університету  
«Житомирська політехніка»

**Левківська К.В.,**  
канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри педагогічних  
технологій та мовної підготовки  
Державного університету  
«Житомирська політехніка»

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Розвиток інформаційного суспільства продукує зміни чи не в усіх сферах людської життєдіяльнісної практики, зокрема й у сфері освіти. Глобалізація сучасного освітнього середовища: і нормотипового, і водночас інклюзивного, призводить до цілого спектру важливих трансформацій: вимагає освоєння новітніх практик і водночас радикального осучаснення педагогічної царини. Акцентування на принципах демократизму, рівності та доступності в освіті

нині відкриває можливості не лише для здобувачів з нормотиповим механізмом мислення, а для тих, хто інакше розуміє цей світ. Вимоги сьогодення уже не зводяться до традиційної подачі пояснення програмового матеріалу, а скеровують викладача у постійний пошук інноваційних форм навчання. За даними Всесвітнього Банку, 20% найбідніших людей мають певну форму інвалідності, а ця бідність зумовлена безробіттям, що тягнеться з неспроможності у свій час здобути якісну освіту [11, с. 7], тому допомога

у навчанні здобувачів з ООП є вкрай гуманним і водночас життєво необхідним кроком.

Пошук оптимальних шляхів та результативність освітнього процесу при вивченні іноземних мов здобувачами з ООП будуть максимально успішними, якщо таке навчання буде індивідуально-зорієнтованим, цікавим, пізнавальним, захопливим, мотивуючим та креативним. Широка та активна інформатизація системи освіти, передусім передбачає застосування в інклюзивному середовищі нових інформаційно-комунікаційних технологій, засобів навчання, поступове формування та удосконалення комп'ютерно-технологічної платформи інформаційного освітнього простору, електронних освітніх ресурсів, збагачення їх «колекцій», аби змістовно наповнити інформаційно-освітній простір зробити його доступним для здобувачів з обмеженими можливостями.

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

Сучасний науковий простір пропонує доволі широкий арсенал різних досліджень у сфері інклюзії, яка останнім часом все дужче висвітлюється під науковим об'єктивом. Вивченням теоретичних аспектів у спектрі цифровізації інклюзивної освіти займалися власне українські (Ю. Носенко, М. Шишкіна, О. Семеніхіна, Л. Гаврілова, О. Пінчук, М. Друшляк тощо) та зарубіжні науковці (К. Скорджі, Б. Карган, М. Шмідт, Д. Чемберс, Ф. Джонс та ін.). Врахування різних аспектів цифрового контенту в інклюзивній освіті вивчали М. Котик, Ю. Носенко. Соціальну модель освітнього партнерства вдало окреслила У. Кецик-Зінченко, акцентуючи увагу на відкритих, рівних та партнерських стратегіях взаємодії, де персони викладача і здобувача стають єдиним «організмом», так званим «person-centered approach», рухаючись до втілення спільної цілі [5].

На думку К. Нігаметзянової, особистісно-зорієнтоване навчання з урахуванням особливостей здобувача «розвиває індивідуальні пізнавальні здібності», сприяючи продуктивності не лише навчання, а я й подальших життєво необхідних професійних якостей [9, с. 136]. За слушним спостереженням Л. Потапюк, В. Лінник, «нині активно створюють все більше додатків та програми для управління комп'ютером за допомогою подиху (наприклад, програма Sensawaft), мигання повіками (програма «B-link»), рухів очного яблука (програма «Eye-trucker»), рухів голови (програма «Head Mouse Extreme»)» [10, с. 195].

Таким чином, можемо відзначити, що потреба у вивченні дієвих засобів навчання осіб з ООП – є в край важливою проблемою сучасної освіти, адже володіння інструментами цифрової грамотності має ряд переваг у професійній сфері педагога [12, с. 72], зокрема це полягає у забезпеченні високої якості інклюзивної освіти.

На нашу думку, навчання має відбуватися там, де здобувачі проводять більшу частину свого

часу. Через психо-індивідуальні та когнітивні особливості діджиталізований світ став дидактичним «домом» для багатьох осіб з ООП, адже саме через мережу відбувається різнотипова взаємодія у реальному часі, і водночас практика швидкого зворотного зв'язку [3, с. 28]. Сучасний оцифрований світ дає можливість використовувати різноманітні освітні технології навчання із залученням інформаційних практик. Таке поєднання слугує допоміжним інструментом з удосконалення організаційно-виховної діяльності та комунікації педагога і здобувача, ключем щодо змін форм і методів з опанування іноземної мови, сприяння формуванню новітнього інформаційно-освітнього середовища.

Варто сказати, що дослідження інклюзивного середовища при навчанні здобувачів середньої освіти вже набуло широкого розповсюдження у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Є розгалужена система інформаційно-ресурсних центрів (ІПЦ), які підтримують як батьків, педагогів, так і в першу чергу дітей з особливими освітніми потребами, проводять різноманітні тренінги для учасників освітнього процесу, здійснюють експертизу навчальних здібностей здобувачів освіти, щоб вирішити, чи потрібен асистент здобувачу освіти з ООП. Тоді як інклюзивне середовище для здобувачів вищої освіти досі потребує детальнішої уваги з боку науковців та педагогів, адже тематика досліджень у цій галузі є недостатньо розробленою.

Багатство різних засобів цифрового контенту змушує зупинитись на якомусь конкретному із них, тому **метою статті** стало вивчення і перевірка ефективності використання інтерактивної дошки Міро на заняттях з іноземної мови з урахуванням потреб інклюзивного освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Комунікація між педагогом і здобувачем з ООП часто буває є викликом для обох, проте за допомогою мережевих структур для таких здобувачів відкривається ряд можливостей: легітимна участь у різноманітних видах діяльності (створювати, публікувати, редагувати, коментувати, вибирати та з'єднувати різні типи цифрових об'єктів), а головне – знаходити з допомогою педагога найоптимальніші форми ефективного навчання. Йдеться не про створення спеціальних педагогічних сервісів та засобів, а про використання освітянами тих можливостей, які вже є в мережевих спільнотах [2, с. 91]. Використання цифрових платформ у навчальному процесі значно підвищує інтерес осіб з ООП до самостійної позааудиторної роботи, що дозволяє обирати оптимальні шляхи роботи під час опанування курсу іноземної мови. Використання електронної соціальної мережі в освіті може мати синергетичний ефект, завдяки тому, що поєднання кількох узгоджених педагогічних стратегій є більш



корисним, ніж ізольована реалізація будь-якої однієї [2, с. 105].

Перевагами щодо організації самостійної навчальної діяльності в мережевому форматі для здобувачів з ООП є необмежені часові рамки та можливість завантаження матеріалів у зручний час, принцип індивідуалізації навчання, набуття досвіду роботи в команді, багатофункціональність зв'язку, тобто можна підключити не тільки з комп'ютера, а й з інших гаджетів, а саме: смартфона, планшета, ноутбука. Тут мова йде як про синхронний формат навчання, який відбувається під час занять з іноземної мови, так і про асинхронний, який набуває особливої актуальності під час воєнного стану, адже часто заняття можуть перериватися через повітряні тривоги і за допомогою сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій вчитель має змогу дати завдання, перевірити його і т.д.

Парадигма гейміфікованих практик розрослася внаслідок того, що дигітальна освіта інституалізувалася доволі швидко та імпульсивно [6, с. 25]. Ритмічно-стихийне оновлення змісту навчального матеріалу у процесі вивчення іноземних мов вимагає удосконалення механізмів його подачі, адаптації до максимальної можливості реалізувати компетентнісний, індивідуалізований, особистісно-зорієнтований підходи з урахуванням потреб здобувачів з ООП – усі ці речі не можливо

втілити без використання інноваційних гейміфікованих засобів навчання.

Згідно з дослідженням, проведеним О.В. Власовою, 82% опитуваних студентів позитивно сприйняли введення інтерактивного простору віртуальної дошки Miro, тоді як 9% виявили негативне ставлення, а 9% не могли відповісти на питання. На основі того ж дослідження автора, 5% студентів самостійно використовували дошку Miro під час занять, 9% використовували її за допомогою своїх одногрупників, а 36% студентів повідомили про відсутність часу для опанування платформи [14].

Наша викладацька практика простежувала використання інтерактивної дошки як серед нормо типових студентів, так і серед здобувачів, які мають когнітивні труднощі та психофізіологічні проблеми. Ми провели опитування щодо рівня задоволеності потреб у використанні віртуальної дошки Miro вибірково серед студентів різних спеціальностей. Оскільки іноземна мова викладається на всіх спеціальностях, було цікаво поспостерігати за відповідями студентів (див. табл. 1). За результатами спостережень, більшість студентів, включаючи осіб з ООП – 88,7% – позитивно сприйняли перехід до інтерактивного режиму навчання, зокрема задоволеними були ті, хто потребує більше часу та підтримки для здійснення такого переходу.

На думку Хаїр Аллах, Miro є ефективним засобом спільної роботи з різноманітними медіа,

Таблиця 1

**Результати опитування студентів (у тому числі й з ООП) щодо введення в навчальний процес віртуальної дошки Miro**

№	Спеціальність	Кількість студентів	Позитивне ставлення	Негативне ставлення	Важко відповісти
1	2	3	4	5	6
1	014.021 «Середня освіта (Англійська мова і література)»	12	10	1	1
2	033 «Філософія»	10	8	1	1
3	035 «Філологія»	43	38	4	1
4	051 «Економіка»	20	17	2	1
5	052 «Політологія»	9	9	0	0
6	053 «Психологія»	28	23	3	2
7	071 «Облік і оподаткування»	13	11	2	0
8	072 «Фінанси, банківська справа, страхування та фондовий ринок»	26	22	2	2
9	073 «Менеджмент»	50	45	2	3
10	076 «Підприємництво та торгівля»	22	18	3	1
11	081 «Право»	55	48	5	2
12	101 «Екологія»	20	17	2	1
13	103 «Науки про Землю»	13	11	1	1
14	121 «Інженерія програмного забезпечення»	150	144	3	3
15	122 «Комп'ютерні науки»	90	85	2	3
16	123 «Комп'ютерна інженерія»	15	12	2	1
17	131 «Прикладна механіка»	32	30	1	1
18	175 «Інформаційно-вимірювальні технології»	31	28	2	1
19	174 «Автоматизація, комп'ютерно-інтегровані технології та робототехніка»	17	13	2	2

1	2	3	4	5	6
20	183 «Технології захисту навколишнього середовища»	52	48	2	2
21	184 «Гірництво»	28	24	3	1
22	192 «Будівництво та цивільна інженерія»	16	10	3	3
23	241 «Готельно-ресторанна справа»	24	20	2	2
24	242 «Туризм»	6	5	1	0
25	281 «Публічне управління та адміністрування»	16	13	3	0
26	292 «Міжнародні економічні відносини»	16	14	2	2
	Всього	799	709	53	37
	%	100	88,7	6,7	4,6

корисним для оцінки концентрації та ставлення студентів під час заняття, підходить для групових та індивідуальних завдань, дозволяючи перевіряти прогрес в реальному часі та надавати допомогу за необхідності, що є вкрай необхідним в інклюзивній практиці [15]. Серед інших позитивних аспектів використання інтерактивної дошки здобувачами з ООП було відзначено: заохочення студентів реагувати на відгуки та можливість редагувати свою роботу, покращуючи результати навчання; дошка Miro надає структуру для співпраці та віртуальних зустрічей; покращення цифрової компетентності.

Серед недоліків дошки Miro Хаїр Аллах зазначає відсутність структури, складність знаходження конкретних постів у деяких випадках, відчуття ізоляції від одногрупників у випадку асинхронного курсу, втрата орієнтації в інформації на екрані, розмивання уваги в осіб з ООП, коли одночасно використовуються багато кадрів, втома від екрану, виключення людей, які з якої-небудь причини не можуть працювати спільно з використанням цих платформ, як-от незрячі, обмеження до трьох безкоштовних дошок, а також те, що можуть виникнути труднощі у користувачів, які не знайомі з цифровими платформами [15].

Інші дослідники [17, с. 1–5], порівнюють дошку Miro з іншими дошками та підкреслюють, що, на відміну від Jamboard та Zoom, Miro може бути доступним для студентів в будь-який час, синхронно чи асинхронно, та має здатність архівувати історію дошки. Автори акцентують увагу на низці переваг дошки Miro для викладача іноземних мов, як-от: наявність ще одного методу для презентації нотаток та завдань; обмін написаними вказівками, мовними завданнями та зразками відповідей; підготовка заздалегідь, аби зекономити час; перегляд усієї роботи класу чи групи на одній цифровій площині; перевірка та порівняння робіт студентів із залишенням відгуку.

Студенти з ООП мають можливість завантажувати свої пости на дошку, переглядали роботи своїх одногрупників та надавали один одному відгуки за допомогою функції коментарів на стікерах. Це допомагало їм у формуванні соціальних та комунікативних складових. Серед недоліків варто

вказати на те, що студенти випадково можуть тягнути текстові чи графічні кадри, порушуючи оригінальний макет. Цьому можна зарадити, попередньо заблокувавши кадри.

У нашому дослідженні інтерактивна дошка Miro використовувалася протягом одного семестру у тих групах, де були здобувачі з ООП. Студенти працювали на дошці у групах, а також на індивідуальних рамках (рис. 1), працюючи над різними вправами та завданнями одночасно або у своєму власному темпі, що є вкрай важливим і необхідним для здобувачів з ООП. Студенти, які не могли приєднатися синхронно, мали можливість виконати завдання у зручний для них час.

Оскільки студенти мали різний рівень володіння мовою, і серед них були швидкі виконавці, які нудилися, коли закінчували завдання, їм надавалися зовнішні посилання на онлайн-вправи, граматичні тести, відео- та аудіо-матеріали (British Council, TestEnglish, Bamboozle, Quizlet, Quizziz, Nearpod та інші) (рис. 2) та просили розміщувати свої результати з зовнішніх ресурсів поруч із посиланнями для перевірки та отримання зворотного зв'язку (рис. 3) [8], [7].

Окрім очевидних переваг використання інтерактивної дошки Miro, варто визнати, що нами були виявлені і певні недоліки, які обмежували можливості користування цих засобом навчання:

у випадку неочікуваного переходу до онлайн-режиму (протягом 1–2 годин) студенти з особливими освітніми потребами відчували тривогу через невміння швидко зорієнтуватися і освоїти інструменти навігації по дошці;

– підготовка завдань на дошці для викладачів є процесом трудомістким, який займає досить багато часу, що не завжди є виправданим;

– такі стрімкі та несподівані зміни викликали значний стрес для всіх учасників навчального процесу, включаючи й осіб з ООП.

Тим паче, можна стверджувати, що більшість студентів з обмеженими можливостями позитивно реагували на заняття в режимі онлайн, намагались розібратись з інтерактивною дошкою, знаходили цікаві можливості для вирішення окреслених завдань і в подальшому ділились з викладачем.

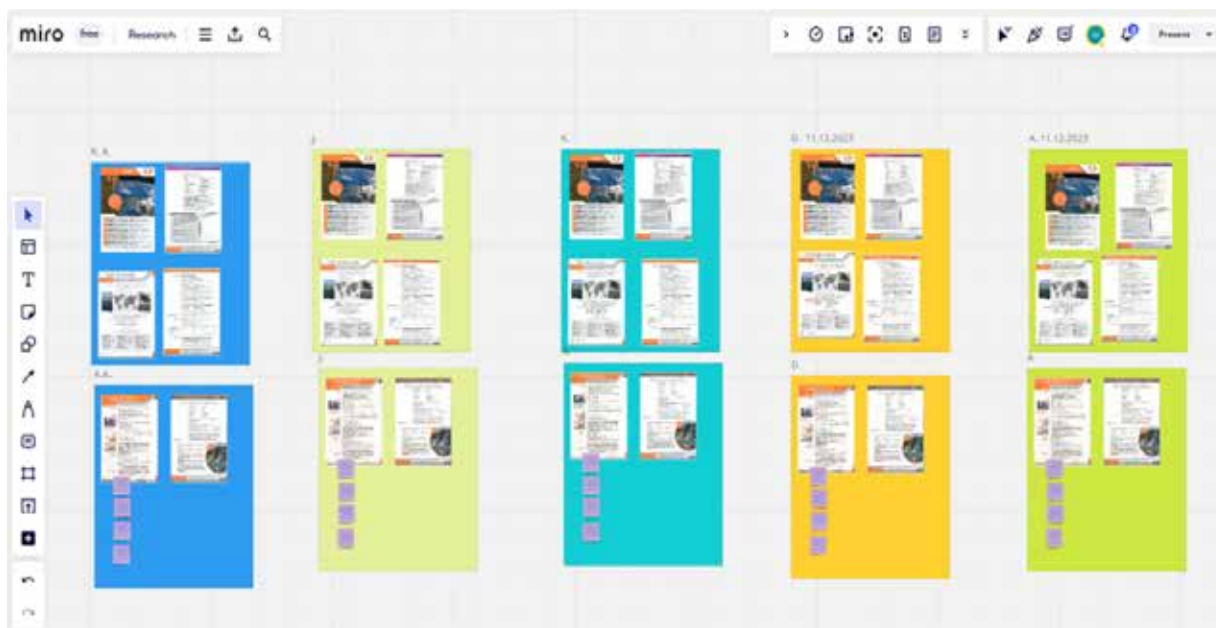


Рис. 1. Вигляд на дошку Miro з індивідуальними рамками [Business Partner B1]

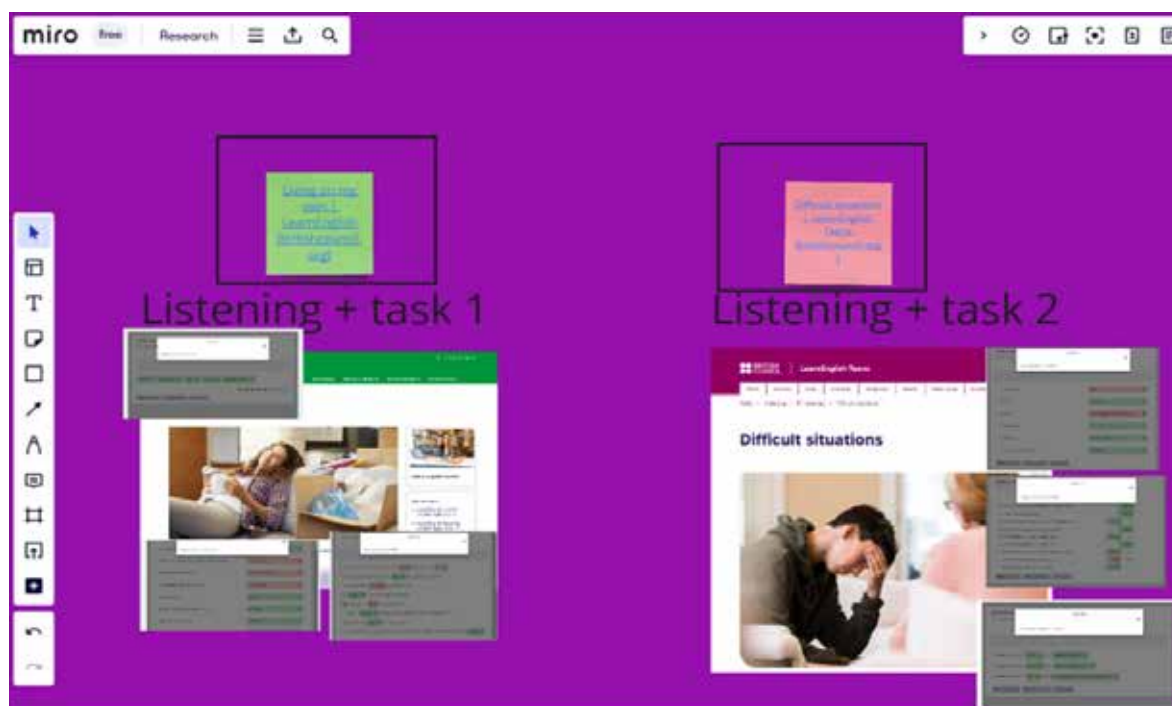


Рис. 2. Зовнішні посилання на додаткові завдання

Оскільки студентам бракувало друкованих книг для читання, дошка Miro надала чудову можливість читати та працювати з текстом в інтерактивний спосіб, залишаючи коментарі, переклад, транскрипцію слів, які важко вимовляти. Така практика була доволі вдалою для студентів з ООП (рис. 4) [16].

Дослідження показало, що використання в інклюзивному середовищі онлайн-інструменту, дошки Miro, допомагає студентам з ООП побачити зразкове формування іншомовної компетентності здобувачами з нормотиповим сприйняттям,

повчитися у них; набути здатності до вмінь аналізувати, узагальнювати, класифікувати, поліпшувати досвід навчання, регулювати темп роботи, обирати оптимальні та дієві способи вирішення завдань, бути більш автономними, мати можливість обирати порядок виконання завдань.

**Висновки.** Застосування цифрових технологій у педагогічній інклюзивній царині, зокрема у процесі вивчення іноземних має доволі варіативний та інтерактивний характер. Апелювання до цифрового контенту, зокрема інтерактивної дошки Miro, постає актуальним не лише для росту

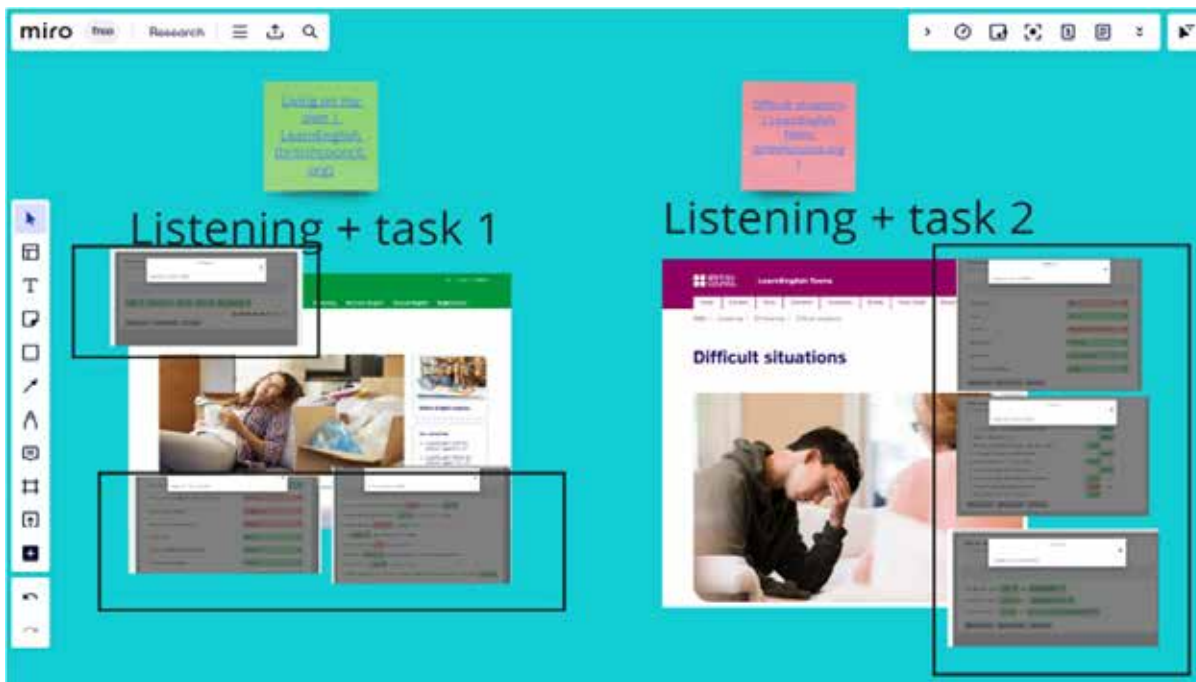


Рис. 3. Скріншоти результатів виконання додаткових завдань



Рис. 4. Приклад опрацювання тексту та завдань до нього з використанням онлайн-інструментів

професіоналізму педагога та його викладацької практики, а й сприяє формуванню мотиваційного чинника у здобувачів з ООП, розвиває їхні комунікативні вміння та навички, виробляє гнучку систему роботи з урахуванням особистісно-зорієнтованого та індивідуального підходів. Сучасний викладач іноземних мов має бути гнучким у виборі методів і форм роботи, креативно підходити до проведення заняття, аби навчання стало захоплюючим і водночас цікавим, безперервним процесом не лише зі здобувачами типового соціального

статусу, а й з тими, хто має когнітивні труднощі у навчанні.

Отже, цифровий контент та онлайн-платформи стали важливим інструментом у формуванні іншомовної комунікативної компетентності в осіб з ООП, і заодно – необхідним форматом опанування знань. Залучення такої практики сприятиме розвитку мовленнєвих умінь, соціалізації, мовленнєвої адаптації, продукуванню високого рівня володіння граматичним та лексичним багажем, кращому засвоєнню матеріалу



у практичних мовленнєвих ситуаціях, адже епоха діджиталізації та гейміфікації закономірно вимагає сучасних та креативних підходів, зорієнтованих на взаємодію, творчість та успішну комунікацію.

На перспективу було б цікаво вивчити досвід закордонних фахівців-лінгвістів щодо навчання осіб з обмеженими можливостями, зокрема використання цифрового контенту на заняттях з іноземної мови та літератури в практиці інклюзії.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барбара Томас, Луїз Хешемі, Лора Метьюз (2015) Граматика та словник для First and First for Schools з відповідями. Велика Британія: Видавництво Кембриджського університету. ISBN 978-1-107-48106-0.
2. Богачков Ю. М., Ухань П. С. Організація «залучення» та «залучення» в освіті за допомогою електронних соціальних мереж. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 2017. 57(1), 105. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&S21P03=FILA=&S21STR=ITZN\\_2017\\_57\\_1\\_17](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILA=&S21STR=ITZN_2017_57_1_17) (дата звернення: 25.01.2024).
3. Галаган В. Я. Використання дистанційних освітніх технологій у викладанні іноземних мов. *Матеріали міжвузівського науково-методичного семінару «Використання дистанційних освітніх технологій у викладанні іноземних мов»*. К. : Держ. торг.-екон. ун-т, 2022. С. 28–30.
4. Карпа І. Переваги використання інформаційно-комунікаційних технологій для покращення мовної компетенції студентів англійською мовою. *Актуальні проблеми гуманітаристики*, 2016. (16), С. 322–327.
5. Кецик-Зінченко У. Особливості професійно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. *Молодь і ринок*. 2019. № 2 (176). С. 101–106.
6. Култаєва М., Homo digitalis, дигітальна культура і дигітальна освіта: філософсько-антропологічні і філософсько-освітні розвідки. *Освіта у постіндустріальних реаліях. Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2020. 26 (1), С. 25.
7. Навчальні матеріали Test English. URL: <https://test-english.com/> (дата звернення: 25.01.2024).
8. Навчальні матеріали British Council для підлітків. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/> (дата звернення: 25.01.2024).
9. Нігаметзянова К. Особливості застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземної мови курсантів військових ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 63'2018. С. 136–139.
10. Потапюк Л., Лінник В. Використання цифрових освітніх технологій у процесі морального виховання дітей з ООП. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. Методичні матеріали до проєкту «Цифровий освітній простір: українсько-польський досвід»*. Слов'янськ, 2021. С. 194–202.
11. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / За ред. А.В. Гети, В.М. Заїки, В.В. Коваленко та ін.; за заг. ред. Ю.Г. Носенка. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.
12. Тесцова О.О., Лопата І.Л. Роль цифрових технологій у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. Випуск 1(204). С. 71–76.
13. Цецьова О.О., Лопата І.Л. Роль цифрових технологій у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 204(1), 71–76.
14. Vlasova O.V. *Experience of using the «Miro» platform for distance education*, 2023. Vol. 22, 85(3), 74–77.
15. Khair Allah (2023) *The use of Miro in teaching practice*, 2023. 10(3), 77–91.
16. Liz & John Soars, Paul Hancock *Headway*. UK: Oxford University Press, 2019. URL: <https://fliphtml5.com/obpqu/auii/basic> (дата звернення: 25.01.2024).
17. Thomas Anthony Chun Hun Chan, Jason Man-Bo Ho, and Michael Tom Miro: *Promoting Collaboration through Online Whiteboard Interaction*, 2023. 1–5.

## КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ

### COPING STRATEGIES AS HEALTH TECHNOLOGIES

В статті сконцентровано увагу на важливості розуміння механізмів психологічного захисту та вибору ефективних копінг-стратегій для вирішення проблемних ситуацій. Розкрито етимологію поняття копінг-стратегії як ключового механізму забезпечення стресостійкості, уникнення професійного вигорання, зняття психоемоційної напруги, повернення самоконтролю, усвідомленого прийняття відповідальності за свої дії у вирішенні проблемної ситуації.

Проаналізовано підходи до визначення сутності поняття копінгу, встановлено, що існує декілька відповідних підходів. Найпоширенішим є транзакційний підхід, в якому такі стратегії є усвідомленою реакцією на проблемну ситуацію з активізацією всіх сил на її вирішення з урахуванням перманентної взаємодії людини та середовища.

Встановлено, що створення структури класифікацій копінг-стратегій як ефективних корекційних заходів для допомоги людині під час проблемних ситуацій дозволить підготувати людину до усвідомленої реакції на стрес і його самостійного подолання.

Виокремлено, що у класифікації видів копінг-стратегій базисом є усвідомлене розуміння людиною проблемної ситуації та її наслідків, відповідно і найбільш поширеними їх видами є спрямування на конструктивне вирішення проблеми через етапи усвідомленого розуміння причин її виникнення та її наслідків, як результату використання певної копінг-стратегії. Поширеними є копінг-стратегії з базисом на їх функціональність: спрямування на проблему/емоційне спрямування, усвідомлене подолання/уникання проблемної ситуації, адже такі стратегії копінгу у кожній проблемній ситуації можуть виконувати/виконують подвійну функцію через копінгові дії, які реалізує людина у певній проблемній ситуації.

Означено, що розробка та введення в цикл професійної підготовки педагогів тренінг-курсу «Здоров'язберігаючі копінг-стратегії» дозволить уникнути негативного досвіду в подоланні проблемних ситуацій, як особистісних, так і професійних.

**Ключові слова:** копінг-стратегії, здоров'язберігаючі технології, самокон-

троль, конструктивні стратегії, індикатори стресу, соціальна адаптація.

The article focuses on the importance of understanding the mechanisms of psychological protection and the selection of effective coping strategies to resolve problem situations. The authors reveal the etymology of the concept of coping strategy as a crucial mechanism for providing stress resistance, avoiding professional burnout, relieving psycho-emotional stress, regaining self-control, and consciously accepting responsibility for one's actions in solving problem situations.

The authors analyze approaches to defining the nature of the concept of copying. They find that there are several relevant approaches. The most common is the transactional approach, where such strategies are a conscious response to a problem situation with the activation of all forces to solve it, taking into account the constant interaction between humans and the environment.

The authors suggest that the building a structure of classifications of coping strategies as powerful remedies for stress in problematic situations will prepare a person to consciously respond to and cope with stress in an intentional, self-directed manner.

The authors point out that the classification of types of coping strategies is based on the conscious understanding of a problem situation and its consequences by a person, and therefore their most common types are aimed at constructive solution of the problem through the stages of conscious understanding of the causes of its occurrence and its consequences as a result of using a particular coping strategy. Coping strategies based on their functionality are widespread: focusing on the problem/emotional focusing, conscious overcoming/avoidance of the problematic situation, because such coping strategies can serve a dual function in any problem situation through the coping actions that a person implements in a particular problematic situation.

The authors suggest that developing and implementing the training course Healthy Coping Strategies in the cycle of professional training of teachers will help to avoid negative experiences in overcoming problem situations, both personal and professional.

**Key words:** coping strategy, health technologies, self-control, constructive strategies, stress indicators, social adaptation.

УДК 159.944.4:159.98]:[37.017:613/.614] (045)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.23>

**Цимбал-Слатвінська С.В.,**

докт. пед. наук, професор,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Бабій І.В.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Нині провадження освітньої діяльності в умовах воєнного стану та трансформаційних змін в системі надання освітніх послуг вимагає нових інноваційних стратегій щодо попередження професійного вигорання та збереження ефективної міжособистісної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Впровадження копінг-стратегій в освітній простір як базису для забезпечення стресостійкості, уникнення професійного вигорання, зняття психоемоційної напруги, повернення самоконтролю, усвідомленого прийняття відповідальності, ефективно вплине на формування якісної освітньої траєкторії, адаптацію до нових вимог професійної підготовки фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Наукові пошуки вчених все більше зосереджуються на взаємозв'язку психологічного здоров'я та професійного ресурсу, наголошуючи на стресогенності сучасного освітнього середовища та його впливі як на здобувачів освіти, так і на науково-педагогічний персонал [4, 6, 7, 10, 11], необхідності провадження нових механізмів зниження стресовості засобами комунікативного партнерства та командної взаємодії [10, 12].

На ефективності копінг-стратегій в освітньому середовищі наголошував А. Кіясь [4], стверджуючи, що такі стратегії стають ефективними за умови відповідності ситуації та включення адаптивних, усвідомлених дій щодо її вирішення, адже

копінг-поведінка, на думку автора, дозволяє особистості подолати стрес: усвідомлено взаємодіяти в певній ситуації (контрольований підхід), або ж пристосуватися, адаптуватися до неї (у разі неконтрольованого розвитку ситуації).

На важливості розвитку життєвих навичок та психосоціальної підтримки наголошувалося у доповіді Жака Делора [8] «Освіта: прихований скарб», що є вкрай необхідним в умовах кризових викликів сьогодення. Копінг як ефективний базис напрацювання поведінкових стратегій опанування стресових ситуацій, що сприятливо впливає на психологічне здоров'я та підвищує рівень професійної продуктивності стали предметом вивчення для О. Войцеховської, С. Малазонія, О. Похлестової, М. Ярмольчик, О. Корміло, Р. Чіп, Г. Гончаровської, Л. Карамушки, Ю. Снігур.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Відповідно наукові пошуки у вдосконаленні соціальних засобів для провадження безбар'єрного освітнього простору дозволять знизити рівень стресу та його впливу на професійну продуктивність, сприятимуть психосоціальній підтримці, упровадження копінг-стратегій в освітньому просторі стане ключовим механізмом психологічного захисту, особливо для тих, хто постраждав внаслідок війни в Україні.

Нині існує значна кількість публікацій щодо питань допомоги у стимулюванні навичок подолання життєвої кризи, водночас донині не достатньо розроблені методичні аспекти щодо реалізації таких програм, зокрема у підготовці педагогічних фахівців.

**Мета статті** – обґрунтувати особливості копінг-стратегій як здоров'язберігаючих технологій, наситити інформаційний простір щодо традиційних та інноваційних стратегій психологічного захисту.

**Виклад основного матеріалу.** Організація та провадження психосоціальної підтримки та

набуття навичок подолання стресу є актуальними у нинішніх реаліях провадження освітнього процесу. Професія педагога завжди відзначалася певною стресогенністю [4], тому надзвичайно важливо в процесі професійної підготовки педагогів, фахівців спеціальної освіти використовувати ефективні копінг-стратегії як своєрідний превентивний засіб подолання стресу.

Перші наукові пошуки обґрунтування позитивного впливу копінг-стратегій на психологічний стан людини відображено в працях Л. Мелфі та Р. Лазаруса, де копінг зводиться від поведінкових реакцій дитини на вікову кризу [1] до усвідомленого розуміння стратегії поведінки при стресовій ситуації [20].

Дослідження сутності копінг-стратегій, класифікація та визначення взаємозв'язку з механізмами психологічного захисту стали предметом розгляду для багатьох науковців у вісімдесятих роках ХХ ст. (Р. Лазарус, С. Фолкман, Н. Ендлер, Дж. Паркер, Б. Вайнер тощо). На думку таких науковців, копінг стає катализатором усвідомленої реакції людини на певну проблему, де людина не відсторонюється від неї, а проживає її та діє усвідомлено [15, 16, 17, 18, 19, 20, 21].

Існує декілька підходів до визначення сутності копінгу, що охоплює широке коло активності людини в усвідомленому та несвідомому захисті у стресовій ситуації, найпоширенішим у нинішньому розумінні копінгу є трансакційний підхід (таблиця 1).

За Лазарус Р., Фолкман С. (Lazarus R., Folkman S.) первинна та вторинна оцінка проблемної ситуації надає людині усвідомленого контролю дій, первинна оцінка моделює подальше усвідомлене прийняття ситуації, вторинна – алгоритмізує розв'язання проблеми, задіюючи всі особистісні ресурси людини. Відповідно, копінг – усвідомлена реакція на проблемну ситуацію з активізацією всіх сил на її вирішення [20].

Таблиця 1

**Характеристика підходів до означення копінгу як стратегії захисту**

Підхід	Прихильники	Характеристика	Сутність копінгу
Диспозиційний підхід	Шефер К., Горсуч Р. (Schaefer C., Gorsuch R.) [25]	Аналогія поведінкових дій при проблемних ситуаціях.	Індивідуальний характер тавтологічних реакцій на аналогічні проблеми.
Психоаналітичний підхід	Компас Б., Коннор-Сміт Дж., Зальцман Х, Томсен А., Водсворт М. (Compas B., Connor-Smith J., Saltzman H., Thomsen A., Wadsworth M.) [14, 15]	Автоматична реакція організму на проблемну ситуацію; емоційні та когнітивні процеси не задіяні.	Складова психологічного захисту.
Трансакційний підхід	Лазарус Р., Фолкман С. (Lazarus R., Folkman S.) [18, 19, 20]	Первинна та вторинна оцінка проблемної ситуації.	Перманентний процес взаємодії людини та середовища.
Ресурсний підхід	Селігман М. Seligman M. [24, 26]	Використання особистісних ресурсів для подолання стресової проблеми.	Стресостійкість за рахунок оптимізації ресурсних можливостей людини з вибором оптимальної стратегії розв'язання проблемної ситуації.

С. Грабовська та М. Єсип [1] визначають копінг-стратегії як ефективні корекційні заходи для допомоги людині під час проблемних ситуацій. Узагальнення структури класифікацій таких стратегій дозволить підготувати людину до усвідомленої реакції на стрес і його самостійного подолання (Таблиця 2).

Науковці у класифікації видів копінг-стратегій визначають ключовою особливістю їх усвідомлене розуміння проблемної ситуації та її наслідків, відповідно і найбільш поширеними їх видами є спрямування на конструктивне вирішення проблеми через етапи усвідомленого розуміння причин її

виникнення та її наслідків, як результату використання певної копінг-стратегії. Лазарус Р., Фолкман С. (Lazarus R., Folkman S.) [20] виокремлюють копінг-стратегії з базисом на їх функціональність: спрямування на проблему/емоційне спрямування, усвідомлене подолання/уникання проблемної ситуації, вказуючи, що такі стратегії копінгу у кожній проблемній ситуації можуть виконувати/ виконують подвійну функцію через копінгові дії, які реалізує людина у певній проблемній ситуації.

Коваленко Ю. [5] зазначає, що функціональний підхід до розуміння копінг-стратегій значно спрощує етимологію поняття копінг-стратегії,

Таблиця 2

**Види копінг-стратегій**

Розробники	Вид	Зміст
Лазарус Р., Фолкман С. (Lazarus R., Folkman S.) [20]	планування вирішення проблеми	укладання етапності плану дій щодо вирішення проблеми
	протидійний копінг	активність у вирішенні проблемної ситуації
	прийняття відповідальності	визначення особистісного значення та можливостей у виникненні проблемної ситуації, взяття відповідальності за певні рішення у її вирішенні
	самоконтроль	усвідомлене розуміння наслідків проблемної ситуації
	позитивна переоцінка	визначення важливості особистості, переосмислення проблемної ситуації у контексті зміни свого ставлення до її наслідків
	відсторонення (дистанціювання)	уникнення, або ж неприйняття проблемної ситуації, уявне зменшення її значимості
	соціальна підтримка	пошук допомоги інших людей в проблемній ситуації з розподілом відповідальності за її наслідки
Моос Р., Шефер К. (Moos R., Schaefer C.) [13, 25]	орієнтація на оцінку	встановлення наслідків проблемної ситуації з огляду на особистісний аспект
	орієнтація на проблему	орієнтація на уникнення проблемної ситуації, або ж на її вирішення
	орієнтація на емоції	відновлення контролю над емоціями
Скіннер Е. (Skinner E.) [27]	перетворення	стимулювання мотиваційних ресурсів
	пошук інформації	
	уникання	
	соціальна ізоляція	
	соціальна підтримка	
	впевненість в собі	
	перемовини	
	попора	
супротив		
Перлім Л., Шулер К. (Pearlin L., Schooler C.) [23]	зміна способу бачення проблемної ситуації	віднаходження нових можливостей
	зміна проблеми	особливості сприйняття проблемної ситуації/ концептуальний шлях послідовного вирішення
	керування емоціями	контроль емоційного стану
Міллер П., Інгам Дж., Девідсон С. (Miller P., Ingham J., Davidson S.) [21]	уникнення (за рівнем сприйняття проблеми)	чимала уважність/чимале уникнення (орієнтованість на пошук інформації щодо подолання проблеми); чимала уважність/несуттєве уникнення (невідповідне трактування інформації щодо проблемної ситуації та її вирішення); несуттєва уважність/чимале уникнення (не прикладаються зусилля навіть до пошуку інформації); несуттєва уважність/несуттєве уникнення (особа не докладає жодних зусиль для подолання проблемної ситуації)



визначаючи їх не функціями, а багатофункціональними діями людини (фізичні, ментальні), де копінгова функція і є копінгова дія.

**Висновки.** Відповідно, копінг-стратегії – багатоскладові, здоров'язбережувальні технології практичного спрямування, що враховують адаптаційні механізми захисту, стають ефективними інструментами подолання стресу, професійного вигорання через активізацію активних методів ефективного вирішення проблемних ситуацій.

Нині, коли стресовість як «рутинний атрибут» присутня в житті кожного, розуміння роботи механізмів захисту, пошуку стимулюючої стратегії копінгу дозволить зберегти фізичне та психічне здоров'я, адаптувати усвідомлену реакцію людини на кожну проблемну ситуацію.

Введення в цикл професійної підготовки педагогів тренінг-курсу «Здоров'язберігаючі копінг-стратегії» дозволить уникнути негативного досвіду в подоланні проблемних ситуацій як особистісних так і професійних, надасть нові ресурси для усвідомленого контролю над ними, сприятиме ефективному вибору копінг-стратегій як базису для успішної професійної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Грабовська С., Єсип М. Проблема копінгу в сучасних психологічних дослідженнях. *Психологічне здоров'я особи і суспільства. Соціогуманітарні проблеми людства*. 2010. №4. С. 188–199.
2. Карамушка Л. М. Вплив копінг-стратегій на структурні компоненти психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій. *Актуальні проблеми психології*. Том I. Вип. 57. С. 12–21.
3. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Том 1. Вип. 55. С. 23–30.
4. Кіясь А. В. Формування ефективних копінг-стратегій учителів як захист їхнього психологічного здоров'я. *Наука і освіта*. 2010. №3. С. 44–48. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/3\\_2010/12.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/3_2010/12.pdf)
5. Коваленко Ю. В. Концептуалізація та систематизація структурних компонентів поведінки подолання студентської молоді. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. Випуск 10(39). URL: <http://doi.org/10.32405/28522-9931/2522-9958-10-35>
6. Корміло О., Чіп Р., Гончаровська Г. Особливості стресостійкості та вибір копінг-стратегій старшими підлітками. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2022. Вип. 12. С. 68–78.
7. Кудрицька О. В. Рефлексивні механізми формування потенційних копінг-стратегій поведінки у надзвичайних ситуаціях. С. 130–137. URL: <http://pucz.edu.ua/>
8. Освіта на основі життєвих навичок – важливий інструмент посилення особистого потенціалу і консолідації суспільства. *Освіта на основі життєвих навичок. Адвокаційний модуль для керівних*

*кадрів*. 2023. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/21/111> (дата звернення 10.01.2024).

9. Похлестова О. Ю. Копінг як функція стресостійкості особистості. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2019. Вип. 9. С. 291–299 URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/288294161.pdf>
10. Сивогракова З. А. Вивчення копінг як особистісної адаптації здібності. *Педагогіка і психологія: зб. наук. праць*. 2007. Вип. 22. С. 159–169.
11. Шайхлісламов З. Р., Горбенко В. Ю. Теоретичні підходи визначення копінг-стратегії поведінки особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Том 34 (73) № 1. С. 64–69.
12. Ярмольчик М. О. Особливості копінг-стратегій у військовослужбовців Збройних Сил України під час заходів декомпресії. *Психологія особистості*. 2021. Вип. 21. С. 111–115.
13. Billings A. G., Moos R. H. Coping, stress, and social resources among audits with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. №4. P. 877–891.
14. Compas B., Connor-Smith J., Saltzman H., Thomsen A., Wadsworth M. Coping with stress during childhood and adolescence. *Problems, progress and potential in theory and research. Psychological Bulletin*. 2001. Vol. 127. N 1. P. 87–127
15. Compas B., Conor J., Osowiecki D., Welch A. Effortful and involuntary responses to stress: Implications for coping with chronic stress. *Coping with chronic stress / ed. B.J. Gottlieb*. New York, 1997. P. 105–130.
16. Frydenberg E., Lewis R. Teaching Coping to adolescents: when and to whom. *American Educational Research Journal*. 2000. Journal. 2000. № 37. P. 727–745.
17. Hobfoll S. E. Social Support: Will you be there when I need you. A lifetime of relationships / ed. by N. Vanzetti, S. Duck. California, 1996. P. 12–22.
18. Lazarus R. S. Cognitive and coping processes in emotion. *Stress and coping*. New York.: Columbia Univ. press, 1997. P. 144–157.
19. Lazarus R. S. Toward Better research on Stress and Coping. *American Psychologist*. 2000. No 55. P. 665–673.
20. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York, 1984. 444 p.
21. Miller P., Ingham J., Davidson S. live events, symptoms and social support. *Journal of Psychosomatic Research*. 1986. Vol.20. P. 515–522.
22. Mitchell R. E., Cronkite R. C., Moos R. H. Stress, coping and depression among married couples. *Journal of Abnormal Psychology*. 1983. No 92. P. 433–448.
23. Pearlin L. Shooler C. The Structure of Coping. *The Journal of health and Social behavior*. 1999. Vol. 19. N 1. P. 2–21.
24. Peterson C., Seligman M. E. P. Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. New York, 2004. 800 p.
25. Schaefer C. Gorsuch R. Situational and personal variations in religious coping. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 1993. Vol. 32. N 2. P. 136–147.
26. Seligman M. The Optimistic Child. NSW. Australia: Random House. 1995.
27. Skinner E., Edge K., Altman J., Sherwood H. Searching for the structure of coping: a review and critique of category system for classifying ways of coping. *Psychological bulletin*. 2003. Vol. 129. N. 2. P. 216–269.

## РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ПРОЄКТНА РОБОТА НА ЗАНЯТТЯХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ  
PROJECT WORK AT THE SESSIONS OF FRENCH LANGUAGE  
IN HIGHER SCHOOL

У статті проаналізовано можливості використання методу проєктів у самостійній роботі здобувачів вищої освіти з оволодіння франкомовною комунікативною компетенцією, охарактеризовано зміст діяльності здобувача і викладача на різних етапах виконання проєкту відповідно до рівня самостійності; також запропоновано модель педагогічної взаємодії між викладачами і здобувачами, етапи вибору ефективних засобів з метою оволодіння французькою мовою. Спираючись на досвід франкомовних та українських науковців, автор намагається показати користь від практичного застосування методу проєктів під час занять з французької мови в системі викладач вищого навчального закладу – здобувачі вищої освіти. Автор стверджує пріоритетність методу проєктів в французькій мові. Використання цього методу може надати подальший поштовх для організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Завдяки цьому методу цілком можливо вдосконалювати рівень володіння мовною, мовленнєвою, соціокультурною та загальнонавчальною (стратегічною) компетенцією. Досвід роботи у вищих навчальних закладах дозволяє автору зазначити, що пріоритетним підходом є демонстрація (візуалізація) навчального матеріалу. Здобувачі вищої освіти у процесі навчання набувають дослідницький досвід, всебічно використовуючи метод проєктів вони реалізують власний інтерес до предмету вивчення. Актуалізація навчально-пізнавальної діяльності призводить до конкретних практичних дій, розширює коло знань про предмет дослідження. Крім того, це створює умови для розвитку особистості та самореалізації. Метод проєктів надихає на творче, критичне мислення, формує вміння взаємодіяти в колективі, а це, в свою чергу, призводить до соціалізації особистості. Автор вважає, що метод проєктів у самостійній роботі здобувачів вищої освіти цілком здатен забезпечити підвищення рівня мотивації до подальшого вивчення французької мови, яка є однією із світових мов.

**Ключові слова:** метод проєктів, викладачі, здобувачі вищої освіти, франкомовна комунікативна компетенція, самостійна робота.

The article analyzes possibilities of project work in autonomous activities of acquirers of higher education during mastering of French communicating competence; it is characterized the contents of the activities of acquirer and lecturer at different stages of project fulfilling according to the level of autonomy; also it is proposed a model of a pedagogical interaction between lecturers and acquirers, as well as stages of choice of efficient methods of mastering French. Using the experience of both French-speaking and Ukrainian scientists the author attempts to demonstrate merit of practical application of project work during French classes, within the system «higher educational institution lecturer – higher education acquirers». The author affirms priority of project work in French. Usage of this method can give further impulse for organization of autonomous work among acquirers. Thanks to this method it is quite possible to master level of knowledge of linguistic, speaking, social-cultural, and general educational (strategic) competence. Working experience at higher educational institutions allows the author to submit priority of approach of demonstration (visualization) of the teaching materials. Acquirers of higher education in the process of teaching obtain a researcher's experience; by using project work widely they fulfill their own interest to the research object. Actualization of teaching and cognitive activities leads to concrete practical actions expands outlook in the context of research object. Besides, it creates possibilities for development of individuality and self-realization. Project work inspires creative and critical thinking, forms ability to interact in collective which consequently leads to socialization of personality. The author thinks that project work in autonomous activities of higher education acquirers able to guarantee raise of level of motivation to further learning French language which is one of the world languages.

**Key words:** project work, lecturers, searchers of higher education, French speaking communicative competence, autonomous work.

УДК 811.111:37.091.313:378.147  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.24>

**Несін Ю.Н.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри публічного управління,  
права та гуманітарних наук  
Херсонського державного аграрно-  
економічного університету

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Концепція модернізації української освіти визначає мету та завдання вищої освіти й підкреслює необхідність орієнтації освітньої галузі не тільки на засвоєння здобувачами певної теоретичної суми знань, але й на розвиток практичних вмінь та навичок. Вивчення французької мови як однієї з найважливіших й найвпливовіших мов світу має всебічно розвивати особистість кожної людини. Індивідуальність здобувача вищої освіти, розвиток пізнавальних та творчих здібностей, відповідальність за

результати навчання – все це лежить не тільки на плечах того, хто навчається, а й певною мірою, на викладачеві.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Низка українських вчених і дослідників, серед яких ми можемо відзначити Беха П., Бима І., Биркуна Л., Гору Т., Литвяка О., Логвіна В., Матковського Й., Онопрієнко О. та інших, опікуються вищезазначеною проблематикою. Франкомовні науковці К. Барт-Мелконян, Ж. Бордо, М. Верделян, Р. Вон, Т. Гроссе, Р. Давід, Ж.-Ф. Девемі, Ф. Домінік, Е. Массакре, Ж. Л. Поже, А.-С. Шамбест

підкреслюють важливість використання проєктної діяльності на заняттях французької мови.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Ми вважаємо, що проєктна робота на заняттях французької мови не дуже поширена на шпальтах наукової літератури, тому спробуємо висвітлити це з нашої точки зору з огляду на тридцяти п'ятирічну безперервну педагогічну діяльність.

**Мета статті.** Актуальність сучасної педагогічної проблеми, її теоретична і практична значущість зумовили вибір й мету нашої статті – висвітлення безперечних переваг проєктної діяльності на заняттях французької мови.

**Виклад основного матеріалу.** Компетентнісно спрямована освіта створює передумови для індивідуалізації та диференціації навчання, забезпечує запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, розвиток комп'ютерної обізнаності, поглиблення практичної та творчої доміант навчальної діяльності в царині французької мови.

Перед вищою школою постає необхідність застосування різноманітних технологій для подальшого становлення здобувача вищої освіти як суб'єкта й проєктувальника життя, створення життєвого простору, спрямованого на розвиток й саморозвиток компетентної, конкурентоспроможної, креативної особистості. Варто додати й європейську (відповідно, французьку) мотиваційну складову – бажання вчитися, бути переможцем, уміння будувати власну навчальну й життєву траєкторію.

Діяльність в системі викладач ↔ молодь є однією з тих технологій, завдяки якій здобувачі вищої освіти мають бути гнучкими, мобільними; вони повинні вміти інтегруватись у динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці, критично мислити, генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, творчо мислити, уміти знаходити й аналізувати інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення, бути здатними вибрати з численних альтернатив найоптимальніший варіант. Самостійна робота при цьому має дуже важливе значення.

Виконати таке соціальне замовлення держави можна, використовуючи проєктну діяльність на заняттях французької мови. Найактуальніша проблема сучасної вищої школи – здатність мобілізувати знання в реальній життєвій ситуації. Давно відомо, що проєктна робота – дієвий засіб розвитку творчої активності молоді.

Модель педагогічної взаємодії між викладачами і здобувачами ми розглядаємо в площині  $P \leftrightarrow E$ ,  $P \leftrightarrow D$ ,  $P \leftrightarrow Gr.$ , де  $P$  – professeur (професор, викладач),  $E$  – étudiant(e) (здобувач/ка вищої освіти),  $D$  (дует, пара),  $Gr.$  – (група). Діяльність

здобувача і викладача на різних етапах виконання проєкту (допроєктна, проєктна, післяпроєктна) має бути узгодженою й цілеспрямованою.

Допроєктна робота включає в себе продумання та розробку чіткого, скоординованого плану дій з урахуванням попередньої підготовки молоді, виділеного часу, практичної значущості. Також важливо подумати про терміни виконання.

Проєктна діяльність важлива своїм результатом – альбомними проєктами (пошуковими чи творчими), постерами, плакатами, малюнками, картами, таблицями, колажами, фотоколажами. Можна створити інформаційні проєкти: газетні статті, репортажі, анкети, туристичні проспекти, рекламні буклети, телеанонси. Не забуваємо також про рольово-ігрові проєкти: інтерв'ю, драматизації; творчі: оповідання, вірші, листи, описи, есе, нариси, вітальні листівки; науково-дослідні: доповідь, реферат, теза, стаття, презентація в Power Point.

Післяпроєктна діяльність – аналіз виконаної роботи з усуненням попередніх помилок, розставлення акцентів, прогнозування наступної проєктної діяльності.

Разом з тим можна визначити чотири етапи реалізації проєкту – підготовчий, виконавчий, презентаційний, підсумковий.

Нині особливо актуальною стала проблема набуття здобувачами вищої освіти творчого самостійного досвіду. Суспільству потрібна інтелектуально й соціально компетентна особистість, здатна самокритично мислити, успішно діяти, застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях, не ординарно розв'язувати проблеми, створювати нове. Навчальні методи й прийоми мають бути спрямовані на розвиток самостійності в прийнятті рішень, уміння побачити й сформулювати проблему, знаходити способи її вирішення, робити аргументовані висновки, зіставляти свої варіанти розв'язання проблеми з аналогічними або альтернативними.

Заняття будуть максимально продуктивними лише тоді, коли здобувачі вищої освіти чітко розуміють конкретну практичну важливість вивченого матеріалу й знають, що вимагатиметься від них на заняттях, а згодом й на заліках або іспитах. Пропонуючи тему для спілкування чи тематику проєктної роботи французькою мовою, ми ставимо за мету допомогти молоді усвідомити, де і як можна використати здобуті знання. Одне з головних завдань проєктної діяльності – зацікавити, викликати позитивні емоції, навчити робити прогнози. Викладач вищої школи має створювати природні життєві ситуації, щоб ті, хто навчається, змогли використати знання з користю для себе, набули впевненості у своїх силах. Оскільки більшість людей на планеті Земля – візуали, то виникає потреба використання наочності під час занять.



Розглянемо проєктну роботу як засіб розвитку творчої активності здобувачів вищої освіти. Проєкт – це близький до ідеального засіб і метод навчання креативності. Проєктна діяльність допомагає молоді продуктивно співпрацювати, творчо використовувати знання французької мови, адже її завдання базуються не на вивченні навчальних тем, а на обговоренні актуальних проблем країни, мова якої вивчається, а саме:

- міграційна політика;
- мовна політика;
- гендерна політика;
- взаємовідносини Франції з Україною;
- взаємовідносини Франції з країнами ЄС;
- взаємовідносини Франції з франкомовними країнами;
- взаємовідносини Франції із заморськими володіннями;
- пенсійна реформа;
- старіння нації.

Бонус цієї роботи в тому, що у здобувачів вищої освіти зі слабкими мовними навичками з'являється можливість проявити нелінгвістичні здібності. Здійснення проєкту – найвдаліший метод розвитку креативності, найефективніша форма залучення до дослідної, пошукової роботи, можливість спонукати до експерименту, знаходження нових шляхів розв'язання тих чи інших питань.

Мета проєктної роботи – дати можливість кожному й кожній якнайкраще проявити себе, продемонструвати свої творчі здібності, використовуючи при цьому набуті знання з лексики й граматики. Поділитися власним життєвим досвідом, розкрити в собі й своїх друзях нові таланти, позбутися багатьох комплексів, мати на все свій погляд і не боятися його обстоювати, навчитися слухати думки інших і поважати чужі переконання – все це притаманно проєктам. Всі мають бути залучені до цієї праці, незважаючи на рівень знань, бо головним є не тільки результат, а й сам процес роботи.

Такий вид діяльності дає змогу здобувачам вищої освіти виступати в ролі авторів, творців, підвищує їхній творчий потенціал, розширює загальний світогляд, покращує рівень володіння французької мови, розвиває навички самостійної діяльності, забезпечує високу мотивацію та має загальноосвітню цінність, адже молодь пише й говорить про себе та свої інтереси, свою родину, дім чи уподобання. З одного боку, ця робота вимагає інтерактивних знань, тобто знань з інших предметів, а з іншого – розвиває ініціативність, незалежність, самостійність, уяву, дослідницькі навички, здатність працювати індивідуально, в парі, в групі.

Відомі українські вчені Волкова Н., Дичківська І., Фіцула М. ратують за впровадження проєктної

діяльності в освітній процес [1, 2, 4]. Їхнє впровадження йде в контексті сучасних освітніх тенденцій, загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [3]. Сучасні автентичні франкомовні підручники на кшталт: «Без кордонів 1», «Без кордонів 2», «Красиве місто 1», «Піксель 1» мають низку вправ на створення проєктів [5, 6, 7, 8]. Отже, франкомовна комунікативна компетенція тільки виграє від їхнього використання.

Психолого-педагогічні аспекти творчості здобувачів вищої освіти найбільш яскраво виділяються під час застосування методу проєктів і вони виявляються в:

- високому рівні комфортності під час підготовки підсумкової роботи;
- наступності навичок (від простого до складного), що відпрацьовуються на базі засвоєних раніше знань;
- активному застосуванню покрокових стратегій (алгоритмів) творчості;
- можливості для здобувачів вищої освіти самостійно розпоряджатися часом, відведеним на підготовку проєкту.

Застосовувати метод проєктів можна з молоддю з різним рівнем підготовки, різними здібностями, потребами та інтересами. Під час групової роботи над проєктом часто з'являються можливості зробити власний, відмінний від інших, внесок у загальний проєкт. Важливо, щоб діяльність кожного була об'єктивно оцінена: тоді здобувачі вищої освіти відчують впевненість у своїх силах і знаннях та отримують позитивну мотивацію продовжувати роботу далі. Головне – відчуття здобувачами вищої освіти успішної реалізації виконаної роботи.

**Висновки.** Підводячи підсумки, зазначимо, що практичне використання проєктної діяльності позитивно впливає на здобувачів вищої освіти, така робота також йде на користь і викладачу. Заклади вищої освіти України, де вивчається французька мова, можуть з користю для себе робити різноманітні проєкти. Навчаючись на них, можна швидше пристосуватись до загальноєвропейських та світових стандартів взагалі й до франкомовних стандартів зокрема. Крім того, проєктна діяльність ніколи не буде зайвою під час підготовки й складання іспитів на знання французької мови (екзамени ДЕЛЬФ і ДАЛЬФ).

Наші наукові дослідження не будуть обмежуватися аналізом тільки проєктної діяльності з використанням автентичних франкомовних підручників, в наших планах на майбутнє подальший розгляд педагогічних процесів, пов'язаних із Францією та франкомовними країнами.



**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 3-тє вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 616 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка. Вид. 2-ге, випр., доп. Київ : Академвидав, 2007. 560 с.
5. Cuni F., Johnson A-M. Belleville 1: livre de l'élève. CLE international. Paris, 2004. 144 p.
6. Dominique Ph. Sans frontières 2: livre de l'élève. CLE international. Paris, 2023. 224 p.
7. Favret C. Pixel 1. Méthode de français: livre de l'élève. Paris, 2011. 80 p.
8. Verdelhan M., Dominique Ph. Sans frontières 1: livre de l'élève. CLE international. Paris, 2023. 160 p.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ  
У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХMODERN APPROACHES TO SELECTING TEACHING METHODS  
IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті досліджено використання сучасних методологічних підходів до викладання у вищих військових навчальних закладах. Охарактеризовано наукові підходи як теоретично обґрунтовану стратегію, яка визначає всі компоненти навчального процесу: його цілі, завдання, зміст, шляхи й способи їх досягнення, діяльність педагога і курсанта. Обґрунтовано використання системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного та інтегративного підходів. Системний підхід забезпечує принцип системності у формуванні знань досліджуваних явищ, об'єктів тощо. Особистісно орієнтований підхід створює умови для комплексного впливу на курсанта, рівня сформованості якостей характеру, розвитку індивідуальних задатків, нахилів, здібностей. Діяльнісний підхід забезпечує визначення кожним курсантом власного стилю навчання, презентації досягнутих результатів, оцінювання та самооцінювання власного потенціалу. Компетентнісний підхід забезпечує результат навчання, оскільки він є наслідком саморозвитку курсанта, узагальнення його особистісного досвіду. Інтегрований підхід не просто забезпечує системні знання, а досліджує їх з позиції взаємодії й найоптимальнішого їх застосування при підготовці майбутніх офіцерів. Поєднання системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, інтегративного підходів під час вивчення практичного курсу водіння бойових машин у вищих військових навчальних закладах зумовлює позитивний результат: зростання ефективності навчального процесу та підвищення якості підготовки майбутніх офіцерів. Вибір методів навчання у процесі підготовки майбутніх офіцерів залежить від мети та змісту навчання, узгоджується з обраним підходом та принципами навчання (систематичності, послідовності, індивідуалізації, варіативності, наступності).

**Ключові слова:** системний підхід, особистісно орієнтований підхід, діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, інтегративний

підхід, вищі військові навчальні заклади, курс водіння бойових машин, майбутні офіцери.

The article examines the use of modern methodological approaches to teaching in higher military educational institutions. Scientific approaches are characterized as a theoretically grounded strategy that determines all components of the educational process: its goals, tasks, content, ways and means of achieving them, activities of the teacher and the cadet. The use of systemic, personally oriented, activity, competence and integrative approaches is substantiated. The systematic approach provides the principle of systematicity in the formation of knowledge of researched phenomena, objects, etc. A personally oriented approach creates conditions for a comprehensive impact on the cadet, the level of formation of character qualities, the development of individual aptitudes, inclinations, and abilities. The active approach ensures that each cadet determines his own learning style, presents the results achieved, evaluates and self-assesses his own potential. Competence-based approach ensures the learning result, as it is a consequence of the cadet's self-development, generalization of his personal experience. The integrated approach does not simply provide system knowledge, but explores it from the standpoint of interaction and its most optimal application in the training of future officers. The combination of systematic, personally oriented, activity-based, competence-based, integrative approaches during the study of the practical course of driving combat vehicles in higher military educational institutions leads to a positive result: an increase in the effectiveness of the educational process and an increase in the quality of training of future officers. The choice of training methods in the process of training future officers depends on the purpose and content of training, and is consistent with the chosen approach and principles of training (systematicity, consistency, individualization, variability, continuity).

**Key words:** system approach, person-oriented approach, activity approach, competence approach, integrative approach, higher military educational institutions, combat vehicle driving course, future officers.

УДК 37.03:811:355.23

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.25>

**Ніколасв А.Т.,**

викладач кафедри управління повсякденною діяльністю військ та тилового забезпечення Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

**Постановка проблеми.** Головною метою сучасної вищої військової освіти є створення умов для розвитку, саморозвитку й самореалізації кожного курсанта як майбутнього офіцера, професіонала, командира. Одним із перспективних шляхів вирішення цієї проблеми є організація навчання на основі сучасних наукових підходів.

**Аналіз досліджень.** Значна увага до проблеми використання системного підходу приділена у працях А. Зельницький [1], О. Отич [6], Ю. Приходько [8], В. Рахманов, Л. Тимчук [9] та ін. Підходи, які створили б максимальні можливості та сприятливі умови для результативної навчально-пізнавальної діяльності розглядали

І. Ковальчук [2], Ю. Красильник [3], Д. Пікус, А. Бондаренко [7], В. Свистун, В. Поливанюк [10] та ін. У цих працях розглянуто особливості використання системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного та інтегративного підходів у вищих військових навчальних закладах. На попередньому етапі нами досліджувалася методична система практичного курсу водіння бойових машин [5]. Водночас, проблема обґрунтування сучасних підходів до вибору методів навчання під час вивчення практичного курсу водіння бойових машин у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) залишається актуальною.

**Мета статті** – обґрунтування сучасних методологічних підходів до викладання у ВВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Методологічний підхід, як педагогічна категорія трактується як наукове знання про напрями, способи, методи наукового пізнання, дослідження [8]. Ми розглядаємо наукові підходи як теоретично обґрунтовану стратегію, яка визначає всі компоненти навчального процесу: його цілі, завдання, зміст, шляхи й способи їх досягнення, діяльність педагога і курсанта.

У наукових педагогічних дослідженнях розрізняють різні методологічні підходи. Поряд із традиційними методологічними підходами, які міцно утвердилися в наукових розвідках з проблем педагогіки (особистісний, індивідуальний, диференційований, діяльнісний, аксіологічний, антропологічний, екзистенційний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний тощо) все більш вагоме місце посідають нові методологічні підходи (полісуб'єктний, креативний, медіологічний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холистичний) [6, с. 41]. Дослідниця О. Отич виділяє три рівні використання наукових підходів: методологічний (теоретичне обґрунтування навчально-виховного процесу); організаційно-педагогічний (нормативно-правові та організаційно-управлінські засади); психолого-педагогічний (готовність педагогів до здійснення відповідної діяльності) [6]. Ми розглянемо використання наукових підходів на організаційно-педагогічному рівні під час вивчення практичного курсу водіння бойових машин у ВВНЗ.

Вибір методів навчання у процесі підготовки майбутніх офіцерів залежить від мети та змісту навчання, узгоджується з обраним підходом та принципами навчання. На нашу думку, найбільш вагомими, для професійної підготовки майбутніх офіцерів є використання системного, особистісно орієнтованого, діялісного, компетентнісного та інтегративного підходів. Саме ці підходи оперують категоріями, які знаходяться в органічному поєднанні – «особистість», «діяльність», «система», «компетентність». Вони дають можливість майбутнім офіцерам усвідомити себе особистістю, допомогти виявити, розкрити свої можливості, самоствердитись і самореалізуватись у професійній діяльності.

Системний підхід вимагає формування системного бачення дійсності, коли кожний складний об'єкт розглядається як система. «Системний підхід до навчання полягає у встановленні зв'язку із основними функціональними обов'язками та завданнями посадових обов'язків особового складу структурних підрозділів ЗСУ, а за можливості із колективними задачами (задачами підрозділів) та цілями навчань. Стратегічний план навчання використовуються для попереднього оцінювання масштабу діяльності та подальшого

встановлення загальної потреби, що дає можливість визначати та опрацьовувати ефективні рішення» [9, с. 209].

З позицій системного підходу процес функціонування системи навчання полягає в цілеспрямованій зміні характеристик її входу заради одержання необхідних характеристик виходу. Цей процес здійснюється під контролем зворотного зв'язку (керування) і при наявності деяких обмежень, вихід за які неприпустимий. Критерієм ефективності системи є взятий з обліком часових і матеріальних витрат ступінь відповідності професійної підготовки водіїв у результаті навчання тому рівню, що визначений метою діяльності системи. Якщо якість підготовки якоюсь мірою не задовольняє вимогам, через зворотний зв'язок уводяться корективи в процес навчання (змінюються тематика занять, навчальний час, витрата моторесурсів, методичні прийоми). Одночасно можуть підвищуватися вимоги до початкового рівня знань і навичок тих, кого навчають, до характеристик, сприйняття інформації.

Підвищення ефективності навчання досягається дослідженнями в трьох напрямках. Завдання першого напрямку – розробка системи керування змістом навчального процесу, що забезпечує рішення оперативних тактичних поглядів на застосування бойової техніки. Завдання другого напрямку – розробка системи наукового планування навчального процесу, організації своєчасного керування ним з метою безперервного підвищення якості підготовки з водіння. Завдання третього напрямку – підвищення продуктивності навчального процесу за рахунок використання сучасних навчально-тренувальних засобів і принципів програмованого навчання.

Щодо системоутворюючих факторів то «основним з них є результат функціонування педагогічної системи, який може ототожнюватися із ціллю. Цілеспрямована діяльність передбачає досягнення певного, заздалегідь спланованого результату» [1, с. 138]. Зокрема, мета навчання водінню визначає загальний принциповий напрям підготовки: забезпечення високої мобільності військових формувань при рішенні завдань сучасного бою за рахунок максимального використання потенційних можливостей машин [4].

Особистісний підхід є однією з головних тенденцій вищої військової освіти та гуманістичний принцип, пов'язаний з ідеями поваги до особистості, співробітництва, діалогу. Особистісний підхід характеризується такими ознаками як «ефективна суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освітній системі, дієві управлінські та психолого-педагогічні умови для самореалізації суб'єктів освітнього процесу, забезпечення стимулів та мотивів для успішної освітньої діяльності, побудова особистісно орієнтованого змісту навчання та організація

співпраці здобувачів вищої освіти щодо вирішення навчальних, навчально-методичних та навчально-наукових завдань (кейсів), забезпечення умов для оцінювання (самооцінювання) результатів освітньої діяльності, її саморегуляції та самокорекції, наділення суб'єктів освітнього процесу новітніми функціями в реалізації освітніх завдань» [3, с. 183]. Особливе значення у здійсненні особистісного підходу набуває особистісно орієнтоване навчання. Особистісно орієнтоване навчання є одним із сучасних найбільш задіяних у навчальному процесі напрямів у військовій педагогіці. Професійний розвиток невіддільний від особистісного, адже все, що входить у сферу зацікавлень та інтересів щодо професії військового, є особистісно значущим. Зміст майбутньої професії визначає відповідні вимоги до особистісних характеристик індивіда, які виявляються і розвиваються у процесі навчання у ВВНЗ. Так, особистісні якості курсанта, як майбутнього командира, проявляється вже на перших етапах навчання. Завдання закладу освіти полягає в тому, щоб розвивати лідерські якості. Методи навчання в сучасному ВВНЗ також повинні ґрунтуватись на використанні особистісно орієнтованого підходу. Процес освоєння військової спеціальності має відбуватися таким чином, щоб разом із знаннями і професійними навичками курсант розвивав у собі якості лідера.

Використання особистісно орієнтованого підходу при виборі методів навчання допомагає формувати особистість курсанта, спрямувати його інтерес у потрібному напрямі, спонукати до самореалізації. При виборі методів вивчення практичного курсу водіння бойових машин використовується принцип поєднання індивідуального та групового навчання. Окрім індивідуальних вправ, важливими є групові форми навчання. Зокрема, навчальні вправи «Водіння у складі екіпажу», «Водіння у складі взводу», «Водіння у колоні» призначені для колективної підготовки та бойового злагодження підрозділів (екіпажу, взводу, роти, батальйону). Таким чином, особистісний підхід включає особистісно орієнтоване навчання, яке традиційно визначається як навчальний процес, що проводиться на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей особистості. Особистісно орієнтований підхід забезпечує урахування індивідуальних особливостей курсантів, індивідуальних навчальних досягнень.

У контексті формування необхідних професійних якостей майбутнього офіцера важливим є діяльнісний підхід, який спрямований на формування здібностей до активної діяльності, осмислення курсантами способів діяльності, процесів, видів робіт, службових функцій тощо. Діяльнісний підхід дозволяє успішно освоїти зміст професійної підготовки, оптимізувати способи її формування, визначити шляхи практичного вдосконалення. На

основі цього підходу забезпечується визначення кожним курсантом власного стилю навчання, презентації досягнутих результатів, оцінювання та самооцінювання власного потенціалу.

Діяльнісний підхід обґрунтовує метод варіативних вправ. Навчальні вправи «Водіння у складних умовах місцевості», «Водіння у складі екіпажу», «Водіння у складі взводу» повинні мати два варіанти маршрутів з перешкодами. На занятті підрозділ виконує вправу за одним з варіантів з таким розрахунком, щоб за період навчання ті, хто навчається, мали практику водіння машини за обома варіантами. Рівень підготовки з водіння бойових машин визначається практичними навичками особового складу в техніці й тактиці водіння при одиночному виконанні вправ і діях у складі штатних підрозділів. Основними показниками якості підготовки вважаються ступінь реалізації швидкохідних можливостей машин, виконання нормативних вимог і вміння безпомилково переборювати перешкоди в обстановці, характерної для сучасного бою.

На всіх етапах підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ використовується компетентнісний підхід. Професійна компетентність майбутнього офіцера визначається «як складне інтегративне професійно важливе утворення, що є результатом професійної підготовки у ВВНЗ і проявляється у його підготовленості, здатності та готовності успішно виконувати функціональні обов'язки у військово-професійному середовищі, що ґрунтується на його позитивному ставленні і схильності до цієї діяльності, мотивації, професійно важливих якостей, професійних знаннях, вміннях і навичках» [10, с. 260]. Однією з базових компетентностей майбутнього офіцера є «здатність швидко та обґрунтовано приймати рішення в умовах високого рівня стресу та невизначеності. Здатність військових швидко та обґрунтовано приймати рішення в умовах високого рівня стресу та невизначеності є критично важливою у військових операціях, де життя та безпека військовослужбовців можуть залежати від кожного прийнятого рішення» [7, с. 216]. Стосовно особистості майбутнього офіцера, то «компетентності відображають та розвивають особистісні риси майбутнього фахівця щодо об'єктів, які вивчаються ним; характеризують діяльнісний компонент освіти майбутнього спеціаліста, рівень його практичної підготовки; задають мінімальний досвід предметної діяльності; розвивають можливості розв'язувати у повсякденному житті реальні проблеми – від побутових до виробничих та соціальних; є багатовимірними, тобто охоплюють і розвивають усі основні групи особистісних якостей індивіда; є інтегральними характеристиками якості підготовки майбутніх спеціалістів; у сукупності визначають та відображають функціональну грамотність майбутнього фахівця» [2, с. 105].



Підготовка з водіння є складовою частиною загальної системи бойової підготовки. При її формуванні треба виходити з наступних основних принципів: по-перше, навчання водінню повинно бути повністю підпорядковане інтересам тактики; по-друге, індивідуальне навчання із самого початку повинно проводитися в інтересах забезпечення високого рівня злагодженості екіпажів, підрозділів і частин, тому що вимога високої кваліфікації ставиться не до окремих фахівців, а до військових колективів у цілому; по-третє, для досягнення високої практичної виучки необхідні систематичні багаторазові тренування у виконанні прийомів і дій, які виконуються у бойовій обстановці й забезпечують повну реалізацію бойових і технічних можливостей озброєння і техніки.

Інтегрований підхід передбачає формування інтегрованих знань та умінь курсантів. У курсанта мають бути сформовані інтегрованими знання щодо змісту Курсу водіння бойових машин; завдань навчання водінню бойових машин; форм і методів навчання водінню бойових машин; організації навчання водінню бойових машин; планування та обліку результатів водіння бойових машин; порядку підготовки занять; класифікації, загальної будови, принципів роботи, порядку та правил використання навчально-матеріальної бази і технічних засобів навчання водінню бойових машин тощо. Інтегрованими є вміння поєднання вогню і маневру відповідно до тактичної обстановки, а також підтримання і вдосконалення навичок подолання природних і штучних перешкод, водіння машин в колоні, передбойових і бойових порядках.

Таким чином, методологічні підходи у підготовці майбутніх офіцерів виконують роль загальнонаукового підґрунтя, дозволяють визначити зміст діяльності, оптимізувати способи її виконання, визначити шляхи практичного вдосконалення, розкрити структуру професійної компетентності, виявити основні чинники, що впливають на результативність процесу підготовки. Реалізація цих підходів у процесі підготовки майбутніх офіцерів під час вивчення курсу водіння бойових машин відбувається на дотриманні дидактичних принципів: систематичності, послідовності, індивідуалізації, варіативності, наступності.

**Висновки.** При вивченні практичного курсу водіння бойових машин у ВВНЗ обґрунтовано використання системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного та інтегративного підходів. Системний підхід забезпечує принцип системності у формуванні знань досліджуваних явищ, об'єктів тощо. Особистісно орієнтований підхід створює умови для комплексного

впливу на курсанта, рівня сформованості якостей характеру, розвитку індивідуальних задатків, нахилів, здібностей. Діяльнісний підхід забезпечує визначення кожним курсантом власного стилю навчання, презентації досягнутих результатів, оцінювання та самооцінювання власного потенціалу. Компетентнісний підхід забезпечує результат навчання, оскільки він є наслідком саморозвитку курсанта, узагальнення його особистісного досвіду. Інтегрований підхід не просто забезпечує системні знання, а досліджує їх з позиції взаємодії й найоптимальнішого їх застосування при підготовці майбутніх офіцерів. Поєднання системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, інтегративного підходів під час вивчення практичного курсу водіння бойових машин у ВВНЗ зумовлює позитивний результат: зростання ефективності навчального процесу та підвищення якості підготовки майбутніх офіцерів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зельницький А.М. Системоутворюючі фактори педагогічної системи закладів вищої військової освіти. *Військова освіта*. № 1 (42). 2020. С. 136–146.
2. Ковальчук І.С. Необхідність формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах. *Військова освіта*. № 2 (34). 2016. С. 103–109.
3. Красильник Ю. Концептуальні основи персонідидактики вищої школи. Збірник наукових праць "Військова освіта", К.: № 1 (41). 2020, С. 181–190.
4. Курс водіння бойових машин Збройних Сил України (КВБМ – 08). Київ: Вид. дім «СКІФ», 2023. 130 с.
5. Ніколаєв А. Моделювання методичної системи практичного курсу водіння бойових машин. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 37, том 2, 2021. С. 278–282.
6. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. Чернігів, 2010. Вип. 76. С. 41–43.
7. Пікус Д., Бондаренко А. Компетентнісний підхід до підготовки інструкторів навчальних центрів ЗСУ в умовах воєнного стану. *Військова освіта*. № 2 (48). 2023. С. 212–220.
8. Приходько Ю.І. Військово-педагогічний процес як система методологічних і організаційно-методичних засад. *Військова освіта*. № 1 (42). 2017. С. 140–146.
9. Рахманов В., Тимчук Л. Основні етапи системного підходу до навчання у вищому військовому навчальному закладі. *Військова освіта*. № 1 (45) 2022 С. 207–218.
10. Свистун В., Поливанюк В. Аналіз дефініції «професійна компетентність військових фахівців». *Військова освіта*. № 2 (48). 2023. С. 212–220.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЩОДО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

### METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF METHODOLOGICAL WORK IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON THE FORMATION OF A FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

У статті зазначено, що систему методичної роботи у закладах вищої освіти розглядають як засіб підвищення професійного рівня та майстерності педагогічних працівників; як результат – це підвищення ефективності освітнього процесу конкретного закладу освіти.

Визначено та обґрунтовано переваги методичної роботи у закладах вищої освіти. Зазначено, що важливим фактором акумулювання та поширення кращого педагогічного досвіду та інноваційного розвитку особистості є побудова робочих програм навчальних дисциплін педагогічного напрямку на основі методологічних підходів (особистісно-орієнтованого, системного, діяльнісного, компетентнісного тощо). Схарактеризовано компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований підходи, які сприяють формуванню професіоналізму майбутніх педагогів.

Розкрито змістове наповнення навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи», яке реалізується через інноваційні підходи під час проведення практичних занять. Це підвищення рівня кваліфікації викладачів, рівня розвитку практичних і методичних умінь здобувачів вищої освіти; включення їх у наукові дослідження, активна участь у дослідно-експериментальній роботі. Зазначено мету навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» та результати навчання на основі компетентнісного підходу; розроблено модулі курсу; застосовано оптимальні форми та методи навчання з метою досягнення спрогнозованого результату.

Доведено, що вдосконаленню системи методичної роботи у закладах вищої освіти сприяє комплекс ситуаційних завдань, інтерактивних вправ, які реалізуються на практичних заняттях зі здобувачами вищої освіти та включають готовність майбутніх учителів до реалізації інноваційних підходів. Вони апробують теоретичні та прикладні знання, а також розвивають методичні та практичні уміння у дослідно-експериментальній роботі.

Наведено приклади проведення практичних занять, де розроблено систему ділових ігор, що активізувала пошукову діяльність здобувачів освіти. До модуля курсу «Загальні засади педагогіки вищої школи» було дібрано різноманітні інтерактивні методи, презентовано різні види ділових ігор, проблемних ситуацій, які були розраховані на включення здобувачів освіти у самостійну пошукову роботу.

З'ясовано, що використання методологічних підходів під час вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» впливало на особистість, її діяльність та особистісні стосунки; формувало професійні якості майбутнього вчителя.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, методична робота, змістове наповнення навчальної дисципліни, методологічні під-

ходи, інноваційний розвиток особистості, професійне підготовка, становлення майбутнього педагога.

The article notes that the system of methodological work in higher education institutions is considered as a means of improving the professional level and skills of teaching staff; as a result, it increases the efficiency of the educational process of a particular educational institution.

The advantages of methodological work in higher education institutions are identified and substantiated. It is noted that an important factor in the accumulation and dissemination of the best pedagogical experience and innovative personal development is the construction of curricula for pedagogical disciplines based on methodological approaches (personality-oriented, systemic, activity-based, competence-based, etc.) The article characterizes competence-based, systemic, activity-based, and personality-oriented approaches that contribute to the formation of professionalism of future teachers.

The article reveals the content of the discipline "Pedagogy of Higher Education", which is implemented through innovative approaches during practical classes. This includes raising the level of qualification of teachers, the level of development of practical and methodological skills of higher education students; their inclusion in scientific research, active participation in research and experimental work. The purpose of the discipline "Pedagogy of Higher Education" and learning outcomes based on a competency-based approach are indicated; course modules are developed; optimal forms and methods of teaching are applied to achieve the predicted result.

It is proved that the improvement of the system of methodological work in higher education institutions is facilitated by a set of situational tasks, interactive exercises that are implemented in practical classes with higher education students and include the readiness of future teachers to implement innovative approaches. They test theoretical and applied knowledge, as well as develop methodological and practical skills in research and experimental work.

Examples of practical classes are given, where a system of business games was developed, which intensified the search activity of students. Various interactive methods were selected for the module of the course "General Principles of Higher Education Pedagogy", various types of business games and problem situations were presented, which were designed to involve students in independent research work.

It has been found that the use of methodological approaches in the study of the discipline "Pedagogy of Higher Education" influenced the personality, its activities and personal relationships; formed the professional qualities of the future teacher.

**Key words:** competence approach, methodological work, content of the discipline, methodological approaches, innovative personality development, professional training, formation of a future teacher.

УДК 378:37.011.3-051:7:37.091.33  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.26>

**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.**

В умовах реформування системи вищої освіти в Україні виникла потреба використання методологічних підходів до розробки компетентнісно-орієнтованих робочих програм навчальних дисциплін педагогічного напрямку в процесі підготовки майбутніх учителів, забезпечення оптимальних умов для професійного й особистісного розвитку здобувачів вищої освіти. Це зумовлює потребу використання основоположних методологічних підходів (особистісно-орієнтований, системний, діяльнісний, компетентнісний тощо) щодо розробки змісту лекцій, завдань для самостійної та індивідуальної роботи здобувачів вищої освіти, розвитку їхнього освітнього потенціалу на практичних заняттях, визначення змісту та структурних компонентів модулів педагогічних дисциплін, застосування оптимальних форм та методів навчання з метою досягнення спрогнозованого результату.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Різні аспекти розвитку та реформування сучасної професійної освіти досліджують В. Бобрицька, В. Биков, Б. Гершунський, Р. Гуревич, Ю. Машбиц, Е. Морзе, С. Сисоєва, О. Спірін, Л. Хоружа та інші вчені [2].

Зазначимо, що є багато неординарних підходів щодо визначення самої суті поняття «система методичної роботи у закладі вищої освіти». Різні автори розглядають методичну роботу як форму організації підвищення професійності викладачів (В. Кудзосва, Т. Рабченюк), як умову розвитку педагогічної творчості педагогів (Т. Берсенєва, Л. Білієнко, Н. Дудниченко, В. Загвязинський, С. Максимюк, Є. Повар), як допомогу у формуванні наукової організації освітнього процесу (В. Головінов, І. Жерносек, В. Зотова, О. Остапчук), як засвоєння досягнень науки і передового досвіду (Г. Гребенюк, О. Деменцев, І. Жерносек, Ф. Касабаєва, Ф. Красовський, Р. Кулдавлєтов, В. Лозовецька, М. Нікандров, Є. Петрова) [1].

Науковці визначили та обґрунтували переваги методичної роботи у закладах вищої освіти: вона має безперервний, постійний, повсякденний характер; дозволяє пов'язувати зміст і характер методичної роботи з проблемами, ходом і результатами реального освітнього процесу, змінами щодо знань, умінь і навичок здобувачів вищої освіти, рівня їхньої вихованості та розвитку; дає можливість її організаторам ґрунтовно, впродовж тривалого часу, вивчати діяльність та особистісні якості конкретних викладачів і кураторів, виявляти недоліки та складнощі їхньої діяльності або педагогічне новаторство, що дозволяє забезпечити інноваційний розвиток викладача більш керованим процесом [3].

Методична робота у закладах вищої освіти здійснюється у живому, конкретному педагогічному колективі, який функціонує та розвивається,

і це створює особливо сприятливі умови для надання кожному викладачеві реальної можливості брати участь не лише в реалізації готових програм підвищення кваліфікації, але й бути активним учасником у їх плануванні, проектуванні. Безпосередній зв'язок методичної роботи у закладах вищої освіти з освітньою діяльністю кожного викладача, конкретними здобувачами вищої освіти допомагає скоротити відстань між прагненням педагогів працювати по-новому та результатами їхньої діяльності.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** На наш погляд, в умовах сьогодення недостатньо розкрито деякі методологічні підходи до організації методичної роботи у закладі вищої освіти щодо становлення майбутнього педагога в процесі професійної підготовки, зокрема особистісно-орієнтований, системний, діяльнісний, компетентнісний підходи.

**Мета статті** полягає в визначенні основних методологічних підходів при розробці компетентнісно-орієнтованих програм навчальних дисциплін педагогічного напрямку в процесі підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти, зокрема в контексті реформування освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення питання моделювання методичної роботи в закладах вищої освіти, а саме, розробка навчальних програм та силабусів є складовою загального дослідження сутності педагогічної освіти, неперервної освіти та освіти дорослих тощо.

Для розкриття теми дослідження нами проведено аналіз нормативно-правового забезпечення реформування освіти України, зокрема Розпорядження Кабінету міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року», Закону України «Про освіту» та розглянуто стан і перспективи розвитку методичної роботи у закладах вищої освіти [2].

Методична робота в закладах вищої освіти є важливою складовою освітнього процесу. На нашу думку, у процесі методичної роботи здійснюється підвищення наукового рівня викладача, його підготовка до засвоєння нового змісту та інноваційних технологій, постійне ознайомлення з досягненнями педагогіки та психології, вивчення й впровадження в освітній процес кращих педагогічних практичних знахідок. Характерним є те, що концептуальною основою, провідною ідеєю організації методичної роботи у закладах вищої освіти є єдина кафедральна методична тема (проблема). На її основі визначається та конкретизуються теми діяльності кожного викладача.

Єдина методична тема (проблема) також є основою для формування структури методичної роботи у закладах вищої освіти, її змісту та форм

роботи з педагогічними працівниками. Тому основне призначення методичної роботи у вишах полягає у створенні злагодженої системи роботи над єдиною методичною темою (проблемою) закладу вищої освіти із врахуванням особливостей роботи кожного викладача, загальних тенденцій розвитку суспільства, інновацій в освіті та нормативних документів. Методична робота (а саме, розробка робочих програм навчальних дисциплін, силабусів) полягає в оновленні їх змісту, в розробленні та впровадженні сучасних технологій навчання на практичних заняттях: групові форми роботи (семінари-практикуми (дискусії), конференції, круглі столи тощо).

Використання методологічних підходів сприяє розвитку професійних компетентностей викладачів, а саме, володіння різними методами навчання; знання механізмів використання дидактичних методів, прийомів і вміння застосовувати в процесі навчання для формування універсальних способів дій здобувачів вищої освіти на практичних заняттях; використання інноваційних технологій для підвищення якості вищої освіти, які передбачають новий зміст щодо моделювання робочих програм навчальних дисциплін та силабусів педагогічного напрямку; вміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей, уміння бачити недоліки у своїй роботі, бажання самовдосконалюватися [4].

Опанування новим змістом щодо розробки робочих програм навчальних дисциплін та силабусів педагогічного напрямку здійснювали, коли визначали мету та результати навчання на основі компетентнісного підходу. Ми у дослідженні орієнтувалися на навчальну дисципліну «Педагогіка вищої освіти» для другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Мета навчальної дисципліни «Педагогіка вищої освіти»: надання магістрантам глибоких знань і міцних умінь, пов'язаних із психолого-педагогічними засадами освітньої та виховної роботи зі здобувачами вищої освіти, системне забезпечення психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних кадрів до виконання професійних завдань та обов'язків інноваційного характеру.

Очікувані результати навчання дисципліни «Педагогіка вищої освіти»: здобувач вищої освіти повинен:

- знати сутність предмету педагогіки вищої освіти, її основні категорії та місце в системі педагогічних наук;
- визначати загальні поняття наукової методології та її рівні;
- описувати рівні, принципи та методи наукового дослідження;
- вибирати основні форми контролю, оцінки якості й результативності освітньої діяльності здобувачів вищої освіти;

- ідентифікувати сутність, принципи, форми, методи організації різних напрямів виховання та самовиховання здобувачів вищої освіти;

- класифікувати інноваційні методики і технології, у тому числі й інформаційні для забезпечення якості освітнього процесу в закладах вищої освіти;

- визначати залежність якості й ефективності освітнього процесу закладу вищої освіти від його змісту, організаційних форм, принципів, засобів, технологій і методів, креативності та творчості в їх застосуванні.

Здобувач вищої освіти повинен уміти:

- аналізувати і творчо застосовувати сучасні концепції, програми, завдання, зміст, принципи, методи, форми, засоби, технології ефективної організації освітнього процесу у вищій школі;

- вибирати та застосовувати в професійній діяльності адекватний педагогічній ситуації інструментарій сучасних інформаційних та освітніх технологій для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності;

- здійснювати взаємодію з іншими людьми, працювати в команді, аргументовано відстоювати власну позицію, демонструвати здатність співпрацювати з представниками різних вікових і професійних груп;

- володіти прийомами організації, планування та здійснення науково-педагогічного експерименту у закладах вищої освіти з урахуванням сучасного рівня розвитку науки, новопосталих складних спеціалізованих завдань і професійних проблем;

- удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень, соціально відповідально та свідомо застосовувати знання, уміння і навички під час практичного вирішення професійних завдань підготовки фахівців у закладі вищої освіти;

- на основі здатності до критичного аналізу, оцінювання й синтезу нових і складних ідей, до участі в критичному діалозі, здійснювати порівняльну характеристику системи української і зарубіжної вищої освіти.

У дослідженні ми розробили компетентнісно-орієнтовану програму навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи», визначили обсяг кредитів для кожного модуля залежно від його трудомісткості.

Наведемо зразки розроблених модулів дисципліни «Педагогіка вищої освіти» та їх змістове наповнення.

### **Змістовий модуль 1. Загальні засади педагогіки вищої освіти.**

**Тема 1. Педагогіка вищої школи як наука.** Педагогіка вищої школи як наука. Предмет педагогіки вищої школи. Місце педагогіки вищої школи в системі педагогічних наук. Категорії педагогіки вищої школи. Зв'язок педагогіки вищої школи



з іншими науками. Історія розвитку вищої освіти Європи та України.

**Тема 2. Нормативна база з організації процесу навчання в закладах вищої освіти.** Закони України і нормативні акти щодо організації системи вищої професійної педагогічної освіти. Особливості діяльності вищої школи у сучасних умовах. Міжнародні вимоги щодо вищої освіти і перспективи створення єдиного Європейського простору вищої освіти. Система стандартів вищої освіти України. Проблема запровадження освітніх стандартів і створення на їх основі освітньо-професійних програм і структурно-логічної схеми підготовки. Навчальний план та характеристика його обов'язкових складників. Навчальна програма дисципліни, сучасні вимоги щодо її змісту.

**Тема 3. Сучасні методологічні основи педагогіки вищої школи.** Загальне поняття методології. Методологія педагогічного дослідження. Загальна, загальнонаукова, частково наукова методологія.

**Тема 4. Організація, етапи і методи педагогічних досліджень.** Принципи педагогічного дослідження. Основні вимоги до проведення педагогічного дослідження. Логіка, методи педагогічного дослідження.

**Змістовий модуль 2. Дидактика вищої освіти.**

**Тема 5. Організація освітнього процесу в закладах вищої освіти.** Форми навчання в закладах вищої освіти (очна (денна, вечірня); заочна (дистанційна)). Поняття про організаційні форми навчання у ЗВО. Зв'язок між моделлю професійної підготовки й організаційними формами. Історія виникнення і розвитку організаційних форм навчання дорослих. Характеристика традиційних та інноваційних організаційних форм навчання. Навчальні заняття в контексті сучасної вищої освіти, їх основні види у ЗВО: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація та їх характеристика, структурні та функційні особливості видів і основні напрями модифікації, логіка і технологія проектування сучасної, види, критерії оцінки якості. Методика підготовки конспекту навчального заняття. Види конспектів. Критерії оцінки якості лекції. Виконання студентами індивідуальних завдань, самостійна робота, практична підготовка (педагогічна практика у ЗВО, її види, мета і зміст), контрольні заходи, віртуальний тьюторіал, Інтернет-конференція тощо.

**Тема 6. Принципи, засоби, методи і технології навчання у ЗВО.** Класифікація принципів організації освітнього процесу ЗВО. Поняття про засіб, метод, методику і технологію навчання: спільне та відмінне. Класифікація методів навчання. Традиційні й інноваційні методи навчання студентів. Вибір методів навчання у викладанні педагогічних дисциплін. Методика активного навчання. Поняття

про засіб навчання і методика використання засобів навчання у викладанні педагогічних дисциплін. Умови ефективного використання методів і засобів викладання педагогічних дисциплін. Інноваційні освітні технології.

**Тема 7. Інноваційні підходи до організації навчання у ЗВО.** Проблеми організації освітнього процесу у педагогічному закладі вищої освіти. Історія і сучасність у впровадженні інноваційних технологій навчання. Розвиток технологій навчання, оцінка їх результативності. Стил і види (проблемне, комп'ютерне, змішане, традиційне) навчання, їх характеристика.

**Змістовий модуль 3. Організаційно-виховна функція ЗВО.**

**Тема 8. Студентство як соціальна група.** Поняття вікових особливостей. Розкриття психологічних особливостей юнацького віку. Формування культури здоров'язбереження майбутніх фахівців.

**Тема 9. Особистість викладача вищої школи.** Професійно-педагогічна культура викладача вищої школи. Складники педагогічної культури викладача ЗВО. Готовність до педагогічної діяльності. Професійна усталеність викладача вищої школи. Педагогічна техніка. Варіативність педагогічної позиції і ролей викладача. Викладач як модератор, фасілітатор, методолог, тьютор, коуч, ігротехнік.

**Тема 10. Роль куратора в організації освітньо-виховної роботи зі студентською молоддю.** Зміст виховної та здоров'язбережувальної роботи зі здобувачами ЗВО. Національно-патріотичне виховання студентської молоді. Зміст позааудиторної роботи. Форми і види позааудиторної роботи. Функційні обов'язки куратора студентської групи.

**Тема 11. Наукова організація праці здобувачів вищої освіти.** Сутність поняття «наукова організація праці», принципи наукової організації праці. Науково-дослідна робота здобувачів освіти та її сутність. Види науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти. Самостійна науково-дослідницька робота здобувачів ЗВО.

Наведемо зразки виконання самостійної роботи, індивідуальних навчально-дослідних завдань на практичних заняттях зі здобувачами освіти під час вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» у закладі вищої освіти.

Тема практичного заняття «Особистість викладача вищої освіти».

План семінару

1. Педагогічна техніка викладача (внутрішня й зовнішня).
2. Поняття «педагогічного такту».
3. Майстерність саморегуляції психофізичного самопочуття як елемент емоційно-почуттєвої сфери майбутнього фахівця.

4. Структурні компоненти та рівні педагогічної позиції викладача.

5. Стили спілкування викладача.

6. Шляхи формування загальної й педагогічної культури вчителя.

7. Визначення професійної усталеності викладача, характеристика її видів.

Організація проведення семінару

1. Бліц – опитування (1–5 питання) допоможе ґрунтовно з'ясувати розуміння студентами сутності таких понять як «зовнішня естетична виразність викладача», «комунікативна культура», «стили та моделі професійного спілкування», «необхідність саморегуляції емоцій і почуттів».

2. Розгляд третього питання ми здійснювали у формі ділової гри «Науково-практична конференція на тему: «Як уникати та подолати стрес». Для проведення гри необхідна була попередня підготовча робота. Спираючись на матеріал лекції щодо способів попередження стресу та виходу зі стресу, необхідно було об'єднатися в творчі підгрупи відповідно до «наукових інтересів», які стосувалися стресорів, способів подолання та попередження стресу; опрацювати рекомендовану літературу та підготуватися до виступу на науково-практичній конференції. Під час виступу основних доповідачів здобувачі (перебуваючи у ролі науковців) на окремих аркушах паперу занотували суть питання, що висвітлювалося. Викладач після заняття збирав ці аркуші, перевіряв їх та оцінював роботу кожного студента.

Бесіда

1. Визначити професійно-педагогічні та особистісні якості викладача ЗВО.

2. Сформулюйте вимоги до науково-педагогічних кадрів ЗВО.

3. Дайте порівняльну характеристику типів індивідуального стилю спілкування викладача зі студентами.

4. Розкрийте структуру професійно-методичної компетентності викладача.

5. Обґрунтуйте шляхи ефективності формування педагогічної техніки викладача.

6. Сформулюйте завдання, права, обов'язки викладача ЗВО.

7. Визначте основні компоненти професійної усталеності викладача, схарактеризуйте їх.

Творче завдання

Підібрати вправи до тренінгу «Способи виходу зі стресу» (перша допомога в гострій стресовій ситуації, регуляція емоційних станів через зовнішній прояв емоцій, управління тонусом скелетних мускул; психічна розрядка: відключення, перемикання, відволікання; методика аутогенного тренування). Бути готовим до проведення тренінгу з аудиторією.

Самостійна робота

1. Знайти у педагогічній літературі проблемні ситуації. Спрогнозувати та проаналізувати їх за такими критеріями:

а) Якщо б....., то цієї ситуації не було б.

б) Якщо зробити....., то ситуацію можна розв'язати.

в) У здобувача проблема тому, що...

2. Переглянути періодичну педагогічну літературу та підготуватися до презентації цікавих новинок у галузі професійного спілкування в оригінальній формі: наукове відкриття, наукова дискусія тощо.

Індивідуальні навчально-дослідні завдання

1. Написання есе «Майстерність саморегуляції викладача», «Комунікабельність та комунікативна культура викладача», «Роль соціальних засобів зовнішньої виразності викладача, жестів в організації педагогічного процесу в ЗВО» (за вибором).

Цікаво проходила ділова гра «Експертиза сучасних методів і технологій навчання у ЗВО».

Здобувачі брали участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:

1. Охарактеризуйте принципи організації освітнього процесу ЗВО.

2. Розкрийте зміст поняття «засіб», «метод», «методика», «технологія» навчання.

4. Що в них спільного та відмінного?

5. Яка класифікація методів навчання?

6. Які традиційні й інноваційні методи навчання студентів ви знаєте?

7. Від чого залежить вибір методів навчання у викладанні педагогічних дисциплін?

Отримували завдання на практичному занятті:

1. Робота в мікрогрупах.

Кожна група вибирала сучасну технологію навчання у ЗВО. Розробляли методи та засоби навчання в межах обраної технології. Групи готували презентації власних проєктів, кожен проєкт обговорювався, фоормулювався висновок про те, яку сучасну технологію доцільно застосовувати під час проведення уроку або на практичних заняттях в університеті.

2. Вирішення міні-кейсів з процедури застосування активного навчання та умов ефективного використання методів і засобів викладання педагогічних дисциплін у ЗВО.

Проектуючи робочі програми навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» ми акцентували увагу на застосуванні системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів, які розвивають ідеї неперервної професійної освіти на новому рівні. Розглянемо їх детальніше стосовно неперервного навчання майбутніх учителів.

**Системний підхід** збільшував точність розв'язання проблем різного роду; сприяв

отриманню більш якісних результатів; здійснював синтез результатів, отриманих з різних дисциплін; закладав основи для кращої (ніж при застосуванні інших методів) редукції складності ситуації до стану проблеми, яка розв'язувалася [5]. До застосування системного підходу під час розробки робочих програм з навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» висувався ряд вимог: системи мали бути виокремлені за виконуваними функціями; системи повинні бути чітко визначеними.

**Діяльнісний підхід** полягав у формуванні у здобувачів уміння діяти. Їх діяльність на практичних заняттях з навчальної дисципліни «Педагогіка вищої освіти» розглядалася в загальному значенні цього слова – як динамічна система взаємодії людини із зовнішнім середовищем, а також у вузькому, конкретному – як специфічна професійна, наукова, навчальна форма активності людини, у якій вона досягає свідомо поставлених цілей, що формуються внаслідок виникнення певних потреб. Діяльність передбачала цілеспрямовану активність, яку спонукали або зовнішні обставини, або внутрішні мотиви особистості [3].

**Особистісно-орієнтований підхід**, що безпосередньо пов'язаний був із принципом гуманізму, визначав організацію професійної підготовки майбутніх учителів на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей особистості, ставлення до них як до свідомих і відповідальних суб'єктів освітньої взаємодії. Сутнісною характеристикою особистісно-орієнтованого навчання було створення умов для індивідуальної самореалізації, розвитку особистісних якостей, формування ціннісного світогляду. Освітній процес базувався на визнанні принципу педагогічної взаємодії, стимулюванні індивідуальної і колективної творчості [1]. Гуманістична педагогіка була зорієнтована на особистість, її відмінні ознаки: зміщення пріоритетів на розвиток психічних, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сфер особистості замість оволодіння обсягом інформації; формування визначеного кола умінь і навичок; зосередження зусиль на формуванні вільної, самостійно мислячої і діючої особистості, громадянина, здатного робити обґрунтований вибір у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях.

**Компетентнісний підхід** формував поняття «життєвої компетентності» – це професійні навички, освіченість, ініціативність, громадськість, патріотизм, почуття власної гідності, впевненість у собі, відповідальність за прийняті рішення, повага до думки інших людей, взаємини, правові навички, навички поведінки, безпеки, досвід самореалізації, саморозвитку, адаптованість у сучасному світі [4].

**Висновки.** У професійному становленні та інноваційному розвитку викладача важливу роль відіграє система методичної роботи закладу вищої освіти, яка, з одного боку, є сполучною ланкою між життєдіяльністю педагогічного колективу, державною системою освіти, психолого-педагогічною наукою, перспективним педагогічним досвідом закладу вищої освіти, з іншого, дозволяє системно, планомірно компенсувати недоліки професійних знань кожного викладача та створює умови для розвитку його професійної компетентності.

Отже, у результаті проведеного дослідження нами розглянуто методологічні підходи під час розробки робочих програм навчальних дисциплін педагогічного напрямку в закладах вищої освіти, визначено змістове наповнення навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи», її оновлення в контексті сучасного розвитку суспільства, нової філософії освіти. Зроблено висновок, що відповідно до Закону України «Про освіту», сучасних умов діяльності закладів вищої освіти, потребує оновлення й система методичної роботи вишу щодо методичних підходів (концептуальної основи), мети, функцій, змісту, структурних складників модулів, форм організації діяльності та її результатів.

**Перспективу подальших досліджень** бачимо в науковій розробці та обґрунтуванні питання методичного супроводження професійної діяльності майбутнього вчителя в сучасних умовах, створення методичних рекомендацій щодо розробки робочих програм навчальних дисциплін педагогічного напрямку в закладах вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зайченко І.В. Педагогіка і методика навчання у вищій школі: навчальний посібник. Київ, 2017. 456 с.
2. Інноваційні освітні технології: навчально-методичний посібник. Упорядник Л. М. Прокопів. Івано-Франківськ, 2020. 172 с.
3. Кайдалова Л., Сабатовська-Фролкина І., Альохіна Н., Шварп Н. Педагогіка і психологія вищої школи: навчальний посібник. Харків: НФаУ, 2019. 234 с.
4. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник/ З. Рябова, І. Драч, О. Приходькіна, Н. Любченко: Ун-т менедж. Освіти НАПН України. Київ, 2017. 316 с.
5. Пихтіна Н. П. Основи професійної майстерності та красномовства соціального педагога: тексти лекцій. Ніжин: Вид-во НДУ, 2008. 111 с.
6. Ноздрова О. П. Організація самостійної роботи студентів-магістрантів до науково-дослідної діяльності в процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Педагогічні науки: реалії та перспективи. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип. 71. С. 174–179.
7. Ноздрова О.П., Бартенєва І.О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами ігрових технологій. *Інноваційна педаго-*

*гіка*: наук. журнал. Одеса, 2021. Випуск 32.Том 1. С. 126–132.

8. Педагогічне проектування в сучасній освіті: дидактичний і виховний аспект: кол. моногр. / за заг ред. Пушкарьової Т.О. Київ: ТОВ НВП «Росток А. В.Т.», 2021. 124 с.

9. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посібник / кол. авторів; за ред. І. Ф. Прокопенка.

3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.

10.Постова С., Федорчук А., Шмалюк М. Використання сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки здобувачів фахової передвищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Нові технології навчання*. 2021. № 95. С. 186–193.



## РЕФЛЕКСІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

### REFLECTION AS AN IMPORTANT COMPONENT OF CRITICAL THINKING AND PECULIARITIES OF ITS FORMATION

У статті здійснено акцент на проблемі формування рефлексії як важливого складника критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки як необхідного уміння, що є важливою складовою фахових компетентностей та забезпечує професійне самоздійснення педагога. Проаналізовано наукові праці, які розкривають поняття «рефлексії», її потенціал для фахової майстерності, педагогічної творчості; з'ясовано, що рефлексією науковці трактують певну інтелектуальну та емоційну діяльність, яка спрямована на самопізнання і самосвідомість, самооцінку; уміння оцінити свій досвід, щоб отримати нові знання, поставити себе на місце іншої людини, мислено прокласти алгоритм дії за неї. З'ясовано, що рефлексія формується у процесі звернення уваги на власний процес мислення, на особисті здобутки, на власні дії або способи мислення, які привели до отриманих результатів, проведення самооцінки, оцінки діяльності одногрупників, оцінюванні результатів розв'язування задач згідно з визначеними критеріями. Показано, що для активізації рефлексії у процесі фахової підготовки потрібно пропонувати майбутнім учителям інформатики завдання, що пов'язані з оцінюванням і контролем, самооцінюванням і самоспостереженням, які допоможуть усвідомити себе як суб'єкта, що саморозвивається. Відібрано та продемонстровано найбільш дієві методи і прийоми для її формування й удосконалення під час освітнього процесу, зокрема метод Е. де Бонно «Шість капелюхів мислення» та метод рефлексивного слухання, які сприяють формуванню умінь здійснювати самооцінку, оцінку інших, простежувати хід власних думок та дій, сприяють підвищенню рівня комунікативної компетентності, а також виховують потребу реалізувати рефлексію у педагогічній діяльності, усвідомити себе як суб'єкта, що розвивається, мотивують до фахового самовдосконалення.

**Ключові слова:** критичне мислення, рефлексія, формування рефлексії майбутні вчителі інформатики, фахова підготовка, заклад вищої освіти.

The article focuses on the problem of forming reflection as an important component of critical thinking of future computer science teachers in the process of professional training as a necessary skill that is an important component of professional competencies and ensures professional self-realization of the teacher. The article analyses scientific works that reveal the concept of "reflection", its potential for professional skills, and pedagogical creativity; it is found that scientists interpret reflection as a certain intellectual and emotional activity aimed at self-knowledge and self-awareness, self-esteem; the ability to evaluate one's experience in order to gain new knowledge, put oneself in the place of another person, and mentally lay out an algorithm of actions for him/her. It is shown that in order to intensify reflection in the process of professional training, it is necessary to offer future computer science teachers tasks related to assessment and control, self-assessment and self-observation, which will help them to realize themselves as a self-developing subject. The most effective methods and techniques for its formation and improvement in the educational process are selected and demonstrated, in particular, the E. de Bono's method "Six Thinking Hats" and the method of reflective listening, which contribute to the formation of skills to self-assess, evaluate others, trace the course of own thoughts and actions, help to increase the level of communicative competence, and also foster the need to implement reflection in pedagogical activities, to realize oneself as a developing subject, motivate to professional self-improvement.

**Key words:** critical thinking, reflection, formation of reflection, future teachers of computer science, professional training, institution of higher education.

УДК 378:159.955:004  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.27>

**Овдійчук В.А.**,  
викладач кафедри математичного моделювання  
Приватного вищого навчального закладу «Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Степана Дем'янука»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі модернізації змісту підготовки майбутніх фахівців досить широко вивчається проблема формування рефлексії як важливого механізму, що стимулює самовдосконалення і розвиток особистості, сприяє перебудові свідомості відповідно до вимог сьогодення, активному й критичному ставленню до способу мислення і поведінки під час різних видів діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Огляд наукових праць свідчить про те, що у закордонній та вітчизняній науках активно досліджується рефлексія, її особливості, проблема виховання потреби реалізувати її. Це явище вивчали такі науковці: О. Акімова, І. Бех, Дж. Дьюї, А. Іващенко, Н. Кічук, С. Кузікова, С. Максименко,

М. Педасте, П. Фрейре та ін. Зокрема, розглядали рефлексію з точки зору її важливості у формуванні ціннісних ставлень, професійних якостей, підвищенні загальних компетентностей, необхідних для успішної самореалізації майбутніх педагогів, Т. Опалюк, Н. Кічук, М. Савчин, О. Резван та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на прицільну увагу до проблеми формування рефлексії майбутніх педагогів, у науковій літературі недостатньо висвітлена проблема удосконалення навичок рефлексії у майбутніх учителів інформатики як важливого складника критичного мислення педагога.

**Мета статті** – проаналізувати роль рефлексії у розвитку критичного мислення майбутнього

учителя інформатики, описати способи її вдосконалення у процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** У психології «рефлексія» визначається як спрямованість пізнання людини на саму себе, своє «Я», психічні якості, стани, діяльність; вміння ставити себе на місце іншої людини, мислено програвати ситуацію за неї [8]. У педагогіці – це родове поняття для певної інтелектуальної та емоційної діяльності, в якій індивід осмислює свій досвід для того, щоб отримати нові знання, нове розуміння та ціннісні відносини [6]. У філософському енциклопедичному словнику термін «рефлексія» детермінується як «самосвідомість і самопізнання, співвідносність елементів мислення і дійсності» [9, с. 547].

Про пробудження свідомості, обернення думки на самого себе ще йшлося в працях античних філософів. Видатний мислитель Аристотель у своїй логіці дійшов до поняття «мислення мислення». Поняття рефлексії пізніше розвивали Дж. Локк, Г. Гегель та ін. Так Г. Гегель розробив теорію рефлексії, виділив і дослідив три її види: рефлексію покладання, рефлексію зовнішню, рефлексію визначення. Рефлексія та її різновиди є інтелектуальними засобами, які допомагають у процесі мислення відтворювати цілісність універсальних зв'язків між різними об'єктами дійсності [9, с. 547].

Про роль рефлексивного мислення у прийнятті рішень йдеться у праці відомого американського педагога Дж. Дьюї «Як ми мислимо» («How We Think»). Дослідник пише, що рефлексія має на увазі, що в щось вірять або не вірять не просто так, а завдяки доказам, підтвердженням, гарантіям, тобто через певну основу для віри. Саме активний, наполегливий і ретельний розгляд будь-якого переконання, знання у світлі підстав, на яких воно ґрунтується, та подальших висновків, до яких воно веде, являє собою рефлексивне мислення. У протилежному випадку ми маємо некритичне мислення, мінімум рефлексії. Основою такого рефлексивного мислення є вміння підтримувати стан сумніву та здійснювати систематичні і довгострокові дослідження, спрямовані на підтвердження або спростування припущень [11]. Отже, у Дж. Дьюї рефлексивне мислення є синонімом критичного мислення.

Вивчаючи механізм рефлексії, вчена О. Акімова у своєму дисертаційному дослідженні трактує рефлексію як компонент творчого мислення майбутнього педагога, який сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості під час рішення пізнавальних проблем та називає основні її функції: «1) аналіз власної особистості; 2) аналіз власного мислення; 3) аналіз наявних знань; 4) самопостереження» [1, с. 16].

Важливу роль відіграє рефлексія у становленні особистості, формуванні її світогляду. На

думку вітчизняного науковця І. Бега рефлексія, як активна діяльність, призводить до усвідомлення компонентів внутрішнього світу особистості. Чим вона глибша і різноманітніша, тим більше і диференційованіше «Я». Процес рефлексії такої якості розгортається не лише у площині осмислення повсякденного життя, а й у площині досягнення вищих духовних надбань людини, її саморозвитку [2].

Отже, рефлексія як базовий складник критичного мислення, сприяє формуванню свідомої особистості, яка шляхом самопостереження, критичного осмислення картини світу, аналізу власних знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, мисленевого процесу, прагне до саморозвитку і самореалізації.

Дослідниця Н. Кічук розглядає професійну рефлексію як важливу якість, яка характеризує конкурентоздатного педагога. Наявність рефлексії є виявом педагогічних здібностей майбутнього фахівця, передумовою успіху в опануванні педагогічної діяльності, вияву в ній творчості та ініціативності [5].

Розглядаючи структуру готовності до інноваційної діяльності педагога, вчені І. Дичківська, О. Дубасенюк називають одним із важливих її компонентів саме рефлексивний компонент, який характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної діяльності та реалізується через саморозуміння і розуміння інших, самооцінювання й оцінювання інших, самоінтерпретацію та інтерпретацію інших. Рефлексивне мислення розглядається як одна з основних умов критичного аналізу, усвідомлення і конструктивного вдосконалення власної діяльності [3; 4].

Рефлексія формується під час звернення уваги на власний процес мислення, на особисті здобутки, на власні дії, які привели до отриманих результатів, проведення самооцінки, оцінки діяльності одногрупників, оцінюванні результатів розв'язування задач згідно з визначеними критеріями.

Для того щоб сприяти активізації рефлексії у процесі фахової підготовки потрібно пропонувати студентам завдання, які пов'язані з оцінюванням і контролем, самооцінюванням і самопостереженням, які б допомогли усвідомити себе як суб'єкта, що саморозвивається, самостійно конструює свою траєкторію удосконалення фахової майстерності.

Наприклад, під час вивчення дисципліни «Шкільний курс математики та інформатики» можна пропонувати завдання скласти конспект уроку на конкретну тему, а потім застосувати методичний прийом Е. де Боно «Шість капелюхів мислення» [12], який допоможе поглянути на свою роботу з шести різних позицій, тобто критично оцінити її:

1. Білий капелюх: мислення фактами, цифрами. Перерахуйте основні методи, прийоми, засоби, завдання, які ви застосували для формування предметних компетентностей, для досягнення поставленої мети уроку.

2. Жовтий капелюх: позитивне мислення. Виділіть у розглянутому конспекті позитивні сторони і аргументуйте, чому вони є позитивними. Потрібно не просто сказати, що саме було добре, корисно, але й пояснити, чому.

3. Чорний капелюх: протилежність жовтому капелюху – проблеми, суперечності. Визначте, що було важко, неясно, проблематично, негативно, даремно. Поясніть, чому так сталося. Приклад: «Завдання, запропоноване учням, було непосильним, і тому його вони не виконали».

4. Червоний капелюх: емоційний капелюх. Не потрібно пояснювати чому ви пережили той чи інший емоційний стан (смуток, радість, інтерес, роздратування, образу, агресію, здивування тощо), а просто перерахувати емоції.

5. Зелений капелюх: творче мислення. Поставте собі запитання: «Як можна було б застосувати те чи інше знання у новій ситуації?», «Що можна було б зробити інакше, чому і як саме?», «Як можна було б удосконалити окремих етап уроку?».

6. Синій капелюх: філософський, узагальнюючий капелюх. Спробуйте узагальнити, зробити висновки, провести узагальнюючі паралелі.

Цей метод можна застосовувати і для критичної оцінки відповідей одногрупників, аналізу їхніх робіт. Варто запропонувати студентам поставити себе на чуже місце, подумати і записати, як би вони вчинили в тій чи іншій ситуації, який алгоритм дій обрали б. Через певний час завдання потрібно повторити, щоб майбутні учителі змогли порівняти отримані попередні та поточні результати аналізу. Це робиться для того, щоб студенти простежили зміни, які відбулися з їхніми знаннями, вміннями, з компетентностями. Тобто «подивилися» на свій спосіб мислення, хід своїх думок, дій, порівняли отримані результати, зробили висновки. Таким чином у здобувачів вищої освіти формується вміння здійснювати самооцінку і оцінку діяльності, тобто рефлексія.

Рефлексія формується також у процесі комунікації між студентами, між студентом і викладачем. У процесі взаємодії зі співрозмовником відбувається об'єктивне сприйняття самого себе. Ефект від рефлексивної бесіди можна отримати лише за певних умов: довірливі стосунки, повага до співрозмовника, визнання права на власне бачення, готовність вислуховувати думку, навіть якщо вона відрізняється від вашої. Серед прийомів найчастіше застосовують мовчання, уміння ставити нестандартні запитання, узагальнювати і резюмувати, уміння слухати [7].

У психології слухання розподіляють на рефлексивне і нереклексивне. Нереклексивне передбачає мінімальне втручання в мовлення співрозмовника при максимальному зосередженні на ньому, а рефлексивне, навпаки, забезпечує встановлення активного зворотного зв'язку з мовцем, дозволяє усунути перешкоди у розумінні, викривленні інформації під час обміну, зрозуміти зміст [10].

Опанування техніками рефлексивного слухання не тільки забезпечить удосконалення навичок рефлексії, але й стане основою ефективної комунікації у фаховій діяльності.

**Висновки.** На основі аналізу вітчизняних та закордонних наукових розвідок з проблеми рефлексії визначено, що вона відіграє одну з провідних ролей у формуванні фахових компетентностей та критичного мислення сучасного педагога. Вона формується у процесі звернення уваги на власний процес мислення, на особисті здобутки, на власні дії, які привели до отриманих результатів, проведення самооцінки, оцінки діяльності одногрупників, оцінюванні результатів розв'язування задач згідно з визначеними критеріями. Для її удосконалення варто застосовувати різні методи і прийоми під час освітнього процесу, зокрема, методи Е. де Боно «Шість капелюхів мислення», рефлексивне слухання, які сприяють формуванню умінь здійснювати самооцінку, оцінку інших, простежувати хід власних думок та дій, а також виховують потребу реалізовувати рефлексію у педагогічній діяльності. Це також допоможе студентам усвідомити себе як суб'єктів, що розвиваються, прокласти траєкторію власного фахового вдосконалення.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо із розробкою й апробацією інтерактивних способів формування у майбутніх учителів інформатики ціннісного ставлення до рефлексії як елемента критичного мислення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

7. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Тернопіль, 2010. 44 с.
8. Бех І. Д. Рефлексія у духовному «Я» особистості. *Рідна школа*. 2011. № 8-9 (серпень-вересень). С. 9–14.
9. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
10. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
11. Кічук Н. В. Підготовленість фахівця до професійної рефлексії у діяльності як параметр його кон-

курентоздатності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2019. № 3 (128). С. 15–19. URL: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-2>.

12. Кулик О. Д. Поняття рефлексії, її сутність та роль у методиці навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. № 3. 2014. С. 2–7.

13. Проскурня В. А. Рефлексивні бесіди як інструмент підтримки психічного здоров'я та добробуту педагогів. Стрес-менеджмент для освітян. URL: [https://prometheus.org.ua/course/course-v1:CARITAS+STRESS101+2023\\_T2](https://prometheus.org.ua/course/course-v1:CARITAS+STRESS101+2023_T2) (дата звернення: 20.12.2023).

14. Психологічний словник / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 274 с.

15. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

16. Якимчук Б. А. Модель професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціономічного профілю. *Молодий вчений*. 2019. № 7 (71). С. 28–33. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-7-71-7>.

17. Dewey J. *How we think*. Chicago: D. C Heath & Co Publishers, 1910. URL: <https://www.globalgreyebooks.com/how-we-think-ebook.html> (дата звернення: 04.05.2020).

18. Six Thinking Hats. De Bono Group. URL: <https://www.debonogroup.com/services/core-programs/six-thinking-hats/> (дата звернення: 04.05.2020).



## ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ЧИТАННЯ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

### FORMATION OF ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF NON-PHILOLOGICAL STUDENTS BY MEANS OF PROFESSIONAL LITERATURE READING

Стаття присвячена актуальній проблемі теорії і методики професійної освіти, а саме, формуванню англомовної компетентності студентів немовних спеціальностей як одному з важливих компонентів професійної підготовки фахівців на основі читання літератури за фахом. Читання фахової літератури розглядається комплексно, у контексті інтегрованого підходу до навчання різних видів мовленнєвої діяльності. З аналізу чинних наукових досліджень та спираючись на власний та масовий досвід викладання у вищих закладах освіти, автори визначають умови, за яких читання фахової літератури англійською мовою має забезпечити ефективне формування умінь і навичок англомовної мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців. Такими умовами є інтегроване формування мовленнєвих навичок та умінь, у тому числі комбінування навчання читання текстів фахового спрямування з іншими видами мовлення – говорінням, письмом та аудіюванням; використання передтекстових та післятекстових вправ і завдань, які стимулюють розумову та мовленнєву діяльність, заохочують активне обговорення та висловлення персональної думки, апеляцію до власного досвіду та знань; здійснення поетапного процесу виконання письмових завдань, які використовуються інтегровано з читанням та у залежності від особливостей конкретної спеціальності; комбінація різних способів отримання інформації, зокрема, текстової графіки та відеофонограми, активне залучення ресурсів Інтернет для інтегрованого навчання читання фахової літератури та розвитку аудиторних умінь і навичок. Також у статті аргументується використання потенціалу мозаїчного та екстенсивного читання в умовах аудиторної та самостійної роботи відповідно; розвиток лінгвістичної компетентності студентів як необхідної основи для формування комунікативних стратегій та вмінь. Авторами обґрунтовано моделювання проблемних ситуацій згідно з потребами професійної діяльності фахівців конкретної сфери, добір відповідних текстів для читання; використання інтегрованих тестових завдань міжнародних стандартизованих екзаменів, зокрема, на основі використання текстів, які відбивають професійні теми та проблематику відповідно до конкретної галузі чи спеціальності.

**Ключові слова:** професійна підготовка фахівців, студенти немовних спеціальностей, фахова література, англійська мова за професійним спрямуванням, інтегроване навчання видів мовленнєвої діяльності.

The article deals with an urgent problem of the theory and methodology of professional training such as the formation of the English language communicative competence of non-philological students by means of professional literature reading. Professional literature reading is viewed on from the point of the integrated approach to teaching different communicative skills. In reference to the current research into the problem and based on the evidence of mass teaching and their own experience, the authors define the conditions that must be favorable for the efficient formation of English language communicative skills by the students. Among such conditions are the following: the integrated formation of the skills including combination of professional literature with other written and oral communicative activities i.e. speaking, writing and listening; the use of pre-text and after-text activities and other tasks which stimulate thinking and communicative processes, encourage active discussing and expressing a personal opinion, appealing to personal experience and knowledge of students; organizing a stage-by-stage process of completing written tasks that follow a main reading activity and reflect the specifics of a particular professional sphere; the combination of various ways of perceiving information including textual graphics and video, active employment of Internet resources for integrated teaching of professional literature reading and listening skills. The article also presents arguments in favour of the use of jigsaw reading and extensive reading under the conditions of classroom activities and student self-study correspondingly; the development of the linguistic competence as an important precondition for the formation of communicative strategies and competence. The authors substantiate modelling problem situations that reflect professional needs in a particular area, the selection of appropriate texts for reading; the use of integrated tasks from international standardized tests, e.g. those dealing with professional subjects and problems of a particular industry or sphere of activity.

**Key words:** professional training, non-philological students, professional literature reading, English for special purposes, communicative skills integrated teaching.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.28>

**Ольшанський Д.В.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри англійської мови  
та комунікації  
Київського столичного університету  
імені Бориса Грінченка

**Кисельова І.І.,**  
ст. викладач кафедри германської  
філології  
Київського столичного університету  
імені Бориса Грінченка

**Терещук М.О.,**  
викладач кафедри германської  
філології  
Київського столичного університету  
імені Бориса Грінченка

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Сучасний стан розвитку суспільства та освіти у нашій країні зумовлює необхідність підготовки фахівців, які повинні володіти англійською мовою для ефективного виконання різноманітних завдань у своїй професійній

сфері. З метою оптимізації змісту професійної підготовки фахівців у теорії і практиці викладання у вищій школі реалізується компетентнісний підхід, згідно з яким результати навчання плануються та досягаються у контексті формування різних компетентностей, які є важливими і критично необхідними для майбутньої професійної діяльності

у певній галузі [1]. При цьому в усіх освітньо-професійних програмах підготовки фахівців, які не спеціалізуються на іноземній філології, наголошується на формуванні готовності студентів до міжкультурного спілкування у професійній сфері та відповідне володіння ними однією або декількома іноземними мовами. Якщо зміст та цілі іншомовної підготовки достатньо прозоро викладено у відповідних нормативних документах, то на терені обґрунтування та використання методичних підходів залишається значний простір для експериментів, пошуків та новаторства.

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

У педагогічній та методичній науці є чимало наукових досліджень, присвячених розвитку уміння читання фахової літератури у процесі професійної підготовки студентів немовних спеціальностей (Г. Барабанова, Н. Бараненкова, С. Вавіліна, О. Гришина, Т. Король, Н. Лешньова, О. Малюга, Л. Морська, С. Мусійчук, Н. Петрушова, С. Рубцова, Г. Чередніченко, С. Nuttal, P. Strevens та інші). Існують також дослідження, присвячені інтегрованому підходу у навчанні різних видів мовленнєвої діяльності (Н. Добровольська, Л. Киян, Н. Морська, О. Чевичелова, J. Harmer, R. Oxford та інші).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Водночас, необхідно відзначити, динамічні зміни у суспільстві та освіті дають поштовх для розвитку академічної науки, зокрема це стосується теорії і методики професійної освіти, методики навчання іноземних мов. Це вимагає постійного і творчого переосмислення існуючих теоретичних концепцій, підживлення теорії і практики викладання новими концепціями та продуктивними ідеями.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Відтак, у статті планується зосередити увагу саме на тому, як читання текстів фахового спрямування за певних сприятливих умов може позитивно вплинути не лише на розвиток умінь безпосередньо самого читання, але й на англомовну комунікативну компетентність в цілому, у тому числі, у сфері професійного спілкування. Відповідно, **метою** цієї статті є визначення умов, за яких читання фахової літератури англійською мовою призведе до ефективного формування англомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як вже зазначалося, проблема ефективної організації читання фахової літератури не є новою, а саме уміння майбутнього фахівця опрацювати тексти фахового спрямування різних обсягів та різних рівнів складності завжди вважалося одним із головних цілей іншомовної освіти. Читання фахової літератури завжди розглядалося у методиці навчання і як мета, і як навчальний

засіб: за допомогою читання студенти збагачують свій словниковий запас, у тому числі за рахунок термінів та професійних жаргонізмів, аналізують лексичні одиниці та граматичні структури як на рівні орфографії, так і на рівні синтаксису, звертають увагу на використані стилістичні засоби, вчать адекватно інтерпретувати загальний зміст.

У теорії і практиці навчання іноземних мов усі види мовленнєвої діяльності є об'єктом формування у тій чи іншій мірі, причому визнається нерозривний зв'язок між усіма видами та їх взаємний вплив. Це твердження добре відоме у методиці навчання іноземних мов: спільну природу і аналогічні механізми мають між собою продуктивні види мовлення (говоріння й письмо) та рецептивні (читання й аудіювання), а також усні види мовленнєвої діяльності (аудіювання й говоріння) та писемні (читання й письмо). Завдяки цьому щільному зв'язку на рівні психолінгвістичних механізмів мовлення у практиці викладання одним із принципових методичних положень є інтегроване навчання різних видів мовленнєвої діяльності [2; 3]. Слідуючи цьому положенню, уявляється доцільним комбінувати навчання читання з іншими видами мовленнєвої діяльності, наприклад, читання з говорінням, читання з письмом, читання з аудіюванням.

Розглянемо першу комбінацію читання з говорінням. Для ефективної роботи з текстом для читання в теорії і практиці викладання англійської мови пропонують певні етапи роботи. На першому етапі передтекстового завдання (**pre-reading task**) студенти відповідають на запитання, які активізують їх увагу на поданій темі чи проблемі. Запитання формуються так, щоб активізувати наявні знання та досвід студентів, активну лексику та граматику, володіння ними професійною термінологією, стимулювати розумову діяльність. Наступний етап представляє собою безпосередньо процес читання, під час якого можуть використовуватися певні види підготовчих або некомунікативних завдань (**while-reading tasks**). На третьому етапі (**after-reading**) студентам пропонують умовно-комунікативні вправи та завдання, спрямовані на перевірку розуміння прочитаного (**comprehension check**) та комунікативні, які стимулюють до розумової та мовленнєвої діяльності, активного обговорення, висловлення своєї думки з підкріпленням аргументами, апеляції до власного досвіду та знань тощо. Так, наприклад, майбутнім політологам пропонують прочитати текст про історію і розвиток форм державного управління в різних країнах світу, а в якості післятекстового завдання вони відповідають на запитання про сучасні моделі державного управління, здійснюючи аналіз та порівняння.

Наступна комбінація читання з письмом має значний потенціал для формування англомовної

компетентності студентів. Письмо слід розглядати у контексті формування англомовної компетентності у професійній сфері як мету та як ефективний засіб навчання, який слугує формуванню важливих механізмів мовлення. Серед прогнозованих видів письмових робіт, які можуть використовуватися інтегровано з читанням, є есе, статті, ділові листи формального стилю та інші види писемної продукції в залежності від специфіки спеціальності. Наприклад, для майбутніх журналістів і публіцистів стандартними професійними завданнями будуть есе та статті, а для фахівців з міжнародної економіки прикладами таких завдань можуть бути листи діловим партнерам або торговельні контракти.

Для ефективної організації письмових завдань на основі матеріалів читання необхідно активне залучення викладача, який по-перше забезпечує студентів критеріями та вимогами до виконання письмових завдань та необхідними мовними засобами, а по-друге організовує поетапний процес виконання завдання. На етапі підготовки відбувається пошук та відбір ресурсів та планування роботи, яке може бути здійснено за допомогою прийому мозкового штурму. Наступним етапом є підготовка чорнового або проміжного варіанту, який підлягає подальшому удосконаленню, а на завершальному етапі відбувається формування остаточного варіанту роботи та її оформлення. Відповідно до методики, яка у зарубіжних методичних джерелах отримала назву **process approach**, описане вище поетапне удосконалення письмових робіт відбувається упродовж здійснення студентом декількох спроб (як правило 3-х), кожна з яких виводить зміст та оформлення роботи на новий більш високий рівень [4, с. 2]. Ця методика передбачає серію консультацій студента викладачем, в результаті яких вносяться правки та усуваються недоліки роботи для отримання на виході більш якісного мовленнєвого продукту.

Комбінація читання фахової літератури з аудіюванням не лише має значний методичний потенціал, але й також традиційно на всіх етапах розвитку практики вищої освіти слугувала потужним мотиваційним чинником. Це особливо проявляється у сучасних умовах, коли інформаційні ресурси Інтернету стали частиною повсякденного життя та професійної діяльності кожної людини. Розмаїття сучасних інформаційних ресурсів дозволяє учасникам навчального процесу безперешкодно знайти аудіо та відеоматеріали, які органічно доповнюють зміст фахових текстів. На інформаційних порталах Інтернет часто можна одночасно знайти текстову інформацію та повністю або наближено ідентичний матеріал у форматі аудіо чи відео. Заради економії часу та для більшої ефективності у використанні доступних засобів ми пропонуємо скомбінувати опрацювання студентами матеріалу

у такий спосіб, щоб частину інформації про певну подію чи явище вони отримували під час читання тексту (статті), а решту – через аудіовізуальний канал сприйняття інформації, зокрема, під час перегляду відео (відеофонограми). Такий комбінований спосіб подання інформації є більш характерним для сучасних цифрових інформаційних ресурсів; він також перебуває у більшій відповідності з притаманними для сучасної молоді звичками щодо сприймання, розуміння та запам'ятовування змісту будь-яких повідомлень. У зв'язку з цим, слід також вказати на значний мотиваційний ефект від комбінованого застосування текстової графіки та аудіо-візуального формату. Майбутня професійна діяльність вимагає від студентів ґрунтовної обізнаності з різноманітними ресурсами Інтернет, вміння здійснювати пошук, працювати із значними інформаційними масивами, виокремлювати головне від другорядного, застосовувати свої уміння та навички у різних видах читання (ознайомлювальному й вивчаючому, пошуковому й переглядовому, аналітичному й синтетичному, екстенсивному й інтенсивному) та у різних стратегіях аудіювання. Ознайомлюючи студентів з певним явищем чи концепцією, викладачу варто спробувати представити їх комплексно й багатогранно. Наприклад, якщо у тексті розкривається певна соціальна проблема в цілому, то викладач може підібрати відеоматеріали, які стосуються її окремих аспектів. Або якщо студенти отримують інформацію з тексту про кодекс етики у своїй професії, то відеоматеріали можуть проілюструвати можливі порушення цього кодексу і т. інш.

У практиці навчання англійської мови у вищій школі активно використовуються популярні та ефективні види роботи, які сприяють вмотивованій мовленнєвої діяльності студентів. У зв'язку з цим доречно буде згадати прийом «мозаїчного читання» (**jigsaw reading**), який представляє собою інтегровану діяльність на основі комбінації читання та усної комунікації (говоріння та аудіювання) [5]. Мозаїчне читання відбувається наступним чином: спочатку з числа студентів створюють декілька груп (як мінімум 2), яким дають різні фрагменти одного тексту або різні тексти, кожен з яких містить інформацію про певний об'єкт, якої немає в іншому фрагменті або тексті. Таким чином створюється так звана інформаційна прогалина (**information gap**) що є стимулом для організації усної комунікації. Далі студентам пропонують відповісти на низку запитань, на які можна дати відповіді лише за умови ознайомлення з усією інформацією. В результаті студенти різних груп змушені повідомити одне одному свою «частину», яку вони зрозуміли під час читання. Цей прийом був неодноразово апробований нами на практичних заняттях зі студентами немовних спеціальностей. Якщо тексти для фахового читання є значними за

обсягом, то на наш погляд, є декілька оптимальних альтернатив. Одним із можливих варіантів є самостійне позааудиторне опрацювання студентами тексту і таким чином викладач може організувати усну комунікативну діяльність за прочитаним матеріалом на наступному занятті. В якості іншого варіанту можна запропонувати аудиторний формат роботи з частиною тексту, залишаючи більшу частину на самостійне опрацювання студентів. Не виключаючи обох цих варіантів, звертаємо увагу на те, що мозаїчне читання у групах великого за обсягом тексту буде не лише більш заощадливим у часі, але й завдяки інтегрованому навчанню читання та усного спілкування дозволить досягти більших результатів.

У теорії і практиці навчання іноземних мов дедалі більше завойовує популярність такий вид читання як екстенсивне. На відміну від інтенсивного читання, яке спрямовано на опрацювання незначних за обсягом текстів і передбачає детальний розбір студентами як змісту прочитаного, так і використаної у тексті мовної форми, в екстенсивному читанні використовуються значно більші за обсягом тексти, увага і зусилля читача спрямовані на загальний зміст прочитаного, оминаючи усі деталі, а мовна форма взагалі не є об'єктом спеціального вивчення. Цілком очевидно (і це обґрунтовано у відповідних дослідженнях), що кожен з цих видів читання використовується за своїм призначенням. Як правило, фахові тексти, за рідким винятком, є оригінальними і неадаптованими, а відтак, вони характеризуються відносно високим рівнем лінгвістичної складності, вміщуючи при цьому достатньо велику кількість спеціалізованої лексики. Якщо за мету навчання взяти оволодіння цією лексикою разом з усіма іншими мовними та стилістичними нюансами, то вочевидь, інтенсивне читання підходить якнайкраще. Зважимо на те, що інтенсивне читання слід проводити в аудиторії, під керівництвом викладача та у невисокому темпі. Інтенсивне читання може включати аналіз мовної форми, у тому числі, звертаючись до перекладу окремих мовних одиниць на рідну мову для більш надійного засвоєння. Якщо мета читання фахової літератури полягає у розвитку комунікативних стратегій студентів та здобутті ними мовленнєвого досвіду у професійній сфері, то більш оптимальним вибором буде саме екстенсивне читання. Його належить застосовувати у контексті самостійної роботи студентів, особливо якщо необхідно опрацювати великі масиви інформації для отримання загального змісту прочитаного. Методично доцільне та науково обґрунтоване комбінування цих видів читання повинно сприяти збільшенню мотивації студентів до предмету, виникненню в них відчуття успіху, подоланню

психологічних бар'єрів, які заважають комунікації і насамкінець – підвищенню рівня англомовної мовленнєвої компетентності в цілому.

Іншомовна (англомовна) комунікативна компетентність майбутніх фахівців у професійній сфері не формується ізольовано від мовної (лінгвістичної) компетентності. Ґрунтовні знання різних аспектів мови (граматика, лексика, фонетика) та наявність відповідних стійких навичок є необхідною основою для розвитку умінь і навичок ефективної комунікації у різних ситуаціях. Наші спостереження та масовий досвід викладання у вищій школі засвідчує, що студенти різних немовних спеціальностей на момент вступу до вищого закладу освіти мають неоднаковий рівень володіння іноземною мовою, який варіює в широкому діапазоні – від середнього і нижче до досить високого. Це виявляється в тому, що окремі студенти мають певні прогалини у знаннях граматики, або недостатньо розвинені синтаксичні навички оформлення усних або писемних продуктивних висловлювань, що гальмує процес формування комунікативної компетентності. Для певної категорії студентів характерний відносно обмежений мінімум активної та пасивної лексики або дуже повільний прогрес у збагаченні словникового запасу, що також перешкоджає розвитку комунікативних навичок та вмінь. У чинних наукових дослідженнях наголошується на значному позитивному ефекті, який чинить читання фахової літератури на динаміку рівня граматичної та лексичної компетентності студентів, а як наслідок, і комунікативної компетентності у професійній сфері [6, с. 204].

Для потреб ефективної комунікації критично важливим є не самий факт знання студентами визначеного програмою термінологічного мінімуму, а здатність комунікантів використовувати ці лексичні одиниці для вирішення того чи іншого комунікативного завдання. Тому у той час, коли текст професійного спрямування забезпечує студентів активною і пасивною лексикою, зокрема спеціалізованою, комунікативні вправи і завдання покликані закріпити та актуалізувати отримані знання; сформувати, розвинути й вдосконалити навички та уміння на основі засвоєної лексики у ситуаціях, які моделюють реальні стандартні професійні ситуації відповідно до специфіки кожної конкретної спеціальності. В якості таких спеціально змодельованих стандартних ситуацій можуть виступити проблемні ситуації, з якими студенти найбільш вірогідно матимуть справу у реальній професійній діяльності. Розв'язання проблеми не повинно бути надто простим і тривіальним, натомість передбачало б вибір з альтернативних варіантів. Роботу над проблемною ситуацією доцільно здійснювати індивідуально та у групах, у той час як роль викладача полягає в організації діяльності та активному



спостереженні на всіх етапах роботи. Для того, щоб ефективно спрогнозувати та змодельовати такі проблемні ситуації та застосувати їх до студентів певної спеціальності, викладачеві потрібно звернутися по-перше до відповідної освітньо-професійної програми, у якій визначені компетентності та програмні результати навчання, а також до змісту навчальних програм фахових дисциплін. У зв'язку з цим, перед викладачем постає проблема добору таких текстів для читання літератури за фахом, які було б зручно змістовно «прив'язати» до проблемних ситуацій професійного спрямування [7, с. 117]. Наведемо приклад, який ілюструє це твердження. Студенти спеціальності «Журналістика» опрацьовують статтю, взятую з одного з інформаційних ресурсів, присвячену одному з політичних чи військових конфліктів сучасного світу. Наступним кроком є перегляд в аудиторії відеофрагменту інтерв'ю з представником однієї з конфлікуючих сторін. Під час читання студенти ґрунтовно ознайомлюються з інформацією про причини та історію конфлікту, мотиви та цілі сторін, а в результаті перегляду отримують більш глибоке уявлення про конфлікт з позиції одного з учасників. Також переглядаючи фрагмент, студенти аналізують роль журналіста у цій комунікативній ситуації, його/її мовлення, стиль та манеру вести бесіду, ставлення до співрозмовника, володіння ним чи нею темою або предметом комунікації, що свідчить про рівень готовності до інтерв'ю та професіоналізму в цілому. По завершенню перегляду відеофрагменту студентам пропонується ситуація для розігрування у парах за наданим зразком, а саме, аналогічне інтерв'ю, у якому один із студентів відіграє роль журналіста, а другий – роль представника іншої сторони конфлікту.

Окремо хотілося б сказати про формування англомовної компетентності студентів засобами фахових текстів у контексті підготовки до складання міжнародних стандартизованих екзаменів. Останнім часом програми і матеріали міжнародних стандартизованих екзаменів на кшталт **Cambridge exams**, **IETLS** або **TOEFL** міцно утримують свою нішу в мовній освіті та професійній освіті вищих навчальних закладів зокрема. Це зумовлено низкою чинників, серед яких комплексний характер відповідних програм підготовки та підручників, забезпечення високого рівня мотивації студентів, доступність та розмаїття матеріалів та інш. Такі екзамени як **IELTS** та **TOEFL** спрямовані на діагностику рівня мовної та мовленнєвої компетентностей в академічній англійській (**English for Academic Purposes**), у той час як інші екзамени (**BEC**, **BULATS**) – на виявлення рівня ділової англійської мови як різновиду англійської мови зі спеціальними цілями (**English for special purposes**). У підручниках та матеріалах для підготовки до складання

подібних екзаменів фігурують тексти академічного та ділового спрямування, які відрізняються характерною стилістикою, насичені спеціальними термінами та підкріплені тестовими завданнями, які дозволяють не лише об'єктивно і валідно визначити рівень розуміння студентами прочитаного, але й виміряти ступінь володіння навичками й уміннями англомовної комунікації в інших видах мовлення. Характерні приклади можна знайти у змісті екзаменаційних завдань **TOEFL**, які мають чітко виражений інтегрований характер. За нашими спостереженнями, регулярна практика у виконанні подібних інтегрованих тестових завдань студентами, особливо на основі використання текстів, які відбивають тематику цієї галузі або споріднені з нею, може суттєво сприяти підвищенню рівня їх загальної мовленнєвої компетентності.

**Висновки.** Отже, враховуючи викладене вище, ми можемо визначити умови, за яких читання фахової літератури англійською мовою повинно сприяти ефективному формуванню англомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей, а саме:

- інтегроване навчання різних видів мовленнєвої діяльності, комбінування навчання читання текстів фахового спрямування з іншими видами мовлення, зокрема, з говорінням, письмом та аудіюванням;
- використання передтекстових та післятекстових вправ і завдань, які стимулюють розумову та мовленнєву діяльність, заохочують активне обговорення, висловлення своєї думки, апеляцію до власного досвіду та знань;
- здійснення поетапного процесу виконання письмових завдань, які використовуються інтегровано з читанням, у залежності від специфіки конкретної спеціальності;
- комбінація різних способів отримання інформації, зокрема, текстової графіки та відеофонограми, активне залучення ресурсів Інтернет для інтегрованого навчання читання фахової літератури та аудитивних умінь і навичок;
- використання потенціалу мозаїчного та екстенсивного читання в умовах відповідно аудиторної та самостійної роботи;
- розвиток лінгвістичної компетентності студентів як необхідної основи для формування комунікативних стратегій та вмінь;
- модулювання проблемних ситуацій згідно з потребами професійної діяльності фахівців конкретної сфери, добір відповідних текстів для читання;
- використання інтегрованих тестових завдань міжнародних стандартизованих екзаменів, зокрема, на основі використання текстів, які відбивають професійні теми та проблематику відповідно до конкретної галузі чи спеціальності.

## БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
2. Л. Киян. Розвиток навичок активного читання англomовних фахових текстів у взаємодії з іншими видами мовленнєвої діяльності в студентів немовних факультетів педагогічних університетів. Наукові записки. Випуск 58. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград; РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2004. С. 126–128.
3. Н. Добровольська. Формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англomовної компетентності в читанні та говорінні. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Тернопіль. 2021. 290 с.
4. S. Graham. K. Sandmel. The Process Writing Approach: A Meta-analysis. The Journal of Education Research. 104 (6): pp. 396–407. URL: [https://www.researchgate.net/publication/233140262\\_The\\_Process\\_Writing\\_Approach\\_A\\_Meta-analysis](https://www.researchgate.net/publication/233140262_The_Process_Writing_Approach_A_Meta-analysis)
5. L. Kardaleska. The Impact of Jigsaw Approach on Reading Comprehension in an ESP classroom. The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes Vol. 1, No 1, 2013, pp. 53-У. Кецик-Зінченко. Вплив англomовних фахових текстів на вивчення термінологічної лексики студентами немовних факультетів. Освітній простір України. №16 (2019). С. 198–204. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/2545>
6. С. Вавіліна. Принципи і критерії добору текстів для навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання. Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. №21 (2012). С. 109–118.
7. Г. Барабанова. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: монографія. Київ: Фірма «Інкос», 2005. 315 с.

## ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

### EDUCATION OF FUTURE DOCTORS USING FOREIGN LANGUAGES

У статті розглянуто сутність виховання майбутніх лікарів засобами іноземної мови. Встановлено, що цей процес багатограний та різноплановий.

Обґрунтовано, причинно-наслідкові відношення між поняттями «мова» і «культура». Показано, що іноземна мова як засіб комунікації між представниками різних народів і культур має вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, які спілкуються цією мовою.

З'ясовано, що мовленнєва картина світу складається з трьох компонентів – дійсності, мислення і мови, опанування іноземною мовою це перехід від однієї культури до іншої.

Доведено, що іноземна мова несе в собі значні виховні та розвиваючі можливості для збагачення інтелектуального, емоційного, морального, естетичного світу людини тощо, а також великий потенціал для формування та розвитку професійної орієнтації тих, хто здобуває вищу освіту за певним фахом.

Нами визначено, що використовуючи на заняттях з іноземної мови різні мовні ігри, афоризми, лінгвістичні загадки тощо, викладач має можливість розвивати інтерес студентів як до окремих філологічних фактів, явищ, парадигм, так і до мови в цілому.

У статті проаналізовано три основні практичні мети навчання іноземної мови, які не тільки сприяють засвоєнню лінгвістичних знань, умінь і навичок, але спрямовані на підвищення загальної професійної компетентності, збагачення емоційної і пізнавальної сфери майбутнього фахівця.

Вважаємо, що вивчення іноземної мови сприяє моральному, трудовому, естетичному вихованню і в цьому, на нашу думку, полягає виховна мета вивчення іноземної мови. У процесі навчання іноземної мови здійснюється і трудове виховання, тобто формуються навички та уміння інтелектуальної праці.

Нами визначено, що опанування мови поза середовищем, в якому спілкуються цією мовою, вимагає створення уявних ситуацій, що сприяє розширенню кругозору студентів, підвищує їх культуру.

Таким чином, виховання студентів під час вивчення «іноземної мови» відбувається саме через залучення їх до іншої семіотичної системи, якою є нерідна мова, а також інформація, яка одержана за її допомогою і яка не виявляє прямих зв'язків із мовою, але пов'язана з різноманітними галузями людської діяльності.

**Ключові слова:** засіб комунікації, іноземна мова, виховні резерви, мисленнєво – мовлен-

нєва діяльність, опанування мови, заклад вищої освіти.

The article examines the essence of education of future doctors by means of a foreign language. It has been established that this process is multifaceted and diverse. The cause-and-effect relationship between the concepts of "language" and "culture" are substantiated.

It is shown that foreign language as the means of communication between representatives of different nations and cultures should be studied in inseparable unity with the world and culture of people who communicate in this language.

It was found that the speech pattern of the world consists of three components – reality, thinking and language, learning a foreign language is a transition from one culture to another.

It has been proved that foreign language carries significant educational and opportunities for enriching the intellectual, emotional, moral, aesthetic world of a person, etc., as well as a great potential for the formation and development of the professional orientation of those who obtain higher education in a certain specialty.

We determined that by using various language games, aphorisms, linguistic riddles, etc. in foreign language classes, the teacher has the opportunity to develop students' interest both in individual philological phenomena, paradigms, and in the language as a whole.

The article analyzes three main practical goals of learning a foreign language, which not only contribute to the assimilation of linguistic knowledge, abilities and skills, but are aimed at increasing the general professional competence, enriching the emotional and cognitive sphere of the future specialist.

We believe that learning foreign language contributes to moral, labor, and aesthetic education, and in our opinion, it is the educational goal. Skills and abilities of intellectual work are formed in the process of education.

We have determined that mastering a language requires the creation of imaginary situations, which helps to expand student's horizons and improves their culture.

Thus, the education of students during the study of a "foreign language" occurs precisely because of their involvement in another semiotic system, which is a non-native language, as well as information that is obtained with its help and that does not reveal direct connections with language, but is related to various fields of human activity.

**Key words:** means of communication, foreign language, educational supply, thinking and speech activity, language acquisition, institution of higher education.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.29>

**Орел-Халік Ю.В.,**

канд. пед. наук,

доцент кафедри іноземних мов

Запорізького державного медико-фармацевтичного університету

Між поняттями «мова» і «культура» історично склалися тісні взаємні причинно-наслідкові відношення. Кожне з цих понять може стати предметом окремого вивчення й дослідження, але в реальному житті вони тісно переплітаються. Немає культури без мови, мова існує тільки в контексті культури, є відображенням її сприйняття та вираження, а іноді й інструментом створення.

Безперечно, іноземна мова як засіб комунікації між представниками різних народів і культур має вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, які спілкуються цією мовою.

Проблемі виховання студентів іноземною мовою багато уваги приділяють Є. Б. Новікова, О. В. Дмитренко, Л. В. Бабаш, О. І. Комарова. Питання співвідношення мови і дійсності

розглядає О. О. Соломатіна. Зокрема, А. Вежицька, відома польська лінгвістка доводить, що мова відображає не стільки сам світ, скільки нашу концептуалізацію цього світу. Мовленнєва картина світу складається, таким чином, з трьох компонентів – дійсності, мислення і мови. Адже для того, хто вивчає іноземну мову, це означає занурення в світ іншої культури, інших звичаїв і таке інше, одночасне вивчення їх, збагачення власної особистості. Опанування іноземною мовою припускає не тільки перехід від однієї мови до іншої, але й одночасно перехід від однієї культури до іншої.

**Мета статті** – виявити додаткові виховні резерви дисципліни «Іноземна мова» для формування гармонійно розвинутої особистості в навчально-виховному процесі, зокрема у професійно-моральному становленні студентів закладів вищої освіти медичного профілю.

Результати теоретичних досліджень свідчать, що іноземна мова несе в собі значні виховні та розвиваючі можливості для збагачення інтелектуального, емоційного, морального, естетичного світу людини тощо, а також великий потенціал для формування та розвитку професійної орієнтації тих, хто здобуває вищу освіту за певним фахом.

Вивчення іноземної мови сприяє розвитку пізнавальних функцій психіки. Розвиваються дуже важливі для майбутнього фахівця, у нашому випадку – працівника органів охорони здоров'я, інтелектуальні функції аналізу та синтезу, оскільки на матеріалі мовних явищ студенти мають вивчити і виявити вміння членувати єдину граматичну конструкцію на частини і, навпаки, інтегрувати складові частини в єдине ціле. У процесі такої роботи формуються мовні узагальнення, виділяються мовні абстракції у вигляді схем, правил, знаків, тобто розвивається абстрактне мислення. Складаючи висловлювання засобами іноземної мови, замислюючись над послідовністю та повнотою викладу, ситуативною зумовленістю своїх фраз та їх побудовою, студенти цим самим удосконалюють процес мисленнєво – мовленнєвої діяльності.

Іноземна мова є чи не єдиним навчальним предметом немовного закладу вищої освіти, що містить у собі великі резерви для філологічного розвитку студентів. Проте, як відомо, інтерес до філології здавна є супутником справжньої освіченості, яку, у свою чергу, можна вважати фахово значущою ознакою для професій, де левову частку роботи складає міжособистісне усне і писемне спілкування. Використовуючи на заняттях з іноземної мови різні мовні ігри, афоризми, лінгвістичні загадки тощо, викладач має можливість розвивати інтерес студентів як до окремих філологічних фактів, явищ, парадигм, так і до мови в цілому.

Відомо, що мета навчання визначається робочою програмою – документом, у якому вона набуває конкретності для всього періоду навчання.

Курс іноземної мови передбачає освітню, практичну, розвивальну, виховну цілі.

Практична мета навчання іноземної мови полягає в тому, що:

По-перше, мова, чи то рідна, чи то іноземна слугує засобом спілкування, засобом прийому і передачі інформації про навколишню дійсність в умовах соціального життя.

По-друге, вивчення іноземної мови дає студентам можливість оволодіти засобами сприйняття і вираження думок про предмети, явища, їх зв'язки і відносини через іншу, не рідну для них мову.

По-третє, мова як універсальний засіб спілкування вимагає, щоб її тримали завжди готовою для використання у різноманітних ситуаціях комунікації. Тому опанування іноземною мовою обов'язково пов'язане з цілеспрямованою практикою застосування засвоєного матеріалу.

Вивчення іноземної мови є процесом не тільки засвоєння лінгвістичних знань, умінь і навичок, але аксіологічною діяльністю, спрямованою на підвищення загальної професійної компетентності, збагачення емоційної і пізнавальної сфери майбутнього фахівця, зокрема і працівника медичної сфери, а також його полікультурної освіченості. На шляху вдосконалення процесу користування засобами іноземної мови студент поступово інтегрується в новий мовленнєвий соціум, освоює й інтерпретує його норми та правила і оцінює з цих позицій як власні рольові функції, так і функції оточуючих його суб'єктів, підвищуючи тим самим власну загальну та професійну культуру.

Іноземна мова вносить значний вклад у формування світогляду студентів, його когнітивний та емоційний розвиток. Вивчення іноземної мови сприяє моральному, трудовому, естетичному вихованню і в цьому, на нашу думку, полягає виховна мета вивчення іноземної мови.

Спілкування, за Є. Б. Новіковою, – це взаємодія людей, їх мовленнєва поведінка [4, с. 237]. Вона припускає виховання у студентів при розмові іноземною мовою вміння уважно слухати співрозмовника, бо можна не зрозуміти, про що йдеться; уміння ввічливо реагувати на почуте; уміння звернутися з проханням чи з повідомленням. Таким чином, навчання іноземної мови формує вміння здійснювати спілкування, яке є основою у встановленні добрих відносин зі студентами, і будуть потрібні в майбутній професійній діяльності під час спілкування лікаря та пацієнта, його рідних.

У процесі навчання іноземної мови здійснюється і трудове виховання, тобто формуються навички та уміння інтелектуальної праці. Студентів треба вчити навчатися, вчити їх прийомам інтелектуальної праці. Вони мають вільно орієнтуватися у підручниках і навчальних посібниках, знати, як і в якій послідовності виконувати домашні завдання та завдання з читання, як користуватися



словником і багато чого іншого. Відпрацювання мовленнєвих навичок (фонетичних, граматичних тощо) потребує цілеспрямованої наполегливої праці, що формує у тих, хто навчається, звичку працювати.

Навчання іноземної мови дозволяє здійснювати й естетичне виховання. Якщо викладач використовує на заняттях віршовані чи прозові літературні твори, розповідає про видатних митців країни, мова якої вивчається, відбувається вплив на смаки студентів, прищеплюються ідеали творів, і не тільки художніх. В опануванні іноземною мовою відбувається орієнтування на найкращі взірці мовленнєвих явищ (нормативна вимова, точна інтонація, висока культура бесіди тощо) та феноменів дійсності. Великий вплив також мають і наочні засоби навчання – красиво оформлені посібники, естетичні ілюстрації тощо [3, с. 63].

Відомий педагог Вишневський О. І. зазначав, що навчання не може не виховувати визначених поглядів, переконань, відношень, якостей особистості. Суть виховної функції навчання полягає в тому, що вона надає цьому об'єктивно можливому процесові визначену цілеспрямованість і значущість. Освіта і виховання виступають у тісній єдності, не випадково в англійській мові вони номіновані одним словом "education".

Освітня мета навчання іноземної мови є достатньо великою. Студенти вивчають іноземну мову, а отже, нові засоби для вираження думок, і вже в цьому закладено освітню роль цього навчального предмета. Дійсно, якщо мова – безпосередня дійсність думки, то вивчення мови є усвідомленням засобів вираження думок, усвідомленням того, як люди говорять, які слова застосовують, як поєднують слова у висловлюваннях і т. інш., що забезпечує можливість розуміти один одного, сприймати і передавати думки засобами мови. Окрім додаткових засобів вираження, при опануванні іноземною мовою значно розширюється коло джерел отримання інформації.

Вивчення іноземної мови допомагає усвідомленню рідної, тому що дає можливість забезпечити її визначення для порівняння; формує у студентів більш уважне ставлення до форм вираження думок як іноземною, так і рідною мовами. В процесі вивчення іноземної мови студенти знайомляться з новими граматичними явищами; розширюються їхні уявлення про творення слів і розвиваються навички логічного мислення. Спостереження підтверджують, що там, де добре поставлене навчання рідної мови, легше здійснюється навчання іноземної і навпаки. Добре організоване навчання іноземної мови позитивно впливає на розвиток розумових і мовленнєвих здібностей студентів при навчанні інших предметів [2, с. 25].

Навчання іноземної мови активізує роботу слухового, зорового, мовленнєво-рухового, моторного

аналізаторів, розвиває пам'ять, уявлення. Адже опанування мови потребує запам'ятовування великої кількості мовних і мовленнєвих одиниць, що вимагає активної роботи логічної пам'яті. Опануванню іноземної мови сприяють і невербальні засоби спілкування. Як зазначає професор Ф. Бацевич, мовлення – основний, але не єдиний спосіб спілкування" [1, с. 58]. Світ невербальних комунікативних засобів, якими користується людина в ході здійснення міжособистісного спілкування, багатий і різноманітний. До невербальних засобів спілкування відносимо екстралінгвістичні (паузи, зітхання, плач); просодичні (темп мовлення, тон, висоту, спосіб артикуляції); кінетичні (жести, міміку) [1, с. 60].

Опанування мови поза середовищем, в якому спілкуються цією мовою, вимагає створення уявних ситуацій, здатних стимулювати спілкування виучуваною мовою, і пов'язане з розвитком уяви. Вивчення іноземної мови сприяє розширенню кругозору студентів, підвищує їх культуру. Дійсно, залучення до мови є залученням і до культури народу, який створив цю мову і нею користується. Мова розглядається в двох її функціях: комунікативній і кумулятивній. При вивченні іноземної мови студент знайомиться з країною, мова якої вивчається, з культурою народів, що її населяють, історією, мистецтвом, літературою, традиціями, тобто «торкаються» кумулятивних функцій мови як охоронця культури народу.

Розвивальна мета навчання іноземної мови пов'язана не тільки з мисленням, але й з емоціями та іншими психологічними якостями особистості. Для забезпечення більш ефективного розвитку студентів психологи і дидакти пропонують залучати студентів до таких видів діяльності, які розвивають у них сенсорні сприйняття, рухову, інтелектуальну, вольову, емоційну та мотиваційну сфери. Викладання пропонується здійснювати на високому рівні труднощів, у швидкому темпі, з усвідомленням студентами своїх навчальних дій. Виховна, освітня і розвиваюча цілі досягаються в процесі практичного опанування іноземною мовою.

Реалізація комплексного вирішення задач виховання соціально активної особистості багато в чому залежить і від того, який рівень умінь та навичок навчальної діяльності студентів може забезпечити сучасна методика викладання іноземної мови, яка дозволяє сформувати у студентів навчально-організаційні уміння та навички. Передбачається формування умінь і навичок самостійної роботи з усного мовлення, читання й письма тощо, тобто навчально-організаційних і навчально-інтелектуальних умінь та навичок.

Навчально-комунікативні уміння та навички в системі навчання іноземної мови є провідними в силу того, що види мовленнєвої діяльності, які

розвиваються в процесі навчання, ґрунтуються саме на цих уміннях і навичках.

Тарнопольський О. Б. визначив, що вивчення іноземної мови є не тільки шляхом до міжнародного спілкування, але і засобом пізнання світу, культури, психології та менталітету того чи іншого народу [5, с. 121].

Результативність професійного становлення фахівця, у тому числі майбутнього лікаря або фармацевта, та ефективність його подальшої практичної діяльності багато в чому залежать від ступеня розвитку та всебічності його кругозору й інтелекту, від уміння творчо мислити, від обсягу його пізнавальних інтересів. За нашими спостереженнями, головним напрямом формування творчої активності студентів засобами іноземної мови є така організація навчання, основою якої є принципи новизни навчального матеріалу, його відповідності рівню сучасних наукових досягнень, практичної значущості для студентів з точки зору майбутньої професійної діяльності. При цьому студенти, виявляючи активність, одержуватимуть знання не в готовому вигляді, а в результаті самостійного пошуку інформації, самостійного вирішення певних завдань.

Становлення пізнавальної спрямованості особистості передбачає формування у студентів іншомовної компетентності, яка безпосередньо впливає на їх інтелектуальний розвиток, сприяє опануванню засобами навчальної діяльності, уміннями самостійно організувати свою роботу, шукати і знаходити раціональні прийоми та переносити їх в умови, безпосередньо не передбачені навчанням.

Насамперед необхідно визначити сутність практичного опанування мови. Практичне опанування мови полягає в умінні адекватно використовувати одержані знання у своїй практичній діяльності і визначається профілем навчального закладу та специфікою роботи майбутнього спеціаліста [5, с. 67].

Практичне знання іноземної мови є важливим не тільки для використання в обраній професійній діяльності. Воно є також невід'ємним елементом загальної культури, компонентом загальної освіти сучасної людини. Тому необхідно підвищувати пізнавальну цінність занять з іноземної мови, розширювати під час аудиторних і позааудиторних занять знання студентів про країну, мова якої вивчається, про її географію, економіку, державний і політичний устрій, письменників, музику, живопис, спорт, молодіжний рух тощо.

**Висновки.** Таким чином, виховання студентів під час вивчення «Іноземної мови» відбувається саме через залучення їх до іншої семіотичної системи, якою є нерідна мова, а також інформація, яка одержана за її допомогою і яка не виявляє прямих зв'язків із мовою, але пов'язана з різноманітними галузями людської діяльності.

Виховний вплив на студентів мають не тільки зміст матеріалів, за якими організовується навчальна діяльність, але й методи роботи з ними, оскільки залучені методи та прийоми формують ставлення людини до справи, її поведінку, а отже, і виховують.

Поряд із розширенням кругозору в процесі вивчення мови відбувається виховання емоційного переживання мовного матеріалу, сприйняття ідеалів суспільства, форм естетично забарвленого оцінного судження, розуміння особливостей свідомості носіїв мови, яка вивчається, толерантне ставлення до неї, збагачення палітри внутрішнього світу. На заняттях з іноземної мови подекуди це зробити легше, ніж на заняттях з інших дисциплін, бо, пояснюючи новий матеріал, викладач має змогу подати студентам найкращі взірці мовних та життєвих фактів і явищ, які підсвідомо засвоюватимуться, проте можуть здатися студентам занадто патетичними та відірваними від реального життя.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ, ВЦ „Академія”, 2004. – 344 с.
2. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. / О. І. Вишневський. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2011. – 206 с.
3. Дмитренко О. В., Бабаш Л. В., Комарова О. І. Шляхи реалізації естетичного виховання на уроках іноземної мови. Імідж сучасного педагога. 2016. № 6. С. 62–64.
4. Новікова Є. Б. Естетичне виховання студентів як невід'ємний компонент вивчення іноземної мови у навчальний та позанавчальний час. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2011. Вип. 8. С. 236–240.
5. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – Київ : Інкос, 2006. – 248 с.
6. Salamatina O. O., Markowska A. V., Artyukhova O. V., Ihnatenko Zh. V. Particular Features of Intensive Foreign Language Teaching for Students of Non-philology Specialties. East European Science Journal. – Warsaw : “Jerozolimskie 85/21, 02-001, Poland», 2019. – 4 (44), 2019. – P. 56–65.

## МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПЕРСЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ БЕЗПЕКИ

## PROCESS ORGANIZATION MODEL FOR THE FORMATION OF PERSIAN LANGUAGE OF FUTURE INTERPRETERS' DIALOGICAL SPEAKING IN THE SPHERE OF SAFEGUARDING OF STATE SECURITY

Стаття «Модель організації процесу формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки» присвячена розробці та впровадженню нової моделі навчання для підготовки майбутніх перекладачів, зокрема у сфері забезпечення державної безпеки. Стаття розглядає організаційний підхід до ефективного формування перськомовної компетентності в контексті діалогічного мовлення. У роботі пропонується концепція моделі, що базується на сучасних методичних рішеннях. Детально аналізуються кроки та компоненти цієї моделі, спрямовані на оптимізацію навчального процесу. Акцент робиться на педагогічних стратегіях та інноваційних методах, таких як використання сучасних технологій у навчанні, інтерактивних вправ, та практичних завдань для забезпечення максимального рівня навчального ефекту. Модель враховує специфіку майбутніх завдань перекладачів у галузі державної безпеки та спрямована на забезпечення їхньої готовності до професійної діяльності. Стаття розглядає сучасні підходи та методи формування перськомовної компетентності у курсантів, які спеціалізуються на перекладі для забезпечення державної безпеки. Розроблена нова модель навчання, базуючись на інноваційних педагогічних стратегіях. Стаття детально описує етапи запровадження моделі, яка акцентує на використанні технологій, інтерактивних методах та практичних завданнях. Вона присвячена докладному аналізу робіт інших вчених у галузі, які також зосереджують увагу на формуванні мовної компетентності для конкретних професій. Ця модель навчання призначена для оптимізації підготовки майбутніх перекладачів, об'єднуючи теоретичні та практичні аспекти. Вона враховує вимоги галузі забезпечення державної безпеки та спрямована на максимальне підвищення якості перськомовного діалогічного мовлення курсантів.

доброру мовного та мовленнєвого матеріалу, навчання іноземної мови, навчальна дискусія.

The article «Process organization model for the formation of Persian language of future interpreters' dialogical speaking in the sphere of safeguarding of state security» is devoted to the development and implementation of a new training model for the training of future interpreters, particularly in the sphere of safeguarding of state security. The article considers the organizational approach to the effective formation of Persian language of future interpreters' dialogical speaking. The paper proposes a model concept based on modern methodological solutions. The steps and components of this model aimed at optimizing the educational process are analysed in detail. Emphasis is placed on pedagogical strategies and innovative methods, such as the use of modern technologies in education, interactive exercises, and practical tasks to ensure the maximum level of educational effect. The model considers the specifics of future tasks of interpreters in the sphere of safeguarding of state security and is aimed at ensuring their readiness for professional activity. The article examines modern approaches and methods of forming Persian language competence among cadets who specialize in interpreting to ensure state security. A new model of education has been developed, based on innovative pedagogical strategies. The article describes in detail the stages of the implementation of the model, which emphasizes the use of technologies, interactive methods, and practical tasks. It is dedicated to a detailed analysis of the works of other scientists in the field, who also focus on the formation of language competence for specific professions. This training model is designed to optimize the training of future interpreters, combining theoretical and practical aspects. It considers the requirements of the sphere of safeguarding of state security and is aimed at the maximum improving the quality of the Persian language cadets' dialogical speaking.

**Key words:** Persian language learning method, Persian language competence in dialogic speech, interpreter in the sphere of safeguarding of state security, Persian language, case study, role play, criteria's for selecting language and speech material, study of a foreign language, educational discussion.

УДК 37.091.33:811=222.1'06:351.746.1  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.30>

**Осядла Т.В.,**

ст. викладач кафедри східних мов  
Навчально-наукового гуманітарного  
інституту Національної академії  
Служби безпеки України

**Ключові слова:** методика навчання перської мови, перськомовна компетентність в діалогічному мовленні, перекладач у сфері забезпечення державної безпеки, перська мова, case study, рольова гра, критерії

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема, яку ставить перед собою стаття, полягає в розробці ефективної методики формування перськомовної компетентності курсантів, які спеціалізуються на перекладі в галузі забезпечення державної безпеки. Актуальність проблеми визначається потребою у висококваліфікованих фахівцях, які здатні виконувати перекладацькі завдання у сфері державної безпеки. На сьогоднішній день

існує потреба у вивченні та впровадженні новітніх педагогічних підходів та технологій для оптимізації навчального процесу та підготовки кваліфікованих фахівців. Стаття ставить за мету вирішення цієї проблеми шляхом розробки та впровадження моделі організації навчального процесу, спрямованої на формування ефективної перськомовної компетентності через діалогічне мовлення. Представлення цієї моделі може стати важливим

внеском у розвиток методик навчання перекладачів, які спеціалізуються на забезпеченні державної безпеки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** у галузі методики навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки підтверджує важливість цього напрямку. Останні роки відзначаються інтенсивним вивченням формування компетентності в іншомовному діалогічному мовленні, що охоплює як теоретичні, так і практичні аспекти навчання. Дослідження вчених, таких як Бойко Г. А., Дружченко Т. П., Задорожна І. П., Ігнатенко В. Д., Крапчатова Я. А., Осадча Н. В., Романов І. І., Сем'ян Н. В. [1, 2, 3, 4, 6, 9, 10], активно вивчають та розвивають методичні підходи до навчання діалогічного мовлення в різних професійних контекстах. Ці дослідження охоплюють широкий спектр тем, від формування професійно орієнтованої англійської компетентності в монологічному мовленні у майбутніх фахівців з харчових технологій у процесі самостійної роботи до формування у майбутніх філологів англійської лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору. Результати цих досліджень слугують важливим джерелом знань для розвитку ефективних методичних стратегій у вивченні діалогічного мовлення та формуванні перськомовної компетентності у майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми полягає в тому, щоб уточнити та деталізувати конкретні аспекти методики формування перськомовної компетентності у діалогічному мовленні майбутніх перекладачів, особливо з урахуванням їхньої специфіки в контексті забезпечення державної безпеки. Розгляд таких питань, як ефективні методи викладання, адаптовані до особливостей перекладацької сфери, та розвиток іншомовної діалогічної компетентності, спрямованої на вирішення завдань у галузі безпеки, може забезпечити повніше розуміння проблеми та підвищити ефективність навчального процесу.

**Мета статті** полягає в розробці та введенні ефективної моделі навчання для формування перськомовної компетентності у діалогічному мовленні майбутніх перекладачів, зокрема, тих, що спеціалізуються в сфері забезпечення державної безпеки. Стаття прагне визначити оптимальні методи та стратегії викладання, які допоможуть курсантам здобути необхідні навички та знання для успішної роботи у перекладацькій галузі, зосереджуючись на вимогах та особливостях забезпечення безпеки національного рівня. Результати дослідження мають сприяти вдосконаленню освітніх програм та практичної підготовки майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки.

**Виклад основного матеріалу.** Упровадження методики формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки передбачає створення моделі організації навчального процесу.

Лінгводидактичну модель розглядаємо, услід за І. П. Задорожною, як штучно створений об'єкт знаково-символічної форми, що відображає в простішому вигляді структуру, властивості певного педагогічного процесу, взаємозв'язки і відношення між його елементами [3, с. 67]. Мета створення лінгводидактичної моделі полягає в окресленні логічної послідовності навчальних дій викладача і курсантів, які відповідають розробленій системі вправ [6, с. 160]. Лінгводидактичну модель розробляємо на основі принципів циклічності (кожен із 6 розроблених змістових модулів складає цикл типових прийомів роботи та послідовність їх виконання – виконання підготовчих вправ, самостійна підготовка до діалогічного мовлення з використанням методу case study, власне вправління в діалогічному мовленні з використанням методу рольової гри; кожен цикл присвячений навчанню одного типу діалогу – розпитування, домовленості, обговорення); системності (передбачається виконання системи вправ у певній послідовності, яка спрямована на формування низки знань та умінь); етапності (поступове формування знань та навичок, які інтегруються в уміння діалогічного мовлення) [5, с. 106; 4, с. 128]. Компонентний склад лінгводидактичної моделі складають такі компоненти: цілі навчання та очікуваний результат, об'єкт навчання; суб'єкти навчання; навчальна дисципліна, в межах якої реалізується авторська методика; зміст навчання; методи навчання, форми організації навчання, засоби навчання; форми контролю [2; 1; 10; 9]. Отже, зупинимось на компонентах моделі авторської методики.

*Цілі навчання:* збагачення словникового запасу курсантів фаховою лексикою, формування граматичних знань та навичок, формування екстралінгвальних знань сфери забезпечення державної безпеки, формування системи референтів означеної сфери та засобів їх вербалізації, формування умінь діалогічного мовлення, стратегій діалогічного мовлення, знань та умінь невербальної поведінки в діловому спілкуванні з іранцями; формування умінь перекладу діалогічного мовлення.

*Очікуваний результат:* курсант володіє екстралінгвальними знаннями професійної сфери, також засобами вербалізації референтів означеної сфери; володіє уміннями та стратегіями діалогічного мовлення на рівні B2, адекватно володіє невербальною поведінкою сфери ділового спілкування з іранцями; може перекладати діалогічне мовлення, відтворюючи його зміст, стиль, стратегії.



**Об'єкти навчання:** екстралінгвальні знання сфери забезпечення державної безпеки, які складають предмет діалогічного мовлення, діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обговорення, ділова бесіда, ділова телефонна розмова, ділова дискусія, невербальні засоби спілкування та невербальна поведінка у сфері офіційного спілкування іранців.

**Суб'єкти навчання:** курсанти III курсу спеціальності «Філологія», освітньої програми «Переклад у сфері забезпечення державної безпеки».

**Навчальна дисципліна,** в межах якої реалізується авторська методика: «Практичний курс першої іноземної мови (перська)».

**Зміст навчання:** знання понять, реалій, процесів сфери забезпечення державної безпеки та основних напрямів співпраці у сфері забезпечення державної безпеки України та Ісламської Республіки Іран; лінгвосоціокультурні знання, та їх відображення у мовних засобах, елементи невербальної поведінки, властиві іранцям та уміння їх дотримуватися; уміння діалогічного мовлення (відповідно до типів діалогів та жанрів ділової бесіди, телефонної розмови, дискусії); стратегії та тактики діалогічного мовлення, мовні засоби їх імплементації.

**Методи навчання:** вправлення, case study, рольова гра.

**Форми організації навчання:** практичні заняття, самостійна робота курсантів.

**Засоби навчання:** дібрані за критеріями [7] тексти для читання, аудіовідеофонограми.

**Форми контролю:** взаємоконтроль, контроль з боку викладача діалогів курсантів за оцінюванням за розробленими критеріями [8].

**Співвідношення аудиторної та самостійної роботи:** 60% аудиторної (6 годин в кожному модулі – на діалогічне мовлення), 40% самостійної (4 години в кожному модулі на діалогічне мовлення).

**Кількість змістових модулів:** 6.

Кількість кредитів – 12 (360 годин). Навчання діалогічного мовлення інтегрується з навчанням граматики, аудіювання, читання, письма, монологічного мовлення, а відтак складає 1/6 частку відведеного на вивчення дисципліни часу. Тому частка діалогічного мовлення в межах розроблених модулів складає 60 академічних годин: 36 годин аудиторних, 24 годин самостійної роботи.

**Наповнення змістових модулів:**

**6 семестр**

**Змістовий модуль 1. Міжнародне партнерство та державна політика України у сфері забезпечення державної безпеки.** Законодавча база України та Ірану у сфері держбезпеки. Міжнародне співробітництво України та Ісламської Республіки Іран. Договірно-правова база між Україною та Ісламською Республікою Іран. Основні напрями

співробітництва. Державні органи та органи місцевого самоврядування, які здійснюють функції із забезпечення національної безпеки (України та Ісламської Республіки Ірану), функції та повноваження державних органів (України та Ісламської Республіки Ірану).

**Змістовий модуль 2. Забезпечення охорони прав і свобод людини, інтересів суспільства і держави.** Протидія злочинності, підтримання громадської безпеки і правопорядку, надання послуг органів держбезпеки (в Україні та Ісламській Республіці Іран). Боротьба з корупцією. Система захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій та запобігання їх виникненню, ліквідації надзвичайних ситуацій, рятувальної справи, гасіння пожеж, пожежної та техногенної безпеки, діяльності аварійно-рятувальних служб, а також гідрометеорологічної діяльності.

**Змістовий модуль 3. Розвідка та захист інформації.** Служба зовнішньої розвідки України / Ірану, її функції, повноваження, нормативно-правова база. Протидія контррозвідувальній діяльності в Україні / Ісламській Республіці Іран. Нормативні документи, які регулюють захист інформації в Україні / Ірані. Технічне регулювання захисту інформації. Діяльність правоохоронних органів у сфері захисту інформації. Державна таємниця та її охорона. Кібербезпека.

**Змістовий модуль 4. Боротьба з тероризмом.** Нормативно-правова база, яка регулює антитерористичну діяльність. Система антитерористичної діяльності в Україні, Ірані, у світі. Види тероризму, міжнародний тероризм, тероризм в Україні та Ірані, заходи проти тероризму, заходи по запобіганню терористичних актів.

**7 семестр**

**Змістовий модуль 5. Захист національної державності та національних інтересів.** Система захисту державного кордону України / Ісламської Республіки Ірану, конституційного ладу, оборонного і науково-технічного потенціалу, об'єктів інфраструктури, економічної безпеки, охорони суверенних прав в економічній зоні обох країн. Протидія нелегальній (незаконній) міграції, громадянства, реєстрації фізичних осіб, зокрема біженців та інших визначених законодавством категорій мігрантів.

**Змістовий модуль 6. Досудові розслідування.** Слідчі підрозділи служб безпеки України та Ірану, сфера їхньої діяльності та повноваження. Форми досудових розслідувань. Та порядок їх проведення.

Отже, розроблена модель методики формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки охоплює 6 змістових модулів, кожен з яких має по 3 цикли: кожен цикл містить вправи та завдання для навчання

різних типів діалогів – діалогу-розпитування, діалогу-домовленості, діалогу-обговорення. Часовий резерв для опанування означених модулів складає – 12 кредитів, частка діалогічного мовлення складає 1/6 частку відведеного на вивчення дисципліни часу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко Г. А. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні у майбутніх фахівців з харчових технологій у процесі самостійної роботи: дис. ... д-ра філос. у галузі педагогіки: 01.1 Київ, 2020. 247 с.
2. Друженко Т. П. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 268 с.
3. Задорожна І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетентністю. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: «Педагогіка»*. Тернопіль, 2012. № 2. С. 66–72.
4. Ігнатенко В. Д. Методика навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 239 с.
5. Крапчатова Я. А. Методика організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх філологів: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2014. 266 с.
6. 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.
7. Осядла Т. В. Відбір навчального матеріалу для формування перськомовної компетентності в говорінні у майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки. *Актуальні проблеми іншомовної підготовки фахівців у сфері національної безпеки: матеріали III Всеукр. наук.-метод. конф. (м. Київ, 03 лист. 2022 р.) / за заг. ред. О. С. Лагодинського*. Київ: ВА, 2022. С. 84–92.
8. Осядла Т.В. Планування та підготовка експерименту; розроблення критеріїв та норм оцінювання перськомовної компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки. *Інноваційна педагогіка*. Київ, 2022. № 50. С. 174–181.
9. 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.
10. Сем'ян Н. В. Формування у майбутніх філологів англомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 234 с.

## ПОКАЗНИКИ ТА КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

### INDICATORS AND CRITERIA OF PROFESSIONAL-EXTREME COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS OPERATIONAL AND RESCUE SERVICE

Стаття присвячена визначенню критеріїв та показників формування професійно-екстремальної компетентності майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання, належний рівень сформованості якої передбачає здатність та готовність ефективно виконувати професійні завдання в особливих та екстремальних умовах. У публікації здійснено аналіз наукових підходів до розробки критеріїв та показників сформованості професійної компетентності та професійної підготовки психологів. Сьогодні проблема результативності професійної підготовки фахівців екстремальних видів діяльності в процесі здобуття вищої освіти є актуальною, так як кожного дня збільшується кількість надзвичайних ситуацій, коли необхідно швидко й ефективно надавати екстрену психологічну допомогу постраждалим внаслідок ракетних ударів, а також здійснювати заходи психопрофілактики, психологічного відновлення, психологічного супроводу рятувальників під час виконання службових завдань. Визначення критеріїв та показників сформованості професійно-екстремальної компетентності дозволяє проаналізувати сучасний стан та перспективи удосконалення системи професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби. На основі теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел та враховуючи наявний досвід професійної підготовки майбутніх психологів в закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання, ми виокремили чотири компоненти професійно-екстремальної компетентності майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби: мотиваційно-вольовий, професійно-знанцевий, екстремально-діяльнісний та особистісно-рефлексивний. Основними критеріями формування професійно-екстремальної компетентності ми виділили адаптаційний, когнітивний, функціональний і аксіологічний. Також виокремили відповідні до них показники. Проаналізовані показники та критерії формування професійно-екстремальної компетентності у психологів Державної служби України з надзвичайних ситуацій протягом професійної підготовки дадуть змогу визначити сучасний стан їхньої професійної підготовки.

**Ключові слова:** професійна підготовка, критерій, показник, професійна компетентність, майбутні психологи, професійно-екстремальна компетентність.

The article is devoted to determining the criteria and indicators for the formation of professional-extreme competence in future psychologists of the emergency rescue service in higher education institutions with specific learning conditions, the proper level of which involves the ability and readiness to effectively do professional tasks in special and extreme conditions. The publication analyzes scientific approaches to developing criteria and indicators for the formation of professional competence and training of psychologists. Today, the issue of the effectiveness of professional training for specialists in extreme activities during higher education is relevant, because the number of emergency situations are increasing fast, when it is needed to provide effective emergency psychological assistance to people because of missile strikes and implement measures of psychoprophylaxis, psychological recovery, and psychological support for rescuers during their work. The identification of criteria and indicators for the formation of professional-extreme competence allows analyzing the current state and prospects for improving the training system for future psychologists in the emergency rescue service. Based on the theoretical analysis of scientific and pedagogical sources and considering the existing experience of professional training for future psychologists in higher education institutions with specific learning conditions, four components of professional-extreme competence for future psychologists of the emergency rescue service are identified: motivational-volitional, professional-cognitive, extreme-functional, and personal-reflective. The main criteria for the formation of professional-extreme competence are adaptive, cognitive, functional, and axiological. Also, we identified indicators corresponding to them. The analyzed indicators and criteria for the formation of professional-extreme competence in psychologists of the State Emergency Service of Ukraine during professional training will allow determining the current state of their professional preparation.

**Key words:** professional training, criterion, indicator, professional competence, future psychologists, professional-extreme competence.

УДК 377.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.31>

Пилипенко Л.В.,

викладач кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

У зв'язку із сучасними соціальнополітичними, економічними та інформаційними умовами розвитку суспільства все більшої важливості набуває вміння реагувати та діяти у різних непередбачуваних ситуаціях, що є особливо актуальним для психологів оперативно-рятувальної служби. Сьогодні психологи Державної служби України

з надзвичайних ситуацій є тими, хто надає психологічну допомогу постраждалому населенню внаслідок надзвичайних ситуацій, спричинених воєнним станом в Україні, тому їхня діяльність яких має екстремальний характер.

Професійна підготовка психологів оперативно-рятувальної служби здійснюється у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання,

саме тому перед такими закладами постають нові виклики, які пов'язані зі зростанням кількості надзвичайних ситуацій. Важливим завданням є навчання особливостям та алгоритмам надання екстреної психологічної допомоги, забезпечення психологічного супроводу рятувальників під час виконання завдань за призначенням, проведення заходів психологічного відновлення, психопрофілактики тощо. Отже, основну роль відіграє якісна професійна підготовка майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, які повинні вміти конструктивно реагувати та виконувати професійні завдання в непередбачуваних обставинах.

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

Проблеми професійної підготовки майбутніх психологів представлені у працях О. Бондаренка, Ю. Вінтюка, В. Волошиної, Т. Григоренко, Л. Карамушки, С. Максименка, В. Панка, Н. Перегончук, Н. Пов'якель, Н. Пророк, В. Синишиної, Т. Титаренко, Н. Чепелевої, В. Ямницького. Вивчення професійної підготовки та професійної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання займалися М. Козяр, Т. Конівіцька, А. Литвин, Н. Оніщенко, Л. Руденко, Р. Сірко, О. Тімченко, але поза увагою дослідників залишилось питання формування професійно-екстремальної компетентності майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** З огляду на велику кількість надзвичайних ситуацій сьогодні, дослідження критеріїв і показників професійно-екстремальної компетентності майбутніх психологів ризиконебезпечних професій, є необхідним, оскільки суспільство потребує висококваліфікованих фахівців у сфері безпеки людини.

**Метою статті** є визначення критеріїв та показників сформованості професійно-екстремальної компетентності майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби у закладі вищої освіти із специфічними умовами навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Професійно-екстремальну компетентність ми визначаємо як складову професійної компетентності майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, тобто складну систему діяльнсно-рольових вмінь, навичок та особистісних характеристик, які забезпечують здатність та готовність майбутнього психолога ефективно виконувати професійні завдання в особливих та екстремальних умовах. Належний рівень її сформованості є передумовою забезпечення ефективної діяльності у непередбачуваних обставинах. Для визначення сформованості професійно-екстремальної компетентності першочергово необхідно проаналізувати базові поняття, а саме «компонент, «критерій» і «показник».

Термін «критерій» в Академічному тлумачному словнику трактується як підстава для оцінки,

визначення або класифікації чогось; мірило [5]. У Словнику-довіднику з професійної освіти (за редакцією А. Семенової) термін «критерій» трактується як мірило оцінки, судження, необхідна та достатня умова проявлення або існування якогось явища чи процесу [11, с. 95]. У другому виданні Українського педагогічного енциклопедичного словника українського педагога С. Гончаренка поняття «критерій» – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка будь-чого; мірило» [2, с. 245].

В. Мазін розглядає «критерій» як узагальнену характеристику властивостей об'єкта або процесу. Автор розрізняє якісні показники, які свідчать про наявність або відсутність певної властивості, та кількісні, що визначають те, як певна властивість виражається та розвивається [6, с. 218]. В «Енциклопедії освіти», за редакцією В. Кременя, під критеріями і показниками якості навчальної діяльності розуміють сукупність ознак, на основі яких оцінюються умови, процес та результат навчальної діяльності, що відповідає заданій меті [4]. Отже, критерій ми розуміємо як об'єктивну ознаку, за допомогою якої можна оцінити ступінь досягнення певної мети, вираження певних властивостей.

Відповідно до Академічного тлумачного словника «показник – це свідчення, доказ, ознака чого-небудь» [7]. У Словнику української мови» в 11 томах «показник – це свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [8].

Слід зазначити, що в сучасній педагогічній літературі такі поняття, як «критерій» і «показник» є тісно пов'язаними один з одним. Кожен критерій складається із складових певних показників, що доповнюють та уточнюють зміст кожного критерію.

Аналіз досліджень науковців, спрямованих на виявлення критеріїв і показників професійно-екстремальної компетентності, дозволяє зробити висновок, що визначених поки тверджень серед дослідників немає. Значна увага приділялась визначенню критеріїв і показників професійної компетентності та професійної підготовки. Так, науковець Ю. Вінтюк виділяє такі критерії професійної компетентності майбутніх психологів, як мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і особистісний [1, с. 80].

Т. Григоренко у дослідженні професійної компетентності у психолога (спеціального, клінічного) виокремлює мотиваційний; когнітивний; діяльнісний; рефлексивний критерії [3].

Дослідження проблеми професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти дозволило Д. Супрун визначити такі критерії та показники рівнів сформованості компонентів професійної підготовки, а саме професійно-мотиваційний (показники: сформованість ціннісних орієнтацій; сформованість мотиваційного ставлення до



професійної діяльності; сформованість мотиваційного професійного спрямування), когнітивно-компетентнісний (показники: системність знань; усвідомленість знань; стійкість знань), операційно-діяльнісний (показники: готовність до професійної діяльності: сформованість діагностичних умінь, сформованість змістово-процесуальних умінь, сформованість прогностичних умінь; здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань), результативно-рефлексивний (показники: здатність до самоаналізу та рефлексії, орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності) [12].

Критеріями професійної компетентності практичного психолога В. Синишина визначала мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-методологічний, організаційно-поведінковий, особистісно-рефлексивний [9, с. 137].

Досліджуючи підготовку майбутнього психолога Державної служби з надзвичайних ситуацій, Р. Сірко виокремила критерії їхньої професійної підготовки, а саме особистісно-мотиваційний (показники: професійно-значимі якості особистості), діяльнісно-операційний критерій (показники: структура та стрес-чинники професійної діяльності психолога оперативно-рятувальної служби) та змістовно-інформаційний (професійні знання, вміння та навички) [10, с. 147].

Тому, узагальнюючи напрацювання дослідників та результати теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел, враховуючи наявний досвід професійної підготовки майбутніх психологів в закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання, ми виокремили чотири компоненти професійно-екстремальної компетентності майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, а саме мотиваційно-вольовий, професійно-знаннявий, екстремально-діяльнісний та особистісно-рефлексивний.

Мотиваційно-вольовий компонент відображає сукупність мотивів досягнення успіху та адаптивності до нових непередбачуваних ситуацій. Так сформованість цього компоненту визначаємо за адаптаційним критерієм, де позитивна адаптація є одним із ключових факторів для формування професійно-екстремальної компетентності. Цей критерій дозволяє оцінити ступінь адаптивності до різноманітних ситуацій екстремального характеру у професійній діяльності, мотивації до самореалізації у професії шляхом здобування нових знань і вмінь, а також вольових зусиль, спрямованих на виконання професійно-екстремальних завдань.

Показниками адаптаційного критерію нами визначено такі: мотиви досягнення успіху у професії психолога оперативно-рятувальної служби; мотив вижити та допомогти; усвідомлення цінності

та значущості професійної підготовки; наявність вольових якостей особистості; механізми психологічного захисту; копінг-стратегії, як здійснення адаптивної відповіді особистості на непередбачувані ситуації.

Професійно-знаннявий компонент професійно-екстремальної компетентності відображає рівень психологічних знань, зокрема із психології кризових ситуацій та психології діяльності в особливих умовах. Сформованість цього компонента є результатом продуктивної навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти в період професійної підготовки, що досліджується за допомогою когнітивного критерію. Показниками тут виокремлено обсяг, системність та усвідомленість професійних знань, що визначається середнім балом здобувача.

Екстремально-діяльнісний компонент характеризує наявність у здобувачів вищої освіти необхідних практичних умінь та навичок, зокрема адекватно оцінювати ситуацію та вміння прогнозувати та на основі швидких та правильних дій в екстремальних ситуаціях. Цей компонент можна визначити за допомогою функціонального критерію, показниками якого виступають здатність адекватно оцінювати ситуації; сформованість прогностичних умінь; вміння використовувати набуті знання та практичні навички при вирішенні професійних завдань; готовність до професійної діяльності. Вищезгаданий критерій дозволяє охарактеризувати практичну здатність діяти в обстановці, що характеризується екстремальністю, та успішно застосовувати уже раніше здобуті знання, вміння та навички. Зміст цього критерію відображає готовність до діяльності та здатність успішно працювати в особливих та екстремальних умовах.

Особистісно-рефлексивний компонент передбачає розвиток саморегуляції, наявність розвинутих професійно важливих якостей особистості, розвинуту здатність до рефлексії власної діяльності. Сформованість цього компоненту визначається за аксіологічним критерієм.

Показниками цього критерію виступають здатність до самоаналізу і рефлексії; індивідуально-психологічні властивості майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби; професійно важливі якості особистості, зокрема комунікабельність, емоційна стійкість, впевненість в собі, самоповага, самосприйняття, високий самоконтроль, позитивна самомотивація, акцентуації характеру, відсутність схильності до адиктивної, агресивної та деліквентної поведінки тощо.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що виявлені критерії та показники сформованості професійно-екстремальної компетентності майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби дозволяє діагностувати рівні її сформованості.

**Висновки.** Отже, визначення критеріїв та показників сформованої професійно-екстремальної компетентності майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, що є підґрунтям їхньої професійної підготовки, що є основою для вимірювання рівня сформованості. Подальші перспективи дослідження полягають у обґрунтуванні педагогічних умов та розробці методики формування професійно-екстремальної компетентності майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби під час навчання у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вінтюк Ю. В. Критерії сформованості професійної компетентності майбутніх психологів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2017. № 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo\\_2017\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2017_1_10) (дата звернення: 06.01.2024).
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : «Волинські обереги», 2011. 552 с.
3. Григоренко Т. В. Формування професійних компетентностей у психолога (спеціального, клінічного) у процесі навчання : дис. ... докт. філос. : 016 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 237 с.
4. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. КРИТЕРІЙ – Академічний тлумачний словник української мови. *Академічний тлумачний словник української мови*. URL: <http://sum.in.ua/s/kryterij> (дата звернення: 03.01.2024).
6. Мазін В. М. Критерії та показники сформованості культури самореалізації педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. 2007. №. 41. С. 217–225.
7. ПОКАЗНИК – Академічний тлумачний словник української мови. *Академічний тлумачний словник української мови*. URL: <http://sum.in.ua/s/pokaznyk> (дата звернення: 05.01.2024).
8. ПОКАЗНИК – тлумачення, орфографія, новий правопис онлайн. СЛОВНИК – тлумачний словник української мови, орфографічний словник онлайн. URL: <https://slovnuk.ua/index.php?swrd=показник> (дата звернення: 05.01.2024).
9. Синишина В. М. Організація експериментального дослідження та аналіз результатів функціонування системи фахової підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. № 74. С. 137–140.
10. Сірко Р. І. Професійна підготовка майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в екстремальних умовах : монографія. Львів. «ГАЛИЧ-ПРЕС», 2017. 482 с.
11. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
12. Супрун, Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. 392 с.

## РОЛЬ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

### THE ROLE OF GROUP WORK IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

*У пропонованій статті визначено роль наукового студентського гуртка у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, у формуванні мотивації, інтересів та вмінь науково-дослідної роботи студентів; обґрунтовано науковий гурток як форму організації навчальної взаємодії студентів та керівника гуртка.*

*У статті проаналізовано сучасну наукову літературу з проблеми роботи наукового гуртка з метою поглиблення знань студентів, вдосконалення їхньої професійної підготовки як майбутніх вихователів до керівництва різними видами діяльності дітей дошкільного віку; надано різні визначення поняття наукового гуртка та гурткової роботи, її завдання; описано наукові підходи, організаційні принципи та інтерактивні форми роботи наукового гуртка як форми наукової роботи у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.*

*У статті проаналізовано зміст наукової роботи зі студентами у ході роботи наукового гуртка, спрямованої на формування стійкої мотивації у здобувачів вищої освіти до організації та проведення наукових педагогічних досліджень, формування здібностей до дослідницької діяльності та зацікавленості в ній, розвиток ініціативності, творчості та самостійності студентів у проведенні наукових досліджень.*

*У статті окреслено спрямування та розкрито досвід роботи наукового гуртка, що функціонує на кафедрі теорії та методики дошкільної освіти факультету дошкільної педагогіки та психології Університету Ушинського, та спрямований на професійну підготовку студентів до організації та керівництва процесом морально-етичного виховання дітей дошкільного віку засобами художньої літератури.*

*У статті вказано та докладно розкрито зміст гурткової роботи за організаційним, теоретико-професійним, практико-професійним та дослідницьким блоками; визначено показники результативності роботи наукового студентського гуртка.*

**Ключові слова:** науковий гурток, науково-дослідницька робота студентів, навчальна взаємодія, гурткова робота, професійна

*підготовка, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, дослідницькі вміння.*

*The proposed article defines the role of the scientific student circle in the professional training of future teachers of preschool education institutions, in the formation of students' motivation, interests and skills in scientific and research work; the scientific circle as a form of organization of educational interaction of students and the head of the circle is substantiated.*

*The article analyzes modern scientific literature on the problem of the work of a scientific circle with the aim of deepening the knowledge of students, improving their professional training as future educators to lead various types of activities of preschool children; various definitions of the concept of scientific circle and circle work, its tasks, are given; scientific approaches, organizational principles and interactive forms of work of a scientific circle as a form of scientific work in the process of professional training of future teachers of preschool education institutions are described.*

*The article analyzes the content of scientific work with students during the work of a scientific circle, aimed at forming a sustainable motivation among students of higher education to organize and conduct scientific pedagogical research, the formation of abilities for research activity and interest in it, the development of initiative, creativity and independence of students in conducting scientific research.*

*The article outlines the direction and reveals the work experience of a scientific group operating at the Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology of Ushinsky University, and aimed at professional training of students to organize and lead the process of moral and ethical education of preschool children by means of fiction.*

*The content of group work according to organizational, theoretical-professional, practical-professional and research blocks is specified and disclosed in detail in the article; indicators of the effectiveness of the work of the scientific student circle have been determined.*

**Key words:** scientific group, scientific research work of students, educational interaction, group work, professional training, future teachers of preschool education institutions, research skills.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.32>

**Попова І.І.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри теорії та методики  
дошкільної освіти  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Важливе значення в підготовці майбутніх вихователів має організація науково-дослідної роботи студентів як однієї зі складових їхньої професійної підготовки, яка здійснюється як в ході науково-дослідної роботи, що передбачена навчальними планами і програмами; так і в дослідницькій роботі студентів в позааудиторний час [2, 10, 11].

Завдання наукової роботи зі студентами спрямовані на формування стійкої мотивації у здобувачів вищої освіти до організації та проведення

наукових педагогічних досліджень; ознайомлення їх з метою, завданнями та методами наукових досліджень; формування творчих здібностей до дослідницької діяльності та зацікавленості в ній, без чого неможливим є опанування новими професійними знаннями; розвиток ініціативності, творчості та самостійності студентів у проведенні наукових досліджень.

Науково-дослідна діяльність студентів, як зазначає Л. Березовська, здійснюється через різноманітні організаційні форми: наукові гуртки, проблемні групи, участь у роботі науково-дослідних

лабораторій, студентських наукових конференцій, вебінарах та ін. [2, с. 203].

У системі підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти велике значення має діяльність наукових гуртків. Саме вдосконалення професійної підготовки студентів у ході гурткової роботи є важливим завданням сучасних педагогічних вузів.

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

Звернемося до сутності поняття наукового гуртка. На думку С. Вітвицької, науковий гурток визначається як організаційне утворення на кафедрі, учасниками якого є студенти факультету [4].

Важливим є доповнення, викладене в Положенні про студентський науковий гурток (проблемну групу) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (надалі – Університет Ушинського), про те, що гурток формується за напрямком наукової діяльності кафедри відповідно до її профілю [8].

Більш докладно мету наукового гуртка визначає М. Фіцула, вкладаючи в неї ознайомлення з науковою проблематикою, вивчення окремих питань, засвоєння студентами принципів, методів і прийомів наукової діяльності [9, с. 79].

Виходячи з Положення про науковий гурток Університету Ушинського, метою наукового гуртка є організація наукової діяльності здобувачів, залучення їх до виконання науково-дослідної роботи, розвитку наукового мислення і творчого підходу у виконанні теоретичних та прикладних проблем, обговорення актуальних проблем відповідної галузі знань, розширення загального і професійного світогляду [8].

В основу діяльності будь-якого наукового угруповання покладено певні вихідні положення. Так, О. Білостоцька щодо наукового гуртка виокремлює доцільність, добровільність, плановість, реальність тематики, різноманітність методів освітньо-наукової роботи, стабільність складу гуртка, врахування інтересів і можливостей студентів, високої наукової кваліфікації керівника гуртка, спадкоємності і формування традицій у роботі, стимулювання студентів [3].

В. Ворожбіт-Горбатюк значно поширює коло основних підходів до організації та функціонування студентського наукового гуртка, виокремлюючи демократичний підхід в управлінні, який можливий лише через забезпечення права голосу і членства кожного гуртківця; гуманістичний і особистісно зорієнтований підходи, за яких організатор гурткової роботи виступає виключно як координатор тих ініціатив і самостійної дослідницької роботи, які виявляють студенти; толерантність, яка можлива лише за умови довіри і розуміння мотивів студентами своєї пошукової діяльності, підтримки прагнень

до наукового пізнання всіх учасників угруповання [5].

Л. Артемова [1] та В. Шейко [10] зазначають, що в результаті постійної і систематичної роботи в науковому гуртку у студентів формуються пізнавальні, морально-вольові та професійно-педагогічні особистісні якості. Окрім вирішення суто наукових завдань, гурткова робота сприяє формуванню інтелектуальних та особистісних якостей студентів, необхідних для професійного зростання та успіху: цілеспрямованості, наполегливості, здібності до аналітичного мислення, любові до педагогічної професії, до дітей; засвоєння моральних цінностей та ідеалів, культурних традицій рідної країни, етичних норм; відчуття інтелектуального та емоційного задоволення від результатів дослідницької діяльності, прагнення до вдосконалення у професії.

Так, В. Ворожбіт-Горбатюк підкреслює, що науковий гурток – це форма організації навчальної взаємодії, де всі між собою рівні. Реалізується такий підхід, за якого заздалегідь підготовлені студенти стають активними організаторами проведення навчально-дослідницьких диспутів на важливі теми фахових професійних дисциплін. Надана у такий спосіб навчальна і наукова інформація сприймається здобувачами освіти значно ефективніше, знання стають більш стійкими, учасники гуртка – більш відкритими.

О. Коркішко [7] та І. Барисевич [7] зазначають, що важливою передумовою для професійного педагогічного становлення майбутніх педагогів у гуртковій роботі є використання інтерактивних методів, як от: лекція-бесіда, лекція-ділова гра, лекція-візуалізація, «круглий стіл», дискусія «навпаки», семінар-дослідження; доповідь, ділова гра, наприклад ділова гра «Лабораторія невирішених проблем» тощо.

Л. Зубченко пропонує в роботі наукового гуртка використовувати проблемні професійні ситуації, бліц-презентації «Я – майбутній фахівець», творчі есе, ділові і сюжетно-рольові ігри тощо [6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На наш погляд, формат гурткової роботи дозволяє значно поглибити як професійні прикладні вміння, так і дослідницькі, врахувати індивідуальні професійні інтереси майбутніх педагогів. Це визначило основне спрямування нашої дослідницької роботи щодо використання інноваційних технологій ведення гурткової роботи задля досягнення означеної мети.

**Мета статті:** розкрити досвід роботи наукового гуртка з професійної підготовки майбутніх вихователів та формування в них дослідницьких вмінь за проблематикою морально-етичного виховання дітей дошкільного віку засобами художньої літератури.

**Виклад основного матеріалу.** У роботі наукового гуртка на кафедрі теорії та методики



дошкільної освіти Університету Ушинського послідовно вирішувались освітні завдання, спрямовані на уточнення, збагачення та систематизацію знань студентів про особливості сприймання дошкільниками фольклорних та літературних творів, їх вплив на морально-етичне виховання дітей; поглиблене вивчення окремих аспектів літературної освіти та художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільної освіти; збагачення та систематизацію знань про сучасні інтерактивні форми та методи ознайомлення дітей дошкільного віку з художньою літературою; формування та вдосконалення вмінь студентів проводити педагогічний аналіз різноманітних жанрів дитячих фольклорних і літературних творів; формування вмінь виразного читання творів художньої літератури для забезпечення повноцінного сприймання їх дітьми дошкільного віку; формування вмінь добору та використання діагностичного інструментарію у дослідницькій діяльності, здібностей до аналізу й систематизації отриманих експериментальних даних діагностичного дослідження; опису та аналізу результатів наукового дослідження, підготовки до їх публікацій.

У роботі гуртка беруть участь студенти-бакалаври різного року навчання, оскільки передбачається виконання студентами науково-дослідних та творчих завдань різного рівня складності.

Функціонування наукового гуртка опирається на певні вихідні положення, принципи. Опишемо їх.

Передусім важливим є принцип добровільності, який передбачає залучення студентів до роботи в науковому гуртку виключно з власного бажання.

Принцип плановості передбачає системну роботу в науковому гуртку згідно з розробленим, обговореним та затвердженим планом, хоча це ніяк не означає відсутність можливості внесення корекції і змін до плану роботи гуртка.

Принцип самоврядності передбачає самостійність в обранні старости гуртка, формуванні плану роботи, порядку денного засідань, участі у наукових конференціях, студентських олімпіадах тощо.

Принцип прозорості, відкритості та публічності в діяльності наукового гуртка передбачає систематичну і відкриту звітність його роботи.

Принцип академічної доброчесності передбачає використання студентами власних наукових матеріалів, публікацій, оригінальних здобутків та напрацювань.

Принцип академічної свободи передбачає варіативність, свободу учасників гуртка у виборі завдань, змісту та форм роботи.

Принцип врахування інтересів і можливостей студентів є одним з провідних, оскільки від дотримання його залежить позитивна і стійка мотивація студентів у відвідуванні засідань гуртка та його результативності.

Принцип органічного зв'язку гуртка з освітнім процесом в університеті є важливим для

професійної підготовки, оскільки зміст його роботи має відповідати професійним компетенціям студентів-бакалаврів.

Принцип стимулювання передбачає врахування успіхів студентів-гуртківців при оцінюванні їхньої роботи з вивчення дисциплін, пов'язаних з проблематикою літературного розвитку дітей дошкільного віку, ознайомлення їх з художньою літературою.

Принцип наступності між обов'язковою науковою роботою студентів за навчальним планом та їх участю в роботі наукового гуртка, що може проявлятися у близькості проблематики наукових досліджень студентів у цих двох формах організації науково-дослідної роботи студентів.

Зміст гурткової роботи умовно поділяється на три блоки: організаційний, теоретико-професійний, практико-професійний, дослідницький. Опишемо їх.

1. До організаційного блоку входять заходи, пов'язані з залученням студентів до участі в гуртку, обговорення та затвердження плану роботи на початку навчального року, його можлива корекція упродовж навчального року, звітність та підведення підсумків роботи наукового гуртка.

2. Теоретико-професійний блок передбачає поглиблене вивчення окремих аспектів проблеми розвитку та керівництва художньо-мовленнєвою діяльністю дітей дошкільного віку, морально-етичного виховання засобами художніх творів, наприклад дитячих письменників Одещини, української діаспори тощо.

3. Практико-професійний блок, до якого віднесено роботу з формування професійних прикладних практичних умінь, наприклад укладання та презентація словників-мінімумів виразних засобів поетичних творів; аналіз змісту та художньої форми українських народних казок; педагогічний аналіз змісту та художньої форми художніх творів морально-етичного характеру; вміння інтонаційно-виразного читання художніх творів для дітей тощо.

4. До дослідницького блоку віднесено роботу, спрямовану на розвиток здібностей до науково-дослідницької діяльності: презентація результатів аналізу вивчення наукової та методичної літератури з індивідуальної теми дослідження в межах проблематики гуртка; консультації керівника гуртка окремим студентам; презентація студентами дослідницьких напрацювань за індивідуальними темами; підготовка до публікації наукових статей (тез) за проблематикою гуртка; участь студентів-гуртківців у науково-практичних конференціях рівного рівня, студентських олімпіадах тощо.

Показниками результативності роботи наукового гуртка виступають позитивні якісні зміни у професійному та професійно-особистісному зростанні студентів за всіма напрямками гурткової роботи, участь студентів-гуртківців у всеукраїнських

(міжнародних) наукових конференціях, публікація наукових статей (тез) за індивідуальними темами в межах проблематики гуртка тощо.

**Висновки.** Таким чином, використання гурткової роботи має значущий вплив на професійну та наукову підготовку студентів як майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до організації та керівництва процесом морально-етичного виховання дітей дошкільного віку засобами художньої літератури.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

5. Артемова Л. Педагогіка і методика вищої школи. Навч.-метод. посіб. Київ, Кондор, 2012. 272. с.
6. Березовська Л. Технології викладання фахових методик дошкільної освіти: навчальний посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2022. 264 с.
7. Білостоцька О. В. Науковий гурток як засіб формування професійних якостей майбутніх учителів / збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск LXXII. Том 1. № 72. 2016. С. 86–91.
8. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи. Метод. посіб. Київ, Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
9. Ворожбіт-Горбатюк В.В., Зозуля К.В., Собченко Т.М. Науковий гурток в реалізації ідеї навчання через дослідження здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти (з досвіду ХНПУ імені Г. С. Сковороди). Теорія та методика навчання та виховання. 2021. № 50. С. 19–29.
10. Зубченко Л. Студентський науковий гурток – середовище креативної діяльності. Проблеми підготовки сучасного вчителя № 8 (Ч. 1), 2013. С. 51–56.
11. Коркішко О., Барисевич І. Науковий гурток у системі науково-дослідної роботи магістрів педагогіки вищої школи. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2019, № 6 (98).
12. Положення про студентський науковий гурток (проблемну групу) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» від 13.07.2023 URL: [https://pdpu.edu.ua/doc/universitet/sferi\\_diy/naukova/poloj/p\\_nauk\\_gurtok.pdf](https://pdpu.edu.ua/doc/universitet/sferi_diy/naukova/poloj/p_nauk_gurtok.pdf)
13. Фіцула М. Педагогіка вищої школи. Навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2005. 232 с.
14. Шейко В. Організація та методика науково-дослідницької діяльності. Підручник для вузів. Київ, Знання, 2008. 310 с.

## ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

### HEALTH-PROMOTING COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER

Метою дослідження є теоретичне осмислення здоров'язберігаючої компетентності як складової професійної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури із тлумаченням її компонентів. У статті використано аналіз, синтез й узагальнення наукових джерел, систематизацію концепцій здоров'язберігаючої компетенції для розкриття її компонентного складу та визначення ключових аспектів у контексті сучасних досліджень. У дослідженні акцентується увага на сутності здоров'язберігаючої компетентності, використовуючи різноманітний компонентний склад, що визначається постійним уточненням терміна «компетенція» та «компетентність». Дослідження враховує взаємозв'язок цього поняття з компетентністю та різними науковими підходами. У розгляді компетенції робота визначає її як комплекс знань, навичок, вмінь та особистісних якостей. Цей комплекс спрямований на ефективне вирішення завдань у конкретних сферах діяльності, але його поняття виходить за межі технічних та професійних аспектів, включаючи соціальні та особистісні складові. Компетентність означає вміння та здатність ефективно застосовувати знання, навички та досвід у конкретній ситуації. Вона відображається у здатності особи досягати поставлені цілі та вирішувати завдання в межах своєї діяльності. Компетентна людина володіє не лише технічними аспектами своєї сфери, але й виявляє вміння взаємодіяти з оточуючим середовищем та вирішувати проблеми. У контексті освіти та професійної діяльності компетентність позначає рівень підготовки та готовність до виконання завдань у певній сфері. Особливий акцент робиться на розумінні компетентності як більш широкого поняття, що враховує глибоке розуміння предметної області та вміння ефективно взаємодіяти з оточуючим середовищем. Зокрема, виокремлено сім ключових компонентів здоров'язберігаючої компетентності: аксіологічний, мотиваційний, інформаційно-когнітивний, психофізіологічний, фізкультурно-оздоровчий, культурологічний та комунікативний. Це дослідження розкриває

важливість розглядання компетентності в контексті різноманітності її компонентів та врахування різних підходів вчених. Висновки роботи визначають компетентність як ключовий інструмент для ефективного функціонування у різних сферах життя, зокрема в плані здоров'я.

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, майбутні вчителі фізичної культури.

The aim of the study is to theoretically conceptualize health-preserving competence as a component of the professional activity of future physical education teachers, elucidating its constituents. The article employs analysis, synthesis, and generalization of scientific sources, systematization of concepts of health-preserving competence to unveil its component structure and define key aspects in the context of contemporary research. The research emphasizes the essence of health-preserving competence, utilizing a diverse component structure refined through constant clarification of the terms "competence" and "competency". The study considers the interrelation of this concept with competency and various scientific approaches. Regarding competence, the work defines it as a complex of knowledge, skills, abilities, and personal qualities aimed at effectively solving tasks in specific areas of activity, extending beyond technical and professional aspects to include social and personal components. Special emphasis is placed on understanding competence as a broader concept, incorporating a deep understanding of the subject area and the ability to interact effectively with the surrounding environment. Specifically, seven key components of health-preserving competence are identified: axiological, motivational, information-cognitive, psychophysiological, physical education and health, cultural, and communicative. The research underscores the importance of examining competence in the context of its diversity and considering various scholarly approaches. The conclusions define competence as a key tool for effective functioning in various life spheres, particularly in terms of health.

**Key words:** competence, competency, future physical education teachers.

УДК 371.147.091.31  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.33>

#### Проценко А.А.,

канд. пед. наук, доцент,  
завідувач кафедри теорії та методики  
фізичного виховання і спортивних  
дисциплін  
Мелітопольського державного  
педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

#### Гарбар Д.О.,

аспірант кафедри теорії та методики  
фізичного виховання і спортивних  
дисциплін  
Мелітопольського державного  
педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Здоров'язберігаюча компетентність в сфері фізичної культури надає величезну актуальність у сучасному освітньому контексті підготовки майбутнього фахівця, оскільки стикається з важливими викликами та тенденціями, які визначають фізичне та психічне здоров'я підростаючого покоління [1, 3–4, 8, 21].

По-перше, здоров'язбереження стає стратегічно важливим аспектом через зростання

малорухливого способу життя та епідемію ожиріння серед дітей та молоді. Вчителі фізичної культури відіграють ключову роль у протидії цим тенденціям, надаючи учням навички та знання для активного способу життя та збереження здоров'я.

По-друге, компетенція в сфері здоров'язбереження стає важливою у зв'язку з розвитком технологій та високим рівнем використання гаджетів. Забезпечення рухової активності та ефективного управління стресом, який виникає у школярів в умовах війни, відіграють важливу роль

у підтриманні фізичного та емоційного здоров'я учнів.

По-третє, здоров'язбереження стає комплексним завданням через взаємозв'язок фізичного та психічного здоров'я. Вчителі фізичної культури повинні розуміти психологічні аспекти мотивації до здорового способу життя, створюючи позитивне середовище для розвитку емоційного благополуччя учнів.

У світлі цих викликів, майбутні вчителі фізичної культури повинні розвивати компетенції [2, 9, 11], що включають в себе навички мотивації [5], методики рухової активності [17, 18] та розуміння психосоціальних аспектів [7, 10, 12], щоб ефективно сприяти збереженню та покращенню здоров'я своїх учнів. Здоров'язберігаюча компетентність стає краєвидною в універсальній місії вчителя фізичної культури, який не лише формує фізичну активність, а й стимулює до здорового способу життя та загального благополуччя учнів.

**Аналіз останніх досліджень.** Великий інтерес серед вітчизняних дослідників викликає тематика професійної компетентності, а саме: Бабюк С. (2018 р.), Гринченко І. Б. (2014), Іванова Л. І., Омельчук О. В. (2017), О. В. Овчарук (2004), Кучерган Є. (2015), Гончаренко С. У. (2000), Рибалко П. (2019), Сафонов Д. А. (2020), Успенська В. (2015). Здоров'язберігаюча компетентність майбутніх фахівців постала предметом дослідження у працях Антонова О. Є., Поліщук Н. М. (2011), Башавець Н. А. (2013, 2019), Белікова Н. О. (2012), Воронін Д. Є. (2006), Шаповалова Т. Г. (2023). Однак, проаналізовані роботи зосереджують увагу на компетентнісному підході формування майбутнього фахівця в умовах закладу вищої освіти. Наше дослідження зумовлене актуальністю тематики здоров'язберігаючої компетенції як складової професійної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури в умовах війни та для подальшої відбудови України по завершенні військового конфлікту.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Наявність значного інтересу до проблеми здоров'язберігаючої компетентності майбутнього фахівця та відсутність фундаментальних досліджень з порушеної теми в умовах сучасності української освіти, зумовило конкретизацію означеного напрямку в педагогічному контексті.

**Метою дослідження** є теоретичне осмислення здоров'язберігаючої компетентності як складової професійної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури із тлумаченням її компонентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Необхідно розглядати сутність здоров'язберігаючої компетенції через призму різноманітного її компонентного складу, який визначається постійним уточненням основного терміна «компетенція»,

його взаємозв'язком з компетентністю, а також різними підходами вчених та їхніми науковими позиціями [6].

У ході нашого дослідження, нами компетенція тлумачиться як комплекс знань, навичок, вмінь і особистісних якостей, які дозволяють ефективно вирішувати завдання та справлятися з конкретними ситуаціями в певній сфері діяльності. Це більш широкий поняття, що включає в себе не лише технічні або професійні аспекти, але й соціальні та особистісні аспекти, які є важливими для успішного виконання завдань у різних сферах життя [13]. Компетенція включає в себе глибоке розуміння предметної області, а також вміння ефективно взаємодіяти з оточуючим середовищем.

«Компетентність» визначається як здатність та володіння необхідними знаннями, навичками, вміннями та особистісними якостями для успішного виконання завдань у певній області або сфері діяльності. Це поняття охоплює широкий спектр компонентів, включаючи розуміння контексту, взаємодію з оточуючим середовищем, ефективно вирішення проблем та адаптацію до нових ситуацій. Компетентність може бути загальною або специфічною для конкретної області, і вона важлива в освіті, професійному розвитку та різних сферах життя.

З-поміж компонентів здоров'язберігаючої компетентності нами виокремлено: аксіологічний, мотиваційний, інформаційно-когнітивний, психофізіологічний, фізкультурно-оздоровчий, культурологічний, комунікативний.

*Аксіологічний* компонент здоров'язберігаючих компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури відіграє ключову роль у формуванні ціннісних орієнтацій та ставлення до здоров'я. Аксіологічний компонент охоплює формування таких цінностей, як активний спосіб життя, регулярна фізична активність, важливість правильного харчування та психоемоційне благополуччя [5]. Майбутній вчитель фізичної культури повинен мати глибоке розуміння цих цінностей та передавати їх своїм учням.

Однією з основних завдань вчителя є стимулювання учнів до здорового способу життя. Це включає в себе використання різноманітних методів та прийомів, які роблять заняття фізичною культурою цікавими та захоплюючими. Важливо враховувати індивідуальні особливості учнів та створювати умови для розвитку їхнього інтересу до активного способу життя.

Крім того, вчителю важливо вчити учнів цінувати та поважати своє власне здоров'я, розуміти важливість його збереження протягом усього життя. Моральні та етичні аспекти активно впливають на ставлення до фізичного здоров'я, тому вчителю слід акцентувати увагу на розвитку в учнів



внутрішніх мотивів для здорового способу життя. Враховуючи аксіологічний компонент, майбутній вчитель фізичної культури відіграє роль каталізатора формування ціннісних орієнтацій учнів, сприяючи створенню покоління, яке цінує та береже своє здоров'я.

*Мотиваційний компонент* важливий у формуванні здоров'язберігаючих компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури. Мотивація грає ключову роль у приведенні учнів до активного способу життя та регулярної рухової активності [15]. Перш за все, вчителю важливо виявити індивідуальні мотиви кожного учня, щоб стимулювати їхню зацікавленість у заняттях фізичною культурою. Різноманітність мотивацій може включати соціальні, здоров'язберігаючі, естетичні та інші аспекти. Наприклад, підкреслення впливу рухової активності на загальне самопочуття, здоров'я та зовнішній вигляд може бути важливим мотиватором для багатьох учнів [15]. Застосування ігрових технологій, використання конкурсів та командних змагань може значно підвищити рівень мотивації. Майбутній вчитель повинен розуміти, що учні реагують на різні види стимулів, тому різноманітність методик та завдань допоможе забезпечити максимальний ефект. Важливо враховувати індивідуальні особливості та інтереси учнів, створюючи програму, що відповідає їхнім потребам. Залучення до уроків фізичної культури елементів гри, розваги та творчості сприятиме підвищенню зацікавленості та мотивації.

Також важливо враховувати позитивний психологічний вплив вчителя на учнів. Власний ентузіазм, здатність створювати позитивну атмосферу та підтримувати учнів в їхньому стремленні до активного способу життя, грають велику роль у формуванні мотивації.

*Інформаційно-когнітивний компонент* важливий у формуванні здоров'язберігаючих компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури. Цей аспект охоплює засвоєння та передачу фахових знань, розуміння принципів збереження здоров'я та їхньої інтеграції у педагогічну практику.

Майбутній вчитель повинен бути озброєний актуальною та науково-обґрунтованою інформацією про рухову активність, здоровий спосіб життя, правильне харчування та психологічні аспекти збереження здоров'я [14]. Постійне оновлення своїх знань у цих областях дозволяє вчителю ефективно впроваджувати нові методи та стратегії у роботу з учнями.

Важливо передавати учням інформацію про те, як рухова активність впливає на різні функціональні системи організму людини, сприяє психофізичному розвитку та зміцнює імунітет [19]. Особливу увагу слід звертати засобам профілактики та лікування різних захворювань, які пов'язані із малорухливим способом життя.

Уроки фізичної культури можуть включати елементи освіти з питань здоров'я, де вчителю важливо ефективно трактувати складні наукові поняття у доступній формі для учнів. Використання інтерактивних методів, візуалізації та діалогового спілкування допомагає забезпечити зрозумілість та запам'ятовуваність матеріалу. Крім того, важливо розвивати у учнів критичне мислення та аналітичні навички, щоб вони могли самостійно оцінювати інформацію про здоров'я та приймати обґрунтовані рішення стосовно свого життєвого стилю.

*Психофізіологічний компонент* є ключовим у формуванні здоров'язберігаючих компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури. Цей аспект включає в себе розуміння взаємозв'язку між фізичною активністю та психічним станом, а також врахування індивідуальних особливостей учнів для оптимального підходу до їхнього фізичного та психологічного розвитку.

Вчителю фізичної культури важливо розуміти вплив різних видів фізичної активності на нервову та емоційну системи організму [18]. Наприклад, аеробні вправи можуть покращити настрій та знизити рівень стресу, водночас зміцнюючи серце та судини. Силові тренування можуть сприяти підвищенню енергії та покращенню самопочуття. Розуміння цих аспектів дозволяє вчителю індивідуалізувати програму фізичного виховання для кожного учня, враховуючи їхні потреби та можливості. Важливо також враховувати фізіологічні особливості росту та розвитку дітей та підлітків. Майбутній вчитель повинен мати знання про те, як рухова активність впливає на формування кістково-м'язової, ксерцево-судинної, дихальної системи та інших органів.

Психофізіологічний підхід передбачає також розуміння психологічних аспектів рухової активності, таких як вплив на самопочуття, концентрацію уваги та рівень самоповаги [14]. Створення позитивного психологічного середовища на уроках фізичної культури сприяє не лише фізичному, але й психічному здоров'ю учнів. Ураховуючи психофізіологічний компонент, майбутній вчитель фізичної культури може оптимізувати педагогічний процес, надаючи учням не лише необхідні фізичні навички, але й сприяючи розвитку їхньої психіки та психологічної стійкості.

*Фізкультурно-оздоровчий компонент* є ключовим елементом здоров'язберігаючих компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури. Цей аспект передбачає розвиток та впровадження педагогічних підходів, спрямованих на зміцнення здоров'я та загального фізичного розвитку учнів. Фізкультурно-оздоровчий компонент передбачає впровадження систематичних фізичних навантажень з метою зміцнення організму та профілактики захворювань. Майбутній вчитель фізичної

культури повинен володіти знаннями про різні види фізичних вправ, їх вплив на різні системи організму та можливість їхнього використання в заняттях [19].

Важливим є індивідуалізований підхід до учнів, враховуючи їхні фізичні можливості, рівень підготовки та особисті особливості. Вчитель повинен стимулювати регулярну рухову активність, сприяти розвитку моторики та координації рухів, а також формувати вміння зберігати та підтримувати рухову активність протягом усього життя.

Однією з важливих складових фізкультурно-оздоровчого компонента є використання елементів оздоровчого бігу, йоги, аеробіки, плавання та інших видів рухової активності [2]. Такий різноманітний підхід сприяє комплексному розвитку різних фізичних якостей та підтримує загальний стан здоров'я учнів.

Важливо також враховувати фактори безпеки під час занять та створювати сприятливі умови для фізичної активності. Майбутній вчитель повинен надавати належну увагу організації занять, обладнанню та спортивному інвентарю, щоб стимулювати учнів до активного способу життя. Отже, фізкультурно-оздоровчий компонент передбачає систематичний та раціональний підхід до фізичного виховання, спрямований на підтримку та зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів.

*Культурологічний компонент* є важливою складовою здоров'язберігаючих компетентностях майбутнього вчителя фізичної культури. Цей аспект передбачає розуміння важливості культурних аспектів та традицій у формуванні фізичного здоров'я та активного способу життя.

Майбутній вчитель повинен враховувати культурні особливості учнів при плануванні та проведенні уроків фізичної культури [12]. Різні етнічні групи можуть мати власні традиції, які пов'язані із руховою активністю. Знання та повага до цих традицій допомагають вчителю підвищити зацікавленість учнів та створити атмосферу взаєморозуміння.

Крім того, культурологічний компонент включає у себе розуміння ролі фізичної культури в суспільстві та її взаємодії з іншими аспектами культури, такими як мистецтво, музика, національні свята та релігійні обряди. Вчителю важливо використовувати це розуміння для інтеграції рухової активності у загальний культурний контекст учнів.

Культурологічний підхід також передбачає врахування різних поглядів на здоров'я та рухову активність у різних культурах. Наприклад, у деяких культурах може існувати вищий ступінь природної рухової активності, тоді як в інших акцент може бути зроблений на спеціалізовані види спорту чи фітнесу.

Застосування культурологічного підходу допомагає вчителю створювати уроки, що враховують

сучасні культурні тенденції, і робити рухову активність більш доступною та привабливою для учнів різних культурних груп.

*Комунікативний компонент.* Ефективна комунікація дозволяє вчителю взаємодіяти з учнями, співпрацювати з батьками та колегами, створювати позитивне навчальне середовище і сприяти впровадженню здоров'язберігаючих практик [8]. Вчителю фізичної культури важливо володіти навичками ефективної комунікації для успішного спілкування з учнями. Передача інформації про значущість фізичної активності, здорового способу життя та впливу на здоров'я має бути здійснена таким чином, щоб зацікавити та мотивувати учнів. Важливо враховувати індивідуальні особливості кожного учня під час комунікації. Такий підхід дозволяє створити довірчі стосунки та підтримувати кожного учня у досягненні своїх фізичних цілей.

Комунікація також включає взаємодію вчителя з батьками та опікунами. Пояснення важливості рухової активності вдома та підтримка сімей у впровадженні здорових звичок є ключовим елементом успішного формування здоров'язберігаючого середовища.

Крім того, комунікативні навички важливі для співпраці з колегами та іншими фахівцями. Обмін ідеями, досвідом та ресурсами дозволяє вчителю розширити свій професійний потенціал та впроваджувати нові підходи до здоров'язберігаючого виховання.

**Висновки.** Здоров'язберігаюча компетенція розглядається як комплексний набір знань, навичок, вмінь і особистісних якостей, спрямованих на збереження та покращення стану здоров'я. Це поняття включає в себе не лише аспекти технічної та професійної компетентності, але й соціальні та особистісні аспекти, що важливі для успішного виконання завдань у різних сферах життя. Уточнення основного терміна «компетенція» в контексті здоров'язберігаючої компетенції включає в себе розуміння взаємозв'язку з компетентністю. Компетенція виступає як більш широке поняття, що охоплює технічні, соціальні та особистісні аспекти, аби ефективно впливати на навколишнє середовище.

В ході нашого дослідження ми врахували різні підходи та наукові позиції вчених стосовно компетенції. Це важливо для розуміння та впровадження концепцій здоров'язберігаючої компетенції у практиці, враховуючи різноманіття наукових думок.

Нами виділено основні компоненти здоров'язберігаючої компетенції, серед яких аксіологічний, мотиваційний, інформаційно-когнітивний, психофізіологічний, фізкультурно-оздоровчий, культурологічний, та комунікативний. Ці компоненти взаємодіють для створення повноцінного підходу до збереження здоров'я.

Здоров'язберігаюча компетенція визначається як важливий фактор у підтримці та поліпшенні стану здоров'я. Глибоке розуміння предметної області та ефективна взаємодія з оточуючим середовищем є ключовими аспектами для досягнення цієї компетенції.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова О. Є., Поліщук Н. М. Здоров'язберігаюча компетентність особистості як наукова проблема (аналіз поняття). *Вища освіта у медсестринстві: проблеми і перспективи: зб. статей всеукраїнської науково-практичної конференції* (2011): 27–31.
2. Бабюк С. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи. *Педагогічна освіта: теорія і практика* 1.25 (2018): 8–12.
3. Башавець Н. А. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури. *Наука і освіта* 1-2 (2013): 120–122.
4. Башавець Н. Проблема формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури, спорту та реабілітації (2019).
5. Белікова Н.О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: теорія та методика : [монографія]. К. : ТОВ «Козарі», 2012. 584 с.
6. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., О. І. Локшина. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. К.: «КІС». 2004. 112 с.
7. Бойченко Т. Здоров'я як категорія: понятійна специфікація у валеології, медицині і педагогіці. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія* 35 (2014): 69–75.
8. Воронін Д. Є. «Здоров'язберігаюча компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті.» *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту* 2 (2006): 25–28.
9. Гринченко І. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичного виховання: досвід європейських країн. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 2014 (42), 39–50.
10. Гуменюк С. Актуальність використання засобів інноваційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичної культури. *Physical education, sport and health culture in modern society* 2 (30) (2015): 5–9.
11. Іванова Л. І., Омельчук О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи зі школярами, які за станом здоров'я належать до спеціальної медичної групи—нагальна потреба сучасності. *Науковий часопис [Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова]. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* 3К (2017): 200–203.
12. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / [За заг. Ред. О. В. Овчарук]. К. : «К.І.С.», 2004. 112, с. 86–90.
13. Кучерган Є. Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності: здоров'язберігаючий аспект. (2015).
14. Лук'янченко М. І. Особливості організації здоров'язберігаючого освітнього середовища. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. Запоріжжя* (2012): 118–125.
15. Професійна освіта: словник [навч. Посіб.] / Уклад. С. У. Гончаренко та ін./ За ред. Н. Г. Ничкало. К., 2000. 380 с.
16. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»
17. Проценко А.А., Гарбар Д.. Фахова підготовка майбутніх вчителів фізичної культури у закладах вищої освіти як актуальна проблема сучасної науки та освітньої практики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2023: (9(169)): 135–139. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.9\(169\).29](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.9(169).29)
18. Рибалко П. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до подальшої фахової діяльності. (2019).
19. Сафонов Д.А., Черненко С.А. Професійна підготовка фахівців з фізичного виховання і спорту за кордоном (Сполучені Штати Америки). *Педагогіка й сучасні аспекти фізичного виховання* (2020): 312.
20. Успенська В. Розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти. Автореф. дис... канд. пед. н. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. 2015. 24 с.
21. Шаповалова Т. Г. Здоров'язбережувальні технології—важливий складник професійної компетентності майбутнього фахівця. *Редакційна колегія* (2023): 216.

## USING CASE-STUDY IN MARITIME PROFESSIONAL TRAINING (BASED ON THE COURSE “RADIO NAVIGATION SYSTEMS”)

### ВИКОРИСТАННЯ KEYС-МЕТОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ МОРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ (НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ «РАДІОНАВІГАЦІЙНІ ПРИЛАДИ І СИСТЕМИ»)

*The article is devoted to one of the important problems of higher education – the training of future navigators. One of the effective teaching methods is the use of the method of situational analysis – “case study”. The author analyzes the concept of “case study” – it is a teaching method based on solving real situations of professional maritime activity, which activates knowledge, skills and abilities for joint analysis, discussion and development of a solution to a professional problem. It has been proven that the use of this method contributes to more effective training of future maritime specialists, in particular, this method contributes to the development of their independent thinking, the ability to listen and take into account alternative views, to express their opinion in a reasoned manner, both in their native and in a foreign language. Using the method of situational analysis, students have the opportunity not only to improve analytical, logical and critical thinking, but also to learn how to work in a team, find optimal solutions for assigned tasks, demonstrate communicative competence and develop personal qualities “soft skills”. The article analyzes practical situations at sea in the context of studying the disciplines “Global maritime communication for search and rescue”, “Radio navigation systems”, “Radio equipment and communication” in specialization 271. 01 Navigation and management of sea vessels. The author analyzed the lessons learned from the given situations, alternative ways of solving them, prevention of such situations in the future. As teaching aids, the author used authentic material (accident reports, investigations of maritime disasters), the Internet (audio / video materials, news, websites of maritime organizations on safety issues). Prospects of further research consists in learning cases using information and communication technologies.*

**Key words:** case study, analysis of situations at sea, professional training of maritime specialists, navigation safety.

*Стаття присвячена одній з актуальних проблем вищої освіти – підготовці майбутніх судноводів. Одним із ефективних методів навчання є використання методу*

*аналізу ситуацій – «case study». Автором проаналізовано поняття «case study» – це метод навчання, заснований на розв'язанні реальних ситуацій професійної морської діяльності, що активізує знання, уміння й навички для спільного аналізу, обговорення та вироблення рішення з професійної проблеми. Доведено, що використання цього методу сприяє більш ефективній підготовці майбутніх морських фахівців, зокрема цей метод сприяє розвитку їх самостійного мислення, здатності слухати та враховувати альтернативні погляди, аргументовано висловлювати свою думку як на рідній, так і на іноземній мові. За допомогою методу аналізу ситуацій студенти мають можливість не лише покращити аналітичне, логічне та критичне мислення, але також вчитися працювати в команді, знаходити оптимальні рішення для поставлених завдань, демонструвати комунікативну компетентність та розвивати особистісні якості «soft skills». У статті проведено аналіз практичних ситуацій на морі у контексті вивчення дисциплін «Глобальний морський зв'язок для пошуку та рятування», «Радіонавігаційні прилади і системи», «Радіообладнання і зв'язок» спеціалізації 271. 01 Навігація і управління морськими суднами. Авторами проаналізовано вивчені уроки з наведених ситуацій, альтернативні шляхи їх вирішення, попередження таких ситуацій у майбутньому. В якості засобів навчання автором використано автентичний матеріал (репортажі з місця аварій, розслідування морських катастроф), мережу Інтернет (аудіо / відеоматеріали, новини, сайти морських організацій з питань безпеки судноплавства, що відповідає сучасним вимогам до освітнього процесу у морських закладах вищої освіти. Перспективи подальших досліджень полягають у навчанні кейсів з використанням інформаційно-комунікативних технологій.*

**Ключові слова:** метод кейсів, аналіз ситуацій на морі, професійна підготовка морських фахівців, безпека судноводіння.

UDC 378.147:316.47

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.34>

**Ryzhkov Yu.V.,**

Senior Lecturer at the Department of Navigation and Ship Operation Danube Institute of the National University “Odesa Maritime Academy”

**Problem statement.** The main competence which must be encompassed in the maritime professional training is the ability to solve complex specialized tasks and practical problems in the field of shipping, handling and placement of cargo; management of ship operations and care of people on board, which involves the application of theories and methods of sciences about the structure of the ship, navigation, cargo transportation technology, commercial operation of means of transport, resource management. To achieve this integral competence different methods are used. One of the effective teaching methods is situational analysis – “case study”. Using case studies in maritime professional training can be highly

effective in providing practical and real-world insights to learners. Case studies offer a contextualized approach to learning, allowing participants to apply theoretical knowledge to actual scenarios they may encounter in their maritime careers.

**Analysis of recent research and publications.** The problems of maritime professional training were raised by many scholars in their scientific papers. O. Gurenkova, A. Svarychevska highlighted the formation of environmental competence of future maritime specialists; M. Musorina focused on formation of technical competence of future maritime specialists in the process of training technical disciplines. Some issues on sociocultural competence of future



navigators were considered in the papers of O. Frolova, L. Lipshyts, O. Tymofeeva, V. Zheliaskov. Also G. Popova provides a research on formation of professional navigational competence of shipmasters by simulation technologies of mixed reality. S. Glikman paid attention to the formation of professional qualities of future navigators; A. Yurzhenko focused on communicative competence of future mechanics based on a game approach; V. Smelikova in her scientific work considered case study as an effective instrument in professional training. S. Voloshinov made a scientific contribution to the professional training of future maritime specialists by using information technology in education.

**The purpose of the article** is to present some practical cases based on real life situations which can be implemented as additional method for teaching the courses “Radio navigation systems”, “Global maritime communication for search and rescue”, “Radio equipment and communication”. To achieve this goal, some authentic materials were used, namely: accident reports, investigations of maritime disasters, the Internet audio / video materials, news, websites of maritime organizations on safety issues.

**Presentation of the main material.** In order to understand how case study can be practiced let us analyze different interpretations of this concept in scientific works. One of the definitions of “case” was proposed by Yu. Surmin in his scientific work “Situational analysis or anatomy of the case method”. The author considers a case as a certain state of the process, which contains a certain contradiction, the resolution of which is fundamentally important for the activities of people, whose penetration into the situation leads to ambiguity in its further development and change of state from undesirable to desirable [3].

Another interpretation was offered by L. Lynn who defines a case as a story based on real events, and requires careful study and analysis by students with the aim of identifying parts of the problem and development of the strategies for overcoming and decision making [11]. In other words, a case study is a story from real life, presented with a certain educational purpose.

V. Smelikova considers the concept of “case technology” as a group of educational technologies, methods and learning techniques based on solving real communicative problems situations of professional activity (cases) that reflect practical problem and activate the complex of acquired knowledge for joint analysis, discussion and decision-making [2, p. 90].

V. Zheliaskov argues that the case method in communicative interaction of navigators helps to perform a number of important tasks, namely: creates the necessary professional language environment and motivates students to use a foreign language for real communication; contributes to the effective development of skills of all types of speech activity

(reading, listening, speaking and writing); helps to form business communication skills, as well as analytical, creative and social skills. According to V. Zheliaskov observations, several points should be taken into account for the successful use of the “case study” method:

- the provided information must be important and essential;
- the teacher’s instructions must be clear and understandable;
- the information should be sufficient so that students in the group can discuss the problem and propose methods of solving it;
- the teacher should give clear step-by-step instructions for collecting the necessary information, preparing a presentation or creating another final case product;
- the time provided for solving the problem must be clearly planned and regulated;
- case participants should know where they can find the necessary sources of information [1, p. 309].

In the author’s view, case study can be implemented in learning of technical maritime courses. It has some didactical features which are listed below.

Firstly, it has relevance to maritime industry. In educational process we select cases that reflect current challenges within the maritime industry.

Secondly, case study provides multidisciplinary approach by involving students to consider various aspects of maritime operations, such as navigation, engineering, safety, and regulatory compliance. This helps in promoting a multidisciplinary understanding of the industry.

Thirdly, cases provide interactive learning by encouraging discussions, group activities, or role-playing exercises. This fosters collaboration, critical thinking, and problem-solving skills among students.

Next, cases are based on real-world incidents or situations, ensuring that the challenges presented align with the complexities of the maritime environment. This makes the learning experience more authentic and applicable.

One of the important case benefits is simulation integration. A lecturer may utilize maritime simulation technology to recreate scenarios from case studies. This provides a hands-on experience without the inherent risks associated with real-world situations. Simulations allow participants to practice decision-making and problem-solving in a controlled environment.

Another feature of cases concerns legal and ethical considerations. It includes case studies that involve legal and ethical dilemmas commonly faced in the maritime industry. This helps students understand the importance of adhering to regulations and ethical standards in their decision-making processes.

Finally, cases are aimed at feedback and reflection. After analyzing a case study, participants are

encouraged to provide feedback on the decisions made, discuss alternative approaches, and reflect on the lessons learned. This promotes a continuous learning cycle and encourages self-reflection.

Here's how case studies can be incorporated into maritime professional training. We have selected the cases which are based on NTSB reports and can be used for the courses "Radio navigation systems", "Global maritime communication for search and rescue", "Radio equipment and communication".

### **Case study 1. Loss of redundancy in diving bell launch and recovery (LARS) PLC system**

**Description.** During a vessel transit to an offshore field, Dive Technicians on a routine walkaround noticed an alarm from the LARS for the dive bells. Investigation indicated loss of automatic (LARS) PLC redundancy caused by failure of one of the PLC fibre optic processor synchronization links. This resulted in the loss of normal operation and increased the risk of single point failure of the dive bell Launch and Recovery System (LARS), so the decision was taken to return to port. No-one was injured. The divers in the saturation chambers were not affected by the system fault.

In port, an independent control system specialist reviewed the diagnostic data and confirmed the dive technician's initial diagnosis that one of the redundancy synchronization link fibre optic communication modules had failed.

Unfortunately, it was not possible to immediately repair the loss of automatic redundancy fault as the dive control systems spares inventory did not include spare synchronization modules. The original equipment manufacturer who designed the dive bell LARS PLC system had made no recommendation to hold spare synchronization modules in stock. Spares were immediately ordered but were not readily available.

At a subsequent port call the spare synchronization modules were delivered and installed by the Dive Technicians and the automatic LARS PLC redundancy was restored. The repair was witnessed and signed off by the client's diving subject matter experts. The faulty synchronization module was returned to the manufacturer for further investigation. The company and the client discussed a way forward, and a "return to work" protocol was discussed, risk assessed and approved. Risk assessment involved testing the LARS operation of each of the redundant PLC processors independently and manual changeover of the processors to proof test a temporary manual redundancy option. These tests were carried out successfully on both forward and aft dive bells. The DSV then returned to the field and safely completed the job for the client with no further issues.

**Causes.** A diode failed: the failure of the LARS redundant PLC synchronization module is classed as a 'random hardware failure.'

- the risk of random hardware failures in programmable control system can be mitigated by proof testing. the dive company did carry out annual proof tests to trigger the automatic LARS PLC redundancy and the proof test records were up to date;

- the company had followed the dive control system spares list guidance provided by the original equipment manufacturer (OEM) and did not have the spare synchronization modules in stock;

- the redundant plc hardware configuration used on the lars was a standard, proven solution provided by one of the leaders in automation systems and used globally on many safety-critical applications;

- the available data led everyone involved to assume that it was highly unlikely that the synchronization module would fail in normal use;

- following their investigation of the faulty module, the manufacturer concluded that the synchronization module hardware had developed a faulty transmitting diode [4].

### **Case study 2. Radio interference from damaged equipment affects other vessels**

**Description.** On a pipelay barge, radio frequency interference to the vessel's GNSS systems was reported by a surveyor. There was only one other vessel alongside. This vessel was contacted with a request to switch off any transmitting devices. On that vessel, bridge systems with transmittal capabilities were switched off, and the pipelay barge GNSS functionality was restored. Vessel crew started troubleshooting, but the reason could not be identified and technical support from shore was requested.

**Causes.** The shore service team used radio frequency (RF) detection and spectrum analysis equipment to detect and analyse RF signals transmitted by various sources, after which it was identified that the interference issue was caused by a factory-fitted SAILOR 150 Fleet Broadband which was not in use, but not disconnected.

The radio frequency interference came from a failed connector panel of SAILOR 150 Fleet Broadband System. This caused an outage of GNSS positioning systems for the surrounding vessels in close vicinity.

**Recommendations.** Failed equipment can transmit a radio signal which can interfere with the communication or navigational equipment nearby; check for any similar equipment onboard that is not in use, but not disconnected or powered down – removal may be worth consideration [5].

### **Case study 3. Subsea transponder wire parted**

**Description.** A tripod positioning transponder wire parted from the tripod framework whilst the vessel was repositioning and needed to re-plumb the transponder. No assets were close by at time of incident. Whilst coming up on the winch it was noticed that there was no weight on the wire; on recovery to the

surface it was discovered that the 4mm diameter wire had parted approximately 1m from the tripod lifting eye. The lost tripod was subsequently recovered to deck by divers and the crane.

**Cause.** The equipment failure was caused by excessive wear and tear on equipment; the wire was corroded and was not replaced frequently enough

**Action.** Replaced the damaged wire and conducted a performance test prior to use; regular visual inspection prior to launch and during recovery now conducted; Replacement of the spool wire every 6 months added to the vessel PMS [6].

**Case study 4. Failure of remote control/emergency stop on rescue boat winch**

**Description.** There was a failure of the winch remote control and emergency stop during recovery of the rescue boat to the davit. The incident occurred on completion of rescue boat testing in good weather. The personnel in the small boat were disembarked at sea level and used a ladder to access the main deck. The AB started recovery of the boat using a remote control. When close to the final stowage position the remote control failed and the limit switch did not activate as designed. The main power supply switch was then operated to isolate the power supply to the winch.

**Causes.** Testing revealed that the control circuitry for davit recovery was fully operational. However, the recovery was not automatically stopped by the limit switch. On inspection and disassembly of the contactor, it was found stuck, with contacts in the closed position. The system had undergone annual inspection by an approved independent inspector three weeks previously with the following notes:

- remote control checked all ok;

- davit fall wire sheave inspected;
- all electronics checked and found ok.

The most probable cause of failure was frequent intermittent use of the winch for fine adjustment of boat level to make it easier for crew to get into and out of the fast rescue craft. The davit winch was being repeatedly switched on and off for very short time intervals, which can cause the contacts to burn out.

**Lessons learned:**

- ensure correct retrieval procedure is practiced by all winch operators – limit switches should not be relied on to stop the recovery of craft;
- confirm correct installation of components including limit/proximity switches for davit systems.
- where limit/proximity switches have noted systems faults, inspection should be completed before further use;
- ensure planned maintenance system covers regular function testing of emergency stop switches; limit/proximity switches found to be at fault should be replaced. replacement switches are not high cost items [7, p. 6].

**Case study 5. Disabled audible alarm on fire alarm panel**

**Description.** During routine testing of the fire alarm, it was observed that the Fire Alarm panel was not emitting an audible alarm – there was only a flashing light present. The Chief Engineer together with the ETO inspected the fire alarm panel and found that a cable had been disconnected from the panel.

**Causes.** How the cable came to be disconnected could not be determined. There was no proper testing of the fire alarm system, nor any oversight or recording of maintenance. Members may wish to check fire alarm panels any similar alarm equipment or warning



Fig. 1. Remote control, emergency stop and failed breaker



Fig. 2. Disabled audible fire alarm and disconnected cable



systems to verify that all alarms audible and visual are functioning [8, p. 2].

**Case study 6. Electric shock due to water in electrical equipment**

**Description.** There was an uncontrolled spraying of fresh water from a sounding pipe in the galley, resulting in electrical equipment getting wet. As a result, someone got an electric shock. The incident occurred during fresh water supply to a vessel, when the sounding pipe cap (located on the floor in the vessel galley) did not withstand the pressure, and so water sprayed out into the galley and onto the electrical stoves and deep fat fryer.

The flow of water was stopped and spilled water was mopped up, and the catering team continued to work. However, it appeared that water had penetrated the electrical circuitry of the deep fat fryer, and the steward received a mains electrical shock. This was reported, and the electrical equipment isolated. The steward was not harmed.

**Causes.** No-one had assessed the risks of a large volume of water spilling into the galley from the freshwater tank sounding pipes, nor considered the potential contact with electrical equipment; drainage of the spilled water was delayed because the catering staff usually kept drainage system scuppers closed in the galley because of the smell coming out of the drainage system.

**Actions taken:**

- the drainage system in the galley should be always kept open;
- review, revise and update risk assessments as related to potential water flooding from the freshwater tank sounding pipes;
- ensure the catering crew are kept informed of relevant inspection and maintenance requirements for their equipment [9, p. 4].

**Case study 7. Antenna parts worked loose and fell to deck**

**Description.** A member has reported a near miss incident in which part of a single side band (SSB) antenna fell off the mast to deck during bad weather. The antenna had three parts which were threaded and screwed together. The first part of the antenna was not fully screwed into the second part. In high winds, the antenna was waving back and forth in the wind which caused it to loosen and become detached. There were no injuries. Our member notes that this incident could have had a much more serious outcome had one of the base plates dropped from a height.

**Actions taken:**

- damaged antenna was removed from above bridge and replaced with new one;
- ensured correct practices were used for securing all navigation/communication equipment at height and/or on masts;



Fig. 3. Electrical stove and deep fat fryer



Fig. 4. SSB antenna above bridge and detached antenna shown on deck afterwards



- thorough check of all existing equipment above bridge or at height and/or on masts, most especially after installation or maintenance by a third party;

- crew 'time out for safety' carried out emphasizing hazards and risks of working at height and/or on masts, particularly the area above the vessel bridge (sometimes called the monkey island).

**Lessons learnt:**

- continual vigilance is called for where there is even the potential for loose objects to fall from height;

- visual inspections should be thorough and careful;

- equipment at height that is exposed to the elements (for example on masts and on the monkey island above the bridge) should be regularly checked to ensure there is nothing working loose or any loose objects which may fall in bad weather conditions [10, p. 2].

**Conclusions and perspectives.** To sum up, we have analyzed the cases which are based on NTSB reports and can be used for the courses "Radio navigation systems", "Global maritime communication for search and rescue", "Radio equipment and communication". Incorporating case studies into maritime professional training provides a dynamic and engaging learning experience that prepares students for the complexities and challenges of the maritime industry. Case studies offer a contextualized approach to learning, allowing participants to apply theoretical knowledge to actual scenarios they may encounter in their maritime careers. Prospects of further research consists in learning cases using information and communication technologies.

**REFERENCES:**

1. Желясков В. Я. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах до професійної комунікативної

взаємодії. Дис. ... д-ра пед. наук. Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Хмельницький, 2020. 545 с.

2. Смелікова В. Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Херсонський державний університет, Херсон, 2017. 305 с.

3. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. №2. С.19–28. URL: [http://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/Vnadu\\_2015\\_2\\_5.pdf](http://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/Vnadu_2015_2_5.pdf) (дата звернення 09.01.2024).

4. IMCA Safety Flash 13/23. URL: <https://www.imca-int.com/safety-events/loss-of-redundancy-in-diving-bell-launch-and-recovery-lars-plc-system/> (дата звернення 06.01.2024).

5. IMCA Safety Flash 03/22. URL: <https://imcaweb.blob.core.windows.net/wp-uploads/2022/09/SF-03-22.pdf> (дата звернення 05.01.2024).

6. IMCA Safety Flash 10/22 URL: <https://imcaweb.blob.core.windows.net/wp-uploads/2022/04/SF-10-22.pdf> (дата звернення 06.01.2024).

7. IMCA Safety Flash 05/21. URL: <https://imcaweb.blob.core.windows.net/wp-uploads/2021/02/SF-05-21.pdf> (дата звернення 03.01.2024).

8. IMCA Safety Flash 06/21. URL: <https://imcaweb.blob.core.windows.net/wp-uploads/2021/02/SF-06-21.pdf> (дата звернення 06.01.2024).

9. IMCA Safety Flash 08/21. URL: <https://imcaweb.blob.core.windows.net/wp-uploads/2021/03/SF-08-21.pdf> (дата звернення 06.01.2024).

10. IMCA Safety Flash 10/15. URL: <https://imcaweb.blob.core.windows.net/wp-uploads/2020/12/IMCASF10-15.pdf> (дата звернення 06.01.2024).

11. Lynn Laurance E. *Teaching and Learning with Cases. A guidebook* / Laurance E. Lynn. Chatham House Publishers, Seven Bridgrs Press, LLC, 1999. 104 p.

## ПРОГНАСТИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

## PROGNOSTIC CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS USING INFORMATION TECHNOLOGIES

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх педагогів засобами інформаційних технологій. У статті розглядаються питання, пов'язані з розвитком прогностичної компетентності фахівців в освітньому процесі закладів вищої освіти. Автор зазначає, що застосування прогностичних умов розвитку підготовки майбутніх педагогів професійної освіти у процесі інформаційної діяльності для набуття інформаційних компетентностей є необхідною складовою сучасної освіти. Зазначено, що інформаційні технології є інструментом підвищення ефективності сучасної освіти. Одним із завдань професійної діяльності майбутніх педагогів за напрямом професійної освіти є використання можливостей освітнього середовища для забезпечення якості освіти, у тому числі з використання інформаційних технологій. Обґрунтовано, що у процесі навчання майбутніх педагогів професійної освіти необхідно формувати інформаційну компетентність. З'ясовано, що у контексті формування прогностичної культури саме їй будуть підпорядковані допоміжні компетентності: навчально-прогностична, професійно-прогностична, світоглядно-прогностична. Навчально-прогностична компетентність визначає володіння технологіями прогнозування навчальної пізнавальної (освітньої) діяльності. Навчально-професійна відповідає за вибір професії, передбачення способів професійної діяльності, результатів роботи, прогнозування та досягнення способів підвищення кваліфікації у професії. Близьким поняттям є поняття кваліфікації. Світоглядно-прогностична компетентність має на меті навчити людину вирішувати проблеми з точки зору перспективи, наукового передбачення, побудовування професійно-особистісної перспективи. Обґрунтовано, що вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду дослідження процесу впровадження прогностичних умов розвитку підготовки майбутніх педагогів професійної освіти у процесі інформаційної діяльності для набуття інформаційних компетентностей дозволило виділити такі компоненти інформаційної компетентності: особистісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний, які дозволяють визначити етапи формування, а також рівні сформованості даної компонентності.

**Ключові слова:** підготовка фахівців, прогностична компетентність, розвиток, освітній процес, підготовка майбутніх педагогів професійної освіти, інформаційні технології.

The article is devoted to one of the urgent problems of training future teachers by means of information technologies. The article considers issues related to the development of prognostic competence of specialists in the educational process of higher education institutions. The author notes that the application of prognostic conditions for the development of the training of future teachers of professional education in the process of information activities for the acquisition of information competences is a necessary component of modern education. It is noted that information technologies are a tool for increasing the efficiency of modern education. One of the tasks of the professional activity of future teachers in the field of professional education is to use the opportunities of the educational environment to ensure the quality of education, including the use of information technologies. It is substantiated that in the process of training future teachers of professional education, it is necessary to form informational competence. It was found that in the context of the formation of a prognostic culture, auxiliary competencies will be subordinated to it: educational-prognostic, professional-prognostic, outlook-prognostic. Educational and prognostic competence determines the possession of technologies for predicting educational cognitive (educational) activity. Educational and professional is responsible for choosing a profession, predicting ways of professional activity, work results, forecasting and achieving ways to improve skills in the profession. A close concept is the concept of qualification. Outlook and prognostic competence aims to teach a person to solve problems from the point of view of perspective, scientific prediction, building a professional and personal perspective. of competences made it possible to distinguish the following components of information competence: personal, cognitive, operational-active, reflective-evaluative, which allow determining the stages of formation, as well as the level of formation of this component.

**Key words:** training of specialists, prognostic competence, development, educational process, training of future teachers of vocational education, information technologies.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.35>

**Соснова М.А.**,  
канд. пед. наук,  
голова циклової комісії педагогічних та соціально-гуманітарних дисциплін Відокремленого структурного підрозділу «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки» Державного вищого навчального закладу «Український державний хіміко-технологічний університет»

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Реформування сучасної системи освіти передбачає створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації майбутніх педагогів професійної освіти. Відповідно активно ведеться пошук та розробка нових підходів, технологій, методів, засобів професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти.

Інформаційні технології розглядаються як інструмент підвищення ефективності сучасної освіти. Одним із завдань професійної діяльності майбутніх педагогів за напрямом професійної освіти є використання можливостей освітнього середовища для забезпечення якості освіти, у тому числі з використання інформаційних технологій. Очевидно, що у процесі навчання майбутніх

педагогів професійної освіти необхідно формувати інформаційну компетентність.

У Концепції модернізації освіти поставлено завдання суттєвої модернізації змісту та структури освіти відповідно до вимог основних галузей промисловості, сфери послуг, культури, державної служби. Педагогічна наука спрямована на розробку стратегії організації загальної та професійної освіти, та нових критеріїв вимірювання її ефективності. Необхідна така організація освітнього процесу, за якої школярі, студенти могли б орієнтуватися щодо вибору оптимальної освітньої траєкторії у контексті прогностичного бачення власної життєдіяльності та вибудовування власної професійно-особистісної перспективи.

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

Інформаційна компетентність є ключовою в системі професійних компетентностей і виступає основою для становлення професіонала у будь-якій сфері діяльності, будучи найважливішою характеристикою фахівця з вищою освітою [6].

Варто зазначити, що термін «інформаційна компетентність» має різні трактування, розглядається багатьма авторами стосовно інформаційної діяльності.

Наприклад, В.В. Тришин дає визначення інформаційної компетентності як «інтегративної якості особистості», що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати та реалізовувати оптимальні рішення у різних сферах діяльності» [7].

Хуторській А.В. розглядає інформаційну компетентність вміння самостійно шукати, аналізувати та знаходити необхідну інформацію, організувати, перетворювати, зберігати та передавати її за допомогою реальних об'єктів та інформаційних технологій [2].

Вивчення зарубіжного досвіду дослідження інформаційної діяльності показує, що інформаційна компетентність, через складність та неоднозначність поняття, розглядається як метакомпетентність, що включає різні окремі компоненти. Інститут масової інформації та освітніх технологій аугсбурзького університету розглядає інформаційну компетентність як набір конкретних, індивідуальних здібностей, що дозволяють ефективно знаходити, критично оцінювати та відповідально використовувати інформацію та її різні джерела. До цих індивідуальних здібностей відносяться [3]: медіакомпетентність, цифрова компетентність, комп'ютерна компетентність, традиційна компетентність (читання, листи та арифметики), здатність самостійної роботи з ресурсами бібліотеки,

культурна компетентність, критичне мислення, планування термінів роботи тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Впровадження прогностичних умов розвитку підготовки майбутніх педагогів професійної освіти у процесі інформаційної діяльності для набуття інформаційних компетентностей є необхідною складовою сучасної освіти. Незважаючи на існуючий інтерес вчених, зазначене питання щодо прогностичних умов розвитку підготовки майбутніх педагогів професійної освіти засобами інформаційних технологій, виділення структурних компонентів з урахуванням особливостей професійної діяльності не були предметом спеціального дослідження, тому в рамках цієї статті зроблено спробу пропозиції авторського погляду.

**Мета статті.** Дослідження прогностичних умов розвитку підготовки майбутніх педагогів професійної освіти у процесі інформаційної діяльності для набуття інформаційних компетентностей.

**Виклад основного матеріалу.** Серед основних теоретико-методологічних підходів щодо дослідження прогностичних умов розвитку підготовки майбутніх педагогів професійної освіти засобами інформаційних технологій можна виділити наступний список.

Розглянемо місце прогностичної компетентності в освітньому процесі стосовно професійної освіти будь-якого фахівця та її структуру. У переліку суперкомпетентностей прогностична компетентність могла б бути віднесена частково до автономізаційної компетентності, що передбачає здатність здобувачів освіти до саморозвитку та самовизначення, частково – до інформаційної компетентності [1]. Однак, для того, щоб простіше уявити ієрархію прогностичної компетентності, приймемо її за основну. У контексті формування прогностичної культури саме їй будуть підпорядковані допоміжні компетентності: навчально-прогностична, професійно-прогностична, світоглядно-прогностична.

Навчально-прогностична компетентність визначає володіння технологіями прогнозування навчальної пізнавальної (освітньої) діяльності. Навчально-професійна відповідає за вибір професії, передбачення способів професійної діяльності, результатів роботи, прогнозування та досягнення способів підвищення кваліфікації у професії. Близьким поняттям є поняття кваліфікації. Світоглядно-прогностична компетентність має на меті навчити людину вирішувати проблеми з точки зору перспективи, наукового передбачення, вибудовування професійно-особистісної перспективи [1].

Прогностична компетентність фахівця відображає ідеальні уявлення про знаннєві (когнітивні), діяльнісні (поведінкові) та відносні (афективні)

компоненти особистості, до змісту яких включаються:

1) знання прогностичної термінології, вміння та навички прогнозування на даному відрізку професійної траєкторії та на даному рівні здібностей особистості тією мірою, в якій це потрібно людині на даний момент діяльності (пізнавальний аспект);

2) якість професійної (дослідницької) діяльності, що дозволяє науково передбачати та адекватно оцінювати власну освітню (в аспекті безперервної професійної освіти) та професійну траєкторію, результати прогностичної діяльності, що забезпечують професійні потреби особистості та соціуму в даній ситуації прогнозування (поведінковий аспект);

3) цілеспрямованість, гнучкість та аналітичність мислення, вольова сфера, здатність приймати рішення та відповідальність за нього на себе, товариськість, толерантність (емоційно-ціннісний досвід);

4) оптимальний для даних умов рівень професійного цілепокладання, вміння планувати, проектувати власну прогностичну діяльність, рівень пошуково-творчої та дослідницької діяльності, що регулює процес самореалізації, здатність оцінити результати своєї діяльності, що забезпечують адекватну самооцінку (рефлексивно-оцінний аспект).

Стосовно будь-якої професійної діяльності можуть бути виділені так звані ключові (базові, універсальні) компетентності та конкретні, що складаються зі знань, умінь та навичок. Ключові компетентності багатофункціональні та багатомірні. Опанування ними дозволяє вирішувати найрізноманітніші проблеми у повсякденному, професійному, соціальному житті. Вони проявляються у певних життєвих ситуаціях будь-якого фахівця з урахуванням його пізнавальних здібностей, психологічних та професійно значущих якостей.

У цьому контексті до складу прогностичних компетентностей, на нашу думку, доцільно включити ключові, базові, спеціальні, а також приватно-професійні.

До ключових віднесено інформаційно-прогностичну компетентність, до якої входять знання основних етапів прогнозування, його процесуальної основи, категоріального апарату; дії зі збирання, відбору, аналізу, узагальнення, синтезу, збереження, передачі інформації, тобто те, що складає прогнозне тло; здатності фахівця вибирати шляхи роботи з отриманою інформацією та її засвоювати відповідно до власних особливостей сприйняття, опанування найбільш зручних для своєї роботи інформаційних та прогностичних технологій, розуміти та вибирати прийнятні для себе прогностичні дії.

Операційно-прогностична ключова компетентність передбачає знання прогностичних методів,

основних видів прогнозування, участь у діяльності з розробки основних видів прогнозів, здатності бачити та розуміти основні напрямки додатку прогнозування до власної професійної та до інших видів діяльності та у різних життєвих сферах.

Оціночно-прогностична компетентність включає усвідомлення власного стилю професійної діяльності, участь у діяльності з оцінки своїх професійних характеристик, професійно значущих особистісних якостей та співвіднесення їх з параметрами прогнозів, що розробляються, здатності максимально адекватно співвідносити результати своєї роботи в контексті прогнозування.

Наприклад, володіючи операційно-прогностичною компетентністю, фахівець зможе розробити зміст і план дослідження, а також провести добір доцільних методик і технологій його проведення. Оціночно-прогностична компетентність дасть змогу самостійно оцінити результати моделювання та проектування, прогнозувати подальші сфери застосування результатів дослідження, можливість продовження науково-дослідної роботи та сфери застосування прогнозу.

До базових прогностичних компетентностей належать цільова прогностична компетентність, планово-прогностична, програмно-прогностична, проектно-прогностична та організаційно-прогностична. Ці види компетентностей є спільними для всього кола професій. Кожна з названих базових компетентностей також має у своєму складі знаневий, діяльнісний компоненти, здатність до діяльності [6].

Спеціальні прогностичні компетентності діють у конкретних видах професійної діяльності.

Зауважимо, що стосовно професійної сфери доцільно говорити про прогностичну культуру будь-якого фахівця, оскільки прогностичний компонент є у всіх видах діяльності. Становлення прогностичної культури фахівця можливе лише з урахуванням розвитку його прогностичної компетентності.

Зазначимо, що важливим показником розв'язального навчання є сформоване вміння вчитися (тепер – «навчання впродовж життя»), яке ми розглядаємо як ключову компетентність вищої освіти, що охоплює змістовий компонент (знання про культуру розумової праці, про змістову основу загальнонавчальних умінь і навичок та про вміння вчитися як інформаційну цінність), мотиваційний (усвідомлення значущості знань, наявність стійкого інтересу до навчання) та процесуальний (вміння організувати робоче місце; планувати навчальну діяльність; працювати з підручником; аналізувати, порівнювати, узагальнювати; здійснювати само і взаємоконтроль) і формується в цілісному освітньому процесі.

Кожна навчальна дисципліна має бути практично зорієнтованою, постійно оновлювати



«оболонку», тобто активно реагувати як на соціально-економічні процеси в суспільстві, так і на потреби педагогічного досвіду. У контексті студентоцентрованої парадигми освіти варто збагатити зміст дидактики положеннями, які за своїм характером є інноваційними.

Розкриваючи поняття прогностичної інформаційної компетентності, Бріжит Кухе пов'язує її з такими поняттями як «інформаційна потреба», «інформаційний пошук», «інформаційна поведінка» [5]. Під поняттям «інформаційна потреба» автор має на увазі усвідомлення людиною недостатності її знань для вирішення проблеми або відповіді на певне питання. «Інформаційний пошук» передбачає навмисне дію для отримання доступу до інформації та задоволення інформаційних потреб. Термін «інформаційна поведінка» означає як активний пошук інформації.

Особистісний підхід дозволяє побачити складові компетентностей, зумовлені властивостями та якостями окремої особистості для засвоєння та реалізації компетентностей у певних ситуаціях.

Системний підхід сприяє необхідності розгляду процесу формування основ інформаційної компетентності майбутніх педагогів професійної освіти у системі становлення та розвитку загальної професійної компетентності, що дає можливість говорити про цілісність досліджуваного об'єкта, визначає склад та зв'язок між окремими елементами компетентності.

Інтегративний підхід передбачає змістовно-інформаційну взаємодію програмного матеріалу кількох освітніх дисциплін інженерної, педагогічної та комп'ютерної спрямованості; орієнтований на формування активної особи фахівця, здатної здійснювати професійну комунікацію у різних умовах професійної діяльності. Використання інтегративного підходу у підготовці майбутніх педагогів професійної освіти при переході на освітні стандарти нового покоління спрямоване на підвищення якості освіти у ЗВО.

Цілісний підхід спрямований на виявлення всіх можливих сторін компетентностей та їх координацію, взаємозалежність, що дозволить створити прогностичні умови розвитку підготовки майбутніх педагогів професійної освіти засобами інформаційних технологій.

Діяльнісний підхід забезпечує входження до складу компетентностей здібностей та умінь, що забезпечують практичну спрямованість на оволодіння компетентностями та їх реалізацію.

Компетентнісний підхід забезпечує ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти шляхом дотримання комплексу педагогічних умов, дозволяє спрямувати освіту відповідно до потреб ринку праці.

Під час розгляду компонентного складу з використанням інформаційних технологій, виділяємо

такі структурні компоненти: змістовий, процесуальний, мотиваційний.

На підставі вищевикладеного, ми дійшли висновку, що структура інформаційної компетентності може бути представлена компонентами, що враховують особливості професійно-педагогічної діяльності: особистісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно оцінний.

Особистісний компонент інформаційної компетентності проявляється в особистісних якостях майбутніх педагогів професійної освіти і спрямовує мотивацію на пошук значущої інформації, усвідомлення цінності роботи з інформацією, розуміння значення використання інформаційних технологій, прагнення до самоосвіти, цільову установку при роботі з інформацією, потреба в роботі з інформацією, орієнтація в інформаційному середовищі, готовність використовувати інформаційні ресурси як джерела знань, адекватну самооцінку власних можливостей у використанні інформаційних технологій, впевненість у їх виборі та реалізації. Необхідність здобувача освіти займатися самоосвітою у процесі інформаційної діяльності має надавати задоволення, не потребувати великих зусиль щодо організації занять в активній інформаційній діяльності. Особистісний компонент сприяє входженню фахівця в інформаційно-освітній простір, усвідомлення цінності інформації; характеризує міру мотиваційних спонукань здобувача освіти; виділяє ціннісно-сміслові аспекти його інформаційної діяльності.

Когнітивний компонент – відтворення знань про інформацію – передбачає знання різних типів та форматів потенційних джерел інформації, розуміння значення та відмінності безлічі потенційних джерел інформації та їх варіантів у медіа-форматах, знання та розуміння етичних, правових та соціально-економічних питань використання інформації в середовищі інформаційних технологій, розуміння відмінностей первинної та вторинної інформації, усвідомлення необхідності та здатності до пошуку необхідної інформації, оволодіння аналітичними методами обробки інформації, критичне переосмислення інформації, відбір необхідної інформації для використання в рамках певної теми, галузі дослідження, роботи, проєкту, вміння критично аналізувати наявну в Інтернеті інформацію, зіставляти її з раніше відомою, робити висновки, оцінювати, вміння будувати та ефективно реалізовувати розроблені стратегії пошуку (визначення ключових слів, синонімів та пов'язаних з ними умов для пошуку необхідної інформації), розуміння переваги комп'ютерних форматів (наприклад, електронні таблиці, бази даних, мультимедіа) для вивчення взаємодії об'єктів та явищ, вміння визначення достатності отриманої інформації, пізнавальні та дослідні методи ефективні та дієві процедури для отримання доступу до

необхідної інформації; знання пошукових інформаційних систем, розуміння переваги інформаційно-комп'ютерних технологій для виконання проєктувальних робіт, знання апаратних та програмних комп'ютерних засобів мультимедіа тощо.

Операційно-діяльнісний компонент – робота з інформацією – підпорядковує досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення та технічних ресурсів, оволодіння методами пошукової діяльності з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, оцінку відповідності пошуку поставлених цілей за повнотою, точністю та достовірністю, вміння використовувати різні інформаційно-пошукові системи для пошуку інформації у різних форматах, використання можливостей електронного листування, інтерв'ю та інших видів емпіричних досліджень для знаходження першоджерел, навички використання різних методів для обробки електронної інформації, володіння навичками мережевої взаємодії в асинхронній (за допомогою електронної пошти та форумів) та синхронній (чат-сесії, ICQ) режимах, навички роботи з графічними та текстовими редакторами для надання інформації, вміння подання інформації засобами презентаційних технологій та підготовки електронних ресурсів з урахуванням поставлених цілей, ергономіки, комунікацій, уміння аналізувати педагогічні програмні засоби та ресурси мережі Інтернет з урахуванням основних дидактичних (науковість, доступність, адаптивність), ергономічних та технічних вимог, уміння оцінки освітнього потенціалу електронних ресурсів, ступеня їх інтерактивності та інформативності педагогічної складової, уміння оцінки якості електронних ресурсів з позиції різноманіття засобів та форм подання інформації, способів організації освітнього процесу, залучення здобувачів освіти до активної пізнавальної діяльності.

Рефлексивно-оцінний компонент складає вміння оцінювати результати професійної діяльності, здійснювати самооцінку, самоаналіз, бути готовим до рефлексії власних освітніх дій, корекцію професійної інформації, усвідомлення та критичний аналіз інформаційної діяльності.

**Висновки.** Вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду дослідження процесу впровадження прогностичних умов розвитку підготовки майбутніх педагогів професійної освіти у процесі інформаційної діяльності для набуття інформаційних компетентностей дозволило виділити такі компоненти інформаційної компетентності: особистісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний, які дозволяють визначити етапи формування, а також рівні сформованості даної компетентності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ведмеденко Б. Ф. До проблеми прогнозування у сфері виховання в молоді інтересу до занять фізичною культурою. *Освіта і управління*. 2004. Т. 7. С. 61–66.
2. Герганов Л. Д., Ярмак А. Х. Впровадження цифрових технологій в освітній процес закладу вищої морської освіти. *Молодий вчений*. Вип. 11 (99), листопад, 2021. URL: <https://www.molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/2434> (дата звернення: 29.12.2023).
3. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / І. А. Зязюн. Київ ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: колективна монографія / під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112. С.
5. Кривонос О., Коротун О. Змішане навчання як основа формування ІКТкомпетентності вчителя. *Наукові записки*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Вип. №8(2), 2015. С. 19–23. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz\\_pmf\\_2015\\_8\(2\)\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmf_2015_8(2)_6). (дата звернення: 21.01.2024).
6. Олексюк О.Р. Застосування технології доповненої реальності в освітній галузі. *Освіта XXI століття: реалії та перспективи розвитку*. 2020. С. 177–179.
7. Тришин В. В. Інформаційно-модульна технологія оновлення професійно-педагогічної підготовки студентів ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2016. №. 54. С. 201–206. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_5\\_2016\\_54\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2016_54_40)

## ЗМІЦНЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПЕДАГОГА З ЕТНОПРИРОДОЮ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

### STRENGTHENING OF THE TEACHER'S EMOTIONALLY VALUABLE CONNECTIONS WITH ETHNONATURE IN THE POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM

Стаття присвячена актуальним проблемам фахової підготовки вчителя в системі післядипломної освіти до розв'язань нагальних завдань патріотичного виховання учнівської молоді. Йдеться про шляхи зміцнення емоційно-ціннісних зв'язків педагога з етноприродою як найближчим і найдорожчим середовищем життя власного народу, аби в процесі педагогічної роботи передати відповідні психоемоційні установки дітям. Самоусвідомлення вчителем власного місця серед природи, употужнення емоційно-рефлексивних реакцій на етноприроду допоможе активному осмисленню своєї професійної місії щодо врятування рідної країни шляхом гартування патріотичного духу учнівської молоді. Передати ж дітям любов до етноприроди зможе лише той учитель, який має міцний емоційно-ціннісний зв'язок з рідною природою і високу культуру світовідношення.

У статті представлені прийоми роботи з педагогами загальноосвітніх шкіл в системі післядипломної освіти, які апробовані в багаторічному досвіді співпраці з учителями на базі Вінницької академії безперервної освіти. Зокрема висвітлені і аналізовані творчі роботи вчителів, які цілеспрямовано виконувались у системі організації різних способів споглядання та оцінки етноприроди – об'єктного, ландшафтного, модельного.

Результуючим моментом представленої роботи з вчителями є розуміння ними того, що вивчення будь-яких шкільних дисциплін у новій українській школі повинно бути підпорядковане, насамперед, формуванню громадянської компетентності молодих поколінь. Урок будь-якої тематики повинен нести українським дітям розуміння єдності з природою, наукою і культурою рідної країни. Проектно-творча діяльність учнів має бути запліднена щирим співпереживанням проблем власного народу і дієвими намірами збереження і розвитку рідної землі. Спрямувати і забезпечити цю освітню роботу здатний лише світоглядно грамотний учитель.

**Ключові слова:** учитель, післядипломна освіта, етноприрода, емоційно-ціннісний зв'язок з природою; об'єктний, ландшафтний, модельний способи сприйняття етноприроди.

The article is dedicated to addressing current issues in the professional training of teachers in the postgraduate education system, focusing on finding solutions to urgent tasks in patriotic education of young students. It discusses ways to strengthen the emotionally valuable connections of educators with ethnonature as the closest and most precious environment of their own folk, in order to transmit appropriate psycho-emotional attitudes to children during the pedagogical process. Teacher's self-awareness of his/her own place in nature and the enhancement of emotional-reflexive reactions to ethnonature will contribute to an active understanding of one's professional mission in saving native country by fostering a patriotic spirit in young students. Only a teacher with a strong emotional-value connection to the native environment and a high culture of worldview will be able to transmit love for ethnonature to children.

The article presents different techniques of working with teachers from general education schools in the postgraduate education system, which have been tested in the extensive experience of collaboration with educators at the Vinnytsia Academy of Continuous Education. In particular, the creative works of teachers, which were purposefully performed in the system of organizing various ways of viewing and evaluating ethnonature (such as, objective, landscape and model ones), are highlighted and analyzed.

The resulting point of the presented work with teachers is their understanding that study of any school discipline in the new Ukrainian school should be primarily subordinated to the formation of civic competence of young generations. A lesson on any topic should bring Ukrainian children an understanding of unity with nature, science and culture of their native country. The project-creative activity of students should be fertilized by sincere empathy for the problems of their own people and effective intentions to preserve and flourish their native land. Only a teacher with a well-developed worldview can direct and ensure such educational work with students.

**Key words:** teacher, postgraduate education, ethnonature, emotionally valuable connection with nature; objective, landscape, model methods of perceiving ethnonature.

УДК 378:159.942  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.36>

**Тарасенко Г.С.,**  
докт. пед. наук, професор,  
професор кафедри екології,  
природничих та математичних наук  
Вінницької академії безперервної освіти

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Посилення рефлексивного реагування на етноприроду має неабияке значення для сучасної людини. На жаль, не рідко особистість по мірі переміщення у часі і просторі життя поступово втрачає той незримий зв'язок з природою рідного краю, що, немов пуповина, єднає з батьківською землею. Відбувається спрощення емоційно-чуттєвих рефлексій на характерні особливості національного пейзажу. Криза ментальності та загальний ціннісний шок, які тривалий час були характерні для нашого

суспільства, ще більше віддаляли людину від найближчого, найдорожчого в природі, позбавляли перспектив пошуку смисложиттєвих цінностей. Але сьогодні, у часи війни, зв'язок українця з рідною землею напинається з новою силою. І повз ці процеси не повинна байдуже пройти школа, адже саме тут карбуються ціннісні орієнтири молодого покоління на збереження і розквіт рідного краю, адже все починається від учителя. Саме педагог повинен стати тією зв'язковою ланкою між учнівською молоддю і природою Батьківщини, яка

уможливить успішне формування ціннісних орієнтирів школярів на готовність до захисту рідної землі. Тому система фахової підготовки та перепідготовки сучасного вчителя зобов'язана включати аспекти зміцнення його емоційно-ціннісних зв'язків з етноприродою як найближчим і найдорожчим середовищем життя власного народу, аби в процесі педагогічної роботи передати відповідні психоемоційні установки дітям.

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

Система неперервної професійно-педагогічної освіти в Україні ґрунтується на міцних методологічних засадах (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Олійник, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.). Проблеми післядипломної освіти вчителя системно досліджували В. Бондар, Л. Даниленко, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, Н. Клокар, В. Майборода, О. Пехота, Н. Протасова, Т. Суценок та ін. Утім культурологічний підхід до реалізації завдань післядипломної освіти педагогів досліджений недостатньо глибоко. Окремі публікації (Г. Балл, В. Гриньова, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, М. Лапенюк, І. Ніколаєску, О. Отич та ін.) аспектно висвітлюють роль і місце емоційно-ціннісної культури вчителя в реалізації ним освітніх завдань. Проте прицільного аналізу шляхів формування у педагога емоційно-ціннісних зв'язків з довкіллям виконано не було.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У той же час філософи, психологи і культурологи активно вивчають зв'язки між рефлексіями на найближче природне оточення і необхідним соціокультурним контекстом розвитку особистості (Л. Бабушка, Н. Барна, О. Дроздов, Д. Замятін, І. Мітін, Г. Підгрушний та ін.). На думку психологів, цей контекст могутньо впливає не лише на процеси формування образу світу чи на характер сенсорних еталонів, але й визначає загальний стиль поведінки і діяльності людини. Зарубіжні дослідники (Е. Вільсон, Д. Лихачов, Г. Оріанс, Р. Ульріх, І-Фу Туан та ін.) глибоко вивчали феномен «малої батьківщини» і навіть виокремили таку наукову дисципліну, як топофілія, предметом якої є сильне відчуття місця, яке часто змішується з почуттям культурної тотожності окремих народів та любов'ю до певних аспектів такого місця. Топофілія ніби карбує території як об'єкти особливої прихильності та любові людей до найближчого природного оточення.

Наукові розвідки представників когнітивної психології (Дж. Гібсон) вказують на те, що сприйняття природи має свої певні філософсько-естетичні реалії і культурно визначені детермінанти. В результаті такого сприйняття народжується суб'єктний досвід, який водночас є образом реальності і свідчить про існування особливого світу у свідомості суб'єкта, який активно сприймає навколишній світ.

У кожного народу врешті-решт складається своя, особлива єдність із природою, яку часто називають «етноприродою». Цей культурний образ можна тлумачити як створення в колективній свідомості того чи іншого народу сталих естетичних уподобань, а також відповідних їм морально-філософських засад природокористування. Образи етноприроди могутньо впливають на світоглядну свідомість певного народу, визначають спосіб сприйняття і поцінування навколишнього світу, формують сталі установки діяльної співтворчості з природою [1, с. 3].

Сучасна професійна педагогіка, зокрема післядипломна освіта вчителів не можуть не враховувати той факт, що українські педагоги в реаліях практичної роботи з учнями (особливо під час військової агресії) стикаються з численними труднощами впливу на аксіологічну сферу учнівської молоді, у якій місце і роль етноприроди представлені доволі аморфно.

**Мету статті** вбачаємо в презентації способів і прийомів зміцнення емоційно-ціннісних зв'язків педагога з етноприродою в системі фахової перепідготовки на базі закладів післядипломної освіти. Кінцевим результатом такої роботи вважаємо готовність педагога до формування в учнів відповідних світоглядних установок.

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

Інноваційні зміни у системі післядипломної освіти педагогічних працівників повинні враховувати соціальне замовлення на вчителів з розвинутою рефлексивно-ціннісною реакцією на гострі суспільні проблеми, що дозволить педагогам долати професійні труднощі на шляху удосконалення якості сучасної освіти [2]. Процес фахової підготовки та перепідготовки вчителя повинен обов'язково орієнтуватися на зміцнення емоційно-ціннісних зв'язків педагога з етноприродою, адже сучасна освіта, на нашу думку, має широко реалізовувати принцип опори на ментальні особливості сприйняття та оцінки природи. Спираючись на сучасні психологічні дослідження, можемо передбачати, що свідомість учителя є формою суб'єктивного відображення (ментальної репрезентації) подій та явищ навколишнього світу крізь призму «географічного світу» шляхом ототожнення певного географічного простору із соціально-політичними процесами [3; 4]. Враховуючи притаманні українському світовідчуттю антеїзм, екзистенціальність, кордоцентричність [5, с. 229–230], варто формувати в сучасного вчителя установку на емоційно-поетичне, лірико-пісенне сприйняття рідної природи, яке педагоги зможуть успішно передавати учням у процесі освітньої діяльності.

Презентуємо ряд прийомів роботи з педагогами загальноосвітніх шкіл в системі післядипломної освіти, які апробовані в багаторічному досвіді співпраці з учителями на базі Вінницької академії



безперервної освіти. В процесі викладання фахових і тематичних курсів використовуємо організацію безпосереднього контакту слухачів з рідною природою з подальшим розгортанням так званих «творчих майданчиків». Тут набуває особливого значення споглядання природи комбінованого типу. В основу цього процесу було покладено диференційований підхід до способів споглядання природи, розроблений А. Карлсоном [6]. Йдеться про об'єктний, ландшафтний, модельний способи сприйняття світу. Ми виходимо з того, що оцінка певного ландшафту має відбуватись завдяки емоційно-образному осягненню етнічної символіки об'єктів природи, які в ціннісній свідомості педагога набувають особливої значущості і перетворюються на топоси – знаки-образи рідного пейзажу.

• **Об'єктний спосіб споглядання природи** передбачає цілеспрямований пошук учителем естетично своєрідного в конкретному об'єкті навколишнього світу з наступним видобуванням образного значення цієї своєрідності. Естетичне сприйняття візуальних характеристик об'єкту як чуттєво-тілесних «знаків» його життєспроможності підводить вчителя до розуміння унікальності кожного життєвого циклу в рідній природі. Вельми продуктивним прийомом тут може стати *метафоризація результатів сприймання природи* – миттєве визначення ейдосу об'єкту через образ-асоціацію. Цей прийом відразу ставить учителя у «художню позицію» об'єкта споглядання.

Достатньо помічним у цій роботі може стати тематизм споглядання рідної природи (наприклад: «Вклонюся калині», «Квіти під тином», «Як на ті чорнобривці погляну», «Стелися, барвінку», «Мак червоний між житами», «А льон цвіте синьо-синьо», «Тополя край дороги» тощо). Експериментальна перевірка довела, що цілеспрямований пошук етнічно виразних ландшафтів з наступною їх оцінкою утворює в ціннісній свідомості педагога суб'єктивно забарвлений образ етноприроди, що значно розширює аксіологічні підходи вчителя до навколишнього світу. Так об'єктом основної уваги найчастіше стає земля-кормилиця з її життєдайною силою. Емоційно-піднесена оцінка отримують конкретні рослини, сприйняття яких набуває для українського вчителя глибокого символічного значення, як-от:

*Соняхи*

*«Дивлюся на рідну землю і не перестаю захоплюватись її квітучою силою. Багато чого зростає на ній. Але мої очі вперто шукають соняшники. Ось вони – високі, урочисті, горді і водночас скромні, навіть сором'язливі. Свої золоті корони тримають поближче до сонця, але й рідної землі не цураються. Опускають голівки долу, наче пильно вдивляються у власне коріння. Такими мені видаються і мої соплеменники-українці. Наче соняхи – сонценосні і теплолюбиві – вони*

*квітнуть і в інших краях, але корінням міцно прив'язані до рідного, національного ґрунту» (М.Т., учитель української мови).*

Предметом метафоризації, за нашим завданням, слухачі обирали окремі естетичні характеристики об'єктів чи явищ природи. Вчителі, як показує практика, жваво реагують на виразність багатьох естетичних властивостей рідної природи. Зокрема, досить успішно відбувається естетичне освоєння колірних властивостей і формотворення у доквіллі. Педагоги виявляють закономірний інтерес до динамічної виразності руху в природі, з великим зацікавленням метафоризують звуки навколишнього світу, наприклад:

*Голос снігу*

*«У всього є свій голос. У снігу також. Сипнули з неба сніжинки, як з решета, а по дорозі знайомляться, перешіптуються. Йдеш у сильний мороз по снігу, а він скрипить ніби незадоволено, агресивно. Ну а коли відлигне, сніг і зовсім розійдеться – захрумує, заплямкає, захлюпає від образи. Ні, сніг – не мовчун. У нього є свій голос» (Г.Л., учитель фізики).*

• **Ландшафтний спосіб споглядання природи** націлює вчителів на певний ракурс сприйняття рідного пейзажу. В межах такого споглядання увага концентрується не на окремому об'єкті природи, а на ансамблевій взаємодії всіх компонентів пейзажу, на художніх особливостях його «композиційного» функціонування. Такий тип сприйняття нагадує мистецтво художньої фотографії: погляд фіксує певну картину природи, якій притаманні кольорова виразність, ритмічна гармонія, довершеність пропорцій тощо. Оцінки, народжені в процесі ландшафтного типу споглядання, максимально наближені до художніх, адже ємко концентрують у собі результати емоційно-естетичного аналізу природних комплексів у контексті основних законів пластичних мистецтв. У процесі ландшафтного споглядання відбувається спеціальний відбір матеріалу для сприйняття та оцінки – вчитель шукає найхарактерніше в пейзажі стосовно сезону (райдуга, бабине літо, листопад, іній, відлига, повінь тощо) і часу доби (світанок, заграва, місячна ніч, вечірнє місто тощо). Ця характерність стає матеріалом для емоційно-художнього осмислення естетичної розмаїтості рідної природи в численних способах її існування і розвитку.

Прицільна увага до етнічної своєрідності найближчого природного середовища емоційно наближує вчителів до поетизації не лише рослин рідного краю – вони вчать відшукувати характерність етнопейзажу в особливій виразності своєї «маленької батьківщини». Ландшафтний тип сприйняття природи породжує суб'єктивний погляд на неї як на географічно визначений взірець пейзажу. Накопичення досвіду такого

сприйняття сприяє своєрідній «каталогізації» вражень в естетичній свідомості вчителя, в результаті чого з'являється потреба пошуку так званих «еталонних» пейзажів на основі порівняння їх із загальноновизнаними ландшафтами. Художня обробка результатів такого сприйняття пейзажу часто народжує «укрупнену метафору», наприклад: подільська Швейцарія, українська Венеція, карпатські Альпи тощо. Наприклад:

*Моя європейська Вінниця*

*«Не згодна з тими, хто відшукує характерність етнопейзажу лише в сільській місцевості і згадує щонайперше ліси, степи, поля та ін. Власне для мене український пейзаж асоціюється з мальовничими куточками мого рідного міста. Скільки свого, до чому рідного, українського відчувається у своєрідній архітектурі будиночків, церков, крамничок, кафе. А яка ж красива вечірня річка, яка розсікає місто навпіл! В її воді відбиваються вогні-світляки струнких ліхтарів. І все це тоне (на кшталт європейських міст) у зелені парків та скверів з їх фонтанами, доріжками, затишними куточками. Я надзвичайно люблю мою маленьку батьківщину. І без цієї любові я не могла б так щиро любити Україну» (Л.Д., вчитель початкових класів).*

• **Модельний спосіб споглядання природи** зумовлює її символічне сприйняття як суцільного динамічного потоку, в якому людина може відшукати і модель власного існування. Цей узагальнено-концептуальний погляд на безперервний розвиток життя в природі посилює художньо-емоційне осягнення вчителем цінності життєвих механізмів в умовах війни, яка безжально забирає людські життя. Структура модельного сприйняття природи спирається на символічне освоєння експресії об'єкту споглядання. Але тут замало диференціювати комплекс чуттєвих ознак – потрібно художньо осягнути всі візуально виявлені елементи естетичної виразності, які утворюють певну фізіономіку конкретного явища природи (Р. Арнхейм).

Результати експериментального дослідження переконують, що педагоги, користуючись модельним способом споглядання природи, завжди шукають в її експресії аналогії із власним життям, з найбільш радісними і драматичними його моментами. Потяг до художньої символізації результатів сприймання рідної природи допомагає вчителю в часткових, одиничних проявах виразності відчувати загальну естетичну домінанту – непереможність життя:

*Музика життя*

*«Подивіться весною на український вишневий садок – земля квітне від спраги життя! Навіть у страшні часи війни. Нічого не може зупинити того цвітіння. Це буяння природи відлунює*

*в моїй душі урочистою музикою. Хочеться заспівати фінал бетховенської Дев'ятої симфонії, але назвати його трошки інакше: «Ода до життя», адже цвітіння для мене – воістину апофеоз життя. Мій народ буде жити!» (П.Г., учитель музики).*

Вельми продуктивним прийомом роботи з вчителями виявився такий, як *інтроспекція досвіду минулих вражень від сприйняття рідної природи*. За результатами аналізу отриманих творчих робіт можемо стверджувати, що емоційно-ціннісний зв'язок учителя з етноприродою великою мірою залежить від глибини його рефлексивних процесів. У ході самоспостереження під знаком ідеалізації минулого активізується аналіз власних почуттів, думок, оцінок, відбувається своєрідна «ревізія» неперцептивної свідомості, яка формувалась під впливом конкретного куточка природи.

Основою емоційно-ціннісної рефлексії на природу малої батьківщини є, на нашу думку, так звана «пам'ять дитинства». В ній міцно карбується зв'язок з рідним краєм, насамперед, як спогад про етноприроду. Досвід минулих вражень назавжди залишається в людині як найвагоміша детермінанта досвіду дійсного моменту. Психологи неоднаразово підкреслювали, що діяльнісні установки завжди опосередковані минулим людини – тими ситуаціями, в яких вона виховувалась, а також переживаннями, які мали виключне значення (Д. Узнадзе). Враження дитинства утворюють в пам'яті певний блок, що концентровано фіксує досвід емоційно-естетичних рефлексій на природні об'єкти та явища. В емоційній пам'яті відбувається генералізація сприйнятих вражень: з багатьох слідів, що залишило пережите, утворюється одне велике, розширене і поглиблене «згадування» про однорідні відчуття [7, с. 82]. Оце велике «згадування», часто щемливе, ностальгічне, майже завжди прив'язане до конкретного куточка природи, образ якої пульсує в підсвідомості протягом усього життя.

Кожний учитель носить у собі величезне багатство минулих вражень від зустрічей з природою, але мало хто вміє влучно користуватись ними у педагогічному процесі. Проте еруптивність підсвідомої сфери (І. Франко), тобто здатність час від часу піднімати комплекси давніх конкретно-чуттєвих вражень і згадок на рівень усвідомлення є дуже цінним компонентом у структурі професійних умінь учителя. Педагог повинен уміти вчасно розбудити власну емоційну пам'ять і включити її в процес оцінювання природи для того, щоб у професійній роботі зміцнювати емоційно-патріотичні зв'язки учнів з рідною землею. Роль стимулятора тут можуть виконувати творчі

імпульси уяви у співвідношенні з пам'яттю пережитого – сфера цілісного особистісного духовно-практичного досвіду сприйняття природи перетвориться таким чином у знакову систему художньої творчості. Саме в цьому процесі «пам'ять дитинства» оживає і вступає в тісний зв'язок з системою набутих пізніше ціннісних орієнтацій, ламає усталені, зпрагматизовані стереотипи сприйняття і оцінювання природи, відновлює безкорисливу чистоту дитячого погляду на світ.

У систему корекції ціннісної сфери вчителя ми цілеспрямовано включали прийом системного відживлення найперших емоційних вражень від контактів з найближчим природним оточенням.

Експериментальна перевірка дієвості цього прийому показує, що процес інтроспекції власного досвіду відживлює колишні асоціації та емоційні оцінки. Під час згадування звичайні об'єкти природи набувають ідеального значення, і це забезпечує якісно інший рівень сприйняття світу – упізнавання. Ця своєрідна реакція на природу відрізняється від її безпосереднього сприйняття. Упізнавання є дуже потрібним процесом для поглиблення емоційного осягнення рідної природи, адже має не сенсорну, а рефлексорну основу. Аналіз експериментальних творчих робіт учителів доводить, що в процесі інтроспекції досвіду минулих вражень будь-який об'єкт чи явище природи здатні набути для педагога екстраординарного значення. Наведемо типові приклади вчительських міркувань:

*Спогади про рідну домівку*

• *«Батьківський двір був зелений, порослий споришем. Я наче і не помічала цього колісь. А тепер згадую урочисто й детально, як щось найголовніше у житті».*

• *«Терпкий запах чорнобривців дуже часто напливає на мене як сум, як далекий спомин про рідну домівку».*

• *«Коли бачу терновий куц, до болю хочеться в рідне село, в батьківську хату, густо обсажену тереном».*

• *«Чомусь згадується зимова картинка: мороз скував випрану білизну, яку мама повісила опівдні. Вона іскриться голубизною на сонці, а тінь від неї на снігу літає синіми голубами. Тепер розумію – це і було щастя».*

Отже, рослини, дерева, вода, звуки, запахи – все може стати напрочуд значущим і дорогим. Кожний такий спогад пов'язує особисте життя педагога з великим життям природи, вплітає власне існування у неспинний потік буття. У таких спогадів, як правило, міцна основа – емоція: відчуття радості, спокою, захищеності, притаманні дитинству; перший подив і захват; сум за рідною домівкою. Колісь незначна деталь сприйняття природи в процесі

інтроспекції перетворюється на урочистий спогад, який міцно зв'язує ціннісне освоєння об'єктів рідної природи з їх суб'єктивними значеннями для вчителя.

**Висновки.** Організована таким чином робота з вчителями в системі післядипломної освіти значно збагачує освітньо-виховний потенціал педагога. Самоусвідомлення вчителем власного місця серед природи, употужнення емоційно-рефлексивних реакцій на етноприроду народжують суб'єктивований погляд на зв'язок власного життя із конкретним куточком Землі. Відбувається активне осмислення своєї професійної місії щодо врятування рідної країни шляхом гартування патріотичного духу учнівської молоді. Передати ж дітям любов до етноприроди може лише той учитель, який має міцний емоційно-ціннісний зв'язок з рідною природою і високу культуру світовідношення.

У щоденній роботі український учитель сьогодні повинен обдумувати надзвичайно важливі для виконання професійної місії питання: що таке сенсорна інформація про етноприроду і як вона потрапляє до свідомості дитини? Які функції у сприйнятті етноприроди виконує коротко- та довготривала пам'ять? Чи впливають персональні риси характеру школяра на індивідуальне сприйняття етноприроди? Як і які образи етноприроди варто формувати в свідомості українських дітей задля зміцнення патріотичних установок життєдіяльності?

Вивчення будь-яких шкільних дисциплін у новій українській школі повинно бути підпорядковане, насамперед, формуванню громадянської компетентності молодих поколінь. Урок будь-якої тематики повинен нести українським дітям розуміння єдності з природою, наукою і культурою рідної країни. Проєктно-творча діяльність учнів має бути запліднена щирим співпереживанням проблем власного народу і дієвими намірами збереження і розквіту рідної землі. Спрямувати і забезпечити цю освітню роботу здатний лише світоглядно грамотний учитель.

**Подальші перспективи в цьому напрямку досліджень** полягають, на нашу думку, в інструментально-технологічному збагаченні педагогічної діяльності українських педагогів новими розробками механізмів пробудження у дітей та молоді патріотичних мотивів ставлення до рідного краю.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Тарасенко Г.С. До тополі, як до матері : створення у свідомості учнів етноприродного образу рідного краю). *Відродження*. 1995. № 2. С. 3–6.
2. Даниленко Л. І. Інноваційні зміни у системі післядипломної освіти педагогічних працівників. *Післядипломна освіта в Україні*. К.: Ун-т менедж-

менту освіти Нац. акад. пед. наук України. 2010. № 1. С. 15–19.

3. Дроздов О. Ю. Основи психології масової геополітичної свідомості. Монографія. Чернігів: Десна-Поліграф, 2016. 564 с.

4. Ковальов О.П. Географічний ландшафт: науковий, естетичний і феноменологічний аспекти. Харків: Екограф, 2005. 388 с.

5. Філософія: Курс лекцій. За ред. Бичка І.В., Табачковського В.І., Горак В.І. Київ, Либідь, 1993. 576 с.

6. Carlson A. Appreciation and the Natural Environmental. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. 1979. Vol. XXXVII. N 3. P. 267–273.

7. Кучерюк Д.Ю. Естетичне сприйняття предметного середовища. Київ, Наукова думка, 1973. 143 с.



## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### PEDAGOGICAL CONDITIONS AND PROBLEM SITUATIONS OF FORMING THE READINESS OF MANAGERS OF ORGANIZATIONS FOR ADMINISTRATIVE ACTIVITIES

Стаття присвячена формуванню готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності та педагогічних умов. Професійно спрямоване навчання передбачає необхідність його організації як досвіду діяльності, що адекватно відображає психологічну структуру і зміст професійних умінь. Згідно з концепцією професійної орієнтації, що виховує, висвітлюється відповідність між людиною і професією, що досягається в процесі діяльності. Виходячи з положень цієї теорії, формування професійного мислення і готовності майбутніх менеджерів організації до виконання професійних функцій повинно відбуватися в умовах, максимально наближених до реальних.

Відомо, що професійна діяльність складається з низки ситуацій, у кожній з яких фахівець вирішує проблеми, що активізують його професійне мислення, виконує функції, які вимагають професійно значущих якостей особистості. Тому в процесі навчання здобувач повинен під час навчальних занять здійснювати квазіпрофесійну діяльність в умовах, котрі моделюють типові професійні ситуації, що лежать в основі майбутньої діяльності менеджерів.

Найважливішою ознакою змістового аспекту проблемної ситуації є відображення об'єктивних суперечностей, що закономірно виникають у процесі пізнання і діяльності, що є джерелом руху і розвитку у будь-якій сфері. Пропонуючи здобувачам готовий результат подолання суперечностей, заклад вищої освіти не готує їх належним чином до майбутньої діяльності, яка завжди проблемна за своєю суттю. В процесі подолання суперечностей проблемне навчання формує не лише волю здобувача, але і його творче мислення, особливо необхідне для вирішення нестандартних професійних завдань.

Ключовим завданням менеджменту, формування готовності до управлінської діяльності є набуття здобувачами вмінь подолання складних життєвих ситуацій. Навчальні завдання мають розкривати складність життєвих ситуацій, покликані забезпечити досягнення мети, отримання реальних практичних управлінських умінь. Реалізм модельованих ситуацій і труднощі, з якими здобувачі стикаються у їх межах, мають свою «ціну»: вони можуть ще більше «залупатати» здобувача, позбавити його чітких уявлень щодо тих чи інших питань і у такий спосіб зашкодити освітньому процесу. Так може статися, якщо викладач не управляє проблемними ситуаціями, не дотримується педагогічних умов їхнього впровадження в освітній процес. У разі ж, коли викладач уміло управляє модельованою ситуацією, її складність є одночасно і стимулом до набуття знань, і засобом для їхнього засвоєння.

**Ключові слова:** педагогічні умови, педагогічні ситуації, мотивація, методи, фахівець-менеджер.

The article is devoted to the formation of readiness of future managers of organizations for managerial activities and pedagogical conditions. Professionally oriented training requires its organization as an activity experience that adequately reflects the psychological structure and content of professional skills. Highlighted in accordance with the concept of professional orientation, which educates, the correspondence between a person and a profession is achieved in the process of activity. Based on the provisions of this theory, the formation of professional thinking and the readiness of future managers of organizations to perform professional functions should take place in conditions as close as possible to real ones. It is known that professional activity consists of a number of situations, in each of which a specialist solves problems that activate his professional thinking, performs functions that require professionally significant personality qualities. Accordingly, in the process of training, the applicant must perform quasi-professional activities during training sessions in conditions that simulate typical professional situations that are the basis of the future activities of managers. The most important feature of the substantive aspect of the problem situation is the reflection of objective contradictions that naturally arise in the process of cognition and any activity, which is the source of movement and development in any field. By offering students a ready-made result of overcoming contradictions, the institution of higher education does not adequately prepare them for future activities, which are always inherently problematic. In the process of overcoming contradictions, problem-based learning forms not only the will of the student, but also his creative thinking, which is especially necessary for solving non-standard professional tasks. The key task of management, the formation of readiness for managerial activities, is the acquisition by the students of the skills to overcome difficult life situations. Educational exercises should reveal the complexity of life situations, which is designed to ensure the achievement of the goal of obtaining real practical management skills. The realism of the simulated situations and the difficulties that students face within these situations have their «price»: they can further «confuse» the student, deprive him of clear ideas about certain issues and thus harm the educational process. This can happen if the teacher does not manage problematic situations, does not observe the pedagogical conditions of their introduction into the educational process. In the case when the teacher skillfully manages the simulated situation, its complexity is both an incentive for acquiring knowledge and a means for its assimilation.

**Key words:** pedagogical conditions, pedagogical situations, motivation, methods, manager specialist.

УДК 37.013.44:005.95-051

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.37>

**Тернова А.С.,**

канд. техн. наук,  
доцент кафедри товарознавства,  
експертизи та торговельного  
підприємництва  
Вінницького торговельно-економічного  
інституту Державного торговельно-  
економічного університету

**Василишина О.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри товарознавства,  
експертизи та торговельного  
підприємництва  
Вінницького торговельно-економічного  
інституту Державного торговельно-  
економічного університету

**Аналіз останніх досліджень.** Для того, щоб здобувач під час освітнього процесу міг розвивати свої особистісні якості, а не лише отримувати відомості з різних наукових галузей, він має бути залучений у «ситуацію діяльності», котра є «частиною навчально-виховного процесу, що стимулює різнобічну діяльність учнів» [1]. О. Топузов стверджує, що моделювання ситуацій життєдіяльності людини в навчанні відображає зв'язок процесу навчання з іншими широкими соціальними процесами, оскільки це – «одиниця аналізу способу життя людини» [7].

Таким чином, одним із інструментів формування готовності майбутнього професіонала до управлінської діяльності, що допомагає забезпечити організацію практичного використання здобувачами теоретичних знань в умовах, які моделюють форми майбутньої діяльності, її предметний і соціальний контексти, є система проблемних навчальних ситуацій.

**Мета статті** – дослідження теоретичного матеріалу стосовно різноманітних методик проблемних ситуацій.

**Постановка проблеми.** Проблема ситуація визначається як психічний стан розумової взаємодії суб'єкта з об'єктом пізнання, що характеризується потребою і зусиллями здобувача виявити, «відкрити» і засвоїти нове, невідоме ще для нього знання, що міститься в навчальному предметі і необхідне для вирішення навчальної проблеми.

Таким чином, проблема ситуація не зводиться ані до характеристики суб'єктивного стану здобувача, що переживає деяке інтелектуальне утруднення, ані до особливостей навчального матеріалу. Проблема ситуація – це сукупність параметрів, що описують стан особи, включеної в якості суб'єкту у навчально-пізнавальну діяльність, організовану особливим чином. Інакше кажучи, проблема ситуація – це характеристика суб'єкта і його оточення. Таке оточення створюється викладачем (суб'єктом навчання), ним же опосередковується і активність здобувача [4].

За умов характеристики проблемної ситуації показником її складності стає не просто міра новизни засвоєваних знань, а та міра узагальнення, якої повинен досягти здобувач у процесі виявлення нового знання. Іншим елементом проблемної ситуації є можливості здобувача, що містять і досягнутий ним рівень знань, і його творчі здібності.

Відомо, що професійна діяльність складається з низки ситуацій, в кожній з яких фахівець вирішує проблеми, які активізують його професійне мислення, виконує функції, що вимагають тих або інших професійно цінних якостей особистості [6]. Отже, в процесі професійної підготовки майбутній фахівець у межах навчальних занять повинен здійснювати професійну діяльність, що моделює

не умови передачі і прийому навчальної інформації, а ситуації професійної дії, що вимагають залучення до аналізу цих ситуацій і ухвалення кваліфікованих професійних рішень.

Метод проблемних ситуацій використовується в практиці викладання маркетингу, менеджменту, основ підприємництва, бухгалтерського обліку, реклами з метою набуття здобувачами знань і вмінь їхнього використання на практиці. Все це вимагає від викладачів відповідних освітніх компонентів акцентувати увагу на тому, як допомогти майбутнім менеджерам навчитися самостійно здобувати знання.

Розрізняють ситуації засвоєння знань, ситуації осмислення «чужого досвіду» і ситуації з набуття власного досвіду.

У першому випадку здобувачі просто «черпають» знання. В процесі ситуацій другого типу знання отримуються шляхом спостереження здобувача за діями інших. У ситуаціях третього типу джерелом цих, необхідних для реалізації цілей навчання, ситуацій є особиста діяльність і досвід здобувача, його взаємодія з іншими учасниками навчальної взаємодії.

Проблемні ситуації виникають не завжди, а лише в певних випадках, передусім «тільки тоді, коли навчальний матеріал сформований особливим чином» [7]. Формулювання матеріалу, що виступає основою створення проблемної ситуації, повинне відповідати таким дидактичним вимогам: 1) рівню підготовленості і можливостям тих, хто навчається; 2) питання і завдання мають бути сформульовані з урахуванням інтересу, минулого досвіду здобувачів, засновані на раніше засвоєних знаннях, проте проблема має бути новою і спрямовувати пізнавальну діяльність на пошук, дослідження; 3) «проблемна ситуація повинна містити властивості динамічності. Вирішення основної проблеми повинно відбуватися на тлі вирішення ланцюга супідрядних проблем, що виникають одна з одної і відображають причинно-наслідкові відношення між явищами, що вивчаються, і процесами» [2]; 4) формулювання і постановка проблеми не мають бути штучним «нав'язуванням» здобувачам того або іншого завдання, а подані так, ніби викликані самим ходом вивчення матеріалу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мотив – це пускова ланка діяльності. У навчально-пізнавальному процесі, побудованому за ознаками проблемності, провідною групою мотивів є пізнавальні. Формування мотивів – лише одне із завдань навчання, у тому числі проблемного, успішність же його визначається логікою і змістом діяльності здобувача. Найважливіша ознака змістового аспекту проблемної ситуації – відображення об'єктивних суперечностей, що закономірно виникають у процесі пізнання

і проєктуються у професійну діяльність майбутніх менеджерів.

Основні зусилля викладачів, зазвичай, спрямовані на те, аби стимулювати активне залучення здобувачів у процес навчання. Розумова, фізична й емоційна активність здобувачів зростають у міру поступового просування проблемних ситуацій від першого рівня складності до третього, найбільш складного. В даному випадку процес навчання відбувається на основі встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями і явищами, на основі глибокого осягання причин певної проблеми. У ситуаціях «чужого досвіду» викладач створює проблемні ситуації для набуття здобувачами досвіду з урахуванням їхніх інтересів і потреб. Здобувачі можуть попросити викладача виступити експертом за умов знаходження ними несподіваних додаткових фактів, що суттєво впливають на розвиток подій. Таким чином, навчання не зводиться до простого одностороннього пасивного отримання знань, і джерела знань не є традиційно очевидними. У такому разі викладач розглядається, як одне з джерел отримання знань, як «модель», на досвіді якої здобувачі вчаться, як учасник процесу набуття здобувачами власного досвіду. Здобувачі отримують можливість спостерігати дії інших, апробувати свої професійні вміння, тобто набувати власного досвіду. При такому підході розвиваються творчі здібності майбутніх менеджерів, забезпечується адекватна підготовка особистості до вимог, що швидко змінюються. За словами М. Кноулза, «ми повинні витягати знання з усього, що ми робимо, ми повинні розглядати будь-який отриманий нами досвід, як досвід набуття знань... Навчання означає використання всіх ресурсів – у навчальному закладі або поза ним – для нашого особистісного росту і розвитку» [8].

Більшість описаних проблемних ситуацій можна звести до випадків нестачі або надлишку теоретичної або фактичної інформації. Аналіз проблемної ситуації повинен перетворити її на проблемне завдання. У навчанні проблемне завдання розпочинається з проблеми, а остання – з проблемного питання. Зазвичай, для вирішення складної проблеми необхідно розчленувати її на підпроблеми, побудувавши їхню певну послідовність. Серія проблемних питань повинна перетворити проблемну ситуацію на проблемне завдання – в модель пошуку рішення.

Метод професійних проблемних ситуацій використовується в практиці викладання менеджменту з метою формування в майбутніх фахівців готовності до управлінської діяльності, застосування теоретичних знань на практиці. У підготовці менеджерів організацій отримав поширення метод «case-study», визнаний одним із найефективніших методів навчання. Проблемні ситуації («кейси») потрібні для аналізу й узагальнення інформації,

заснованої на фактах реального життя. «Кейси» створюються для того, щоб стати предметом обговорення в аудиторії, а не для того, щоб виявити ефективність або неефективність керівництва. Вони допомагають приймати управлінські рішення в складних ситуаціях ринкових відносин.

Метод «case-study» був розроблений у 20-і роки ХХ століття в Гарварді. Наразі існує дві класичні школи «case-study» – Гарвардська і Манчестерська, відповідно – американська і західноєвропейська. Їхня принципова відмінність полягає у таких положеннях: а) американські «кейси» більші за обсягом; б) Гарвардські «кейси» передбачають пошук здобувачами єдиного правильного рішення; в) у Манчестерській школі бізнесу вони багатоваріантні, не повинно бути лише одне правильне рішення. «Кейси», як правило, проєктуються на реальний фактичний матеріал. Створені таким чином навчальні ситуації дають можливість перевірити і краще зрозуміти ефективність і обмеженість концепцій і теорій шляхом перенесення абстрактних ідей у реальне життя. Здобувачі формулюють альтернативні шляхи вирішення проблем, називають можливі пріоритети цих альтернатив, включаючи перспективи перешкод на шляху їхньої успішної реалізації, вказують найбільш прийнятні способи вирішення завдання і, спираючись на теорію, захищають свої позиції [3].

Критеріями відбору професійних ситуацій, необхідних для підготовки менеджерів до управлінської діяльності, є їхня типовість, моделювання ними обставин спілкування, взаємодії, що характеризують реальні події в різних установах. Саме ці особливості «кейсів» допомагають здобувачам опанувати методи діагностичного аналізу, набути вмінь розробки варіантів дій для їхнього вирішення.

Реалізація методу проблемних ситуацій передбачає, що здобувачі, які виконують ролі членів управлінської команди, забезпечують даними про те, як йдуть справи у фірмі, установі, підприємстві. Це дозволяє управлінській команді прийняти зважене рішення щодо змін, які варто привнести у відтворену модель. Приймаються різні управлінські рішення і менеджери вступають у раунд їх ухвалення.

Моделювання проблемних ситуацій дозволяє подолати хибні стереотипи, що стосуються управлінської діяльності менеджера: вся необхідна інформація завжди у розпорядженні тих, хто приймає ключові рішення; цінною є лише та інформація, що виражена цифрами («тверді» дані); ухвалення рішень завжди розподіляється між ключовими постатями, які постійно знаходяться в курсі справ один одного; управлінське рішення забезпечується виробленням інструкцій для якоїсь іншої особи; діяльність фірми припиниться, якщо команда не прийме управлінського рішення.

У реальному житті жодне з цих положень не діє. Наприклад, абсолютно не відповідає менеджерській практиці ситуація, коли кожен член управлінської команди має в розпорядженні одну і ту ж інформацію про діяльність фірми або точно знає, які наступні кроки зроблять його колеги. Виробничі менеджери можуть змінити специфікацію продукції, не усвідомлюючи при цьому, що вони тим самим зруйнували ретельно розроблену їхніми колегами-маркетологами стратегію. Маркетологи можуть запропонувати випуск продукції, що спричинить стан хаосу на підприємстві. Фінансисти можуть наполягати на таких нормах прибутків, що здатні «задушити» будь-який новий проєкт тощо.

У реальності управлінська діяльність передбачає збір інформації з «мозаїки» даних. Деякі з них – так звані «тверді» кількісні дані управління – надаються інформаційними системами, а деякі – «м'які» дані про якість – надходять із зауважень клієнтів, листів тощо. Ці дані розкидані по різних відділах, отже, головним управлінським умінням є здобуття всієї необхідної для зваженого рішення інформації. Потрібно раціонально підійти до того, що є дійсно важливим, а що – вторинним. Кожен співробітник повинен знати, що він має виконувати особисто. Більше того, припущення про те, що всі очікують розпоряджень менеджера, суперечить його ж ключовому вмінню – делегуванню повноважень, що означає впевненість у тому, що чекати на його розпорядження немає необхідності, оскільки кожен на своєму місці знає свої професійні функції. У зв'язку з цим необхідно посилити реалізм модельованих ситуацій за складністю, тобто різноманітність подій, фактів, обставин; за завуальованістю управлінських завдань (членам команд не повідомляють чітко певну мету – вони повинні визначити її самі); за обґрунтованістю (модель повинна поводитися як реально існуюча організація); за непомітністю інформації внаслідок розподілу управлінських завдань.

Відповідно до вищевикладеного в нинішній складній соціально-економічній обстановці особливо значущою стає здатність менеджера прийняти управлінське рішення в умовах невизначеності, коли необхідна інформація не є на поверхні. З цим пов'язана проблемна ситуація, викликана нестачею фактичної інформації. Замість детального опису ситуації здобувачі отримують коротке повідомлення про інцидент, що стався в керованій системі. Повідомлення може бути письмовим або усним. Отриманих відомостей явно недостатньо для ухвалення обґрунтованого рішення. Здобувачі, таким чином, постають перед необхідністю пошуку додаткової інформації. Цю інформацію вони очікують отримати від викладача, ставлячи йому запитання, за характером яких можна оцінити ефективність пошуку інформації різними групами здобувачів. Залежно від цільової установки

заняття викладач може варіювати версію ситуації. Такий підхід дозволяє вдосконалювати вміння майбутніх менеджерів, з одного боку, приймати рішення в умовах недостатності інформації, з іншого, – раціонально збирати і використовувати відомості, необхідні для ухвалення рішення.

Неухильно зростаюча складність ринкових перетворень, що відбуваються в суспільстві, викликає адекватне збільшення функцій управління, посилення їхньої взаємодії і взаємовпливу при управлінні конкретними об'єктами. Наслідком збільшення обсягів і різноманіття управлінської діяльності є зростання чисельності управлінського персоналу, розвиток спеціалізації і кооперації управлінської праці.

У підготовці майбутніх менеджерів до професійної діяльності дуже важливо залучити здобувачів до загальних способів міркування при аналізі типових, найчастіше виникаючих в діяльності менеджера, проблемних ситуацій. З цієї метою викладачі освітніх компонентів економічного циклу повинні моделювати і показувати приклади таких проблемних ситуацій, роз'яснювати загальні способи їхнього аналізу, поступово залучаючи здобувачів до цього аналізу.

При вивченні освітніх компонентів економічного циклу основним завданням є визначення форм і методів роботи з проблемними ситуаціями. Для цього необхідно забезпечити певний рівень знань, що вимагає певного мистецтва від викладачів, використання конкретних проблемних ситуацій.

Таким чином, важливо те, що вирішення управлінських завдань не піддається стандартам, оскільки в професійній діяльності від менеджера організацій вимагається ефективно використання отриманих знань в окремо взятій ситуації відповідно до своїх комунікативних умінь. Особистісне ставлення до ситуації розглядається нами як необхідний компонент професійного мислення. Професійні вміння менеджера дозволяють адекватно реагувати на дії своїх підлеглих, добре орієнтуватися в реальності і можливості вирішення проблеми. Готовність майбутніх менеджерів застосовувати професійні вміння під час вирішення управлінських завдань дозволить їм не просто засвоювати «методику», а виробляти свій стиль управління.

Відповідно до алгоритму розбору «ділових ситуацій» [5], здобувачі в ролі менеджерів повинні не лише оцінити наведену ситуацію, але і сформулювати відповідь, адекватну, на їхній погляд, цій ситуації. За результатами відповідей, отриманих під час використання інтерперсональної діагностики Т. Лірі, кожен може для себе вирішити, до якого типу керівника він може себе віднести, які позитивні і негативні риси притаманні цьому стилю управління, в яких ситуаціях і яким чином краще поводитися, щоб найефективніше вирішити



те або інше завдання. Отже, дидактичний засіб, що слугує цілям управлінської підготовки майбутніх фахівців-менеджерів, є педагогічною

конструкцією, що містить три типи педагогічних ситуаційних завдань: ілюстративні, функціональні і стратегічні (табл. 1).

Таблиця 1

**Основні характеристики педагогічних ситуацій, що забезпечують формування готовності здобувачів-менеджерів до управлінської діяльності**

Показники оцінки ситуації	Характеристика педагогічних ситуацій		
	Ілюстративні	Функціональні	Стратегічні
Суть змісту	Розуміння суті проблеми, ситуації, чітке визначення теоретичних термінів, понять.	Уміння визначати інструментарій і вибудувати ланцюжки засобів вирішення ситуації.	Сукупність рішень, що переводять існуючу модель у проектну: програми, плани, проекти реалізації проблемної ситуації.
Алгоритм рішення	Лекція-обговорення матеріалів, що вивчаються; представлення сутності існуючої ситуації.	Імітація, рольова, ділова гра: відтворення різних видів предметної і професійної діяльності зі змагальними елементами, жорстким сценарієм і заздалегідь відомими результатами, освоєння засобів впливу на людей.	Пошук, формулювання і вирішення конкретних ситуацій; освоєння засобів організації мислення, осмислення нестандартного бачення себе, інших і дійсності.
Функції	Представлення проекту моделі, що презентує бажану ситуацію, напрям інноваційного процесу, способи вирішення проблемної ситуації.	Ефективна участь у груповій роботі, вміння управляти конфліктом.	Освоєння засобів організації спільної мисленнєвої діяльності; захист від дій і впливу інших людей.
Оцінка результатів	Уміння орієнтуватися в методологічних підходах, виробленні принципів роботи.	Освоєння засобів для вирішення управлінських завдань.	Здатність змінювати наявні засоби під час вирішення управлінських завдань.

**Висновок.** Таким чином, педагогічні завдання вказаних типів дають можливість підготувати майбутніх фахівців-менеджерів до управлінської діяльності, а саме: сформувати їх вміння аналізувати і вирішувати управлінські завдання; знаходити виходи з конфліктних ситуацій; розкрити і розвинути творчі здібності здобувачів у сфері майбутньої управлінської діяльності; навчити майбутніх фахівців працювати в групі, колективі, оскільки робота фахівця-менеджера пов'язана з діяльністю в системі «Людина-Людина».

Метод аналізу професійних проблемних ситуацій широко використовується в практиці викладання менеджменту з метою набуття здобувачами вмінь застосування отриманих теоретичних знань. Проблемні ситуації (кейси) є ефективним інструментарієм, що застосовується з метою узагальнення отриманих знань і вмінь при дослідженнях, котрі базуються на фактах реального життя. Переваги цього методу полягають у можливості всебічного розгляду проблеми із залученням матеріалу з різних, вже пройдених здобувачами, тем. Вирішення практичних ситуацій повинно поєднуватися з іншими активними методами навчання. Різноманітність видів діяльності на практичних заняттях (ділові ігри, ситуаційні завдання, перехресні опитування, економічні диктанти, тестування, використання різних форм позааудиторних самостійних робіт) дозволяє інтенсифікувати процес навчання, активізувати

творчий потенціал здобувачів, формувати готовність до управлінської діяльності у майбутніх менеджерів.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Галузинський В.Г. Основи педагогіки та психології вищої школи. Київ : Інтел, 1995. 168 с.
2. Калаур С. Потенціал проблемного підходу та використання проблемних ситуацій під час професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки.* 2016. № 5 (7). С. 96–110.
3. Манько В.А. Проблемне навчання як актуальна науково-педагогічна проблема. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи.* Харків, 2006. Вип. 25. С. 102–106.
4. Ніколенко Л.Т. Особистісно орієнтована освіта: проблеми та шляхи реалізації в системі підвищення кваліфікації. *Ученые записки.* 2005. № 3. С. 23–27.
5. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Просвіта, 2000. 280 с.
6. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навч. посіб. для студ. ВНЗ / укл. О.Є. Антонова. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 104 с.
7. Топузов О.М. Становлення проблемного навчання в педагогічній науці. *Рідна школа.* 2005. № 1. С. 57–60.
8. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Androgogy. Chicago, 1980. 103 p.

## ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ ДЛЯ РОЗВИТКУ САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО

### PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF TIME MANAGEMENT IN THE DEVELOPMENT OF SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Сучасна тенденція та існуюча необхідність організувати навчальну діяльність самостійно, розвинені навички самоорганізації стають одними з найбільш затребуваних якостей майбутніх професіоналів. Самоорганізація та самоосвіта відносяться до групи універсальних компетенцій, включених до Стандартів вищої освіти (СВО) – здатність керувати своїм часом та реалізувати траєкторію саморозвитку на основі принципів освіти. Нами було вирішено запропонувати технологію тайм-менеджменту та розглянути її, як педагогічну. Сутність, зміст та структура самоорганізації студентів у навчальній діяльності в зарубіжних та вітчизняних дослідженнях розкриває структурні етапи самоорганізації студентів: мотивація; самоаналіз та аналіз ситуації; цілепокладання; планування та реалізація плану; рефлексія та оцінка; коригування та рух уперед. Виявлено структурні компоненти самоорганізації студентів у навчальній діяльності: мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний, особистісний. Доведено, що самоорганізація розглядається як процес руху до мети, який керується мотивом і волею, здійснюється за допомогою єдності та інтегрування наявних та набутих властивостей та навичок. а «навички самоорганізації» – це сформовані при багаторазових повтореннях (вправах), автоматизовані елементи діяльнісного компонента самоорганізації. Розглянуто етапи розвитку технології тайм-менеджменту у вітчизняній історії: 1) підвищення особистої ефективності; 2) формування принципів тайм менеджменту; 3) зростання прикладного застосування тайм-менеджменту; 4) сприйняття тайм-менеджменту як науки.

Педагогічна технологія тайм-менеджменту має мету – розвиток самоорганізації студентів у навчальній діяльності. Показано, що тайм менеджмент відповідає основним методологічним принципам, які пред'являють педагогічні технології концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності. Надано характеристику розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності із застосуванням технології тайм-менеджменту та описано педагогічна модель процесу розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності із застосуванням технології тайм-менеджменту, що складається з наступних структурних компонентів: цільової, методологічної, змістовної, технологічної, результативної, а також обґрунтовано педагогічні умови її реалізації.

**Ключові слова:** самоорганізація студентів, навчальна діяльність, технології тайм-менеджменту, модель розвитку самоорганізації студентів, педагогічна технологія.

The modern trend and the existing need to organize the educational activities independently developed self-organization skills are becoming one of the most sought-after qualities of future professionals. Self-organization and self-education belong to the group of universal competencies included in the Standards of Higher Education – the ability to manage one's time and implement the trajectory of self-development based on the principles of education. We decided to offer time management technology and consider it as a pedagogical one. The essence, content and structure of students' self-organization in educational activities in foreign and domestic research reveals the structural stages of students' self-organization: motivation; self-analysis and analysis of the situation; goal setting; planning and implementation of the plan; reflection and assessment; adjustments and moving forward. The structural components of students' self-organization in educational activities are identified: motivational, activity, reflective, personal. It is proved that self-organization is considered as a process of movement towards a goal which is guided by motive and will, is carried out with the help of unity and integration of existing and acquired properties and skills. and "self-organization skills" are formed by repeated repetitions (exercises), automated elements of the activity component of self-organization. The stages of development of time management technology in national history are considered and identified: 1) increasing in personal efficiency; 2) formation of time management principles; 3) the growth of the applied application of time management; 4) perception of time management as a science.

Pedagogical technology of time management has its own goal – the development of self-organization of students in educational activities. It is shown that time management corresponds to the main methodological principles presented by pedagogical technologies of conceptuality, systematicity, manageability, efficiency and reproducibility. It is presented the development of student self-organization in educational activities with the use of time management technology is made and the designed pedagogical model of the process of development of student self-organization in educational activities with the use of time management technology is described which consists of the following structural components: target, methodological, meaningful, technological, effective and the pedagogical conditions for its implementation are substantiated.

**Key words:** self-organization of students, educational activity, time management technologies, model of development of self-organization of students, pedagogical technology.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.38>

Тер-Ованесьян В.Г.,

ст. викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** освіти стилем взаємовідносин між суб'єктом Вища освіта відрізняється від середньої загальної навчання (студентом) та об'єктом навчання

(процесом навчання) тим, що вимагає самостійності, отже, наявності самоорганізації студента. Однак практика показує, що студенти-першокурсники не мають необхідних навичок для успішної організації власної навчальної діяльності, що призводить до низьких навчальних результатів, незважаючи на наявний у студентів потенціал та амбіції.

Тим часом освіта стає потужною галуззю соціального життя. Збільшується значення дистанційної освіти, цифровізації, доступності до наукової інформації. В умовах вимушеної ізоляції як при пандемії, викликану коронавірусною інфекцією у 2020 році, а також під час воєнного стану в Україні навчання студентів проводиться дистанційно. Дистанційна освіта та цифрові освітні ресурси грають ключову роль організації освітнього процесу. Зазначається і зменшення контактних годин роботи викладачів зі студентами, у зв'язку зі збільшенням кількості дисциплін у навчальних програмах та годин, що відводяться на самостійне вивчення. Все це вимагає від студентів уміння організувати свою навчальну діяльність самостійно без контролю з боку викладачів.

Швидкі наукові та технічні оновлення призводять до постійних змін у всіх сферах життєдіяльності, які потребують підвищення кваліфікації у багатьох професійних галузях. При цьому у зв'язку з динамічним розвитком у всіх сферах діяльності суспільства спостерігається висока конкуренція серед фахівців, що потребує постійного професійного вдосконалення та розвитку компетенцій. Щоб не відбувалося відставання від світового процесу, йде тенденція навчання протягом життя. Відповідно до сучасних вимог до освіти інтенсивно протікають процеси модернізації. Постійно підвищують результативність та ефективність професійної діяльності майбутніх спеціалістів. Все це вимагає від студентів розвитку високого рівня самоорганізації.

У зв'язку з зазначеною сучасною тенденцією та існуючою необхідністю організувати навчальну діяльність самостійно, розвинені навички самоорганізації стають одними з найбільш затребуваних якостей майбутніх професіоналів. Самоорганізація та самоосвіта відносяться до групи універсальних компетенцій, включених до «Стандартів вищої освіти» [1] (СВО) – здатність керувати своїм часом, вибудовувати та реалізовувати траєкторію саморозвитку на основі принципів освіти протягом усього життя. Якщо звернути увагу на навчальні плани, то за багатьма напрямками навчання відсутні міждисциплінарні курси, які повинні адаптувати студентів до навчання в університеті. А наявні курси не містять інформації про тайм-менеджмент – технології, яка сприяє підвищенню ефективності використання робочого дня. Слід наголосити, що у педагогічній науці відсутнє чітке визначення самоорганізації і немає єдиної думки

щодо структури та навичок даної концепції. Спостерігається протиріччя між необхідністю підвищувати рівень самоорганізації та відсутності ясного уявлення, які саме навички необхідні для успішної самоорганізації навчальної діяльності та за допомогою яких педагогічних методів чи технологій домогтися підвищення самоорганізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури показав відсутність єдиного підходу до визначення поняття «технологія тайм-менеджменту». Проте, окремі його особливості та ознаки розглянули у своїх працях такі автори, як Т. В. Голобородько [2], Г. Іванова [3], І. Луценко [4] та інші. Серед педагогічних досліджень особливу значимість набувають роботи, створені задля розвитку самоорганізації студентів. Зокрема, постійно відбувається пошук ефективних педагогічних засобів та технологій. Останні два десятиліття з'явилися роботи, присвячені вивченню особливостей процесу самоорганізації студентів в закладах вищої освіти такими вченими як Н. Васильєвою [5], Л. К. Грицюком [6], І. П. Гук [7] та інші. Основа для переосмислення процесу формування умінь самоорганізації у навчанні з позиції інноваційних підходів закладено у працях авторів, що займались підвищенням ефективності навчальної діяльності, а саме С. Вітвицька [8], С. М. Прилипка [9], О. Снисаренко [10] та ін., та моделюванням цілісного педагогічного процесу М. С. Коваль [11], І. Г. Осадчий [12] та інші.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на великий обсяг теоретичних знань про процес розвитку самоорганізації студентів щодо структури самоорганізації, її змісту та функціональних компонентів, у педагогічній науці є недостатньо системних досліджень, у яких представлено комплексний аналіз педагогічного супроводу процесу розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності, що пов'язано з тайм-менеджментом. Тож, **метою статті** є проведення аналізу щодо педагогічної технології тайм-менеджменту для розвитку самоорганізації студентів закладів вищої освіти з урахуванням внутрішніх факторів.

**Виклад основного матеріалу.** Сутність, зміст та структура самоорганізації студентів у навчальній діяльності в зарубіжних та вітчизняних дослідженнях розкриває структурні етапи самоорганізації студентів у навчальній діяльності: 1) мотивація; 2) самоаналіз та аналіз ситуації; 3) цілепокладання; 4) планування та реалізація плану; 5) рефлексія та оцінка; 6) коригування; 7) рух уперед. Існують такі структурні компоненти самоорганізації студентів у навчальній діяльності: мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний, особистісний. Виходячи з компонентів самоорганізації студентів у навчальній діяльності необхідно аналізувати,

планувати, діяти згідно вимог, оцінювати та коригувати. Тобто, самоорганізація розглядається як процес руху до мети, який керується мотивом і волею, здійснюється за допомогою єдності та інтегрування наявних та набутих властивостей та навичок. а «навички самоорганізації» – це сформовані при багаторазових повтореннях (вправах), автоматизовані елементи діяльнісного компонента самоорганізації. В результаті аналізу наявних визначень тайм-менеджменту у науковій літературі зазначено, що тайм-менеджмент як технологія дозволяє раціонально організувати свою діяльність з використанням найбільш ефективних прийомів та технік для досягнення мети з мінімальними тимчасовими, енергетичними та іншими ресурсними витратами та досягненням максимального результату.

Представимо етапи розвитку технологій тайм-менеджменту: 1) підвищення особистої ефективності; 2) формування принципів тайм-менеджменту; 3) зростання прикладного застосування тайм-менеджменту; 4) сприйняття тайм-менеджменту як науки. Підставами для розгляду технології тайм-менеджменту як педагогічної технології та використання її для розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності стала відповідність характеристик технології тайм-менеджменту властивостям педагогічної технології (сутність, мета, практичне застосування, зміст, відтворюваність).

Відповідно педагогічна технологія тайм-менеджменту має на меті – розвиток самоорганізації студентів у навчальній діяльності. Тайм-менеджмент відповідає основним методологічним принципам, які пред'являють педагогічні технології концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності. Крім того, педагогічної технології тайм-менеджменту властиві власні принципи: орієнтація на якийсь час як на цінність, самостійна організація навчальної діяльності, індивідуальність вирішення навчальних цілей та завдань, контроль власної ефективності, спрямованість на підвищення ефективності, досяжність результатів та невичерпність резервів ефективності.

Технологія тайм-менеджменту відповідає ряду педагогічних закономірностей (динаміки педагогічного процесу, розвитку особистості в педагогічному процесі, управління навчально-виховним процесом, стимулювання, єдності чуттєвого, логічного та практичного у педагогічному процесі, єдності зовнішньої (педагогічної) та внутрішньої (пізнавальної) діяльності, обумовленості). Змістовна частина технології тайм-менеджменту представлена когнітивним, діяльнісним та аксіологічним компонентами, при реалізації яких застосовуються такі форми організації педагогічного процесу: лекція-бесіда, практичні (самостійні)

заняття, семінарські заняття; словесні, письмові, наочні методи та засоби навчання, а також прийоми та принципи тайм-менеджменту, підібрані таким чином, щоб ефективно розвинути навички самоорганізації студентів у навчальній діяльності, що робить технологію тайм-менеджменту продуманою у всіх деталях системою для розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності.

Дане визначення «тайм-менеджменту для студентів закладів вищої освіти» трактується як самостійна організація студентом навчальної діяльності відповідно за навчальним планом, через отриманні завдання викладачем, що є тимчасовими ресурсами, та самостійне управління організованою діяльністю за допомогою принципів та технік, які надає технологія. Дане визначення дозволило поставити поняття «тайм-менеджмент студента» в один ряд із поняттям самоорганізації студента у навчальній діяльності та визначити «педагогічну технологію тайм-менеджменту» як технологію, що сприяє розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності, тобто іншими словами створюється система проектування освітнього процесу на підставі прийомів та методів тайм-менеджменту з метою розвитку, самоорганізації студентів у навчальній діяльності, яка гарантує результативність при подальшому відтворенні.

Представимо (табл. 1) характеристику розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності із застосуванням технології тайм-менеджменту та опишемо педагогічну модель процесу розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності із застосуванням технології тайм-менеджменту, що складається з наступних структурних компонентів: цільової, методологічної, змістовної, технологічної, результативної, а також обґрунтовано педагогічні умови її реалізації.

Почнемо з цільового компоненту, який представляє мету розвитку у студентів самоорганізації у навчальній діяльності із застосуванням технології тайм-менеджменту та включає певні завдання: наповнити зміст навчання студентів у рамках реалізації програм вищої освіти знаннями про самоорганізацію, її етапи та структури та способи розвитку самоорганізації за допомогою технології тайм-менеджменту; сформувати емоційно-ціннісне ставлення до часу як ресурсу, до освіти та до можливості навчатися та здобувати освіту; забезпечити можливість самостійної навчальної діяльності студентів.

Наступним опишемо методологічний компонент, він базується на підходах (технологічному, особистісно-орієнтованому та діяльнісному) та принципах (інтеграції, цілісності та варіативності, свідомості та активності, обліку типу сприйняття та переробки інформації). Третім є змістовний компонент, який подається через навчання, включеного як розділ курсу та складається з теоретичних



**Характеристика (структура) розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності із застосуванням технології тайм-менеджменту**

<p><b>Завдання</b></p> <p>1. Наповнити зміст навчання студентів у рамках реалізації програм вищої освіти знаннями про самоорганізацію, її етапи та структуру та способи розвитку навичок самоорганізації за допомогою технології тайм-менеджменту</p> <p>2. Сформувати емоційно-ціннісне ставлення до часу як ресурсу, до освіти та до можливості навчатися та здобувати освіту</p> <p>3. Забезпечити можливість для самостійної навчальної діяльності студентів</p>
<p><b>Підходи</b></p> <p>технологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний</p>
<p><b>Принципи</b></p> <p>інтеграція, цілісність та варіативність, свідомість та активність, облік типу сприйняття та переробки інформації</p>
<p><b>Зміст</b></p> <p>Навчання за програмою включеного як розділ курсу, яка складається з теоретичних (когнітивний та аксіологічний компоненти технології тайм-менеджмент) та практичних занять (діяльнісний компонент технології тайм-менеджмент)</p>
<p><b>Педагогічні умови:</b></p> <p>1) залучення студентів до самостійної роботи у процесі навчальної діяльності;</p> <p>2) мотивування студентів на навчальну діяльність за допомогою роз'яснення цінності освіти та часу на лекціях-розмовах та особистісно орієнтованого підходу;</p> <p>3) моніторинг розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності за допомогою діагностичного комплексу</p>
<p><b>Методи:</b></p> <p>усний виклад, самостійна робота з засвоєння та застосування знань, діагностика рівня самоорганізації</p>
<p><b>Засоби:</b></p> <p>дидактичні матеріали: навчально-методичний посібник, в якому викладено однойменна програма з інтегруванням програми</p>
<p><b>Форми</b></p> <p>навчання за допомогою викладача, самостійне навчання, самоосвіта</p>
<p><b>Критерії</b></p> <p><i>діяльнісний показник:</i> аналізування, цілепокладання, планування, оцінка, пошук та усунення помилок;  <i>когнітивний показник:</i> логічне мислення, гнучкість мислення, концентрація уваги, відчуття часу;  <i>особистісний показник:</i> рішучість, відповідальність, самостійність, сила духу, виховність;  <i>мотиваційний показник:</i> самоаналіз, цілеспрямованість, амбітність, наполегливість</p>
<p><b>Рівні розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності</b></p> <p>відмінно, добре, задовільно, незадовільно</p>
<p><b>Результат</b></p> <p>рівень самоорганізації, що оцінюється «добре» і вищий у кожній групі студентів</p>

Джерело: систематизовано автором на основі: [2, 3, 5, 6, 7, 11]

(когнітивні та аксіологічні компоненти технології тайм-менеджменту) та практичних (діяльнісний компонент технології тайм-менеджменту) занять. В свою чергу, технологічний компонент включає: методи усного викладу (самостійну роботу з засвоєння та застосування знань, діагностику рівня самоорганізації); форми навчання за допомогою викладача (теоретичні заняття), самостійне навчання (практичні заняття), самоосвіта; засоби (дидактичні матеріали); умови залучення студентів в самостійну роботу у процесі навчальної діяльності; мотивування студентів на навчальну діяльність через роз'яснення цінності освіти та часу на лекціях-розмовах та особистісно-орієнтованого підходу. Відповідно, опишемо останній компонент – результативний, який поділяється на рівні розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності (відмінно, добре, задовільно, незадовільно), критерії та їх показниками (діяльнісний – показники: аналіз, цілепокладання, планування, оцінка, пошук та усунення помилок.

Представлена характеристика розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності із застосуванням технології тайм-менеджменту передбачає діагностичний комплекс для моніторингу рівня розвитку самоорганізації, тобто завдяки ній можна побачити результати розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності. Зокрема, реалізація рекомендацій з розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності із застосуванням технології тайм-менеджменту повинна включати розробку програми з розвитку навичок самоорганізації студентів із застосуванням технології тайм-менеджменту, що буде базуватися на особистісно-орієнтованому, діяльнісному та технологічному підходах та педагогічних принципах, а саме інтеграції, цілісності та варіативності, свідомості та активності, обліку типу сприйняття та переробки інформації, що складається з двох розділів: самоорганізація та тайм-менеджмент, в свою чергу, поділяючись на теоретичні (когнітивний та аксіологічний компонент)

та практичні заняття (діяльнісний компонент технології тайм-менеджменту). Викладач дає можливість кожному студенту бачити свої результати завдяки застосування тайм-менеджменту, тобто розробляється таблиця в якій можна побачити, як студенти набули та розвинули навички самоорганізації, а саме стали більш уважними, самостійними та мотивованими за певний період навчання, що саме сприяло їх бажанню до навчання. Наприклад, динаміка розвитку рівнів самоорганізації студентів на самому початковому формуючому етапі була статистично підтверджено шляхом розрахунку. Студенти стали аналізувати свою навчальну діяльність, прийшло усвідомлення необхідності і важливості освіти кожному з них. Вони зрозуміли, що час, даний для навчання слід використовувати правильно, збагачуючи себе знаннями, вміннями та навичками, які необхідні у професійній діяльності задля забезпечення свого майбутнього, а для цього важливо проаналізувати свої знання та незнання, наявні та відсутні компетенції, виходячи з чого означити навчальні цілі для ліквідації прогалів у навчанні.

Керуючись технологією тайм-менеджмент, студенти навчаються планувати навчальний час та навчальні завдання, грамотно розставляти пріоритети. Вони проводять оцінні дії за результатами виконаної ними навчальної роботи, виходячи з оцінки, обирають коригувальні дії, усуваючи неясності та прогалини або закріплюють вивчений матеріал. Логічне мислення студентів після проведення занять стало значно кращим, студенти намагаються швидко та альтернативно знаходять рішення у складних завданнях, стають сконцентрованими та уважнішими, не відволікаються на гаджети, соціальні мережі, телебачення та Інтернет, знають, що вони хочуть і не витрачають відведений на заняття час на сторонні дії.

В свою чергу, викладачі зазначають, що особистісні якості студентів також змінюються на краще: студенти стають більш рішучі та вольові, цілеспрямованими, амбітними і наполегливими. Завдяки технології тайм-менеджменту зростає їх відповідальність, самостійність, вони постійно працюють над собою для отримання найвищих результатів у навчанні. Студенти стають більш відповідальні, цілеспрямовані, зібрані, активні, знають ціну часу, планують навчальну діяльність, що відрізняється здатністю концентруватися, не відволікатись, були зацікавленими у навчанні та мотивованими до навчання.

**Висновок.** Педагогічний потенціал технології тайм-менеджменту у розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності полягає в тому, що він відповідає характеристиці педагогічної технології, тобто включає систему або сукупність прийомів, методів, процесів, означену мету – збільшити отримання якісних та кількісних результатів

за одиницю часу, організовану діяльність, якою він може керувати самостійно, практичне застосування (оптимізацію часу), програму, що необхідна студенту для розвитку його знань, яка відповідає педагогічним закономірностям, принципам, методам та засобам, адекватним даним технології. Зокрема, можна побачити, що педагогічна технологія тайм-менеджменту для розвитку самоорганізації студентів в закладах вищої освіти позитивно впливає не тільки на можливості студента при вивченні іноземної мови, але й на можливості викладача у постійному розвитку своїх знань, вмінь та навичок, які необхідно застосовувати для мотивації студента до самостійного навчання, зокрема відбувається більша орієнтованість на ефективність змін діяльнісного, когнітивного, мотиваційного та особистісного показників самоорганізації, що сприяють ефективному розвитку самоорганізації студентів у навчальній діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Затверджені стандарти вищої освіти. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichnara-da-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 15.01.2024).
2. Голобородько Т. В., Денисенко Д. О. Тайм-менеджмент в умовах дистанційного навчання студентів. *Modalități conceptuale de dezvoltare a științei moderne, Volumul 1*. 2020. С. 70–72.
3. Іванова Г. Тайм-менеджмент як педагогічна технологія формування культури розумової праці студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи* № 1 (50), 2017. 282–292.
4. Луценко І. Тайм-менеджмент або мистецтво управління часом: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Черкаси, 2017. URL: [https://vseosvita.ua/library/tajm-menedzment-abo-mistectvo-upravlinna-casom\\_42519.html](https://vseosvita.ua/library/tajm-menedzment-abo-mistectvo-upravlinna-casom_42519.html) (дата звернення: 15.01.2024)
5. Васильєва Н. Шляхи підвищення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання. *Молодь і ринок* № 3/182. 2020. С. 115–121.
6. Грицюк Л. К., Сірук М. В. Організація самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2011. С. 9–14.
7. Гук І. П. Теоретичні аспекти самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 9 (53), 2015. С. 216–223.
8. Вітвицька С. Інновації у педагогічній підготовці магістрів освіти у вивченні педагогічних наук як засіб підвищення їх конкурентоспроможності. *Збірник наукових праць військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 42, 2013. С. 108–114.
9. Прилипко С. М., Іванов С. М. Сучасні інноваційні підходи в навчальному процесі. С. 75–90. URL: [https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/13314/1/Prylypko\\_Ivanov\\_75-90.pdf](https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/13314/1/Prylypko_Ivanov_75-90.pdf) (дата звернення: 15.01.2024).

10. Снісаренко О., Ануфрієва О. Інноваційний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. 2018. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/pislya\\_dyplom\\_osvina/2\\_2018/ПО\\_\\_2\\_2018\\_СНИСАРЕНКО\\_АНУФРИ\\_ЕВА.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/2_2018/ПО__2_2018_СНИСАРЕНКО_АНУФРИ_ЕВА.pdf) (дата звернення: 15.01.2024).

11. Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконе-

безпечних та інших професій : монографія / за ред. М. С. Ковалю, А. В. Литвина. Львів : ЛДУБЖД, 2023. 396 с.

12. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу. Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3969](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969) (дата звернення: 15.01.2024).

## ХУДОЖНЯ КЕРАМІКА ЯК ОСНОВОПОЛОЖНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ АМАТОРСЬКИХ КОЛЕКТИВІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

### ART CERAMICS AS A FUNDAMENTAL COMPONENT OF PROFESSIONAL CULTURE FORMATION OF FUTURE LEADERS OF AMATEUR TEAMS OF DECORATIVE AND APPLIED ARTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

*У статті актуалізована доцільність використання художньої кераміки під час формування професійної культури майбутніх керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва, в навчальних закладах фахової передвищої освіти мистецького спрямування. Ідея розвитку сучасної української мистецької освіти. Удосконалення вже набутого через осучаснення навчання з використанням новітніх засобів та технологій. Виготовлення з використанням 3D моделювання виробів: тарілок, чашок, предметів інтер'єру, ваз та малої пластики.*

*Мета статті прослідкувати вплив художньої кераміки на формування професійної культури майбутніх керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва.*

*В результаті розглянуто педагогічні умови які забезпечать цілісне формування професійної культури у фахівця який оперуватиме методами та інтерпретаціями традиційних орнаментів, форм та кольорів України. Також зможе застосовувати новітні технології в розробці дизайну та виготовлення керамічних виробів.*

*Наукова новизна полягає в тому, що вперше розглянуто застосування художньої кераміки як основоположної складової у формуванні професійної культури майбутніх керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва та вперше запропоновано застосувати теоретичні й практичні знання з комп'ютерного моделювання при виготовленні виробів за допомогою керамічної маси в майстернях фахових вищих коледжів мистецтв.*

*Практична цінність полягає в тому, що майбутній фахівець буде компетентно сформованим та затребуваним у своїй галузі. Він зможе навчити ручному ліпленню, моделюванню в комп'ютерних програмах, «друку» власних ідей на спеціальних 3D принтерах, до випалювальної обробки та після випалювальної обробки, застосуванні текстур та використання кольору в поливах. Як самостійно організувати виробництво сучасного керамічного посуду чи керамічного оздоблення в інтер'єрах та екстер'єрах.*

**Ключові слова:** художня кераміка, професійна культура, керівник аматорського колективу, педагогічні умови, IT.

*The article updates the expediency of using artistic ceramics during the formation of the professional culture of future leaders of amateur collectives of decorative and applied arts, in educational institutions of professional pre-higher education in the art direction. The idea of development of modern Ukrainian art education. Improvement of what has already been acquired through the modernization of education using the latest tools and technologies. Production using 3D modeling of products: plates, cups, interior items, vases and small plastics.*

*The purpose of the article is to trace the influence of artistic ceramics on the formation of the professional culture of future leaders of amateur collectives of decorative and applied arts.*

*As a result, the pedagogical conditions that will ensure the integral formation of professional culture in a specialist who will operate with the methods and interpretations of traditional ornaments, forms and colors of Ukraine have been considered. He will also be able to apply the latest technologies in the development of design and manufacture of ceramic products.*

*The scientific novelty consists in the fact that for the first time the use of artistic ceramics as a fundamental component in the formation of the professional culture of future leaders of amateur collectives of decorative and applied arts was considered, and for the first time it was proposed to apply theoretical and practical knowledge of computer modeling in the manufacture of products using ceramic mass in the workshops of specialists higher art colleges.*

*The practical value is that the future specialist will be competently formed and in demand in his field. He will be able to teach manual sculpting, modeling in computer programs, «printing» of own ideas on special 3D printers, before firing and after firing, applying textures and using color in watering. How to independently organize the production of modern ceramic tableware or ceramic decoration in interiors and exteriors.*

**Key words:** artistic ceramics, professional culture, head of the amateur team, pedagogical conditions, IT.

УДК

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.39>

Тетянін І.О.,

аспірант кафедри культурології  
Полтавського національного  
педагогічного університету  
імені В.Г. Короленка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Підготовка майбутніх керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва у закладах фахової передвищої освіти мистецької освіти потребує новітніх ефективних шляхів, наукових та педагогічних умов для формування професійної культури та нових поглядів, майбутніх, використовуючи

старовинні прийоми кераміки та вміло пристосовувати їх до сучасних вимог. Тобто, не відриваючись від традицій, національної керамічної спадщини, створювати нові актуальні твори декоративно-прикладного мистецтва засобами кераміки.

На зараз не має в Україні сучасної навчальної бази на основі фахового вищого коледжу яка дала



основи в 3D моделюванні керамічних виробів. Це значно посилено попит до них та дало змогу вивести на ринок вітчизняні керамічні вироби, і це своєю чергою стимулювало майбутніх фахівців займатись цією справою, що своєю чергою дало поштовх до нових ідей та методів за рахунок молоді яка опановувала та потім вже своєю чергою навчила б все нових та нових майстрів, так би мовити, керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва.

Отже, у процесі формування професійної культури майбутніх керівників авторських колективів декоративно-прикладного мистецтва до застосування кераміки педагогічній практиці є необхідними обставинами, які забезпечать ефективний розвиток цілісно сформованої професійної культури майбутнього фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Художня кераміка як основоположна складова формування професійної культури майбутніх керівників декоративно-прикладного мистецтва стала головним предметом наукових досліджень І. Тетяніна [1], В. Радкевич [2], О. Піддубної [3].

Безперечно, результат професійної підготовки залежить від педагогічних умов. Термін «педагогічні умови» був предметом дослідження Ю. Костюшко, К. Дубич, Н. Житник, та інших. Однак проблема дієвих педагогічних умов для формування професійної культури майбутніх керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва у професійній фаховій підготовці та набуття ними компетентностей з кераміки ще не була досліджена. Вказана причина стала основою під час написання статті.

Від професіоналізму, досвіду, професійної спостережливості, педагогічної обізнаності та здібностей викладачів залежить ефективність використання освітніх ресурсів у професійному середовищі фахових передвищих навчальних закладів для формування зрілої особистості майбутніх фахівців. Бачення, здатність аналізувати проблемні ситуації в навчальній діяльності та вміти створювати ці ситуації з педагогічною метою.

Педагогічне моделювання як основу освітніх процесів розглядають у своїх публікаціях С. Гончаренко, О. Дахін, О. Іваницький, І. Непрокіна, О. Новиков, Л. Фридман та ін. Наукові основи розробки моделей та моделювання у професійній підготовці викладача вищої школи розглядаються в дослідженнях Н. Волкової, К. Гнезділової, О. Пехоти, В. Пікельної та ін.

Дослідники використовують методи моделювання для проєктування освітніх процесів, розробки навчальних проєктів і формування практико-орієнтованого змісту професійної підготовки в рамках дослідницьких завдань, визначених їхніми науковими інтересами. У сфері дослідження питань фахової передвищої освіти в умовах інтенсивних

динамічних процесів суспільного життя необхідно розробити теоретико-методологічні основи самоорганізованого ситуативного навчання професійної діяльності майбутніх керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва, спрямовані на забезпечення того, щоб фахівці були повністю та ефективно підготовлені до професійної діяльності дуже важливо [4].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Не висвітлено проблему формування професійної культури у майбутніх керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва за допомогою художньої кераміки.

**Метою статті** є формування професійної культури у майбутніх керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва за допомогою комплексу відповідних педагогічних умов з використанням художньої кераміки, які підвищать результативність професійної підготовки, пошук шляхів реалізації сформованого комплексу педагогічних умов.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні глобалізаційні процеси, потреби ринку, стан суспільства вимагають перебудови освітнього процесу, а ідея модернізації та націоналізації сучасної мистецької освіти спричиняє науковий інтерес до професійної підготовки фахівців з декоративно-прикладного мистецтва. Ідея розвитку сучасної української мистецької освіти полягає у поєднанні національних традицій з новітніми технологіями, теоретичних знань із практичною діяльністю.

Тому, аналізуючи науково-педагогічну літературу та сучасні тренди, можна відзначити, що нині особливого значення набуває пошук найбільш дієвих педагогічних умов, необхідних для формування у майбутніх керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва компетентностей з художньої кераміки. Важливо виявити такі педагогічні умови професійної підготовки до застосування традиційної народної кераміки, за яких усі зазначені вище компоненти б взаємодіяли. Насамперед роз'яснимо, що таке традиційна народна кераміка.

Українська традиційна народна кераміка – це велика частина нашої культури, яка має довгу та надзвичайно цікаву історію. Традиційні візерунки, оригінальний орнамент, різноманіття форм і кольорів, притаманних лише певному регіону.

На передачу цих знань і повинна бути зорієнтована фахова передвища педагогічна мистецька освіта, на культурний та особистісний розвиток художника декоративно-прикладного мистецтва, на національних традиціях та сучасних технологіях, метою і кінцевим результатом якого має стати готовність до професійної діяльності. Головна мета та завдання художньої кераміки – це свідомо інтерпретація художниками-керамістами національних

традицій та пошук авторського стилю, опираючись на досвід поколінь. Для реалізації ідей професійної підготовки керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва до застосування художньої кераміки необхідно створити певні педагогічні умови у закладах фахової передвищої мистецької освіти.

Зміст художньої кераміки в майстерні кераміки коледжу:

- організація теоретичної подачі матеріалу (інформація зі спеціалізованих книг, слайд-шоу, відео лекції);

- організація робочих місць для малювання та ліплення майбутніх керамічних виробів;

- до випалювальна обробка, фарбування та глазурування;

- випалювання та після випалювальна обробка виробів (усунення дефектів патьоків поливи та ін).

Дослідивши зміст художньої кераміки, ми виділили педагогічні умови, які, на нашу думку, позитивно вплинуть на здобувачів освіти та забезпечать успішне формування професійної культури майбутніх керівників декоративно-прикладного мистецтва у професійній фаховій підготовці та розвиток компетентностей у майбутніх художників-керамістів та керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва з використанням художньої кераміки як основоположного складника у процесі фахової підготовки.

Мотивація є основною силою та важливим поштовхом до всіх починань та майбутніх звершень. Мотивація – «механізм запуску» будь-якої діяльності (праці, спілкування, пізнання). Якщо немає перемог та звершень, то мотивація згасає, що негативно впливає на виконання певної діяльності. Окрім потреб, бажання, мети, мотивів, інтересів, мотивація також спонукає та активує людську діяльність.

Тому вирішено виділили такі організаційно-педагогічні умови, як:

- створення та розвиток власного бренду, який виділить із потоку конкурентів який спонукатиме розвитку підприємницького складника – від самопрезентації до формування особистої стратегії розвитку художника-кераміста;

- активізація мотивації здобувачів освіти до пізнавальної діяльності та самоосвіти в рамках самостійних робіт, виховання самостійної діяльності майбутніх фахівців із художньої кераміки внаслідок використання новітніх технологій, матеріалів та комп'ютерних програм;

- створення середовища для підвищення мотивації до педагогічної підготовки майбутнього керівника аматорського колективу декоративно-прикладного мистецтва через призму художньої кераміки;

- вивчаючи особливості регіональних осередків керамічного мистецтва в Україні та співп-

рацюючи з народними майстрами, оперувати основними методами художньої інтерпретації національних надбань та сформувані та розвинути вміння з художньої кераміки заклавши базу.

Першою нашою педагогічною умовою професійної підготовки майбутніх керівників аматорських колективів з декоративно-прикладного мистецтва з використанням художньої кераміки є впровадження модулів з розвитку підприємницької діяльності, створення автентичної продукції національного сувенірного виробництва, самопрезентації та створення авторського бренду. Навчання повинно включати моделювання особистих навичок. Після навчання сучасні художники-керамісти повинні володіти знаннями та навичками мистецтва, технологій та національного дизайну та вміло використовувати набутий фундамент для розвитку власних брендів та підкорення нових вершин галузі.

Варто зазначити, що суть вищезазначених умов навчання полягає у зміні негативного чи байдужого ставлення майбутніх майстрів до народних зразків, національних надбань, сучасних технологій та інновацій, до свідомого та успішного навчання.

Другою нашою педагогічною умовою професійної підготовки майбутніх керівників аматорських колективів з декоративно-прикладного мистецтва у процесі фахової підготовки з використанням художньої кераміки є: стимулювання самоосвіти, виховання у них смаку через авторське створення ними нових форм виробів та передача на них унікальних «свіжих» орнаментальних та кольорових рішень. Зацікавленість до процесу створення виробів традиційними способами такими як гончарювання та ручне ліплення згодом може перерости у розробку та перенесення в програмне середовище 3D моделінгу, це дасть змогу осучаснити витовлення керамічних творів за допомогою спеціальних 3D принтерів для керамічних мас. Сучасні фахівці з декоративно-прикладного мистецтва повинні володіти знаннями та навичками мистецтва, технологій та національного дизайну та вміло використовувати набутий досвід для розвитку власних брендів та підкорення нових вершин галузі.

Варто зазначити, що суть вищезазначених умов навчання полягає у зміні негативного чи байдужого ставлення майбутніх керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва до народних зразків, національних надбань, сучасних технологій та інновацій, до свідомого та успішного навчання.

Впровадження інформаційно-цифрових технологій значно оптимізувало навчальний процес. Одним із найефективніших способів організації освітніх заходів є використання 3D моделювання творчих проєктів та їх подальша презентація у внутрішньому чи зовнішньому середовищі.

Впровадження ІТ-технологій у професійну підготовку має багато переваг для сучасних художників-керамістів, таких як творча візуалізація (розвиток конструктивного мислення), оперативність (швидка зміна ідей, розвиток композиційного мислення), мобільність і сильна мотивація (відчуття необхідності) і розуміння (сучасних творів керамічного мистецтва) [7, с. 40].

Розглянемо докладніше третю умову – створити мотивоване та змістовне навчальне середовище. Мотиваційне середовище допоможе майбутнім керівникам аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва усвідомити важливість збереження та використання народних традицій і національних надбань у сучасних творах мистецтва, виробити позитивне ставлення до народних промислів та новітніх технологій, підвищити рівень майстерності, сформулювати мету навчання та опанування професії.

Вважаю, що для посилення ентузіазму у майбутніх керівників аматорських колективів з декоративно-прикладного мистецтва у процесі фахової підготовки майстрів-керамістів доцільно прийняти «професійно орієнтований метод ситуаційного моделювання». Ситуативне моделювання – це створення ситуації, наближеної до умов професійної діяльності. Використання методів моделювання у професійній підготовці фахівців «підготовчої школи» забезпечує можливість розігрування передбачуваних або непередбачуваних ситуацій у професійно визначених функціонально-рольових діях або професійній діяльності. Вхідження в роль викладача може сформувати самоорганізаційні здібності студентів ПВНЗ на основі емпатії та методів співпраці, таких як прогнозування, планування, моделювання, здатність до аналітичної рефлексії, здатність приймати рішення, варіативність поведінки тощо.

Моделювання ситуацій самоорганізації майбутньої професійної та викладацької діяльності допомагає учасникам симуляції отримати практичний досвід: досягнення, моменти успіху, негативні вчинки чи неправильні рішення надають досвіду відповідного досвіду та формують навички виходу з різноманітних ситуацій, розвитку, уміння мобілізувати свої зусилля на вирішення завдання, виявлення гнучкості мислення та формують варіативність поведінки. Розігрування можливих життєвих ситуацій базується на таких важливих методологічних правилах, як використання відповідних методів взаємодії, врахування просторово-часових обмежень дій тощо. Тому моделювання ситуацій самоорганізації у процесі професійної підготовки здобувачів освіти, відтворення контексту майбутньої професійної діяльності (їх аналіз, проєктування способів дій та пошуку рішень, розігрування ситуацій) є основою для трансформацій та узагальнення теоретичних знань. Забезпечує

практичний досвід і безпосереднє розуміння завдань, характерних для професійної діяльності.

Педагогічний потенціал передбачуваного контексту професійної діяльності полягає в спеціально підібраних самоорганізованих ситуаційних системах (комунікативна взаємодія, функціонально-рольова поведінка, проєктивне планування, організаційна дія) в професійній діяльності здатна стимулювати ціннісно-смыслову діяльність особистісних структур свідомості студентів – суб'єктність, рефлексивність, критичність, мотивованість тощо. Особливість педагогічної технології застосування прогнозованих ситуацій самоорганізації у професійній діяльності полягає в створенні таких умов, які спрямовані на розвиток у суб'єктів діяльності гнучкості, адаптивності, швидкості реагування, прогностичності, передбачливості. Необхідність обрання оптимального варіанту дій створює потребу домислювання ситуацій, побудови різних варіантів поведінки, з яких суб'єкти ситуацій самоорганізації обирають, на їх погляд, оптимальні. Аналіз наукових праць з проблем самоорганізації професійної діяльності засвідчує, що здатність до самоорганізації не лише відтворює рівень компетентності особи, але є також важливим компонентом професіоналізму викладача «передвищої школи» [8; 9].

Такий підхід передбачає використання завдань, які дають студентам можливість активізувати творчі, підприємницькі, дизайнерські здібності для досягнення цілей і виконання поставлених завдань, тобто розробити конкретні замовлення дизайнерів внутрішнього чи зовнішнього середовища. Окреслений метод правильно використовувати під час роботи з проєктами, підключаючи здобувачів освіти до реальних замовників. Ось вони отримують завдання виготовити у власному стилі керамічні предмети (тарелі, вази, кухлі, інтер'єрний керамічний декор тощо), декоративні композиції з традиційними елементами для певного сучасного інтер'єру.

Використання даного методу підвищує професійний інтерес студентів, активізує наявні знання, закріплює навички аналізу й узагальнення, розвиває творчі здібності та підприємницьку, соціальну сторону особистості. За допомогою цього методу формується фахівець, який готовий до реальних умов та обов'язково буде затребуваним спеціалістом після закінчення навчання.

Вивчаючи техніки створення, особливості регіональних осередків керамічного мистецтва в Україні та декорування глиняних виробів за традиційними мотивами регіональних гончарних осередків України співпрацюючи з народними майстрами, це забезпечить розвиток компетентностей та сформує вміння використовувати та втілювати народні традиції, національні надбання у фаховій діяльності.

Методи «інтерпретація» та «стилізація» покликані розвивати тонке світосприйняття та творчість, змушуючи видимі декоративні прийоми (ритування, димлення, молочіння, фляндрівка тощо), стилістичні особливості та орнаменти переосмислювати та виражати по-новому.

На переконання В. Радкевича, від майбутнього фахівця необхідна не лише висока технічна майстерність, а й свідоме творче ставлення до своєї художньої діяльності та її результатів, глибоке проникнення в художню культуру народних промислів, якими він займається. Праці, знання тенденцій розвитку сучасного декоративно-прикладного мистецтва українського народу [2 с. 420].

Тому «зв'язаний» підхід відкриває найбільші можливості. «Асоціація» – це творчий метод, який створює сучасні твори керамічного мистецтва з емоційністю, енергією та відчуттям оригінальності шляхом переосмислення всієї отриманої інформації. Нам імponує вислів «Чим глибше засвоює художник місцеві традиції, тим яскравіше виявляється його творча індивідуальність».

Усе це підтверджує нашу точку зору: поєднання професійного мистецтва з регіональними та національними традиціями є найперспективнішим шляхом розвитку художнього керамічного мистецтва у процесі формування професійної культури майбутніх керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва.

**Висновки.** На основі аналізу та узагальнення науково-педагогічної літератури в даній статті описано найбільш ефективні умови навчання майбутніх керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва для формування компетентностей з кераміки, зокрема: стимулююче та ціннісне середовище, дослідницька характеристика регіональний центр мистецтва кераміки України, володіння основними прийомами художньої інтерпретації національних надбань, використання новітніх технологій, матеріалів та комп'ютерних програм, розвиток підприємницького складника.

Отже, розгляд художньої кераміки як основоположної складової формування професійної

культури майбутніх керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва у процесі фахової підготовки дозволив досягти значних педагогічних здобутків у становленні художньої кераміки в закладах фахової передвищої освіти, але залишається ще багато проблем, які потребують вирішення та вивчення. У перспективі плануємо включити комплекс педагогічних умов у повноцінну модель підготовки майбутніх керівників аматорських колективів декоративно-прикладного мистецтва до застосування кераміки у професійній діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Тетянін І., Медведєва Ю., Долгова А. Доцільність використання художньої кераміки як невід'ємної складової компетентностей майбутніх фахівців. м. Переяслав, 27 листоп. 2020 р.
2. Радкевич В. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : Монографія. Київ, 2010. 420 с.
3. Піддубна О. Розвиток творчого потенціалу майбутніх вчителів образотворчого мистецтва засобами народного мистецтва. Професійно-художня освіта України. 2007. № 4. С. 132–135.
4. Мирончук Н. Моделювання ситуацій самоорганізації у контекстній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. Рівне, 2017. С. 145–149.
5. Роїк Ю. Використання інформаційних технологій у етнодизайну кераміки. Інформаційні технології в соціокультурній сфері, освіті та економіці : зб. матеріалів IV Міжнар. науково-практ. конф. Київ, 2020. С. 216.
6. Винославська О. Дослідження впливу ІКТ на самоорганізацію і саморозвиток особистості. Вісник НТУУ «КПІ». філософія. психологія. педагогіка. 2014. № 2. С. 47–54.
7. Дуднік Н. Уміння професійної самоорганізації як засіб підвищення адаптованості першокурсників до умов навчання у вищій школі. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2009. № 25. Ч. 4. С. 81–88.
8. Колпаков В. Самоменеджмент як фактор підготовки людини до життя в сучасному суспільстві. Вісник післядипломної освіти. 2014. № 12. С. 90–104.



## СТРАТЕГІЇ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

### THE LEARNING STRATEGIES OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES BY FUTURE MARINE PROFESSIONALS (THEORETICAL ASPECT)

В статті розглянуті стратегії вивчення англійської мови за професійним спрямуванням, а саме морської англійської, здобувачами вищої освіти. Констатоване зростання вимог до рівня володіння англійською мовою майбутніми фахівцями морської галузі, що наразі є значущим і вагомим компонентом їх професійної компетентності в цілому. Зазначено, що побудова індивідуальних стратегій вивчення морської англійської мови є одним з дієвих та ефективних методів для активізації її вивчення здобувачами ЗВО в сучасних умовах. Майбутні фахівці мають можливість усвідомлювати власні стратегії й обирати ті з них, що в більшій мірі відповідають їх індивідуальним особливостям, а також створювати власні стратегічні лінії вивчення морської англійської мови в умовах відсутності природного англомовного середовища. Наголошено, що наразі відчувається певний брак досліджень цієї тематики вітчизняними науковцями. Дана стаття заповнює цю прогалину. Зокрема, здійснено висновок, що завдяки використанню стратегій вивчення англійської мови можна скоротити час навчання англійської мови здобувачами вищої освіти, зробити навчання доступнішим та таким, що дозволяє швидше досягти бажаного результату. В статті представлені різні моделі стратегії вивчення англійської мови (когнітивні, метакогнітивні, афективні, соціальні) та розглянуті їх специфічні особливості й переваги. Констатовано, що більш високі досягнення здобувачів при вивченні морської англійської мови мають тісний зв'язок з частим використанням стратегій вивчення мови. Щоб досягти кращих результатів, здобувачам слід представити стратегії вивчення англійської мови. Кожен має знати різні типи стратегій і вміти визначати оптимальні з них. Якщо викладач постійно посилюватиме використання стратегій, шанси здобувачів на ліпші знання мови покращуватимуться. В статті запропоновані наступні шляхи реалізації даного підходу: введення в структуру практичних занять з морської англійської мови тренінгу особистісних стратегій; залучення здобувачів до обговорень стратегій вивчення мови з одночасним представленням контрольних списків стратегій, демонстрація викладачем використання різних стратегій з коментарями; використання стратегій здобувачами з їх коментарями; рефлексія здобувачами процесу і результату застосування стратегій; вибудовування стратегічної траєкторії навчання на перспективу.

**Ключові слова:** навчальні стратегії, індивідуальні стратегії, когнітивні стратегії, метакогнітивні стратегії, соціальні стра-

тегії, афективні стратегії, морська англійська мова, заклади вищої освіти.

The article considers the strategies of learning English for specific purposes by students of maritime higher educational institutions. There is an increase in the requirements for the level of the English language proficiency of future specialists of this field as being a significant and important component of their professional competence in general. It is noted that the construction of individual strategies for learning Maritime English is one of the effective and efficient methods for intensifying the learning process by the cadets/students in modern conditions. Future marine specialists have the opportunity to understand their own strategies and choose those that best suit their individual characteristics, as well as to create their own strategic lines of learning Maritime English under the conditions of almost zero English-speaking environment. It is emphasized that there is a certain lack of research on this topic by the Ukrainian scientists. This article fills this gap. In particular, it has concluded that the implementation of the use of English language learning strategies enables to reduce the time of learning English by cadets/students of maritime higher educational institutions, to make learning process more accessible and thus to achieve the desired level of proficiency faster. The article presents various models of Maritime English language learning strategy (cognitive, metacognitive, affective and social) and considers their specific features and advantages. It has been stated that higher achievement of cadets/students in learning Maritime English is closely related to the frequency of use of language learning strategies. To achieve the best results for all cadets/students of maritime higher educational institutions they should be acquainted with strategies for learning Maritime English, should know different types of strategies and be able to determine the optimal ones. If the English teacher continues to increase the use of strategies, students' chances of better acquiring language skills will improve. The article suggests the following ways to implement this approach: the introduction of the structure of practical classes in English language training of personal strategies; involvement of cadets/students in discussions of language learning strategies with simultaneous presentation of checklists of strategies, demonstration by the teacher of the use of different strategies with comments; use of strategies by students with their comments; students' feed-back on the process and result of applying strategies; building a strategic trajectory of learning for the future.

**Key words:** educational strategies, individual strategies, cognitive strategies, metacognitive strategies, social strategies, affective strategies, Maritime English language, higher education.

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.40>

**Тимофєєва О.Я.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри гуманітарних  
дисциплін

Дунайського інституту Національного  
університету «Одеська морська  
академія»

**Постановка проблеми.** Професійна іншомовна комунікативна компетенція майбутніх фахівців морської галузі в даний час стає значущим

і вагомим компонентом професійної компетентності в цілому. Глобалізація і мультикультуралізм додатково посилюють роль і значення іншомовної

комунікації як особливої форми процесу передачі і отримання інформації, яка може бути значно ускладнена при недостатній сформованості мовної компетенції. Світова морська галузь визначає англійську мову як *lingua franca* (вимоги Міжнародної морської організації, ПДНВ 1978 року, з Манільськими поправками 2010). В результаті розвитку зазначених тенденцій зростають вимоги до рівня володіння морською англійською мовою моряками, менеджерами, логістами та іншими фахівцями морської транспортної галузі.

Сьогодні для активізації вивчення професійної англійської мови (або англійської мови за професійним спрямуванням, ESP) необхідно шукати і використовувати нові методи, одним з яких є побудова індивідуальних стратегій вивчення англійської мови. Вибір такої стратегії є одним з визначальних факторів, що впливають на швидкість і якість вивчення англійської мови здобувачами вищої освіти морських ЗВО в умовах зменшення кількості аудиторних занять, що відводяться на відпрацювання мовних знань, умінь і навичок, розповсюдження практики дистанційної освіти та збільшення частки самостійної позааудиторної роботи здобувачів. Завдання викладача англійської мови в зазначених умовах полягає в налагодженні індивідуально-диференційованої роботи, яка багато в чому залежить як від знань викладача в області стилів, стратегій, тактичних прийомів вивчення морської англійської мови, так і від усвідомлення суб'єктами процесу навчання власних здібностей і нахилів, що передбачає активне експлуатування закладених природою задатків до вивчення іноземної мови.

Аналізуючи стратегічні моделі навчальної діяльності, здобувачі мають можливість усвідомлювати власні стратегії й обирати ті з них, що в більшій мірі відповідають їх індивідуальним особливостям, а також створювати власні стратегічні лінії вивчення морської англійської мови в умовах відсутності природного англійськомовного середовища до початку роботи у змішаних екіпажах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема оволодіння стратегіями вивчення англійської мови давно привертала увагу зарубіжних дослідників, таких як: С. Гріффітс, Р. Оксфорд, М. Гренфел, В. Харріс, А. Хабрат, Ф. Анастасіу, Г. Андреу, Н. Пахлер, А. Редондо, А. Шамот, В. Гарріс, Е. Рейліан, А. Ельчі, А. Соруч, А. Хаукас, К. Бьорке, М. Дайдадал, Р. Понніях, С. Венкатесан та ін. У той же час, можна констатувати певний брак досліджень цієї тематики вітчизняними науковцями. Серед останніх наукових доробок, присвячених стратегіям вивчення англійської мови можна виділити праці Н. Бараненкової, Н. Лашук [1], О. Бондаревської [2], В. Сіладі [3]. Проте в них не розглядаються стратегії вивчення англійської мови здобувачами вищої освіти саме

морських спеціальностей, як частини англійської мови за професійним спрямуванням, що має певні особливості та повинні бути врахованими у процесі набуття іншомовної професійної комунікативної компетентності.

**Метою статті** є дослідження стратегій вивчення морської англійської мови як виду англійської мови за професійним спрямуванням здобувачами вищої освіти ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогоднішній день тенденції викладання іноземних мов у закладах вищої освіти зміщуються у бік сприйняття викладачами здібностей і нахилів кожного здобувача як індивідуальності, відбувається зосередження уваги на потребах кожного з них.

Слід зазначити, що наразі молоде покоління стикається з постійною потребою у розвитку своїх навичок та знань. Тому завданням вищої освіти має бути не лише передача знань здобувачам, а й створення передумов, аби вони змогли продовжувати процес навчання протягом усього життя після закінчення навчання у ЗВО.

Важливим на цьому шляху є використання стратегій вивчення морської англійської мови. Донедавна подібним стратегіям у вітчизняній системі вищої освіти не приділяли належної уваги. Вважається, що за кордоном перша згадка про стратегії вивчення мови датується 1975 роком, коли Д. Рубін опублікувала статтю про успішних студентів, що вивчають мови та їх поведінку у навчанні [4]. У той час ідея студентів, які використовують певні способи для виконання мовних завдань, здавалася багатьом дослідникам незнайомою і не мала поширення у наукових колах. У сімдесятих роках, коли ця дискусія розпочалася, у викладанні мови все ще домінували теорії, орієнтовані на вчителя. Вважалося, що успіхи студентів залежать, головним чином, від компетентності викладачів. Тому науковці не досліджували вплив стратегій навчання на успішність.

Початок більш широких досліджень цього питання відноситься до кінця 70-х – початку 80-х років ХХ ст. Наприклад, Д. Рігні у 1978 р. описав стратегії вивчення мови як операції, спрямованої на отримання, збереження та використання інформації [5]. Пізніше Е. Тароне у 1983 р. представив їх як спробу розвитку лінгвістичної та соціолінгвістичної компетентності у мові перекладу [6]. У свою чергу, А. Венден і Д. Рубін описали стратегії вивчення мови як будь-які набори операцій, кроків, планів, процедур, що використовуються учнем для полегшення отримання, зберігання, пошуку та використання інформації [7].

Наразі стратегії вивчення мови – це кроки, або думки чи дії, що здійснюються здобувачами для вдосконалення свого навчання та опанування іноземної мови. У більшості існуючих систем класифікації стратегії навчання мови, в основному,

поділяються на когнітивні стратегії, метакогнітивні та афективні або соціальні стратегії [8, с. 136]. Ці стратегії можуть застосовуватися студентами свідомо чи несвідомо. Серед величезної кількості існуючих класифікацій стратегій, мабуть, найбільш визнаною та досить часто згадуваною є таксономія, встановлена Р. Оксфордом у 1990 р. [9]. Вона заснована на поділі на прямі та непрямі стратегії. Відповідно до неї, прямі стратегії включають стратегію пам'яті, когнітивні та компенсаційні стратегії, тоді як непрямі стратегії поділяються на метакогнітивні, афективні та соціальні.

Когнітивні стратегії – це психічні процеси, що відбуваються під час вивчення мови. Вони забезпечуються мозковими процесами, які стосуються розуміння структур, організації матеріалу, використання мови. Прикладами стратегій пам'яті є групування, створення пари або створення значущих карт пам'яті. Коли знань здобувачів недостатньо, вони можуть компенсувати відсутній матеріал шляхом здогадок або висновків із контексту. Чим ширшими є загальні знання здобувачів, тим правильніші здогадки вони можуть зробити. Такі способи компенсації відсутніх знань називаються стратегіями компенсації [10, с. 231].

Інший набір стратегій – це метакогнітивні стратегії, які стосуються управління своїм навчанням. Деякі здобувачі можуть вважати інформацію про нові мови надмірною. Метакогнітивні стратегії дозволяють їм справлятися з переглядом нових правил та відношенням їх до попередніх знань, встановленням цілей та завдань, організацією навчання та оцінкою його результатів [11, с. 12].

Група афективних стратегій корисна при роботі з емоціями та мотивацією. Ці стратегії допомагають здобувачам боротися з тривогою та знижувати її рівень, роблячи навчання ефективнішим. Зазначені стратегії також посилюють позитивні емоції, що створює доброзичливу атмосферу при навчанні [12, с. 84]. Одним з основних елементів афективних стратегій є самооцінка. Якщо здобувачі схильні оцінювати свій потенціал позитивно, їх досягнення можуть бути кращими. З іншого боку, якщо вони ставитимуться негативно щодо своїх можливостей – це значною мірою заважатиме результатам навчання. Тож такі афективні фактори, як зниження тривожності та вищий рівень впевненості, позитивно впливають на результати.

Соціальні стратегії – це стратегії, які можуть бути корисними під час спілкування з іншими здобувачами чи носіями мови [13, с. 144]. Оскільки мови є соціальним явищем і викладаються для спілкування з іншими, тому така взаємодія має розглядатися як природна та вирішальна. Здобувачі можуть ефективніше брати участь у мовній взаємодії, якщо зможуть навчитися вільно керувати мовними стратегіями для задавання питань та співпраці з оточуючими, якщо більше знатимуть

та враховуватимуть думки та почуття інших людей, будуть культурно чуйними. Питання соціальних стратегій для морської галузі, особливо в складі міжнародних екіпажів, мають двосторонню природу. Судно є місце роботи та місце тимчасового проживання, тож і стратегії мають бути використані різні: робочий процес (on-duty communication) вимагає стратегій вертикального менеджменту (управлінський рівень), а після вахти моряки мають соціально-побутову комунікацію (off-duty communication), стратегій якої суто соціальні. Комунікація здебільшого відбувається англійською мовою. Майбутні фахівці повинні розрізнити ці стратегії для комфортного відпочинку та якісної праці.

Дослідження, що вивчають випадки успішного та швидкого опанування іноземних мов, показали, що високі досягнення мають тісний зв'язок з частим використанням стратегій вивчення мови [14, с. 131]. По-перше, успішні здобувачі знають про існуючі стратегії. Вони можуть приймати особисті рішення щодо того, як використовувати та застосовувати різні стратегії для виконання мовних завдань. Ці здобувачі в перспективі стають більш автономними у навчанні не тільки мов, а й інших дисциплін, що згодом робить їх ще більш успішними. З іншого боку, менш досвідчені здобувачі часто роблять невідповідний вибір стратегії. Дослідження довели, що відсутність метакогнітивних стратегій, таких як організація навчального часу та простору, суттєво визначає низькі досягнення у навчанні [15, с. 114]. З іншого боку, використання стратегій навчання мови також зумовлюється рівнем знань здобувачів. Більш успішні з них використовують значно ширший спектр стратегій і можуть легко підібрати правильні стратегії для мовних завдань. Причому, існують так звані статичні атрибути, такі як стилі навчання, соціальне та культурне походження здобувача тощо, які впливають на процес навчання і є усталеними. Але також існують і такі змінні, як мотивація, переконання тощо. Всі ці фактори однаково важливі для здобуття лінгвістичних знань, але на відміну від статичних атрибутів, останні можуть бути скориговані викладачами або самими здобувачами.

Оскільки стратегії вивчення мови піддаються навчанню, здається, існує необхідність включати в модулі навчальних програм навчальні стратегії для здобувачів. Такі модулі, відомі в даний час як моделі на основі стратегій (SBI, Strategy Based Instruction), були розроблені багатьма дослідниками [16; 17]. Основна відмінність між різними моделями SBI полягає в тому, що деякі з них становлять окремий тренінг, тоді як інші моделі інтегровані з предметними курсами. Усі моделі SBI містять модулі, що розвивають метакогнітивні навички здобувачів і передбачають, що стратегії навчання можуть бути полегшені викладачем. При цьому важливе надання різноманітних практичних



можливостей, щоб здобувачі могли самостійно використовувати стратегії. Першим етапом, який є загальним для всіх існуючих тренінгів SBI, є етап підвищення обізнаності. Часто це супроводжується процедурами «подумати вголос», коли здобувачі можуть поділитися своїм досвідом використання стратегій для виконання завдань під час занять та вдома. Потім викладач може порівняти обговорені стратегії з існуючими списками стратегій та посилити подальші обговорення їх ефективності. Більшості здобувачів, зазвичай, цікаво слухати методи навчання в описі своїх однолітків.

Іншим інструментом підвищення обізнаності, який може бути використаний на цій стадії, може стати опитувальник SILL (The Strategy Inventory for Language Learning), підготовлений Р. Оксфорд [18]. Анкета складається з 60 питань, що стосуються частоти використання стратегій. Наприкінці здобувач отримує індивідуальний профіль опису, в якому перелічуються найчастіше використовувані стратегії, а також ті, якими здебільшого нехтують. Після того, як здобувачі ознайомляться з різними типами стратегій, їх можна попросити провести мозковий штурм щодо переліку стратегій, які можуть бути використані для мовних завдань і обговорення проблеми невідповідного використання стратегій.

Також може бути корисним залучити здобувачів до обговорень стратегій вивчення мови, одночасно надавши контрольні списки стратегій. Загалом здобувачів слід якомога більше заохочувати використовувати власні знання стратегій та практикувати їх у мовних завданнях в аудиторії та поза нею, звертати їх увагу на успішні стратегії. При цьому доцільно забезпечити натуралістичні мовні завдання, які б підвищили рівень мотивації здобувачів, допомогли посилити позитивне ставлення до майбутньої професії, знизити рівень тривожності під час мовної комунікації тощо.

**Висновки.** Таким чином, навчання на основі стратегії може розглядатися як невід'ємна частина курсу англійська мова за професійним спрямуванням. Потрібно вчити не тільки саму морську англійську мову, а й досліджувати різні стратегії навчання, експериментувати та оцінювати, а з часом обирати власні набори ефективних стратегій. Крім того, всі здобувачі мають отримати додаткові можливості, навчившись використовувати метакогнітивні стратегії для планування, моніторингу та оцінки своїх навчальних зусиль, що позитивно відобразиться в інших предметних галузях. Коли здобувач свідомо обираються стратегії, які відповідають його стилю засвоєння матеріалу і поточним завданням вивчення морської англійської мови, такі стратегії можуть стати корисним інструментом для активного і цілеспрямованого саморегулювання процесу її освоєння.

Пропонуються наступні шляхи реалізації даного підходу в умовах навчання в морських закладах вищої освіти: введення в структуру практичних занять з англійської мови за професійним спрямуванням тренінгу особистісних стратегій; демонстрація використання різних стратегій з коментарями; використання стратегій здобувача з його коментарями; рефлексія здобувачем процесу і результату застосування стратегій; вибудовування стратегічної траєкторії навчання на перспективу.

Результати дослідження також дозволяють зробити висновок, що усвідомлене використання здобувачами ЗВО особистісних стратегій вивчення морської англійської мови сприяє підвищенню рівня їх мотивації, покращенню успішності у формуванні компетенцій майбутніх професіоналів.

Дана стаття не вирішує всі питання розглянутої наукової проблематики. **Перспективами подальших досліджень** у даному напрямку може бути дослідження ролі особистісних характеристик у виборі здобувачами стратегій вивчення морської англійської мови.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бараненкова Н., Лашук Н. Проблематизація процесу навчання іноземної мови за професійним спрямуванням засобами навчальних стратегій. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип. 28(1). С. 139–143.
2. Бондаревська О. М. Структура дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій студентів у процесі викладання іноземних мов. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2017. № 1. С. 144–148.
3. Сіладі В. В. Теоретичні основи застосування стратегій навчання іноземної мови. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. 2019. Вип. 1. С. 210–213.
4. Rubin J. What the "good language learner" can teach us. TESOL Quarterly, 1975, No. 9, pp. 41–51.
5. Rigney J. Learning strategies: A theoretical perspective. In H.F. O'Neil, Jr. (Ed.), Learning strategies. New York: Academic Press, 1978. 240 p.
6. Tarone E. Some thoughts on the notion of "communication strategy". In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), Strategies in interlanguage communication, pp. 61–74, London: Longman, 1983.
7. Wenden A., Rubin, J. Learner Strategies in Language Learning. New Jersey: Prentice Hall, 1987. 8 p.
8. Griffiths C., The Strategy Factor in Successful Language Learning: The Tornado Effect. Multilingual Matters, 2018. 280 p.
9. Oxford R. Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know. New York: Newbury House, 1990. 216 p.
10. Oxford R., Amerstorfer C. Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics: Situating Strategy Use in Diverse Contexts. Bloomsbury Publishing, 2018. 352 p.



11. Zhang L. Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension. Springer, 2017. 166 p.

12. Grenfell M., Harris V. Language Learner Strategies: Contexts, Issues and Applications in Second Language Learning and Teaching. Bloomsbury Publishing, 2017. 272 p.

13. Anastassiou F., Andreou G. English as a Foreign Language: Perspectives on Teaching, Multilingualism and Interculturalism. Cambridge Scholars Publishing, 2020. 297 p.

14. Chamot A., Harris V. Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation. Multilingual Matters, 2019. 296 p.

15. Railean E., Elçi A. Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education. IGI Global, 2017. 282 p.

16. Griffiths C., Soruç A. Individual Differences in Language Learning: A Complex Systems Theory Perspective. Springer Nature, 2020. 220 p.

17. Haukas A., Bjorke C., Dypedahl M. Metacognition in Language Learning and Teaching. Routledge, 2018. 284 p.

18. Oxford R. Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives, Natl Foreign Lg Resource Ctr, 1996. 294 p.

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ЗВО

### THE ARTICLE IS DEVOTED TO THE ANALYSIS OF THE PRESENT-DAY STATE OF STUDENTS' LEARNER AUTONOMY DEVELOPMENT IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Стаття присвячена аналізу феномену «навчальна автономія» в контексті його розвитку у студентів українських вищих навчальних закладів. Передусім, проаналізовано актуальність формування навчальної автономії на сучасному етапі реформування української освіти. Проведено аналіз даного поняття з точки зору його загально-енциклопедичних, філософських, психологічних, педагогічних трактувань. Окремо проаналізовано добуток вітчизняних дослідників. Далі, надано узагальнене визначення поняттю «навчальна автономія», виявлено рівні готовності здобувачів вищої освіти до автономного навчання на основі проведеного опитування студентів-бакалаврів економічного напрямку. Спираючись на отримані результати опитування, які свідчать про бажання студентів брати відповідальність за власне навчання, уміння визначити слабкі сторони навчального процесу та готовність докласти зусиль до його поліпшення, виявлено певну невпевненість щодо організації самостійного навчання, рівня мотивації та цілей навчальної автономної діяльності. На основі проведеного теоретичного аналізу і результатів опитування, запропоновано низку педагогічних умов, створення яких, на думку авторів, може сприяти розвитку навчальної автономії студентів, а саме: 1) формування у студентів навичок та вмій автономного навчання через ознайомлення з його різними формами (діалогічне, полілогічне, групове, ігрове, проєктне, діалогічно-дискусійне), а також можливостями цифрових технологій в процесі його розвитку; 2) організація самостійної роботи студентів та вибір ними індивідуальної траєкторії навчання в контексті розвитку навчальної автономії на засадах міждисциплінарності, проєктних та діалогічно-дискусійних технологій; 3) використання цифрових інтерактивних технологій, гейміфікації освітнього процесу як засобу створення безпечного навчального середовища з широким спектром допоміжних опцій, що дозволяє зробити навчальний процес індивідуальним, мобільним та цікавим. Доцільність впровадження саме таких педагогічних умов обґрунтовується авторами статті.

**Ключові слова:** автономія, навчальна автономія, готовність, формування навчальної

автономії, студенти економічних спеціальностей, цифрові технології, гейміфікація.

The article is devoted to the analysis of the phenomenon of "learning autonomy" in the context of its development among students of Ukrainian higher education institutions. First of all, the authors analyse the relevance of the formation of learning autonomy at the present stage of reforming Ukrainian education. This phenomenon is analysed in terms of its general encyclopedic, philosophical, psychological, and pedagogical interpretations. The works of domestic researchers are analysed separately. Further, a generalised definition of the concept of "learning autonomy" is provided, and the levels of readiness of higher education students for autonomous learning are identified on the basis of a survey of bachelor's students majoring in economics. Based on the results of the survey, which indicate that students want to take responsibility for their own learning, are able to identify weaknesses in the learning process and are ready to make efforts to improve it, a certain uncertainty about the organisation of independent learning, the level of motivation and the goals of autonomous learning activities is revealed. Based on the theoretical analysis and the survey results, a number of pedagogical conditions are proposed, the creation of which, in the authors' opinion, can contribute to the development of students' learning autonomy, namely: 1) development of students' skills and abilities of autonomous learning through familiarisation with its various forms (dialogic, polylogic, group, game, project, dialogic-discussion), as well as the possibilities of digital technologies in the process of its development; 2) organisation of students' independent work and their choice of an individual learning trajectory in the context of the development of learning autonomy on the basis of interdisciplinarity, project and dialogic-discussion technologies; 3) the use of digital interactive technologies, gamification of the educational process as a means of creating a safe learning environment with a wide range of support options, which makes the learning process individual, mobile and interesting. The expediency of introducing such pedagogical conditions is substantiated by the authors of the article.

**Key words:** autonomy, learner autonomy, readiness, formation of learner autonomy, students of economic departments, digital technologies, gamification.

УДК 37. 211.24  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.41>

**Токарева А.В.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри іноземної філології,  
перекладу та професійної мовної  
підготовки  
Університету митної справи та фінансів

**Чижикова І.В.,**  
ст. викладач кафедри іноземної  
філології, перекладу та професійної  
мовної підготовки  
Університету митної справи та фінансів

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні глобальні проблеми вимагають нових індивідуальних і колективних зусиль. Зараз на перший план виходять мета-навички, серед яких назвемо колективний інтелект, різноманітні стилі мислення та емпатію. Підготовка нового, конкурентоспроможного покоління залежить, насамперед, від інноваційних технологій та підходів до навчання, які сприяють розвитку когнітивного,

мотиваційного та соціального потенціалу студентів, навичок роботи в команді, розв'язання проблем та критичного мислення. Водночас, зростає розуміння того, що існуючі освітні системи не відповідають потребам сьогодення та найближчого майбутнього. Тривають дискусії навколо «знання влади» та «потужного знання» [29]; «банківської» концепції освіти [21]; «маркетизації» освітнього процесу [17].

Нові компетенції і сьогоденний науковий дискурс диктують перегляд самого поняття «освіта». Дедалі частіше його розглядають як процес формування прикладних навичок та підтримки індивідуального розвитку, що передбачає розширення взаємозв'язків між викладачем та студентом, встановлення міждисциплінарних зв'язків, самоосвіту, вибір індивідуальних методів навчання.

Реагуючи на глобальні виклики, Україна ще з 2005 року впроваджує навчальні принципи, визначені Болонським процесом, спрямовані на якісну професійну підготовку фахівця, а саме, розвиток креативного мислення, сприяння досвіду самостійного навчання та мотивації до саморозвитку, підвищення відповідальності студентів за результати навчальної діяльності. В цьому контексті питання самостійної роботи, здатності брати відповідальність за власний навчальний процес, розвиток навчальної автономії студентів набирають все більшої актуальності [12].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Феномен «навчальна автономія» і її структура розглядаються в працях Н. Гагіна, Н. Дмитренко, Б. Тарнапольського, Ф. Бенсона, В. Коухонена, Д. Літтла, Г. Холека та ін. Згідно визначенню Г. Холека «автономія» – це «здатність взяти на себе відповідальність за своє власне навчання», що включає в себе визначення цілей навчання, формування змісту навчання та шляхів відстежування навчального прогресу, вибір методів та технік навчання тощо» [22]. Відповідно поглядам Д. Літтла, «автономія» – це здатність критично мислити та спроможність приймати самостійні та незалежні рішення [20]. Як зазначає Ф. Бенсон, «автономію» можна охарактеризувати як здатність брати на себе відповідальність за власне навчання або контролювати навчальний процес [18]. Питання про «навчальну автономію» ґрунтовно аналізується і наступними вітчизняними дослідниками: С. Амеліною, Н. Бориско, Р. Воробйовою, Л. Журавською, С. Лобачовою, Т. Караєвою, В. Резнік та ін. Більшість праць розглядають формування навчальної автономії студентів в контексті оволодіння іноземними мовами. Це обумовлено, на наш погляд, специфікою самої дисципліни і тим, що ідея автономного навчання вперше з'явилася в педагогіці саме в контексті формування у студентів вмінь і навичок спілкування іноземною мовою [4].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проведений теоретичний аналіз останніх публікацій за темою дозволив виокремити низку лакун для подальшого розгляду, а саме: необхідність формулювання узагальненого авторського визначення досліджуємого феномену з метою розуміння його структурних компонентів; з'ясування наявності та рівня сформованості готовності студентів до автономного

навчання; обґрунтування педагогічних умов, створення яких може сприяти розвитку навчальної автономії студентів.

**Мета статті** полягає у аналізі визначень поняття «навчальна автономія» та його узагальнення; у вивченні готовності здобувачів вищої освіти до автономного навчання (на прикладі бакалаврів-економістів); у розгляді умов формування навчальної автономії студентів в умовах сучасного українського вишу.

**Виклад основного матеріалу.** Перш за все, розглянемо досліджуване нами поняття у загально-енциклопедичній, філософській, психологічній, педагогічній площині. Окремо проаналізуємо добуток вітчизняних дослідників.

Почнемо огляд з загально-енциклопедичних тлумачень поняття «автономія». Згідно з визначенням у Вільній онлайн енциклопедії, «автономія» походить від двох грецьких слів *αυτοσ* – «сам» та *νομος* – «закон» і, у загальному розумінні, позначає стадію морального розвитку особистості, яка характеризується здатністю самостійно створювати або вибирати моральні правила для свого життя і поведінки; здатність людини як суб'єкта етичного відношення до самовизначення на основі власного світогляду, «власного законодавства» [1].

У свою чергу, Кембриджський словник наголошує на тому, що автономія – це здатність приймати рішення без контролю сторонньої особи [28].

Словник Мерріам-Вебстер визначає автономію як дію чи здатність прийняття власних рішень [26].

Звернемо увагу на ще одне загальне визначення «автономії», яке надається у Великій українській енциклопедії, де автономія – це незалежність від влади чи зовнішніх впливів; самоврядування; право самостійного управління, розв'язання економічних, адміністративних та інших питань певним суб'єктом (регіоном, установою, спільнотою) [2].

Згідно філософській точки зору, поняття «автономія» – це незалежність, а також право людини розпоряджатися власним життям [15].

Звернемося до психологічного тлумачення поняття «автономія». Так, в психології та етиці поняття «автономія» розуміється як стадія морального розвитку, що характеризується здатністю особистості самостійно складати чи вибирати моральні правила для свого життя та поведінки [5]. Як зазначає у своїй статті Н. Є. Дмитренко, «автономія» в психології особистості – це «готовність і здатність особистості до реалізації своїх планів відповідно до своїх уявлень» [4].

Розкриваючи далі зміст поняття «автономія», вважаємо за доцільне звернутися до його педагогічного тлумачення.

Дослідженням питання самостійності (автономії) у навчанні у різні часи займалися у тій чи іншій

мірі Аристотель, Кампанело, Коменський, Мор, Рабле, Руссо, Сократ та інші, які наголошували на ефективності самостійної діяльності у освітньому процесі. Прийнято вважати, що теоретичні та практичні засади навчальної автономії тісно пов'язані з реформаторською педагогікою ХХ століття. До загальновідомих ідей цього напрямку педагогіки відносять ідеї вільного виховання, трудової школи, експериментальної педагогіки, застосування власної думки при навчанні та заміна пасивних методів навчання на активні, у тому числі керування власною навчальною діяльністю.

Першим, хто використав у педагогічній літературі поняття «навчальна автономія», вважають Джона Дьюї (1859–1952) чиї педагогічні погляди вплинули на розвиток навчання у США та світі і який у своїй роботі «Демократія та освіта» писав про необхідність створення сприятливого навчального середовища, яке надало б змогу студентам розвиватися, а не лише сприймати навчальний матеріал. Згідно його поглядом «автономія» – це відповідальність самих студентів за власне навчання, а також готовність до планування своїх дій [19].

Аналіз літературних джерел робить також доцільним посилання на думку С. Френе (1896–1966), французького педагога, який приділяв особливу увагу учнівській самостійності щодо планування власної навчальної роботи. Згідно з його ідеями, учні повинні, у першу чергу, уміти планувати свою роботу поступово та заздалегідь.

У вітчизняній науці на питання «навчальної автономії» стали звертати увагу в кінці 90-х років ХХ століття, що пов'язано з розвитком концепції особистісно-орієнтованого навчання, упровадженням інформаційних технологій, постановкою нових завдань перед системою вищої освіти, а саме необхідністю перепідготовки фахівців, постійного підвищення їхньої професійної кваліфікації шляхом отримання другої вищої освіти, додаткової освіти [4].

Відповідно до тлумачення в Українському педагогічному словнику, поняття «автономія» – це встановлення норм для самого себе, де суб'єктом може бути як особистість, так і група людей [13].

Ще одне визначення «навчальної автономії» як педагогічного феномену знаходимо в роботах О. Гончаренко та Ю. Лавриц, які відзначають дане поняття як вид, форму або засіб пізнавальної діяльності студента. При цьому, суб'єктом автономії може бути як окрема людина (студент) так і група студентів [13, 11].

Згідно з поглядами Т. Караєвої, автономія – це комплекс заходів, вживання яких приводить до того, що студенти значною мірою беруть на себе відповідальність за хід та результати навчального процесу. Тобто проблема розвитку автономії досліджується науковкою з точки зору організації самостійної роботи студента та особистої діяльності

студента в процесі навчання [19]. Авторка зазначає, що навчальна автономія не є синонімом поняття «самостійна робота», де остання виступає як спосіб формування «навчальної автономії» [9].

Згідно з точкою зору Г. Козловського та О. Лещенко, «автономія» вбачається як поєднання концепції незалежності та взаємного контролю де у кожному окремому випадку є свій баланс між цими поняттями [10].

Підсумовуючи, зазначимо, що вітчизняні автори при дослідженні «навчальної автономії» у першу чергу звертають увагу на необхідність аналізу особистих освітніх потреб студентів, що веде за собою планування та подальше будувannya *власної освітньої траєкторії та самостійного навчання студента*. Також, дослідники наголошують на тому, що під час самостійної роботи роль викладача значно зростає, адже необхідним є його/її ретельне керівництво. У той же час, навчальна автономія потребує використання метакогнітивних навичок (створювати, оцінювати, аналізувати, застосовувати, розуміти, запам'ятовувати) та вмінь, спрямованих на самостійне визначення навчальної мети, оцінку власних можливостей у навчанні та проведення самокорекції, самоаналізу та саморефлексії [6, 11].

Підсумовуючи вищевикладене, робимо висновок про те, що існує багато визначень поняття «навчальна автономія», які ґрунтуються на різних концепціях та поглядах науковців. Вважаємо за доцільне представити як таблицю основні з них.

Узагальнюючи наведені бачення досліджуваного феномену, надаємо наступне визначення цьому поняттю. Вважаємо, що «автономія» – певна стадія морального розвитку особистості, яка базується на таких якісних характеристиках як відповідальність, прагнення до самовизначення та самостійного прийняття рішень, встановлення особистих норм, що сприяє формуванню власного світогляду та індивідуальної свободи особистості.

При цьому, «навчальну автономію» розглядаємо як відповідальність студентів за особисті рішення стосовно його/її навчання, що передбачає уміння критично мислити, визначати особисту мету навчання, бути активним щодо досягнення визначеної мети, контролювати навчальний процес; уміння створювати власне навчальне середовище через формування особистого змісту навчання, використання відповідних методів та технік.

Завданням наступного етапу нашого дослідження було вивчення готовності здобувачів вищої освіти до автономного навчання. Для цього нами було використано адаптовану анкету-опитувальник Н. В. Гагіної, яку було впроваджено серед студентів Університету митної справи та фінансів м. Дніпро. В опитуванні прийняли участь



Таблиця 1

**Підходи науковців до визначення поняття «автономія»**

<b>Визначення поняття «автономія»</b>	<b>Джерело або автор</b>
<b>Загально- енциклопедичні визначення</b>	
«автономія» походить від двох грецьких слів αὐτός – «сам» та νόμος – «закон» і, у загальному розумінні, позначає стадію морального розвитку особистості, яка характеризується здатністю самостійно створювати або вибирати моральні правила для свого життя і поведінки; здатність людини як суб'єкта етичного відношення до самовизначення на основі власного світогляду, «власного законодавства»	Вільна онлайн енциклопедія [1]
«автономія» – це здатність приймати рішення без контролю сторонньої особи	Кембриджський тлумачний словник [28]
«автономія» – дія чи здатність прийняття власних рішень	Словник Мерріам-Вебстер (2021) [26]
«автономія» – це незалежність від влади чи зовнішніх впливів; самоврядування; право самостійного управління, розв'язання економічних, адміністративних та інших питань певним суб'єктом (регіоном, установою, спільнотою)	Велика Українська Енциклопедія (2021) [2]
<b>Філософські визначення</b>	
«автономія» – це незалежність, а також право людини розпоряджатися власним життям	Філософський енциклопедичний словник (2002) [15]
«автономія» – характеристика високоорганізованих, насамперед живих і соціальних систем, коли автономія означає, що функціонування і поведінка таких систем визначається їх внутрішніми підставами, внутрішньою організацією та активністю і не залежать від впливу зовнішнього середовища.	Філософія: словник термінів та персоналій (2020) [14]
<b>Психологічні визначення</b>	
«автономія» – це стадія морального розвитку, яка характеризується здатністю особистості самостійно складати чи вибирати моральні правила для свого життя та поведінки.	Велика психологічна енциклопедія [5]
«автономія» – це готовність і здатність особистості до реалізації своїх планів відповідно зі своїми уявленнями.	Н. Дмитренко [4]
<b>Педагогічні визначення</b>	
«автономія» – це встановлення норм для самого себе, де суб'єктом може бути як особистість, так і група людей	Український педагогічний словник (1997) [13]
«автономія» – це вид, форму або засіб пізнавальної діяльності студента	Гончаренко/Лавриш [13, 11]
«автономія» – це відповідальність самих студентів за власне навчання, а також готовність до планування своїх дій	Дж. Дьюї [19]
«автономія – це можливість відповідати за власне навчання»	Г. Холек [22]
«автономія – це ситуація, коли студент повністю відповідає за прийняття усіх рішень, пов'язаних з його або її навчанням та застосуванням цих рішень»	Л. Дікінсон [20]
«автономія – це здатність до відзначення, критичного мислення, прийняття рішень»	Д. Літл [24]
«автономія – це здатність до прийняття відповідальності на власний навчальний процес або здійснення контролю за власне навчання»	Ф. Бенсон [18]
<b>Тлумачення «автономії» вітчизняними науковцями</b>	
«автономія» – це комплекс заходів, вживання яких приводить до того, що студенти значною мірою беруть на себе відповідальність за хід та результати навчального процесу	Т.Караєва [8]
«автономія» – це організація самого процесу навчання, а не тільки досягнення результату.	І. Княжева [9]
«автономія» – поєднання концепції незалежності та взаємного контролю, де, у кожному окремому випадку, є свій баланс між цими поняттями	Г. Козловська [10]

60 студентів що зараз здобувають економічну освіту на рівні бакалаврату. Анкета-опитувальник складалася з 12 тверджень: 1) Я впевнено можу спланувати власну навчальну діяльність; 2) Я впевнено можу сформулювати власні навчальні цілі; 3) Я повністю розумію зміст запропонованих навчальних дисциплін; 4) Я розумію та повністю готовий/готова докласти зусиль до вивчення

обраних дисциплін; 5) Я можу визначити власні слабкі сторони в навчанні; 6) Я можу навчатися самостійно; 7) Я здатен брати відповідальність за результати власного навчання; 8) Я самостійно можу обирати допоміжні матеріали для навчання; 9) Я здатен оцінити результати власного навчання; 10) Я маю достатню мотивацію для навчання; 11) Я можу встановити зв'язок між

вивченим і новим матеріалом; 12) Я легко пристосуюсь до змін в навчальному процесі. Варіанти відповіді були розташовані наступним чином: «так», «ні», «можливо», «важко відповісти» або «ніколи» [3].

Під час опрацювання результатів опитування було виявлено, що лише 40% опитуваних впевнені у тому, що можуть спланувати власну навчальну діяльність та 60% респондентів виказали впевненість щодо формування власних навчальних цілей. Цікаво, що є і такі (10%), що взагалі не можуть визначити цілі свого навчання. Також важливим є той факт, що 10% студентів не розуміють зміст запропонованих навчальних дисциплін, а 20% із опитуваних не можуть визначитись з відповіддю. Припускаємо, що це є результатом необізнаності стосовно змісту існуючих дисциплін у студентів. Варто зазначити, що 70% вважають, що можуть з впевненістю визначити свої слабкі сторони у навчанні. Корисним для нашого дослідження є відповіді на запитання 6 стосовно самостійного навчання студентів – 20% відповідей становить «ні», 20% – «можливо» та 10% студентів «важко відповісти». Ще один цікавий момент стосується питання номер 10 про рівень мотивації до навчання, який показує що 20% його не мають взагалі, 10% вагаються з відповіддю, а 10% розглядають це як «можливо».

Підсумовуючи, робимо припущення, що незважаючи на позитивні результати опитування, які свідчать про бажання брати відповідальність за власне навчання, уміння визначити слабкі сторони та готовність докласти зусиль до навчання, студенти мають певну невпевненість щодо організації самостійного навчання, рівня мотивації та цілей навчальної діяльності.

Спираючись на теоретичні дослідження питань розвитку навчальної автономії студентів, а також враховуючи результати проведеного опитування припускаємо, що успішне формування навчальної автономії можна забезпечити шляхом створення і впровадження в навчальний процес наступних педагогічних умов:

1) Формування у студентів навичок та вмінь автономного навчання через ознайомлення з його різними формами (діалогічне, полілогове, групове, ігрове, проєктне, діалогічно-дискусійне), а також можливостями цифрових технологій в процесі його розвитку.

2) Організація самостійної роботи студентів та вибір ними індивідуальної траєкторії навчання в контексті розвитку навчальної автономії на засадах міждисциплінарності, проєктних та діалогічно-дискусійних технологій.

3) Використання цифрових інтерактивних технологій, гейміфікації (ігровізації) освітнього процесу як засобу створення безпечного навчального середовища з широким спектром допоміжних

опцій, що дозволяє зробити навчальний процес індивідуальним, мобільним та цікавим.

Вважаємо, що впровадження даних педагогічних умов має мотивувати навчаючихся до навчально-пізнавальної діяльності, надавати свободу вибору, таким чином формуючи базові засади автономії. При цьому, стимулювання самостійної роботи студентів дозволяє за рахунок проєктної, діалогічно-дискусійної діяльності сформувати необхідний рівень взаємодії між викладачем та студентом, що обумовлюється наявністю рефлексії, а також зміною ролі викладачів в навчальному процесі. Підвищення міждисциплінарності навчальних курсів – запозичення і перетікання підходів та методів різних дисциплін – призводить до індивідуалізації навчання [7].

При цьому, використання цифрових технологій уможлиблює індивідуалізацію навчального процесу, робить його мобільним та цікавим за рахунок використання «кейсів», проєктних технологій, ігор та гейміфікації, дослідницької та пошукової діяльності, наприклад використання: 1) сервісів для проведення онлайн-конференцій (Zoom, Skype, Google Meet тощо); 2) сервісів для виконання інтерактивних вправ з різних дисциплін (Learningapps, Liveworksheets тощо); 3) інших освітніх сервісів (Youtube, Thinglink, Tiki-Toki, Mindomo, Fishbone, WordItOut) які надають можливість студентам публікувати власні думки, розвивати критичне мислення, отримувати зворотний зв'язок та аналізувати результати своєї роботи.

Ще раз відзначимо, що наразі існує багато різних засобів, які використовуються для підвищення зацікавленості у, наприклад, вивченні іноземних мов. Зокрема, на українському ринку дуже широко використовують платформу MyGrammarLab від міжнародної організації Pearson Dinternal Ukraine. Ця платформа налічує велику кількість навчальних ресурсів, вправ та додаткового матеріалу для вивчення іноземних мов. Майже до кожного офіційного підручника цього видавництва існують додаткові онлайн ресурси як для викладачів так і для студентів. Також зазначимо, що дана платформа має миттєве автоматичне оцінювання результатів завдань, що є дуже корисним та доцільним при самоосвіті.

В Україні серед найбільш простих, але в той же час не менш дієвих, можна виділити онлайн платформу LearningApps.org. Платформа LearningApps.org – це сервіс для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів. Ці модулі можуть використовуватись безпосередньо як навчальні ресурси або для самостійної роботи. Метою роботи платформи є створити загальнодоступну бібліотеку незалежних блоків, придатних для повторного використання та змін [22].

Що стосується світового ринку, слід зазначити, що тут існує ще більше прикладів використання гейміфікації у навчальному процесі. Наприклад, платформа Lingua Attack має 26 мов інтерфейсу та 6 основних мов для вивчення (англійська, іспанська, французька, німецька, португальська, китайська). Рівень складності варіюється від A1 до C1 (згідно з Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)), що є важливим при груповому навчанні, коли спостерігаємо нерівномірний рівень знань студентів. Дана платформа існує у браузерному варіанті, а також окремо, як мобільний додаток.

Як альтернативний варіант інтернет платформ, існують окремі ігри, які успішно використовуються для підготовки до іспитів чи повторення вивченого матеріалу. Наприклад, розроблені Р. Сильва бухгалтерська гра ("Accounting game") та маркетингова гра ("Marketing game") [27].

**Висновки.** Підсумовуючи, робимо висновки що нові компетенції і сьогоденний науковий дискурс диктують перегляд поняття «освіта». Освіта зараз розглядається як процес формування прикладних навичок та як підтримка індивідуального розвитку студентів. Невипадково, питання самостійної роботи, здатності брати відповідальність за власний навчальний процес, розвиток навчальної автономії студентів набирають все більшої актуальності.

Проведений авторами статті аналіз поняття «навчальна автономія» уможливило його визначення як відповідальності студентів за особисті рішення стосовно його/її навчання, що передбачає вміння критично мислити, визначати особисту мету навчання, бути активним щодо досягнення визначеної мети, контролювати навчальний процес; вміння створювати власне навчальне середовище через формування особистого змісту навчання, використання відповідних методів та технік.

Вивчення та аналіз відповідей студентів щодо їх готовності до автономного навчання на основі адаптованої анкети-опитувальника Н. В. Гагіної дозволяє зробити підсумок, що хоча більшість студентів виявляє бажання брати відповідальність за власне навчання, уміє визначити слабкі сторони та готові докласти зусиль до навчання, студенти мають певну невпевненість щодо організації самостійного навчання, рівня мотивації до самостійного навчання та цілей самостійної навчальної діяльності.

Вважаємо, що розвитку навчальної автономії студентів та подоланню виявленої невпевненості щодо її організації може сприяти впровадження в навчальний процес наступних педагогічних умов: 1) формування навичок та вмінь автономного навчання через ознайомлення з його різними формами, а також з можливостями цифрових технологій в процесі його розвитку; 2) організація

самостійної роботи студентів та вибір ними індивідуальної траєкторії навчання в контексті розвитку навчальної автономії; 3) використання цифрових інтерактивних технологій, гейміфікації освітнього процесу як засобу індивідуалізації навчального процесу.

Подальше дослідження заявленої теми убачаємо у створенні та експериментальній перевірці зазначених педагогічних умов.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Автономія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Автономія> (дата звернення 14.12.2023).
2. Автономія. URL: <https://vue.gov.ua/Автономія> (дата звернення 14.12.2023).
3. Гагіна Н. В. Умови розвитку навчальної автономії студентів ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Чернігів, 2014. Вип. 117. С. 309–311.
4. Дмитренко Н.Є. Дефінітивний аналіз інтерпретації поняття «автономне навчання». *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 56. С. 15–21.
5. Дубенюк Н. Велика психологічна енциклопедія. 2007. 544 с.
6. Задорожна А.В. Інноваційна економіка та розвиток вищої освіти в Україні. *Соціально-економічні процеси функціонування та інноваційного розвитку вищої освіти: матеріали круглого столу за участю порадників академічних груп та викладачів факультету управління фінансами та бізнесу*. Львів: ФУФБ, 2018. 95 с.
7. Зінчук А.Н. Формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.
8. Карасва Т.В. Автономія навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*: зб. наук. праць. Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2011. № 3–4.
9. Княжева І. А. Навчальна автономія як дидактична стратегія професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2017. № 6. С. 39–43.
10. Козловська, Г.Б. До проблеми автономії в аспекті дистанційного викладання/вивчення іноземної мови. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Вип. 21. Кн. 3. Том III (77). К.: Гноис, 2017. С. 28–38.
11. Лавриш Ю.Є. Дидактична система індивідуалізації навчання іноземної мови студентів інженерних спеціальностей у технічних університетах: дис. ... д-ра. пед.наук: 13.00.09/ Полтава, 2020. 489 с.
12. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес. / Степко М.Ф., Болюбаш Я. Я., Левківський К.М., Сухарніков Ю.В. Київ, 2004. 124 с.

13. Український педагогічний словник / за ред. С. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
14. Філософія: словник термінів та персоналій. / Бліхар В.С., Козловець М.А., Горохова Л.В., Федоренко В.В., Федоренко В.О. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.
15. Філософський енциклопедичний словник / за ред. Шинкарук В.І. Київ: Абрис, 2002. С. 8–9.
16. Що таке світ BANI та як нам підготувати до нього дітей? URL: <https://osvitoria.media/experience/shho-take-svit-bani-ta-yak-nam-pidgotuvaty-do-nogo-ditej/> (дата звернення 24.11.2023).
17. Ball S. J., Junemann C., Santori D. Edu.net: Globalisation and Education Policy Mobility. Routledge. 2017. 170 p.
18. Benson P. Concepts of autonomy in language learning. In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, and H.D. Pierson (Eds.). Taking Control: Autonomy in Language Learning. Hong Kong: Hong Kong University Press. 1996. p. 27–34.
19. Dewey J. Reviewed in Benson. 2001, pp. 25–27.
20. Dickinson L. Learner training. In A. Brookes & P. Grundy (eds.) Individualization and Autonomy in Language Learning. ELT Documents, 131. London: Modern English Publications and the British Council, 1988. pp. 45–53.
21. Friere P. Pedagogy of the Oppressed. US: The Continuum International Publishing Group Inc. 2005, 181 p.
22. Holec H. Autonomy in foreign language learning (first published 1979, Strasbourg: Council of Europe). Oxford: Pergamon. 1981. pp. 3–7.
23. Learningapps. URL: <https://www.learningapps.org> (дата звернення 20.12.2023).
24. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik. 1991.
25. Merriam-webster dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата звернення 04.01.24).
26. Silva R., Rodrigues R., Leal C. Gamification in management education: a systematic literature review. URL: [http://www.researchgate.net/publication/334530150\\_Gamification\\_in\\_Management\\_Education\\_A\\_Systematic\\_Literature\\_Review](http://www.researchgate.net/publication/334530150_Gamification_in_Management_Education_A_Systematic_Literature_Review) (дата звернення 10.11.2023).
27. Thesaurus. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата звернення 10.11.2023).
28. Thesaurus. URL: <https://www.merriam-webster.com/thesaurus> (дата звернення 10.11.2023).
30. Young M. Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education. Routledge, 1st edition. 2007, 272 p.



## УКРАЇНСЬКЕ НАРОДНЕ МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

### UKRAINIAN FOLK MUSIC ART IN THE CONTEXT OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музики яка досить активно вивчається сьогодні в педагогічній науці. Головним завданням сучасної музично-педагогічної освіти виступає розвиток особистісного потенціалу майбутнього педагога-музиканта, озброєння його системою загальноосвітніх і професійних знань, умінь і навичок; формування його професійної готовності до майбутньої діяльності, успішної самореалізації у педагогічній праці і професійного розвитку та удосконаленні. Саме учителі мистецьких дисциплін покликані реалізувати у своїй професійній діяльності відповідальні завдання передачі національної культурної спадщини прийдешнім поколінням. Натомість, у процесі професійної підготовки вони самі повинні засвоїти цю багату культурну народну спадщину і сформувати певний рівень своєї естетичної свідомості і культури шляхом прилучення до українського народного мистецтва і вироблення навичок і вмінь транслювати народну естетичну культуру і духовність в оточуючому соціумі. У зв'язку з цим важливого значення у нашому дослідженні набуває проблема формування професійної компетентності майбутнього учителя музики, сформованої на засадах українського народного музичного мистецтва.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів музики досить активно вивчається сьогодні в педагогічній науці. Однак, питання формування професійної компетентності майбутніх учителів саме на матеріалі українського народного музичного мистецтва в педагогічній науці ще не отримало належного висвітлення і продовжує залишатись малодослідженим.

Складність розгляду означеної проблеми полягає в необхідності, окреслити сферу функціонування українського народного мистецтва в сучасних соціально-культурних умовах і в повсякденному житті, оцінити значення професійної компетентності майбутнього учителя в контексті сучасних концептуальних підходів, принципів і технологій в галузі мистецької освіти та виробити сучасне педагогічне бачення проблеми національної освіти та етнічної соціалізації студентів в умовах навчального закладу мистецького профілю.

**Ключові слова:** компетентність учителя музики, професійні знання, уміння, самоактуалізація, музичне мистецтво.

The article is devoted to one of the urgent problems of the formation of professional competence of future music teachers, which is quite actively studied every year in pedagogical science. The main task of student music-pedagogical education is the development of the individual potential of the future teacher-musician, equipping him with a system of general education and prof. general knowledge, skills and abilities; formation of his professional readiness for future activities, successful implementation in teaching work and professional development and success. The teachers of art disciplines themselves are called to realize in their professional activities the responsible tasks of passing on the national cultural heritage to future generations. However, in the process of professional training, they should all acquire this rich cultural national heritage and form a certain level of their aesthetic awareness and culture by joining Ukraine who has national art and production skills and the ability to translate national aesthetic culture and spirituality into the surrounding society. In this connection, the problem of forming the professional competence of the future music teacher, formed on the basis of the Ukrainian national musical art.

The problem of forming the professional competence of future music teachers is quite actively studied today in pedagogical science. However, the issue of the formation of professional competence of future teachers based on the materials of Ukrainian national musical art in pedagogical science has not yet received attention another manifestation and continues to remain under-researched.

The complexity of considering this problem lies in the need to define the sphere of functioning of Ukrainian folk art in current social and cultural conditions and in everyday life, to assess the importance of professional the future teacher's competencies in the context of students' conceptual approaches, principles and technologies in the field of art education and to develop students' pedagogical vision of problems National education and ethnic socialization of students in the conditions of an educational institution of the artistic profile.

**Key words:** competence of a music teacher, professional knowledge, skills, self-actualization, musical art.

УДК 78.031.4(=161.2)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.42>

**Томашівська М.М.,**

канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання  
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії  
імені Тараса Шевченка

Народне мистецтво, яке ще з давніх часів було невід'ємною складовою в житті людини і виражало її природне прагнення до краси і досконалості, торкалося усіх сфер її життєдіяльності, було своєрідним способом її самовираження і, безумовно, мало активний вплив на її інтелектуальний, духовний і естетичний розвиток. В народному мистецтві знайшли своє

відображення людські переживання, емоційні почуття і естетичні цінності, етичні життєві ідеали, моральні норми, ментальність, естетична культура і високі художні смаки українців. Сучасна освіта покликана забезпечити реалізацію не лише дидактичної, виховної та розвивальної функцій педагогічного процесу, а й, передусім, соціокультурної, етнокультурної, професійної.

Актуальність окресленої проблеми супроводжується низкою існуючих в суспільстві суперечностей між: потребою суспільства в збереженні національної самобутності українців і недостатньою увагою соціально-культурних інститутів до процесів етнічної соціалізації молодого покоління; зростанням національної самосвідомості молоді, її зацікавленості етнокультурою, з одного боку, і відсутністю теоретико-методологічного супроводу педагогічного впливу на процес етнічної соціалізації молоді в умовах навчального закладу; з іншого боку, зростанням вимог суспільства до рівня національного виховання майбутніх учителів і реальним рівнем їх готовності до реалізації практичних виховних завдань з урахуванням національних цінностей українського народу в руслі національної гуманістичної концепції освіти.

Нині українське суспільство як соціокультурне середовище характеризується процесами як етнічного розмежування, так і етнічного згуртування, солідаризації та етнічної ідентифікації, а значить – знаходиться в пошуках щодо встановлення свого етнічного коріння [1, 36].

На початку минулого століття С. Русова писала: «Ми всі так мало знаємо нашу Україну, географічної свідомості в нас так мало, а вона так потрібна нам – ми мусимо свідомо носити ймення українців, знати усі скарби, що заховані в Українській землі. В цій праці нова школа – од початкової до вищої – мусить об'єднати і учнів, і учителів; потроху, цеглинку за цеглинкою, збудуємо ми таку школу, котра б справді вся була пройнята національним свідомим натхненням, яке виявить вільно увесь наш національний духовний склад і міцно з'єднає нас з рідним краєм, з рідним людом» [5, 298].

У назрілих сьогодні соціальних і культурних процесах в українському суспільстві особливо важливими стають питання, що стосуються правильного осмислення і оцінки, особливо молоддю, багатовікових надбань народного мистецтва, розуміння того, що феномен цього унікального явища, насамперед, повинен правомірно сприйматися як важливі цінності надбань української національної історії і культури.

Відродження національної школи тісно пов'язано з відродженням національних цінностей, традицій і святинь як неперервного культурного розвитку. Адже національна культура – це культура нації, і « все надбання, сприйняте нею, органічно входить до репродуктивного і продуктивного потенціалу її культури» [3, 52].

У цьому контексті нам варто звернутись до скарбниць українського народного мистецтва, проаналізувати значення і специфіку використання народного музичного фольклору у формуванні

особистості майбутнього учителя музики як носія національної культури і духовності.

Національні ідеї та цінності українців розвивались віками і в художній формі фіксувались в багатьох жанрах народної творчості. У справжніх перлинах народного мистецтва знайшов своє відображення весь культурно-історичний шлях українського народу, його мистецький досвід, самобутня ментальність українців.

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) зазначається, що педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи вищої освіти. У зв'язку з цим головна увага викладачів має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних фахівців, які сприймають рівень підвищення загальної культури, фахової підготовки в процесі здобуття професії як громадянсько-життєву необхідність та власну зацікавленість у професійному зростанні [2, 61].

В основу Державної національної програми покладено принцип національної спрямованості освіти, що полягає у невіддільності фахової підготовки учителя від національного ґрунту, її органічне поєднання з національною історією і народними традиціями, збереженням та збагаченням культури українського народу, визначенням освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин.

На жаль, народне мистецтво не завжди правильно трактувалось і пропагувалось як в загальноосвітній школі, так і у вищій. У попередні роки народна творчість розглядалась переважно як одне з джерел пізнання соціальної боротьби народу в минулому або просто як один із видів мистецтва. Насправді ж народне мистецтво – це невичерпне джерело пізнання історії українського народу, його культурно-історичного досвіду, морально-духовного і національного світогляду.

Фольклор українського народу своєрідний і унікальний, він має свою національну неповторну специфіку. Тут втілилася історія народу, його досвід і традиції, національний характер, ідеали, ідейно-естетичні поняття. Вся українська народна творчість спонукає до любові, духовності, моральних цінностей [6, 385].

Історія людства переконливо доводить, що світогляд громадян цивілізованих держав на основі ідейних, морально-духовних цінностей минулого. Наше сьогодні вимагає підготовки творчо активного учителя, компетентного фахівця, здатного орієнтуватися на майбутнє і водночас шанувати, берегти і збагачувати історико-культурну спадщину нашого народу. Адже тільки те покоління спроможне відтворювати національні культурно-історичні традиції та звичаї,

створювати нові культурні цінності, утверджувати нові естетичні ідеали, світогляд якого формується на підґрунті народної культури та естетики.

Вивчення проблеми формування професійної компетентності учителя музики засобами народного мистецтва засвідчує величезний потенціал народного музичного мистецтва у формуванні особистісних і суспільно значущих світоглядних якостей майбутніх фахівців, їх індивідуального визначення в світі мистецьких цінностей, активізації процесів їх професійного вдосконалення на шляху мистецької само-реалізації.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами народного мистецтва реалізується через різні види народознавчої діяльності: *суспільно-корисної* (охорона пам'яток історії та культури, молодіжні патріотичні акції, народознавчі експедиції, козацькі республіки тощо); *пізнавально-розвивальної* (літературні студії, клуби народної творчості, малі академії мистецтв, народні університети мистецтв, народні театри, фольклорні колективи, конкурси народної творчості, екскурсії, виставки, співпраця з краєзнавчими музеями тощо); *трудової* (участь у проведенні народних фольклорних свят – першої борозни, обжинок, прильоту птахів, толоки, освоєння традиційних народних промислів і ремесел); *національно-патріотичної* (свята рідної мови, фестивалі мистецтв, спартакіади з народних видів спорту, змагання з козацьких єдиноборств, національні ігри, козацькі забави тощо).

Сьогодні, відроджуючи національну освіту, нам необхідно насамперед відроджувати давнє українське народне мистецтво, його життєстверджуюче начало, виражені в ньому ідеї світла, добра і гармонії. З раціональної точки зору звернення до народних традицій – це проблема неперервності культурного розвитку. Адже національна культура – це культура нації, і «все надбання, сприйняте нею, органічно входить до репродуктивного і продуктивного потенціалу її культури» [3, 52].

Як зазначає О. Духнович у своїй праці «Народна педагогіка», національне мистецтво допомагає глибше вивчити рідну мову, історію свого краю, народний побут, національні традиції, звичаї, обряди. пісенний фольклор, а також прислів'я,

вірування, що у комплексі сприяє формуванню національно свідомого громадянина України, його естетичних смаків [4, 314].

В основі формування професійної компетентності майбутнього учителя музики знаходиться ядро народної художньої культури – музичне мистецтво, яке виступає унікальною формою суспільної свідомості, розкриває основи національного світогляду нашого народу, українську національну психологію, історичні традиції, які поєднують минуле, сучасне і майбутнє. В ньому знайшли своє відображення норми поведінки, що склались історично і передаються від покоління до покоління; звичаї і правила, які здавна існують у громадському житті українців.

В наш час музично-творче виховання студентів на ґрунті народного мистецтва, будучи однією з важливих форм їх духовного розвитку, набуває нового осмислення й узагальнення. При цьому необхідно пам'ятати, що народне музичне мистецтво вимагає досить високого інтелектуального і комунікативного потенціалу особистості і водночас воно формує цей потенціал через взаємозумовленість його змісту, виконавця та конкретного слухача.

Слід зауважити, що використання в якості навчального матеріалу народного музичного мистецтва в професійній підготовці майбутніх учителів музики активізує процес навчання, робить його привабливим, цікавим, сприяє більш легкому засвоєнню теоретичних знань з музично-теоретичних дисциплін (елементарної теорії музики, гармонії, сольфеджіо, аналізу музичних форм) і практичних вмій та навичок.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гавріна Н.І. Концепції трансформації етнічної ідентичності сучасному суспільстві: нова парадигма. В. 65., ч. 11. КНПУ ім. Драгоманова, 2007. 31–36 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). Київ: Райдуга, 1994. 61 с.
3. Попович М. Філософська і соціологічна думка: народна творчість і етнографія., Київ, 1990. № 3. 52 с.
4. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Яремченка., педагогічна думка, 2001. 314 с.
5. Русова С.Ф. Націоналізація школи: вибрані твори., Київ, 1996. 293–298 с.
6. Федорченко Г.М. Формування національної самосвідомості учнів засобами фольклору: молодий вчений., 2016. № 5. 385 с.

## ЗАСТОСУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ЗАДЛЯ ОТРИМАННЯ ТА РОЗВИТКУ ДОДАТКОВИХ ЗНАТЬ ПРИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

### APPLICATION OF ACADEMIC MOBILITY FOR OBTAINING AND DEVELOPING THE ADDITIONAL KNOWLEDGE IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

Найпоширенішим у системі освіти як України, так і інших держав, що прагнуть бути включеними до Європейського Союзу є застосування академічної мобільності для студентів та викладачів з урахуванням вимог іноземних закладів вищої освіти. В сучасних умовах інтеграції щодо вищої освіти застосовуються нові компетентності, якими повинен володіти майбутній фахівець. Академічна мобільність розробляється вченою спільнотою, яка сприяє привабливості європейської системи освіти та вимагає від майбутнього фахівця стати конкурентоспроможним на внутрішньому та зовнішньому ринку праці.

У статті проаналізовано поняття «академічна мобільність», яка описана згідно законів України, що пов'язані з вищою освітою. Уточнено сутність поняття «академічна мобільність», що дало можливість розширити теоретико-методичну базу досліджень. Зазначено, що проведені дослідження щодо застосування академічної мобільності дозволили виявити компоненти, що формуються у процесі навчання професійно-орієнтованої іноземної мови (ціннісний, когнітивний, діяльнісний та оціночно-рефлексивний компоненти). Визначено, що на підставі аналізу представлених компонентів академічної мобільності можна виявити рівні сформованості компонентів академічної мобільності, їх критерії, показники та вимірники, що дозволять проаналізувати кожного здобувача на бажання приймати участь у академічній мобільності. Якщо сформованість одного з представлених компонентів знаходиться на низькому рівні, не можна говорити про «академічну мобільність» як про здатність і готовність адаптуватися до динамічного різноманіття змінних умов, які сприяють її ефективному застосуванню у закладах вищої освіти. Враховано, що становлення академічної мобільності перебуває на трьох стадіях: початкова, проміжна, основна. Запропоновано академічну мобільність розглядати з боку модифікованої технології проектного навчання. Описано етапи проектного навчання, що безпосередньо відносяться до застосування студентами академічної мобільності задля отримання та розвитку додаткових знань при вивченні іноземної мови.

**Ключові слова:** академічна мобільність, закони України про освіту, компоненти ака-

демічної мобільності, етапи проектного навчання, заклади вищої освіти.

The most common in the education system of both Ukraine and other countries that aspire to be included in the European Union is the use of academic mobility for students and teachers taking into account the requirements of foreign institutions of higher education. In modern conditions of integration to higher education new competencies are used which the future specialist must possess. Academic mobility is developed by the scientific community which contributes to the attractiveness of the European education system and requires the future specialist to become competitive on the domestic and foreign labor market.

The article analyzes the concept of "academic mobility" presented in the laws of Ukraine related to higher education. It is clarified the essence of the concept of "academic mobility" which made it possible to expand the theoretical and methodological base of research. It is noted that the conducted research on the application of academic mobility made it possible to identify the components that are formed in the process of learning a professionally oriented foreign language (value, cognitive, activity and evaluation-reflective components). It is determined that based on the analysis of the presented components of academic mobility it is possible to note the levels of formation of the components of academic mobility, their criteria, indicators and metrics which will allow analyzing each applicant for the desire to participate in academic mobility. If the formation of one of the presented components is at a low level, one cannot speak about "academic mobility" as the ability and willingness to adapt to a dynamic variety of variable conditions. It is described that with academic mobility it is important to highlight that for its formation there is a certain set of inter-related conditions that contribute to its effective use in higher educational institutions. It is taken into account that the formation of academic mobility is at three stages: initial, intermediate, and basic. It is proposed to consider academic mobility from the point of view of the modified technology of project-based learning. The stages of project training are described which are directly related to the use of academic mobility by the students in order to obtain and develop the additional knowledge in studying a foreign language.

**Key words:** academic mobility, laws of Ukraine on education, components of academic mobility, stages of project training, institutions of higher education.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.43>

**Умяров К.Т.,**

ст. викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки

**Конькова Т.М.,**

ст. викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Найпоширенішим у системі освіти як України, так і інших держав, що прагнуть бути включеними до Європейського Союзу є застосування академічної мобільності для студентів з урахуванням вимог іноземних закладів вищої освіти, однак можна побачити, що більшість ЗВО використовують

академічну мобільність не в повному обсязі. В сучасних умовах інтеграції щодо вищої освіти застосовуються нові компетентності, якими повинен володіти майбутній фахівець. Відповідно, академічна мобільність розробляється вченою спільнотою, яка сприяє привабливості європейської системи освіти та вимагає від майбутнього



фахівця стати конкурентоспроможним на ринку праці. Зокрема, якщо мова йде про академічну мобільність важливо згадати про Болонський процес, який описується у міжнародних документах та стандартах вищої освіти, що дає можливість студентам не відвідувати заняття безпосередньо у ЗВО який його направив у той чи інший іноземний університет, а здавати всі завдання у вільний час, бути впевненим, що за ним збережеться місце навчання, буде виплачена стипендія і він без перепон зможе навчатись у іноземному ЗВО. Однак, для того щоб, студенти мали можливість вільно пересуватись завдяки програмам академічної мобільності їм необхідно володіти певними особистісними якостями, що дозволяють якісно та ефективно здійснювати академічну мобільність на всіх її рівнях та в рамках програми. Через це проблема, що пов'язана з академічною мобільністю розглядається як інтегративна якість особистості, що представлена окремими складовими, які формуються в процесі навчання, що чітко виражені у здібностях студента адаптуватись до різних життєвих обставин та динамічного різноманіття умов, які пов'язані з навчанням у іноземних ЗВО, що можуть змінюватись як в академічному, так і в професійному середовищі.

Можна побачити, що через велику конкуренцію високо цінуються мобільні та компетентні фахівці, які володіють вже не однією іноземною мовою, а декількома мовами одночасно. Завдання з підготовки академічно-мобільних студентів покладені на вищу професійну освіту, що передбачає гуманізацію технічних наук. Гуманізація вищої освіти свідчить про підвищення мовної культури майбутнього фахівця через оволодіння іноземною, зокрема професійно-орієнтованою мовою. Нажаль більшість студентів не розуміють для чого потрібна академічна мобільність і намагаються не приймати в ній участь, що сповільнює розвиток знань та вмінь студентів щодо певної спеціальності на іноземній мові. У зв'язку з динамічним розвитком світової системи освіти постійно змінюються і конкурентні переваги якими повинен володіти майбутній фахівець. Більшість провідних вчених які займаються напрямом академічної мобільності зазначають, що існує проблема, яка пов'язана з недостатнім використанням засобів та можливостей сучасних педагогічних технологій для формування академічної мобільності у здобувача вищої освіти. Тому, проблема застосування академічної мобільності задля отримання та розвитку додаткових знань при вивченні іноземної мови є надзвичайно важливою і сучасною в умовах інтеграції вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В результаті проведеного аналізу щодо дослідження виявлено два напрямки до розуміння академічної мобільності. У рамках першого напрямку

академічна мобільність розуміється як соціальне явище, що передбачає «створення конкурентоспроможного європейського освітнього простору», зокрема дослідженням цього явища присвячені роботи таких учених як А. В. Антонов [1], А. О. Артюшенко [2], В. Вертегель [3], С. М. Домбровська [4], А. А. Загородня [5], М. І. Олійник [6], І. В. Попій [7] та інші. В свою чергу, у рамках другого напрямку академічна мобільність розглядається як «цілеспрямовані сформовані якості суб'єктів освіти, що повинні реалізуватись здобувачем вищої освіти в процесі активної, самостійної та творчої діяльності», а окремі її особливості та ознаки розглянули у своїх працях такі автори, як Ю. В. Грищук [8], Н. М. Гуляєва [9], А. І. Дернова [10], А. Зленко [11] та ін. Проведений аналіз щодо напрямів академічної мобільності студентів свідчить про різність концепцій та напрямів до його трактування та породжує й різні підходи до її оцінки.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У сучасних умовах глобалізації та розвитку суспільства володіння іноземною мовою дозволяє налагоджувати контакти та встановлювати взаємини між представниками різних мов та різних країн, що є засобом отримання нових знань, необхідних для підвищення професіоналізму, що сприяє становленню особистісно та професійно значущих якостей, які необхідні для адаптації та інтеграції до нового освітнього простору. При проведенні дослідження визначено, що проблема становлення академічної мобільності як особистісної якості майбутнього фахівця вивчено не в повному обсязі, оскільки нажалі з одного боку, студенти не мають достатнього уявлення про академічну мобільність як особистісну якість, і тому вона не розглядається як одна з цілей професійної освіти, а з іншого боку, на сьогодні не вироблено в повній мірі чіткого поняття, яке б однозначно трактувало академічну мобільність студентів, визначало її компоненти, що формуються у процесі навчання професійно-орієнтованої іноземної мови.

Отже, **метою статті** є застосування академічної мобільності задля отримання та розвитку додаткових знань при вивченні іноземної мови у закордонних закладах вищої освіти з урахуванням нових технік та технологій навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Важливість застосування академічної мобільності в закладах освіти стає все більш необхідним для студентів та викладачів для удосконалення їх навичків у певній сфері. Існує велика кількість визначень поняття «академічна мобільність», які свідчать про те, що кожен студент або викладач може навчатись або викладати в іншому закладі освіти поза межами країни. У Законі України «Про Вищу освіту» зазначено «академічна мобільність – можливість

учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами» [12]. В свою чергу, пізніше був розроблений Закон України «Про фахову передвищу освіту» який доповнює попередній, але зазначено, що саме «академічна мобільність у фаховій передвищій освіті дає можливість учасникам проводити дослідницьку (мистецьку, спортивну) діяльність на території України або поза її межами» [13], тобто в цілому особливої різниці між даними поняттями немає. Оскільки, даний напрям продовжував свій розвиток Кабінет Міністрів України ухвалив Постанову від 12 серпня 2015 року № 579 «Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність» [14], що сприяло поштовхом у конкретизації цілей, завдань, умов та виконання академічної мобільності для здобувачів освіти та працівників.

Найчастіше у загальному значенні академічна мобільність розуміється як «здатність здійснювати рефлексію на основі критичного мислення, можливість працювати у колективі з урахуванням толерантності, що дозволяє сформувати іншомовну компетенцію, виражену в цільовій готовності здійснювати усну та письмову взаємодію в умовах соціокультурної та професійної взаємодії» [2, 4, 8]. На думку авторів [6], академічну мобільність можна розглядати як «цілісну якість особистості, що формується в освітньому просторі і представляє динамічний стан складових його компонентів, що характеризує її здатність і готовність адаптуватися, змінюватися і перетворювати себе та навколишнє середовище». Таким чином, проведений аналіз даного поняття дозволяє визначити академічну мобільність як соціальне явище, що сприяє зміцненню зв'язків між університетами (українськими та міжнародними), розвитку співробітництва в академічному середовищі, обміну інтелектуальним капіталом, створення нових дослідницьких центрів, навчальних програм та освітніх технологій, зокрема виражається у вільному пересуванні студентів та дослідників через кордони національних держав з метою здобуття нових знань та підвищення професійної кваліфікації.

Можна побачити, що застосування академічної мобільності задля отримання та розвитку додаткових знань при вивченні іноземної мови є важливим напрямом у системі освіти. Основна мета академічної мобільності – це просування студентів та викладачів до європейської спільноти. В свою чергу європейська спільнота сприяла розробленню конкретного механізму її підтримки та розвитку, що включала дворівневу систему навчання, європейську систему трансфертного кредиту, положення про визнання кваліфікацій, єдину систему оцінки рівня знань у галузі мови, європейський додаток до диплому та національні інформаційні центри академічної мобільності, які дають можливість студентам або викладачам підвищувати свою кваліфікацію.

Проведені дослідження з проблем застосування академічної мобільності дозволили виявити наступний комплекс взаємопов'язаних компонентів, що формуються у процесі навчання професійно-орієнтованої іноземної мови (рис. 1).

Таким чином, опишемо представлені компоненти (рис. 1), які застосовуються в академічній мобільності в процесі професійно-орієнтованого навчання, а саме починаючи з ціннісного компоненту який сприяє налагодженню стосунків з іншими учасниками освітнього процесу (мотивація афіліації), слугує мотивації успіху, спонукає здобувача постійно покращувати свої результати; далі переходимо до когнітивного компоненту, який передбачає здатність та готовність до усної та письмової взаємодії іноземною мовою в соціокультурних та професійних ситуаціях з якими може зіткнутись здобувач, відповідно мотивація спонукає здобувача постійно розвивати свої здібності; наступним є діяльнісний компонент який направлений до самостійної діяльності, до роботи в колективі, до розробці цікавих проектів; останній компонент – це оціночно-рефлексивний, який завдяки вмінню використання попередніх компонентів дає можливість здобувачу критично мислити та усвідомити, яку науково-дослідницьку діяльність обрати в університеті, що обирається завдяки академічній мобільності.

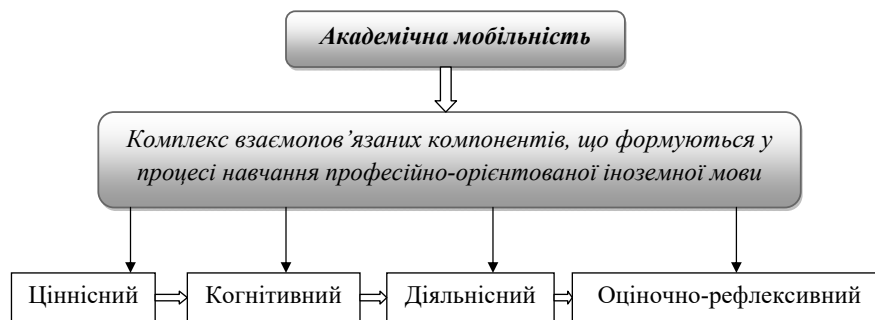


Рис. 1. Застосування академічної мобільності з урахуванням компонентів, що формуються у процесі навчання професійно-орієнтованої іноземної мови

На підставі аналізу представлених компонентів академічної мобільності визначимо рівні сформованості компонентів академічної мобільності, їх критерії, показники та вимірники, що дозволять проаналізувати кожного здобувача на бажання приймати участь у академічній мобільності (рис. 2).

Якщо сформованість одного з представлених компонентів знаходиться на високому та середньому рівні можна стверджувати, що у студента є бажання навчатись, вивчати іноземну мову та приймати участь у академічній мобільності, однак, якщо на низькому рівні, не можна говорити про «академічну мобільність» як про здатність і готовність адаптуватися до динамічного різноманіття змінних умов.

Слід зауважити, що лише сукупність зазначених компонентів у своїй єдності визначають можливість становлення академічної мобільності студентів як цілісної особистісної якості [14].

Говорячи про академічну мобільність, важливо зазначити, що для її становлення існує певна сукупність взаємопов'язаних умов, які сприяють її ефективному застосуванню у закладах вищої освіти, зокрема: повинна бути орієнтація на комплексний розвиток загальнокультурних та професійних компетенцій у процесі навчання іноземної мови, яка можлива на основі інтеріоризації студентами цілей та результатів іншомовної освіти, збудованої з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб студентів (відповідно розвиток індивідуальних здібностей та становлення

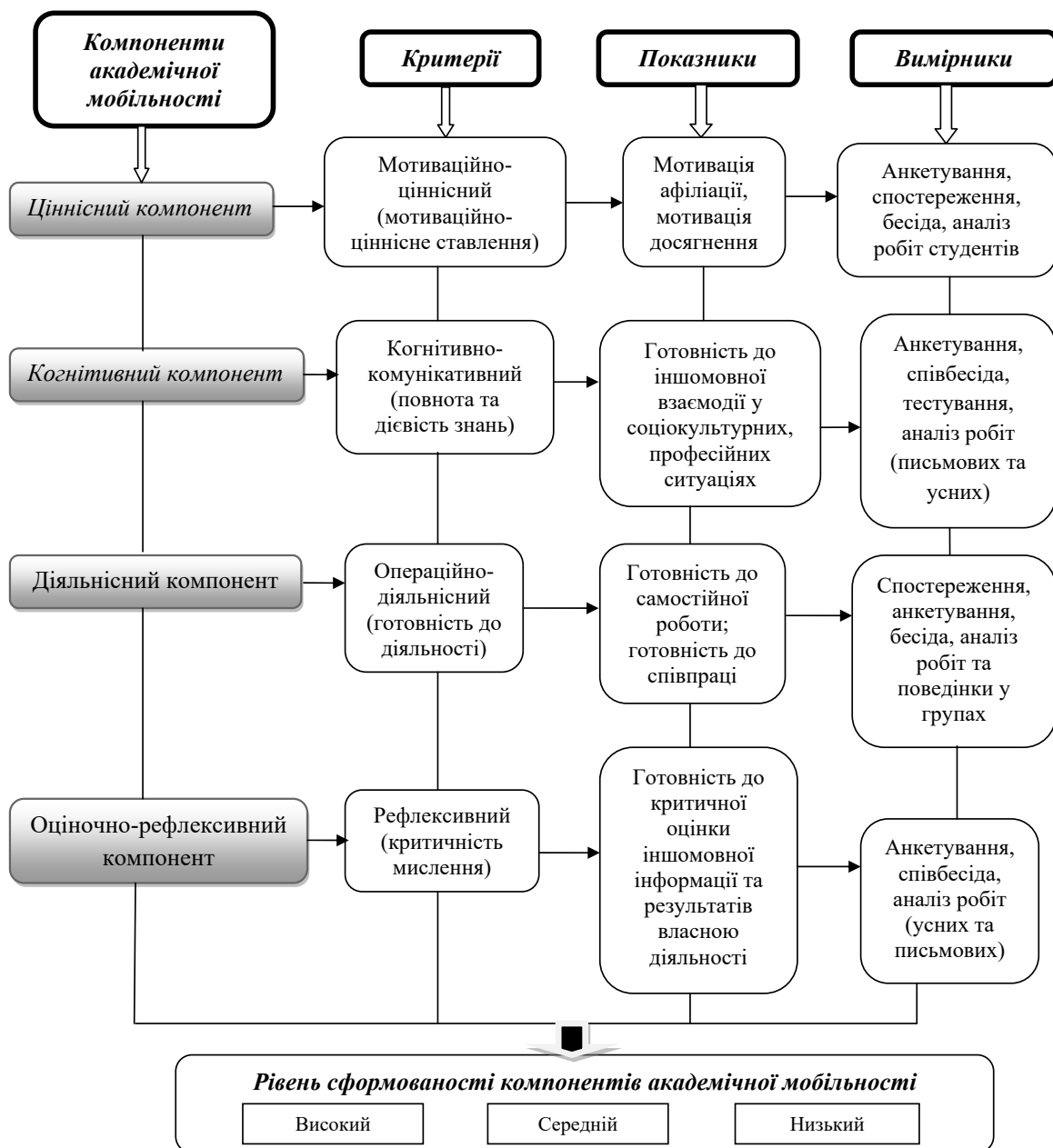


Рис. 2. Рівні сформованості компонентів академічної мобільності, їх критерії, показники та вимірники

особистісних якостей студентів буде можливим в умовах їх активної самостійної діяльності, розумінні проблемності та діалогічності процесу навчання для досягнення мети); створюється контекстне середовище в процесі навчання іноземної мови, що дозволяє на професійно значущому матеріалі здійснювати соціальний та професійний розвиток особистості за допомогою об'єднання матеріалу, що вивчається та відповідальності кожного фахівця за рівень своєї компетентності, результати власної та колективної діяльності.

Відповідно, становлення академічної мобільності перебуває на трьох стадіях: початкова стадія передбачає, що рівень одного з її компонентів визначається низьким; на проміжній стадії рівень усіх компонентів визначається як середній, зокрема трапляються випадки коли одні її компоненти визначаються як середні, а інші – як високі; на основній стадії становлення академічної мобільності більшість компонентів визначаються як високі.

Академічна мобільність включає модифіковану технологію проектного навчання. Дана технологія направлена на становлення та бажання у студентів приймати участь у академічній мобільності, розроблення якої включає компетентнісний та контекстний підхід з урахуванням безпосередньо принципів проектного навчання (цілеспрямованість, керованість, продуктивність, проблемність, активність, облік індивідуальних особливостей, самостійність) та завдань іншомовної освіти, що є засобом реалізації комплексу виділених педагогічних умов та складається з п'яти етапів. Розглянемо більш детально вищезазначені етапи проектного навчання, що безпосередньо відносяться до застосування студентами академічної мобільності задля отримання та розвитку додаткових знань при вивченні іноземної мови. Перший етап – це ціннісно-мотиваційний, який передбачає, що викладач створює мотивацію до становлення якості академічної мобільності, направляє студентів до якісного виконання завдання, визначає їх якості, стимулює до академічної мобільності для професійного та особистісного зростання, в свою чергу, студент повинен чітко усвідомлювати сутність академічної мобільності та її цінність, свої мотиви, ставити пріоритети та усвідомлювати значимість майбутньої професійної діяльності. Відповідно, результат до якого необхідно прийти – це виникнення мотивації до становлення та розвитку даної якості. Другий етап проектного навчання передбачає орієнтованість, тобто викладачу необхідно організувати студентів до у часті в проекті, розкрити значущість як з позиції вирішення проблеми, так і з позиції становлення особистісних якостей, відповідно стимулювати його до пошуку цікавої інформації, до творчої діяльності в якій студенти об'єднуються для реалізації спільного

проекту, надати можливість студентам дискутувати. Зокрема, студентам необхідно визначити, який саме проект вони збираються розробляти, усвідомити значимість проекту, закріпити мовні та мовленнєві навички та уміння, спільно з іншими учасниками скласти план роботи з вирішення завдань проекту, відібрати необхідний матеріал, подати його та обговорити результати роботи щодо вирішення окремих завдань єдиного проекту, провести аналіз та оцінку. Результат до якого необхідно прийти – формування моделі спільної проектною діяльності. Наступним етапом є організація спільної діяльності, яка передбачає, що викладач стимулює до пошукової діяльності з вирішення завдань проекту, який необхідно чітко спланувати та управляти, провести обговорення щодо проблем та безпосередньо подання результатів. Студентам в даному випадку бажано самостійно включатись в проект, збирати матеріал, розподілити обов'язки у команді та визнати як буде реалізуватись даний проект. Результат: створення продукту проектною діяльності на основі нових знань та умінь. Відповідно, на четвертому етапі необхідно зробити презентацію, викладач надає експертів, які приймають участь у дискусії, ставлять оцінки, в свою чергу, студенти захищають розроблений проект, дотримуються певної позиції та дискутують. Результат: розвиток комунікативних умінь та навичок. Останній етап проектного навчання – оціночно-рефлексивний, який свідчить про проведення об'єктивної оцінки своєї діяльності, тобто студент повинен визначити свої переваги та недоліки, визнати свої помилки для того, щоб у майбутньому при прийнятті рішень не мати негативні результати. В результаті завдяки проектному навчанню у студента відбувається усвідомлення успіху або поразки, розуміння того, що необхідно змінити у майбутньому, з'являється бажання брати участь у спільних мовних проектах та проводити оцінку власного рівня сформованості академічної мобільності.

**Висновок.** Виходячи з проведеного дослідження, академічна мобільність є показником, який показує як заклад вищої освіти проводить дослідницьку діяльність, залучає викладачів та студентів до різних програм та проектів, що сприяє їх розвитку та отриманню нового досвіду, який можна застосувати у своїй професійній діяльності. Академічна мобільність відображає не лише конкретний результат діяльності студента або викладача за певний період, а й враховує умови з якими стикаються здобувачі під впливом різних факторів. Застосування у закладах вищої освіти академічної мобільності дозволяє підготувати та адаптувати здобувачів до навчання в інших іноземних університетах та налагодити з ними міжнародні зв'язки, що сприяє вивченню іноземної мови задля розвитку своїх можливостей для вільного пересування.



Завдяки застосуванню академічної мобільності виявлено компоненти, що формуються у процесі навчання професійно-орієнтованої іноземної мови, такі як ціннісний, когнітивний, діяльнісний та оціночно-рефлексивний компоненти. На підставі аналізу представлених компонентів академічної мобільності визначено рівні сформованості компонентів академічної мобільності, їх критерії, показники та вимірники, що дозволять проаналізувати кожного здобувача на бажання приймати участь у академічній мобільності.

Становлення академічної мобільності є одним з головних завдань вищої професійної освіти, що визначається оновленими цільовими установками вищої професійної освіти, заснованими на компетентнісному, особистісно-діяльнісному та контекстному підходах та потребою самої особистості. Володіння іноземною мовою розширює межу академічної взаємодії, у зв'язку з цим, доцільно при вивченні іноземної мови орієнтуватися на академічну мобільність як якості особистості, що формується у процесі становлення іншомовної комунікативної компетенції впродовж навчання у ЗВО.

Для розвитку академічної мобільності у закладах вищої освіти важливо врахувати умови, які сприяють ефективному її застосуванню, зокрема орієнтація на комплексний розвиток, що формуються у процесі навчання іноземної мови; створення контекстного середовища у процесі навчання професійно орієнтованої іноземної мови; забезпечення диференційованого та випереджаючого навчання при формуванні змісту іншомовної освіти; реалізація інтерактивних способів навчання, що є необхідним для формування заданої якості здобувача освіти.

Усі етапи модифікованої технології проектного навчання у академічній мобільності орієнтовані на становлення як окремих компонентів академічної мобільності, так і їх взаємопов'язаного комплексу. Підвищена інтерактивність, контекстність, особистісна та професійна значимість вирішених проблем сприяють досягненню мети, що передбачена академічній мобільності, а саме розвиток умінь та навичок самостійного вирішення проблем професійного спрямування, розвиток іншомовної комунікативної компетенції, становлення академічної мобільності у сучасному освітньому середовищі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонов А. В. Державне регулювання процесу активізації академічної мобільності. Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія : Державне управління. 2015. Вип. 2. С. 50–60. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNUCZUDU\\_2015\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNUCZUDU_2015_2_10) (дата звернення: 5.01.2024).
2. Артюшенко А. О. Особистісна мобільність і її формування у студентів економічного профілю в процесі фізичного виховання: монографія. Черкаський

інститут банківської справи Університету банківської справи Національного банку України. 2012. 232 с.

3. Вертегел В. Проблема академічної мобільності в контексті підготовки конкурентоспроможних фахівців. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2014. № 10 (Ч. 2). С. 256–261.

4. Домбровська С. М., Шевчук Ю. Р. Розвиток академічної мобільності в сучасному освітньому процесі. С. 197–204. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/15405/1/DombrovskaShevchuk.pdf> (дата звернення: 5.01.2024).

5. Загородня А. А. Академічна мобільність як засіб забезпечення якості професійної підготовки фахівців економічної галузі України. № 4(32), Vol. 7, 2018. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715121/1/2382.pdf> (дата звернення: 5.01.2024).

6. Академічна мобільність викладача закладу вищої освіти: методичні рекомендації для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» / М. І. Олійник, К. С. Кузнєцова, Т. А. Колтунович, І. Р. Перепелюк. Чернівці : Видавничий дім «РОДОВІД», 2019. 140 с.

7. Попій І. В. Політика академічної мобільності: спроба концептуалізації. Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна, серія «Питання політології», вип. 31. Харків. С. 47–54. URL: <https://periodicals.karazin.ua/politology/article/download/9588/9102/> (дата звернення: 5.01.2024).

8. Грищук Ю. В. Міжнародна академічна мобільність в Україні: проблеми та перспективи. Освітологічний дискурс, 2014. № 2 (6). С. 33–40.

9. Гуляєва Н. М. Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири. Матеріали VI щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент освіти в Україні» (17–19 лютого 2005 року м. Дніпропетровськ). Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. С. 76–81.

10. Дернова І. А., Іванова І. В., Боровик Т. М., Залозна Т. Г., Палієнко А. В. Академічна мобільність студентів як один із напрямків євроінтеграції України. Наукові часописи Університету. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Т. 1. 2022. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39076> (дата звернення: 5.01.2024).

11. Зленко А., Ісайкіна О., Ісайкіна, О. Академічна мобільність як невід'ємна складова інтеграції України до сучасного європейського суспільства знань. Society. Document. Communication. Соціум. Документ. Комунікація, (6/2), 56–76. URL: <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2019-6/2-56-76> (дата звернення: 5.01.2024).

12. Про вищу освіту: Закон України від 2014, № 37-38, ст. 2004. Відомості Верховної Ради України. 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 8.01.2024).

13. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 2019, № 30, ст. 119. Відомості Верховної Ради України. 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 8.01.2024).

14. Сушенцева Л. Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: дис. д. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 469 с.

## PECULIARITIES OF FORMING LISTENING COMPETENCE OF TECHNICAL STUDENTS WHEN STUDYING FOREIGN LANGUAGES

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

The authors of the article consider the peculiarities of the development of listening competence of students of technical specialties when studying foreign languages. The emphasis is placed on the fact that teaching foreign languages is of great importance for professional education. Students should develop language skills in order to communicate effectively in the sphere of their profession and to apply their knowledge in practice. The article emphasises the importance of teaching listening skills in the process of teaching a foreign language, especially in the context of learning English for technical students in higher education. It points out that it is an active and complex process, which is linked to speaking and reading. Background knowledge, including professional vocabulary and an understanding of the structure of technical language, is essential for listening comprehension. Technical communication requires accurate, logical and unambiguous discourse. It is underlined that it is necessary to develop the mechanisms of listening comprehension as the complexity of incoming information in a foreign language increases. A brief overview of authentic materials such as podcasts is given, which allow the creation of a natural language environment and increase the motivation of students. It is noted that the use of authentic materials in the teaching of listening skills can improve students' abilities for active language activity, which is a stable basis for foreign language communication. Three stages of work with authentic materials for the development of listening skills are recommended. The authors of the article point out that a variety of tasks and the use of effective teaching methods can increase the effectiveness of the process. The teacher should understand how to make the work more effective by selecting useful exercises and tasks. A classification of means to control the comprehension of audio texts, both verbal and non-verbal, is given. The difficulties faced by students when listening to authentic materials in a foreign language are considered. Three groups of exercises aimed at overcoming these difficulties are listed.

**Key words:** authentic materials, foreign language, higher education, listening competence, teaching methods, technical students.

Автори статті розглядають особливості розвитку аудитивної компетенції студентів

технічних спеціальностей під час вивчення іноземної мови. Акцентується увага на тому, що викладання іноземних мов має велике значення для професійної освіти. Студенти повинні розвивати мовні навички для того, щоб ефективно спілкуватися у сфері своєї професії та застосовувати свої знання на практиці. У статті підкреслюється важливість розвитку навичок аудіювання в процесі викладання іноземної мови, особливо в контексті вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах. Зазначається, що це активний і складний процес, який пов'язаний з говорінням і читанням. Фонові знання, включаючи професійну лексику та розуміння структури технічної мови, є важливими для розуміння мови на слух. Комунікація у сфері технічних питань вимагає точного, логічного та недвозначного дискурсу. Наголошується на необхідності розвитку механізмів сприйняття на слух, оскільки складність інформації, що надходить іноземною мовою, зростає. Наведено короткий огляд автентичних матеріалів, таких як подкасти, завдяки яким створюється природне мовне середовище та підвищується мотивація студентів. Зазначено, що використання автентичних матеріалів у навчанні аудіювання дозволяє покращити здібності студентів щодо активної мовленнєвої діяльності, яка є стійкою основою для іншомовного спілкування. Рекомендовано три етапи роботи з автентичними матеріалами для вдосконалення навичок аудіювання. Автори статті зазначають, що різноманітність завдань і використання ефективних методів навчання можуть підвищити результативність процесу. Викладач повинен розуміти, як зробити роботу ефективнішою, добираючи відповідні вправи та завдання. Наведено класифікацію засобів контролю розуміння аудіотекстів. Розглянуто труднощі, які з'являються у студентів під час прослуховування автентичних матеріалів іноземною мовою. Перераховано три групи вправ, спрямованих на подолання таких труднощів.

**Ключові слова:** автентичні матеріали, аудіювання, вища освіта, іноземна мова, методика викладання, студенти технічних спеціальностей.

UDC 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.44>

**Khymai N.I.,**

Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 2 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Zarivna O.T.,**

Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of English for Engineering № 2 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Shalova N.S.,**

Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 2 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Problem statement.** Teaching a foreign language is considered a crucial component of professional training at all levels of education. In today's world, knowledge of a foreign language is widely regarded as essential. Vainagii, T. claims that professionally oriented foreign language teaching is now recognised as a priority direction of education modernization [5, p. 22]. When teaching foreign languages at a technical university, it is important to develop specific professional and general cultural competencies of students. Students should master one of the

foreign languages at the level of professional and socio-cultural communication. Later, they should be able to apply the acquired knowledge in practice. This includes the ability to comprehend written and spoken information related to their field, present research articles in a foreign language, and discuss projects with foreign partners in a professional manner. In professional foreign language communication, the speaker must convey accurate and complete information to the listener. As such, it is imperative to teach technical university students effective methods

for understanding foreign language speech by ear. Teaching listening is a significant issue that has gained increasing attention. The focus is on how to effectively teach listening skills to students.

**The purpose of the article.** Teaching listening, or listening comprehension, plays a crucial role in modern foreign language teaching methodology. The significance of this issue stems from the vital role that listening and understanding play in the process of speech communication, both in general and in foreign language teaching specifically. This study aims to determine the peculiarities of the development of students' listening skills when learning English at technical universities.

**Previous publications on the topic.** The teaching of listening skills in technical universities has been a topic of concern for educators and philologists. The field of research is known for its diversity and has been extensively covered by various authors in scientific works. A major contribution to this work has been made by Flowerdew J. & Miller L. (2001), Thompson K. et al. (2005), Rost M. (2013), Nor Hidayah (2015), Rauf Avci & Natela Doghonadze (2017), Goh, C. & Vandergrift, L. (2021), Umirzokova Fatima (2023), Volkova O. (2015), Salata, I. (2018), Stohnii, L. & I. Nykonorova (2018) and many others. It is widely acknowledged among researchers that training in listening skills is a crucial element in improving professional communicative competence. As noted by Renukadevi D. "listening skills are essential for language learning as communication is impossible without them" [2, p. 62].

**Presentation of the main material.** Foreign language is one of the compulsory subjects in higher education. The teaching of English in higher education follows a competence-based approach that takes into account the specificities of the discipline and faculty. Students are expected to develop skills in writing, reading, communication, and listening. According to researchers, listening is a difficult process to master and learn because it involves a whole range of mental processes. In their book, Ronald B. Adler, Lawrence B. Rosenfeld and Russell F. Proctor II identify five elements of listening as follows:

- hearing is the physiological aspect of listening;
- attending is the psychological process of listening and is part of the process of selection;
- understanding is composed of several elements: awareness of the rules of the language, knowledge of the source of the message, and mental ability;
- remembering is the ability to recall information;
- responding is the final step of the listening process and involves offering feedback to the speaker [3, p. 209].

Thus, listening, perception and understanding of sounding speech, is an active creative process, which is accompanied by complex thinking activity, and intensive work of memory. To successfully

develop and improve listening skills, the teacher must be aware of the regularities and features of these processes.

Listening is closely related to other types of language activities such as speaking and reading. It can be considered a vital part of dialogue communication as a receptive component, with the listener and speaker periodically changing roles.

As Berezovska O. notes "Listening is not an isolated type of language activity; it is closely related to speaking – expressing thoughts using the language being studied" [1, p. 387].

Background knowledge is a significant factor in understanding a text through listening. This includes professional terminological vocabulary, as well as knowledge of the structure, syntax, and grammar of foreign professional-oriented speech. Technical communication has its unique characteristics, with speech information characterised by maximum accuracy, logic, and unambiguity. It is always strictly argued.

Improving speech understanding mechanisms of students of technical universities is of great importance, because in higher education the volume and complexity of the content of foreign language information perceived by the ear, concerning professionally oriented topics, increases. Therefore, students must engage in special thinking operations such as analyzing, selecting, and combining information to improve their listening mechanisms. This, in turn, helps to develop certain abilities and skills.

Regarding listening, as a result of studying this discipline, the student should be able to: perceive by ear and understand the main content of authentic, professionally oriented texts belonging to different types of speech (monologue or dialogue), as well as identify in them the essential information required. One of the practical tasks in teaching listening comprehension is to train students to perceive foreign language speech in conditions close to the natural language environment. This can be achieved through the use of authentic sources. According to many experts in the field of methodology, the use of authentic materials is the main factor in the successful mastering of a foreign language, contributes to the creation of a real situation of communication, which contributes to learning a natural, living language, and serves as a huge incentive to increase student motivation in learning a foreign language. We can recommend podcasts, i.e. digital audio files available online to help teachers in their work. Among the many thematic channels and podcast episodes available, you should pay attention to the following:

- The Engines of our Ingenuity <https://engines.egr.uh.edu/about>. The program uses the record of history to reveal the way technology and ideas have shaped us. Episode topics range from cable cars to the invention of the bar code.



- Relay FM <https://www.relay.fm/about> with podcasts covering technology and creativity.
- TWiT.tv [https://twit.tv/shows?shows\\_active=1](https://twit.tv/shows?shows_active=1) podcasts keep you up-to-date with all that's happening in the world of technology.
- The Engineering Student Experience <https://theengineeringstudentexperience.podbean.com/> podcast explores topics relevant to current and future engineering students through conversations with practising engineers, engineering faculty, and engineering students.
- Engineering IRL <https://www.engineeringinreal-life.com/podcast> is an engineering podcast that finds parallels between engineering solutions and provides real tactics, mindsets, philosophies, ideas and tools to improve both your career and life with expert problem-solving skills.
- TechTalk Central <https://techtalkscentral.com/podcasts/episodes> focuses on a different technology, ranging from AI and machine learning to blockchain and cybersecurity.
- Top Engineering Podcasts <https://www.borntoengineer.com/resources/top-engineering-podcasts-stem-podcast-list-top> with so many inspiring engineering stories and podcasts.
- The Digital Human <https://www.bbc.co.uk/programmes/b01n7094/episodes/player>
- BBC Radio 4 podcast is a weekly series looking at big questions of technology and its impact on our society.
- TED Tech <https://audiocollective.ted.com/> opens up about the world of technology and digs deep into various topics.

The use of these authentic materials will help to improve students' listening skills and encourage regular practice. Since the material presented to students through listening serves as a model of the real language environment, listening involves students in active language activity. Mastery of this type of language activity should form a linguistic base of knowledge, skills and abilities necessary for foreign language communication.

When considering the teaching of listening skills, it is often recommended that the teacher follow a three-stage process. This process typically involves the formulation of clear and concise instructions, the presentation of relevant audio material, and the checking of listening comprehension.

A well-planned lesson can help to solve listening comprehension problems effectively. To make this process successful, it is necessary to diversify the tasks and prepare different exercises, which will have a positive effect, as success depends largely on the teacher's knowledge and ability to use different teaching methods. The teacher should understand how to enhance the effectiveness of this type of work by identifying the most useful exercises and tasks and implementing them in the classroom.

It is recommended to differentiate between the following types of listening: 1) listening to comprehend the main idea of the message (to establish a general understanding); 2) listening to extract specific information (to establish a general and partially detailed understanding); 3) listening with a comprehensive coverage of the content (to establish a detailed understanding); 4) initial listening (to establish a critical understanding).

The tasks for checking text comprehension can be of three levels: tasks for understanding the content of the listened information; tasks for creative processing of the perceived information; tasks for using the received information in communication and other types of activity.

In his book "Teaching and Researching Listening", Michael Rost identifies the following effective strategies for listening: "(1) predicting information or ideas prior to listening (2) making inferences from incomplete information based on prior knowledge (3) monitoring one's own listening processes and relative success while listening (4) clarifying areas of confusion and (5) responding to what one has understood" [4, p. 202]. To be taught effectively, the strategies should be incorporated into listening tasks so that students can see how a combination of strategies can help them achieve listening success and confidence.

Consider the means of monitoring comprehension of the audio text being listened to. These can be verbal and non-verbal means. Non-verbal means include the use of figures, pictures, diagrams, and drawings. Verbal means, in turn, are divided into receptive and reproductive means. Receptive means include confirming or refuting statements, and multiple-choice tests. Tasks such as answering questions, retelling the content, making a plan, formulating questions about the text, and speaking on the basis of the content of the text – are reproductive means of controlling comprehension of the audio text being listened to.

Understanding authentic listening materials in a second language can present numerous challenges for students. Identifying difficulties in English listening is of primary importance when teaching listening comprehension. Let's consider why students have difficulty understanding authentic texts on their speciality. Experts in language and cultural training point to the following factors:

- Processing speed. When students learn a foreign language in class, they have time to understand, retrieve a word or even look it up. However, they do not have this opportunity when they are conversing in real-time or listening to native speakers. Spoken language is fast and fluent.
- Accents and dialects. Each language has its own accents and dialects. This adds an extra layer of complexity to the listening process.



- Intonation and accent. Languages have their unique rhythm, intonation and accent. Until the human ear is attuned to these nuances, it can be difficult to understand or even distinguish individual words in a stream of speech.

- Context clues. Listening comprehension involves more than just understanding words. It also requires the ability to interpret non-verbal cues, cultural context, and other implicit elements that native speakers intuitively comprehend. Non-native speakers may overlook these aspects, which can hinder their comprehension.

- Overlapping Sounds. When we are not familiar with a language, it can be challenging for the brain to differentiate between overlapping sounds or to distinguish background noise from the primary conversation. This can be particularly challenging in noisy environments or during group conversations [6, p. 1].

The gradual improvement of listening comprehension is achieved through a system of exercises, which can be categorized into three groups: preparatory, speech, and post-textual exercises. Preparatory exercises aim to identify and overcome difficulties hindering the comprehension of speech segments. Speech exercises, on the other hand, focus on the perception of the meaning of the text. The purpose of speech exercises is to comprehend the message and retain new information in memory. Therefore, it is necessary to use post-text exercises that provide comprehension control.

**Conclusion.** From these facts, one may conclude that in line with the objectives of teaching in a technical university, listening in English should be given its due place in the teaching process. When developing students' listening skills in a foreign language, it is important to remember that communicative listening

aims to develop the ability to understand spoken language on the first attempt, which is applicable to real-life communication situations. Comprehension tasks can be categorised into three levels: tasks for understanding the content of the listened material, tasks for creatively processing the perceived information, and tasks for using the information in communication and other activities. To improve the effectiveness of the learning process, language teachers can creatively use various aspects of modern approaches to teaching listening comprehension.

#### REFERENCES:

1. Березовська О.В. Розвиток навичок аудіювання на заняттях з іноземної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди*. 2014. Т. 4, № 31. С. 384–395.
2. Renukadevi D. The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges and Strategies in Teaching Listening. *International Journal of Education and Information Studies*. 2014. № 4. P. 2277–3169.
3. Ronald B. Adler, Lawrence B. Rosenfeld, Russell F. Proctor II. *Interplay: The Process of Interpersonal Communication*. 12th Edition. Oxford University Press, 2012. 528 p.
4. Rost M. *Teaching and researching: listening*. London: Routledge, 2013. 424 p.
5. Вайнагій Т. М. Принципи відбору та організації навчального матеріалу для формування англійської професійно орієнтованої компетентності у гомовірні майбутніх лікарів в умовах полікультурного середовища. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2020. № 1(46). С. 22–30.
6. Why is listening in a foreign language so hard. Diplomatic Language Services. URL: <https://dlsdc.com/blog/listening-in-a-foreign-language/> (date of access: 05.01.2024).

## МЕТОДИКА CLIL ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВ

### CLIL METHODOLOGY AS AN EFFECTIVE TOOL FOR TRAINING COMPETITIVE SPECIALISTS

У статті розкрито сутність методики CLIL (інтегроване навчання предмета та іноземної мови, основною перевагою якого є поєднання вивчення матеріалу за фахом та набуття лінгвістичних знань та умінь), виділено основні характеристики цієї методики (організація навчального процесу від простого до складного; використання наочних матеріалів та активне впровадження презентацій в освітній процес; наявність зворотного зв'язку зі студентами; гармонійне поєднання вивчення знань за фахом із вдосконаленням іноземної мови), представлено основні моделі CLIL (жорсткий CLIL, в якому основна увага робиться на вивчення знань за фахом через іноземну мову; міжпредметний проект, в якому процес навчання здійснюється як викладачем-предметником та викладачем іноземної мови; участь у міжнародних проектах, які спрямовані на вирішення глобальних проблем). Окреслено основні переваги (набуття соціальних та когнітивних компетентностей здобувачів освіти, розвиток навичок міжкультурного спілкування, надання можливості вивчати зміст з різних точок зору, надання доступу до предметної термінології іноземної мови, покращення загальних компетентностей, розвиток усного мовлення, урізноманітнення методів та форм занять, підвищення мотивації студентів на до навчання) та недоліки цієї методики викладання (недостатність кваліфікованих викладачів, що може приводити до неглибокого вивчення матеріалу). Представлено взаємодію викладачів фахових дисциплін (пояснення навчального матеріалу та основних моментів з теми, що вивчається) та викладача англійської мови (узагальнення матеріалу англійською мовою, зворотній зв'язок на рекомендації та зауваження викладача та студентів; обговорення результатів роботи на заняттях з англійської мови). Висвітлено власний досвід організації роботи за методикою CLIL зі здобувачами освіти факультету математики та інформатики, що навчаються у магістратурі.

**Ключові слова:** CLIL, студенти, викладач фахової дисципліни, викладач англійської мови.

The article reveals the essence of the CLIL methodology (integrated learning of a subject and a foreign language, the main advantage of which is the combination of studying material by specialty and the acquisition of linguistic knowledge and skills), highlights its main characteristics (organization of the educational process from learning simple to complex; use of visual materials and active introduction of presentations into the educational process; students' feedback; a harmonious combination of the study of knowledge in a specialty with the improvement of a foreign language), the main models of CLIL are presented (hard CLIL, in which main attention is paid to the study of knowledge in a specialty through a foreign language; interdisciplinary project, where the learning process is carried out by a subject teacher and a foreign language teacher; participation in international projects aimed at solving global problems). The main advantages (social and cognitive competences of students, development of intercultural communication skills, providing the opportunity to study the content from different points of vision, providing access to subject terminology in a foreign language, improving general competencies, developing oral communication, diversifying methods and forms of classes, increasing students' motivation to study) and disadvantages of this methodology (lack of qualified teachers, which can lead to superficial study of the material) are outlined. The interaction of subject teachers (explanation of the educational material and the main points) and the English language teacher (generalization of the material in English, feedback on recommendations and remarks of the teacher and students; discussion of the results in English) is presented. The personal experience of organizing work using the CLIL methodology when teaching master's degree students is highlighted.

**Key words:** CLIL, students, subject teacher, English language teacher.

УДК 378.145

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.45>

**Чернишова Н.В.,**

ст. викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

**Постановка проблеми.** Інтеграція України до загального європейського простору вимагає постійного перегляду та вдосконалення підходів до підготовки спеціалістів у галузі вищої освіти, надання їм не тільки знань за фахом, але й міждисциплінарних знань та умінь, які є необхідними для того, щоб бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці.

Досягненню цієї цілі значною мірою сприяє впровадження методики CLIL, інтегрованого навчання предмета та іноземної мови, основною перевагою якого є поєднання вивчення матеріалу за фахом та набуття лінгвістичних знань та умінь. Необхідно зазначити, що такий підхід до організації освітнього процесу практикується у багатьох

розвинених країнах світу із урахуванням особливостей національних систем освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Необхідно зазначити, що методика інтегрованого навчання предмета та іноземної мови привертає увагу багатьох науковців. Так, історію виникнення цієї методики, її становлення, педагогічне значення та підходи до її визначення представлено у працях П. Болла, Д. Койла, Д. Ліндсі, Д. Марша; конструктивні особливості CLIL представлено у працях М. Лонга, шляхи поєднання змістового та мовного навчання запропоновано Т. Нікулою, впровадження цієї методики викладання в освітній процес студентів економічних спеціальностей висвітлено Н. Яремою. Разом із тим, можна

стверджувати, що в українському науковому просторі подальшої розробки потребують питання впровадження методики CLIL в роботу зі студентами математичних спеціальностей.

**Метою** нашої публікації є узагальнення теоретичних аспектів методики CLIL та висвітлення власного досвіду щодо її впровадження в освітній процес Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

**Виклад основного матеріалу.** Інтегроване навчання предмету та іноземної мови, яке часто подається в науковій літературі як CLIL (Content and Language Integrated Learning) є одним із популярних термінів не тільки у методиці викладання іноземної мови, але й у методиці викладання взагалі. Інтегроване навчання прямо вказує на мету цього підходу до викладання, а саме на поєднання одного із предметів (математика, фізика, мистецтво тощо) через іноземну мову. У цьому випадку іноземна мова функціонує як засіб спілкування, а не мета навчання. Саме синтез вивчення спеціальних знань та іноземної мови одночасно привертає все більше уваги до цієї методики навчання, яка має розвивати як знання за фахом, так і мовні навички [11].

Науковцями виділено основні характерні риси цієї методики викладання, серед яких:

- організація навчального процесу від простого до складного;
- використання наочних матеріалів та активне впровадження презентацій в освітній процес;
- наявність зворотного зв'язку зі студентами;
- гармонійне поєднання вивчення знань за фахом із вдосконаленням іноземної мови [7].

На основі аналізу наукової літератури можна стверджувати, що методика CLIL є гнучкою і має багато різних форм та акцентів, які залежать від відповідного контексту. Узагальнюючи, можна виділити такі моделі цієї методики викладання:

- жорсткий CLIL, в якому основна увага робиться на вивчення знань за фахом через іноземну мову. Як правило, за такою моделлю можуть працювати викладачі фахових дисциплін (наприклад викладання математики або фізики англійською мовою);
- міжпредметний проект, в якому процес навчання здійснюється як викладачем-предметником та викладачем іноземної мови;
- участь у міжнародних проєктах, які спрямовані на вирішення глобальних проблем (наприклад, розробка альтернативних джерел енергії, утилізація побутових відходів, очищення питної води у відповідних регіонах тощо) [4; 5].

До переваг CLIL можна також віднести розвиток соціальних та когнітивних компетентностей здобувачів освіти, що робить їх більш конкурентоспроможними на ринку праці. Під соціальними компетентностями маємо на увазі розвиток позитивного

ставлення до використання іноземної мови, більш глибоку зацікавленість до виконання завдання, його значущість для подальшої роботи за фахом, зниження тривожності під час спілкування іноземною мовою, а також розвиток позитивної мотивації до навчання.

Серед когнітивних компетентностей можна визначити оволодіння лексичними одиницями за фахом, розширення лексичного запасу іноземною мовою та уміння використовувати граматику в усному та письмовому спілкуванні, спонтанність під час спілкування іноземною мовою [3].

Науковці зазначають, що викладачі, які працюють за цією методикою, мають розуміти її переваги та виклики, враховувати специфіку роботи з студентським контингентом. Кажучи про українські реалії, для більш ефективного досягнення цілей необхідно об'єднувати зусилля викладачів фахових дисциплін з викладачами іноземних мов, адже міждисциплінарні програми тільки починають активно розвиватися.

Разом із засвоєнням нових знань методика CLIL спрямована на:

- розвиток навичок міжкультурного спілкування;
- надання можливості вивчати зміст з різних точок зору;
- надання доступу до предметної термінології іноземної мови;
- покращення загальних компетентностей;
- розвиток усного мовлення;
- урізноманітнення методів та форм занять;
- підвищення мотивації студентів на до навчання [11].

Велика проблема, з якою стикаються викладачі нелінгвістичних спеціальностей, - це спеціальна методика, метою якої є сприяння розвитку лінгвістичної компетенції студентів з акцентом на комунікатив, і метою якого є не надання знань, а навчити розуміти, аналізувати та використовувати інформацію.

Одним із головних питань CLIL полягає в тому, хто має нести відповідальність за викладання контенту другою мовою та як це робити. Програми CLIL можуть мати різні форми. Вони можуть більше спиратися на зміст навчання, де основною метою викладачів є надання нових знань та умінь, або програми можуть бути «мовного типу», де більший акцент робиться на розвиток лінгвістичних знань.

Науковці підкреслюють, що успіх впровадження цієї методики залежить від ретельного аналізу змісту навчання, потреб та людських та матеріальних ресурсів, які наявні в закладах освіти. Ідеальним є варіант, коли викладач-предметник має достатню кваліфікацію для викладання змісту англійською мовою, звертаючи увагу на основні мовні моменти [4; 5].

Однак, як стверджують науковці, мовна компетентність не є обов'язковою характеристикою.

Успіх програм, що включають викладання змісту через іншу мову не залежить лише від того, чи мають викладачі високий рівень мовної та предметної компетенції, він засновується на плідній співпраці тих, хто викладає предмет та мову. Так, недостатньо просто підвищити знання іноземної мови викладача фахових дисциплін, необхідно розвивати у нього мовну свідомість, яка викликає розуміння як надавати мовну підтримку. Це те, що виведе їхню мовну компетенцію на новий рівень «педагогічний» рівень [10].

У використанні другої мови за змістом є дві основні проблеми. По-перше, відсутність високого рівня володіння мовою може призвести до компенсаційної тактики, за якої заняття, що проводяться другою мовою, стають просто узагальнюючими.

Інтеграція мови має бути визначена чіткими термінами, інакше вона може привести до менш успішних результатів. Викладачі фахових дисциплін не повинні повністю відповідати за навчання мові; їх роль полягає у сприянні її використанню для академічних цілей.

«Нова» роль викладачів передбачає не лише попередню співпрацю, але також вимагає зміни педагогічних стратегій, які використовуються під час навчання. Одним із найголовніших завдань – це зробити кожного здобувача освіти активним учасником навчального процесу та забезпечити взаємодію не тільки між студентами та викладачем, але й між студентами в академічній групі.

Коли мова йде про навчання мови, інтеграція інших предметів є певною мірою природною. Теми, що обговорюються, зазвичай стосуються інших предметів і застосовують попередні знання студентів для надання нової інформації. Як правило, це базується на основі робочої програми для іноземних мов. Це робить навчання більш значущим на відміну від зубріння, воно надає змогу створювати більше асоціацій і таким чином вести до кращого розуміння, закріплення та поглиблення знань.

Не варто забувати про наявність базових міжособистісних комунікативних навичок і когнітивної академічної мови, яка має першочергове значення для методики CLIL [2; 4].

Уміння використовувати мову в комунікативних цілях і здатність використовувати академічну мову змісту має бути розглянута паралельно, наприклад, вчителі контенту повинні розробити правильні стратегії, щоб студенти використовували їх належним чином.

Розглянемо тепер докладніше особливості мовної діяльності на таких заняттях. Дуже важливо, що заняття є груповими, що має на увазі обговорення навчального матеріалу з усіма учасниками навчального процесу. До основних завдань, що пов'язані з їх мовною діяльністю можна віднести:

- запитання викладача;
- зворотній зв'язок на рекомендації та зауваження викладача та студентів;
- відповіді студентів;
- студентські презентації;
- читання вголос [6].

Зазначимо, що методиці CLIL не притаманні лекційні форми роботи зі студентами. Презентація нового матеріалу в основному здійснюється шляхом обговорення в аудиторії під керівництвом викладача, шляхом «відкриття» нових фактів і концепцій.

З досвіду роботи можна стверджувати, що ефективна взаємодія викладача фахових дисциплін, викладача іноземної мови та студентів можлива на старших курсах бакалаврату або в магістратурі, коли у студентів є вже достатньо знань та умінь за майбутнім фахом та рівень володіння іноземною мовою є досить високим. Так, у Харківському національному університеті елементи методики CLIL впроваджуються зі студентами факультету математики та інформатики під час надання студентам знань та умінь щодо технічного письма. Надання теоретичної інформації та розуміння складання таких документів як Vision document (концептуального документу) та User Requirements Document (документ вимог користувача), які є необхідними для працевлаштування майбутніх фахівців цього факультету.

Необхідно зазначити, що робочі програми складено таким чином, щоб робота над створенням цих документів відбувалося як протягом занять за фахом, так і під час занять з англійської мови. Якщо первісне ознайомлення з необхідністю та підходами до складання цих документів відбувається із викладачем фахових дисциплін, то за подальшу роботу над ним та подання цих документів англійською мовою відповідає викладач іноземної мови [1].

Починаючи роботу на заняттях з англійської мови ми ще раз закріплюємо теоретичні моменти, які необхідно знати студентам, обговорюючи такі питання як:

- що таке Vision document (User Requirements Document);
- як необхідно структурувати відповідний документ;
- яка інформація має бути у цьому документі;
- які основні складові документу.

Протягом семестру студенти працюють над створенням цих документів з їх подальшим захистом в групі та за присутності не тільки викладача іноземної мови, але й викладача фахових дисциплін.

Студенти мають представити такі документи:

- Vision Document обсягом 1–3 сторінки (документ призначений для визначення теми проектної роботи);



- User Requirements Document обсягом до 10 сторінок; метою документу є бізнес аналіз предметної області з метою розроблення програмної системи, вимоги до системи в термінах кінцевих випробувачем;

- підсумкову залікову роботу, яка полягає у складанні документу Software Requirements Document обсягом до 20 сторінок; документ є результатом аналізу User Requirements Document, є логічною моделлю системи та відповідає на питання ЩО.

**Висновки.** Отже, підсумовуючи, маємо зазначити, що заняття з англійської мови в університеті, особливо на старших курсах, мають трансформуватися з традиційного вивчення іноземної мови, яку до цього моменту студенти знають на досить високому рівні, на інтеграційний компонент в освітні програми.

Методика CLIL є результативною, адже вона спрямована на закріплення фахових знань, більш вільне використання мови для спілкування, готують студентів здійснювати професійне спілкування іноземною мовою, що є необхідною умовою формування конкурентоспроможного спеціаліста на сучасному ринку праці.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова за фахом. Інформатика». ХНУ імені В.Н.Каразіна. 2023. URL: [https://docs.google.com/document/d/18lccRDxRBFBBK-ROUxb36MtQ\\_anJWRGF/edit](https://docs.google.com/document/d/18lccRDxRBFBBK-ROUxb36MtQ_anJWRGF/edit)

2. Ball, P., Lindsay, D. Teacher Training for CLIL in the Basque Country: The Case of the Ikastolas –An Expediency Model. *An Expediency Model*. 2010. P. 162–188.

3. Cendoya, A.M., Adibin V. A CLIL experience based on the use of tasks and different genre types. *LACLIL*. 2012. №. 1. P. 11–17.

4. Coyle, D. 2005. CLIL: planning tools for teachers. Internet document. URL: [http://cliirb.ucoz.ru/\\_ld/0/29\\_CLILPlanningToo.pdf](http://cliirb.ucoz.ru/_ld/0/29_CLILPlanningToo.pdf)

5. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. *Content and Language Integrated Learning*. 2010. NY: Cambridge Univ. Press. URL [https://formacion.intef.es/pluginfile.php/214299/mod\\_imsdp/content/1/2013000000658.pdf](https://formacion.intef.es/pluginfile.php/214299/mod_imsdp/content/1/2013000000658.pdf)

6. Dalton-Puffer Ch., Outcomes and Processes in CLIL. *Future Prospectives for English Language Teaching*. 2008. P. 139–157.

7. Lightbown P.M., Spada. Learning English as a second language in a special school in Quebec. *Canadian Modern Language Review*. 1997. N. 53. P. 315–355.

8. Long M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. P. 39–52.

9. Lorenzo F., Moore L. An analytical framework of language integration in L2 content-based courses: the European dimension. *Language and Education* 21. 2007. № 6. P. 502–514.

10. Meyer, O. Introducing the CLIL-pyramid: key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. Summer, 2010. 295–313.

11. Swain M., 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue, in J. P. Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, Oxford, pp. 97–114.

## THE MODERN MODEL OF TRAINING SPECIALISTS IN GEODESY AND LAND SURVEYING FOR TERRITORY PLANNING

## СУЧАСНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ГЕОДЕЗІЇ ТА ЗЕМЛЕУСТРОЮ ДО ПЛАНУВАННЯ ТЕРИТОРІЙ

UDC 378.147:332.2  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.46>

**Shevchuk S.M.,**

Doctor of Geographical Sciences,  
Professor,  
Head of the Department of Geomatics,  
Land Management and Territorial  
Planning  
Poltava State Agrarian University

**Gapon S.V.,**

Doctor of Biological Sciences, Professor,  
Professor at the Department  
of Geomatics, Land Management  
and Territorial Planning  
Poltava State Agrarian University

**Chuvpylo V.V.,**

PhD in Public Administration,  
Associate Professor at the Department  
of Geomatics, Land Management  
and Territorial Planning  
Poltava State Agrarian University

**Nahorna S.V.,**

PhD in Agricultural Sciences,  
Associate Professor at the Department  
of Geomatics, Land Management  
and Territorial Planning  
Poltava State Agrarian University

**Kuryshko R.V.,**

Senior Lecturer at the Department  
of Geomatics, Land Management  
and Territorial Planning  
Poltava State Agrarian University

**Pohribnyak M.Yu.,**

Graduate Student at the Department  
of Geography, Methods of Teaching  
and Tourism  
Poltava National Pedagogical University  
named after V.G. Korolenko

*The article is dedicated to reevaluating the priority directions of higher education development with the aim of creating an effective model for the professional training of specialists in the field of geodesy and land surveying. Given the increasing demands for highly qualified professionals capable of undertaking tasks related to territory planning, the authors analyze the relevance and necessity of modernizing educational programs. The research results are aimed at improving the quality of training in the field of geodesy and land surveying, as well as adapting educational programs to contemporary challenges in this area. The article highlights crucial aspects and prospects of higher education development in geodesy and land surveying, aiming to ensure the efficient preparation of professionals who can meet the current demands of the job market. With the growing needs for highly skilled specialists, the primary focus of the authors is on rethinking priorities in higher education and modernizing educational programs. The authors of the article analyze the relevance and necessity of adapting educational programs to contemporary challenges in geodesy and land surveying, particularly in light of increasing demands for professionals in territorial planning. They emphasize that the success of graduates in the job market is determined not only by deep theoretical knowledge but also by their practical application in real-world conditions. The article covers key aspects such as optimizing the step-by-step training process, developing innovative pedagogical technologies, and providing a scientific rationale for the mechanisms of their implementation. It specifically draws attention to the importance of introducing innovative pedagogical methods that foster active interaction between theoretical knowledge and practical skills. The authors identify three criteria for the formation of professional competence in future specialists: motivational-value, cognitive, and activity-based. These criteria aim not only to convey theoretical knowledge but also to instill motivation for professional development, foster critical thinking, and develop the ability to engage in effective practical activities. The research results presented in the article aim to enhance the quality of training for professionals in geodesy and land surveying, facilitate their successful integration into the job market, and adapt educational programs to contemporary challenges in this field.*

**Key words:** professional education, professional training, geodesy and land management, territorial planning, professional competences.

*Стаття присвячена переосмисленню пріоритетних напрямків розвитку вищої освіти*

*з метою створення ефективної моделі професійної підготовки фахівців у галузі геодезії та землеустрою. У зв'язку із зростанням вимог до висококваліфікованих спеціалістів, здатних виконувати завдання з планування території, автори аналізують актуальність та необхідність модернізації освітніх програм. Результати дослідження спрямовані на покращення якості підготовки фахівців у галузі геодезії та землеустрою, а також на адаптацію освітніх програм до сучасних викликів у цій області. Стаття висвітлює важливі аспекти та перспективи розвитку вищої освіти в галузі геодезії та землеустрою, покликани забезпечити ефективну підготовку фахівців, які зможуть відповідати сучасним вимогам ринку праці. Враховуючи зростання потреб у висококваліфікованих спеціалістах, основна увага авторів зосереджена на переосмисленні пріоритетів у вищій освіті та модернізації освітніх програм. Автори статті аналізують актуальність та необхідність адаптації освітніх програм до сучасних викликів у галузі геодезії та землеустрою, зокрема, з огляду на зростання вимог до фахівців у сфері планування території. Вони підкреслюють, що успішність випускників на ринку праці визначається не лише глибокими теоретичними знаннями, але й їхнім практичним застосуванням в реальних умовах. У статті висвітлено ключові аспекти, такі як оптимізація ступеневої підготовки, розробка інноваційних педагогічних технологій та наукове обґрунтування механізмів їх реалізації. Зокрема, звертається увага на важливість впровадження новаторських педагогічних методик, які сприятимуть активному взаємодії теоретичних знань із практичними навичками. Автори визначають три критерії сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців: мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісний. Ці критерії ставлять за мету не лише передачу теоретичних знань, але й формування мотивації до професійного розвитку, розвитку критичного мислення та здатності до ефективної практичної діяльності. Результати дослідження, які представлені у статті, мають на меті покращити якість підготовки фахівців у галузі геодезії та землеустрою, сприяти їхньому успішному впровадженню на ринок праці та адаптації освітніх програм до сучасних викликів у цій області.*

**Ключові слова:** професійна освіта, фахова підготовка, геодезія та землеустрій, планування території, професійні компетентності.

**Problem statement in general terms.** In recent times, significant changes have occurred in the higher education system of most countries worldwide. In Ukraine, these trends are accompanied by challenges arising from war-related issues and the constant reformulation of the higher education

system, unwarranted educational initiatives, rapid commercialization, and a decrease in the number of applicants, among other issues. All these processes significantly impact the quality of training for specialists in geodesy and land surveying, necessitating a reevaluation of the content and outcomes of education,

teaching methodologies and technologies, as well as existing educational programs and curricula.

The post-war development of Ukraine is an integral part of ensuring its territorial integrity, defense capability, and economic stability. In contemporary conditions, enhancing the quality of higher education in geodesy and land surveying is particularly crucial. Addressing this issue requires the modernization of the curriculum, optimization of methods and technologies for organizing the educational process, and a reconsideration of the purpose and expected outcomes of education.

A modern professional with higher education must possess a diverse range of competencies, defining them as a professional and well-rounded individual. In Ukraine, specialists in the field of geodesy and land surveying are trained under the specialty code 193 in higher education institutions, including national and technical universities, as well as state and agrarian universities. Ensuring high-quality education in this field is a crucial prerequisite for cultivating highly qualified professionals and contributing to the development of our country.

#### **Analysis of recent research and publications.**

Analysis of recent research in the field of science indicates a lack of works dedicated to the theoretical and methodological aspects of preparing future specialists in geodesy and land surveying in higher education institutions. Meanwhile, in the field of psycho-pedagogical science, significant scientific experience exists, which can serve as a foundation for addressing this issue. Notably, scholars such as A. Aleksyuk, L. Biryuk, V. Bondar, H. Vasyanovych, I. Ziazun, M. Yevtukh, L. Kravchenko, N. Kurmysheva, L. Lukyanova, N. Nychkalo, L. Nychuhovska, V. Onipko, H. Sotska, V. Strelnikov, H. Tereshchuk, L. Khomych, N. Shyian, and others have developed conceptual and methodological foundations for the professional training of future specialists in higher education institutions.

Concurrently, there is a growing interest among researchers in analyzing higher education systems in European countries. This indicates the necessity of summarizing and systematizing their scientific inquiries, particularly regarding the experience of professional training for specialists in geodesy and land surveying for territorial planning.

**Identification of previously unresolved aspects of the general problem.** The problem of preparing future specialists in the field of geodesy and land surveying arises due to various factors such as the updating of educational content, significant expansion of professional responsibilities for experts as active participants in territorial planning and regional development, a constant need for improving regional development methods, considering real conditions and practical requirements. A crucial role in this lies in the

ability to effectively apply conceptual principles of territorial planning [1].

Research on land use and spatial development in the context of global trends, increasing competition between territories, and their rational development has drawn the attention of many scholars, both in Ukraine and beyond. Various concepts, strategies, plans, and programs for socio-economic development of the country's regions, which define a multi-level state regional policy, serve as evidence of the nationwide recognition of the relevance of these issues. In this context, territorial planning becomes a key element, as decisions regarding defense, economic, social, demographic, or environmental development of territories involve land management materials, functional zoning, and land suitability for various land uses. The experience of developed countries underscores the mandatory presence of urban planning documentation at all levels of regional governance and adherence to a sequence in its development and planning decisions [2].

Recognizing territory as a potent integral regional resource indicates the necessity of a geographical rethinking of the complex interdisciplinary category "territorial planning" and the exploration of new theoretical, methodological, and methodical approaches to this process at various levels of societal organizational life and in regions with different strategies of socio-economic development.

Traditionally in Ukraine, specialists in planning, organization, and use of territories receive education at the architectural faculties of higher educational institutions. However, in the modern context, territorial planning has become one of the most effective means of rational territory organization on various levels, from nationwide to local. The application of territorial planning methods extends across different fields and sectors, making the development of a system for preparing future specialists in geodesy and land surveying for territorial planning an ongoing and relevant challenge. Nevertheless, the current state of professional training for specialists in geodesy and land surveying for territorial planning is characterized by a sharp deficit in theoretical research and educational-methodical developments.

The aim of the article is to reconsider the priority directions of higher education development, including the establishment of an effective model for the professional training of specialists in geodesy and land surveying. These professionals should be prepared to undertake tasks related to territorial planning.

**Presenting the research findings.** The study of any sphere of social life indicates that the development of humanity is becoming increasingly dynamic. The change in ideas, knowledge, and technologies occurs faster than generational shifts. As noted by V. Kremen [3, p. 7], under traditional

education, it is impossible to educate a person for a lifetime, even if they study in a good school or the best university. The knowledge acquired in educational institutions may not necessarily remain relevant in life, and conversely, individuals must constantly acquire new knowledge, without which professionals become less effective and lose competitiveness. Quality higher education is a complex of professional knowledge and skills that allows each individual to maximize their intellectual and creative potential and adapt effectively to rapid changes in the job market [4, p. 72]. During education, students should receive not only static but also dynamic knowledge that can be continually updated and expanded throughout life.

In Ukraine, there exists a gap between the level of quality provided by the existing professional training for future specialists in geodesy and land surveying and the requirements posed by modern society to higher education. The key to addressing this problem is to search for ways to improve education in the field of higher education, its dissemination, and practical application. Despite the increased interest in education and its growing value among the population, educational institutions do not always consider the dynamics of the labor market. Employers now set new requirements for their employees [5, p. 22], including active participation in the development of production in various positions, corresponding to the requirements of rapid change and technological complexity, improving production methods to reduce costs. Independence in solving professional tasks is also required, along with possessing critical and creative thinking, adaptive flexibility in changing life situations, self-sufficiency in acquiring and applying knowledge in practice, the ability to generate new ideas, demonstrate a creative approach to problem-solving, proficiency in effective information processing, communicability, and the ability to work in a team within different social groups while avoiding or skillfully resolving conflicts.

It is essential to understand that this is not just about various educational institutions of architectural or agrarian orientation but about a system within which their functioning interacts closely and is subordinate to the general goals and tasks of the entire system. The systematic nature of continuous education, based on a degree-based approach, significantly expands its possibilities, providing flexibility and responsiveness to changes in the needs of society, social groups, and individual personalities. The components of this system not only perform specific local tasks but also exist in various relationships, constantly changing their qualitative and quantitative characteristics when transitioning from one level of professional training to another.

Modern professional pedagogy employs systemic, activity-based, and personality-oriented approaches, emphasizing the importance of andragogical and

synergetic concepts, elevating the ideas of continuous education to a new level. The practical implementation of the competency approach is based on defining the hierarchy of competencies [6, p. 21]. Such a system includes supra-subject, key competencies, which may act as a “umbrella” over the entire educational process; general-subject competencies formed during the study of specific subjects; and special-subject competencies developed during the study of a particular subject over a certain level of education. The introduction of a competency-based approach to shaping the content of education requires the development of assessment technologies for the level of competencies, determining the effectiveness of educational systems.

Formation of professional competence in future specialists in geodesy and land surveying is considered a complex process, implemented through a model of step-by-step professional education, culminating in the achievement of professional mastery during work activities.

In the model of step-by-step learning, the formation of general-professional and technological competencies is a particularly important element. These competencies constitute the basis for the future professional mastery of specialists in geodetic profiling. The development of geodesy and land surveying professionals begins in specialized pre-higher education institutions, continues in higher education institutions, and is enhanced throughout their professional careers. General scientific competence is primarily formed during the study of natural sciences, and higher education institutions provide opportunities for its development through research projects and qualification works. Inseparable components of the professional competence of geodesy and land surveying professionals are general cultural and personal competencies, which refine key competencies and determine the intellectual and cultural level of an individual regardless of their education [7, pp. 4–8].

Current trends in professional education are characterized by the growing demand for professionals who, in addition to professional knowledge and skills, possess developed socio-professional qualities of a “polyprofessional” nature [8, p. 132]. Contemporary geodetic and land management production requires competent professionals who combine deep professional knowledge and advanced skills with general education, intelligence, communicative and managerial qualities. Defining the content of professional training involves analyzing the specificities of activities in the field of architecture and construction in Ukraine.

The basis for the quality preparation of geodesy and land surveying professionals, which is a scientific and high-tech specialty, is a model of continuous education. The modern job market demands from



graduates not only profound theoretical knowledge but also the ability to apply them independently in non-standard, dynamic production conditions, learn new technologies and materials, improve their own skills, and achieve success. Continuous professional education involves systematic, purposeful activities to enhance competence by acquiring and improving knowledge, skills, and abilities in the field of geodetic and land surveying production, which can be carried out in educational institutions or through self-education. Gradual professional training of future specialists in geodesy and land surveying is a necessary component of continuous education and includes obtaining various educational qualification levels at relevant stages (degrees) of higher education. All aspects of professional training for future specialists in geodesy and land surveying are considered in the unity of regular interrelations, based on the general theory of managing complex dynamic systems.

The activity-based approach aims to develop students' abilities to act based on modeling specific aspects of future professional activities. The personality-oriented approach, associated with the principle of humanism, determines the organization of professional training for future specialists in geodesy and land surveying based on considering individual needs and capabilities, regarding students as conscious and responsible subjects of educational interaction [9, p. 102].

The competency-based approach focuses on educational outcomes, defining competency as a person's ability to act effectively in various problem situations. The key criterion is the ability to succeed and feel comfortable in different spheres of personal and social life. Competence combines personal experience and knowledge, interconnected by motivation and values, resulting in cognitive and practical skills that allow judgment of a person's competency level.

Professional competence of future specialists in geodesy and land surveying is defined as their ability, based on integrated knowledge, skills, experience, and personal qualities, to perform professional functions at the achieved qualification level. Indicators of professional competence include not only knowledge, skills, and abilities that form a general professional intellect but also professional position and individual-mental characteristics, such as motivational-value components.

Considering professional development as an integral component of personal development, it is necessary to address complex issues typical of the student age, which interact with each other. The choice of a pedagogical system and teaching methods should primarily consider the psychological characteristics of students.

The use of complex educational and methodological support, integrating modern technologies of geodesy

and land surveying, promotes high-quality teaching and material assimilation at different stages of learning. This contributes to the development of positive motivation and the successful formation of professional competence in specialists. Adherence to defined pedagogical conditions will allow implementing the concept of professional training in conditions of continuous education.

The formation of professional competence, beginning at the stage of step-by-step education and continuing in professional activities, is linked to social orders and employer requirements on one hand, and individual interests and aspirations of students on the other. Based on the analysis of the concept of continuous education and modern approaches to learning, conceptual principles of step-by-step training of future specialists in geodesy and land surveying can be identified:

- introduction of a systemic approach to forming professional competence at different education levels, considering production requirements, acmeological and synergetic principles, and innovative pedagogical trends;
- integration of traditional educational content and establishing connections between curricula at different education levels;
- use of innovative teaching technologies and various methods facilitating effective material acquisition;
- creation of a complex educational and methodological support system considering modern pedagogical trends and production peculiarities.

Formation of professional competencies in the field of geodesy and land management is considered a multidimensional process in which humanitarian and socio-economic preparation is recognized as essential. The fundamental principles of general and professional education, such as professional orientation, continuity, fundamentality, integration, and informatization, determine the effectiveness of interaction between different levels of education and the success of shaping future specialists. Key pedagogical conditions, such as content integration, encouragement of positive motivation, activation of learning-cognitive activity, and systematic methodological support, contribute to the efficiency of the learning process in continuous education conditions.

Thus, ensuring the quality formation of professional competencies in geodesy and land management requires a comprehensive approach, taking into account the psychological characteristics of students and the use of modern teaching methods and technologies. The formation of professional competence of future specialists in geodesy and land management is a complex process, the effectiveness of which depends on coordinated actions of all participants in the educational process – educational institutions, academic staff, employers, and learners. Integration

processes in the higher education system, comprehensive use of innovative teaching technologies, emphasis on intensive, active, and individualized forms and methods of learning should become the methodological basis for preparing education seekers in this specialty.

The process of implementing innovative technologies in higher education institutions involves parallel changes in the main components of the educational process – target, content, procedural, methodological, and diagnostic. The main goal of the educational process remains the improvement of the formation of professional competence of future specialists in geodesy and land management. The content component of technologies involves integrating the content of natural-science and professional training with an approach close to modern technologies. Changes in the procedural component relate to the methods of organizing and conducting educational-cognitive activities, such as using interactive, activity-based methods, problem-solving approach, project activities, and forming positive motivation directed towards success.

The effectiveness of implementing innovative technologies depends on systematic methodological support for the educational process. The diagnostic component undergoes changes due to the application of diverse didactic means of pedagogical control. The key principle of designing pedagogical technology is a competency-based approach aimed at developing key and subject competencies and forming components of professional competence through solving tasks related to future professional activities. The use of modular-rating learning technology, based on acmeological strategy, contributes to achieving the peaks in the development of each student and teacher, as well as developing the creative potential of future specialists and their socialization in often challenging life conditions. Personalized learning involves organizing the process based on respect for the student's personality, considering the features of individual development, and treating them as a conscious and responsible subject of educational interaction. Self-education, the ability, and the need to replenish and generate knowledge, the ability to navigate complex databases and knowledge systems are essential conditions for professional competence, both for the teacher and the future specialist. Pedagogical innovations are associated with the use of interactive and activity-based methods [11, p. 18].

The systematic use of a problem-solving approach in organizing the educational process leads to increased educational-cognitive interest in the discipline, increased student activity in perceiving material, and incorporating modern scientific achievements into existing knowledge and experience, allowing them to participate more consciously in educational activities. Problem-based sessions contribute to the

development of productive, creative thinking in future specialists in geodesy and land management, both in colleges and universities [12, p. 76]. The use of various assessment methods, such as tests, oral interviews, and calculation works, ensures adequate evaluation of students' knowledge. The application of tasks with a four-level structure, including different levels of complexity – reproductive, reconstructive, productive, and creative, allows for the effective integration of classical concepts, laws, and materials applied in geodesy and land management. The use of a comprehensive systemically organized complex of educational and methodological support, including manuals, lecture notes, guidelines for laboratory work, self-study, control, ensures high-quality study of disciplines at each stage of education. Educational and methodological materials, designed with consideration for high scientific and methodological levels, adapted to the needs of students, are the main methodological tool for teaching in professional disciplines.

Reproductive level. The innovations in the reproductive level of contemporary education for professionals in geodesy and land surveying with a focus on territory planning represent a crucial aspect of academic development. The dynamic nature of this field necessitates a forward-thinking approach to training that incorporates modern methodologies and technologies. One key innovation lies in the integration of cutting-edge technologies into the curriculum. Embracing advancements such as Geographic Information Systems (GIS), remote sensing, and global positioning systems (GPS) provides students with practical skills and enhances their ability to analyze and interpret spatial data for effective territory planning.

Another innovative approach involves the incorporation of real-world scenarios and hands-on experiences into the learning process. Simulations, fieldwork, and internships enable students to apply theoretical knowledge in practical settings, preparing them for the challenges they will face in their professional careers. The use of interdisciplinary learning is also a notable innovation. Recognizing the interconnectedness of geodesy and land surveying with other fields such as environmental science, urban planning, and architecture enhances the holistic understanding of territory planning. This approach equips future professionals with a comprehensive skill set and a broader perspective. Furthermore, the focus on sustainable practices and environmental considerations represents an innovative shift. Integrating concepts of sustainable development, green infrastructure, and ecological planning into the curriculum ensures that future specialists are well-equipped to address contemporary challenges related to environmental conservation and resilience in territory planning. Adopting a competency-based education model is another innovative strategy. This approach emphasizes the

development of specific skills and competencies required in the professional field, ensuring that graduates are not only knowledgeable but also capable of applying their expertise effectively in diverse scenarios.

In conclusion, innovations in the reproductive level of education for geodesy and land surveying professionals, particularly in the context of territory planning, involve embracing technological advancements, providing practical experiences, fostering interdisciplinary learning, incorporating sustainability considerations, and adopting competency-based education. These innovations collectively contribute to a more dynamic and responsive educational framework that prepares professionals for the evolving demands of the field.

Reconstructive level. Innovations at the reconstructive level of contemporary education for geodesy and land surveying professionals in the field of territory planning encompass several key aspects aimed at enhancing the educational process and adapting to modern challenges in this domain.

1. Digital Technologies and GIS. Increased utilization of digital technologies and Geographic Information Systems (GIS) in the educational process allows students to acquire skills in working with modern tools used in geodesy and land surveying [13]. This may involve learning software for processing geospatial information, visualization, and data analysis.

2. Project-Oriented Learning. The application of teaching methods based on real projects enables students to address specific tasks related to territory planning. This fosters the development of practical skills and prepares them for real-world work conditions.

3. Interdisciplinary Approach. Incorporating elements from other disciplines such as architecture, ecology, economics, etc., expands students' understanding of the impact of geodesy and land surveying on various aspects of territory planning.

4. Sustainable Development Strategies. Integrating concepts of sustainable development, green infrastructure, and ecological planning into the curriculum contributes to the development of sustainability in professionals and enhances their readiness to consider sustainability aspects in territory planning.

5. Enhancement of Practical Experience. Providing students with opportunities for practical experience through internships, site visits, and interaction with practicing professionals helps transform theoretical knowledge into practical skills.

6. Development of Technical Skills. Emphasizing the teaching of technical skills, such as the use of modern equipment and tools for land surveying, helps graduates be well-prepared for challenges in the field of territory planning [14].

These innovations are directed towards ensuring a more effective and balanced approach to the

education of future professionals in geodesy and land surveying, enabling them to successfully meet the challenges and demands of the contemporary job market.

Productive and creative levels. Innovations at the productive and creative levels of modern education for geodesy and land surveying professionals in the field of territory planning encompass several key aspects aimed at stimulating creative thinking and highly productive learning.

1. Integration of Artificial Intelligence (AI) Technologies. The use of advanced artificial intelligence technologies in educational programs allows students to more effectively address tasks related to geodesy and land surveying. The implementation of automated analysis and processing systems for geospatial information expands possibilities and enhances the productivity of task-solving.

2. Creative Teaching Methods. Utilizing creative methods and tasks that stimulate students' creative thinking develops their ability to approach territory planning tasks with an innovative mindset. Projects actively encouraging a creative approach contribute to the development of unique solutions.

3. Interactive Learning and Virtual Reality. The use of interactive teaching methods and virtual reality allows students to gain practical experience in controlled virtual environments, increasing their engagement and providing opportunities to experiment with ideas.

4. Group Projects and Collaborative Work. Promotes the development of creativity and communication skills among students. Group projects enable the merging of different approaches and ideas, fostering the emergence of innovative solutions in the field of territory planning.

5. Experiential Learning on Real Objects. Organizing excursions and practical training on real objects allows students to gain hands-on experience with real challenges and situations, enhancing their effectiveness in future professional activities.

6. Development of Environmental Perception. Incorporating aspects of environmental planning and sustainable development into educational programs expands students' understanding of the importance of environmental factors in territory planning and land surveying.

These innovations are intended not only to increase the efficiency of the learning process but also to provide students and future professionals in the specified field with creative and innovative skills for effectively addressing challenges in geodesy and land surveying.

**Conclusions.** The preparation of future professionals in geodesy and land management holds significant importance for the stable development of Ukraine's economy. An analysis of research by Ukrainian and foreign scholars allows the identification of

key concepts in education, based on a gradual learning model.

The primary goal of education is to mold competent professionals capable of effectively utilizing modern geodetic and land management technologies and implementing innovations in production processes. The success of a graduate in the job market depends not only on deep theoretical knowledge but also on the ability to independently apply them in non-standard situations, learn new technologies, and continually refine their skills.

Despite the presence of numerous educational institutions in Ukraine, there is a shortage of well-explored opportunities to optimize the gradual training of future specialists in geodesy and land management. There is a lack of a clear concept of the content of continuous learning and insufficiently scientifically substantiated mechanisms for implementing innovative pedagogical technologies. The main challenges of professional adaptation for young professionals are associated with a low level of professional and key competencies formed in educational institutions. In the job market, preference is given to graduates who studied for a shortened period, combining practical skills with theoretical university training.

The professional competence of future specialists in geodesy and land management is defined as their ability, based on integrated knowledge, skills, experience, and personal qualities, to effectively perform professional functions at the achieved level of qualification. Competence indicators include not only knowledge, skills, and abilities, forming a general professional intellect but also professional attitude and individual-psychological characteristics, such as motivational-value, cognitive, and activity components.

There are three criteria for the formation of professional competence in future specialists: motivational-value, reflecting their attitude towards the chosen profession and education; cognitive, indicating the level of knowledge acquisition and flexibility of thinking; and activity-based, determining their ability to apply integrated experience in creative tasks.

#### REFERENCES:

1. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 19 Архітектура та будівництво, спеціальність 193 Геодезія та землеустрій. Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 11.05.2021 р. № 519. <https://mon.gov.ua/>
2. Топчієв О. Г., Мальчикова Д. С. Планування територій : навч. посібник. Херсон. Грінь Д. С., 2015. 268 с.
3. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту. Виклик для України : розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття : матеріали Всеукр. наук.-пр. конф., 26–27 червня 2007 р. К. ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. С. 3–10.

4. Євтух М. Б., Волощук І. С. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. Педагогіка і психологія. 2008. № 1 (58). С. 70–74.

5. Близнюк В. Особливості розвитку ринку праці в Україні: перспективи та виклики для освітньої сфери. Виклик для України : розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття : матеріали Всеукр. наук.-пр. конф., 26–27 червня 2007 р. К. ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. С. 21–24.

6. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. К. «К.І.С.», 2004. С. 15–24.

7. Гулай О. І. Компетентнісний підхід у викладанні хімії. Сб. науч. трудов по материалам междунар. науч.-практ. конф. «Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте». Т. 9. Педагогика, психология и социология. Одесса. Черноморье, 2010. С. 4–8.

8. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія. Львів. Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.

9. Гулай О. Особливості ступеневої підготовки фахівців будівельного профілю. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2012. № 4. С. 100–107.

10. Гулай О. І. Професійна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти : монографія [за наук. ред. докт. пед. наук, проф. Л. М. Романишиної]. Луцьк : РВВ ЛНТУ, 2015. 388 с.

11. Оніпко В. В., Шевчук С. М., Чувпило В. В. Застосування особистісно зорієнтованої технології у процесі підготовки фахівців спеціальності геодезія та землеустрій. Матеріали 54 науково-методичної конференції викладачів і аспірантів «Вища освіта в контексті глобальних викликів». Полтава. ПДАУ. 2023. С. 17–19.

12. Шевчук С. М., Чувпило В. В., Ласло О. О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців геодезії та землеустрою в закладі вищої освіти. Філософські аспекти професійної освіти: матеріали Х Міжнародної науково-практичної конференції (Херсон – Кропивницький, 17 листопада 2022 р.) / За заг. ред. Т. С. Плачинди. Херсон – Кропивницький: ПП «Поліум». 2022. С. 75–77.

13. Чувпило В. В., Шевчук С. М., Гапон С. В., Нагорна С. В., Куришко Р. В. Кадастрові системи та землеустрій у містобудівному проектуванні: оптимізація землекористування та міського планування. Містобудування та територіальне планування. 2023. Вип. 84. С. 407–423. (фахове видання).

14. Shevchuk S., Chuvpylo V., Gapon S., Nahorna S., Kuryshko R. Spatial planning of territorial communities in Ukraine: essence and significance. Інформаційне суспільство: технологічні, економічні та технічні аспекти становлення. Матеріали міжнародної наукової інтернет-конференції. Вип. 83. м. Тернопіль, Україна, м. Ополье, Польща, 7–8 грудня 2023 р.). ГО Наукова спільнота, WSZIAw Opolu. Тернопіль. 2023. С. 152–156.



## РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

### THE ROLE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FORMING THE SCIENTIFIC AND RESEARCH CULTURE OF FUTURE TEACHERS

Стаття присвячена визначенню ролі інноваційних технологій у формуванні науково-дослідницької культури майбутніх учителів. Науково-дослідницька культура майбутніх учителів розглядається як інтегративне утворення, що містить сформоване наукове і критичне мислення, розвинені проєктивні, дослідницькі, аналітичні, рефлексивні вміння, готовність здобувачів освіти до наукового пізнання, здатність до творчої самореалізації в професійній діяльності, впровадження інноваційних технологій в освітній процес, дотримуючись принципу академічної доброчесності. Розглянуто інноваційні технології, які є найбільш ефективними у формуванні науково-дослідницької культури майбутніх учителів, а саме: інформаційно-комунікаційні, інтерактивні і проєктні технології. Зазначено, що використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє швидкому пошуку і обміну інформацією, забезпечує доступ до актуальних досліджень та ресурсів, підвищенню рівня наукової грамотності, спонукає студентів до засвоєння ними цифрових методів та засобів здійснення наукового дослідження, формує навички дослідника. Установлено, що використання інтерактивних технологій сприяють розвитку вмінь комунікації, доводити свою думку, презентувати наукові здобутки, а також працювати в команді з іншими студентами, взаємодіяти з довколишніми людьми під час вирішення проблемних питань, створенню сприятливого середовища для інноваційних відкриттів. Стверджується, що під час роботи над проєктами у майбутніх учителів формується науковий світогляд, розвиваються критичне і логічне мислення, дослідницькі, аналітичні проєктивні вміння тощо. Зроблено висновок, що використання виокремлених інноваційних технологій значно впливає на формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів.

**Ключові слова:** майбутні вчителі, професійна підготовка, науково-дослідницька культура, інноваційні технології, інформа-

ційно-комунікаційні технології, інтерактивні технології, проєктні технології.

The article is devoted to determining the role of innovative technologies in the formation of scientific research culture of future teachers. The scientific and research culture of future teachers is considered as an integrative education that contains formed scientific and critical thinking, developed projective, research, analytical, reflective skills, the readiness of education seekers for scientific knowledge, the ability for creative self-realization in professional activities, the introduction of innovative technologies into the educational process, adhering to the principle of academic integrity. Innovative technologies that are the most effective in shaping the scientific and research culture of future teachers are considered, namely: information and communication, interactive and project technologies. It is noted that the use of information and communication technologies contributes to the rapid search and exchange of information, provides access to relevant research and resources, increases the level of scientific literacy, encourages students to master digital methods and means of conducting scientific research, and develops the skills of a researcher. It has been established that the use of interactive technologies contributes to the development of communication skills, to prove one's opinion, to present scientific achievements, as well as to work in a team with other students, to interact with the surrounding people when solving problematic issues, to create a favorable environment for innovative discoveries. It is claimed that during work on projects, future teachers develop a scientific outlook, develop critical and logical thinking, research, analytical, projective skills, etc. It was concluded that the use of selected innovative technologies significantly affects the formation of scientific and research culture of future teachers.

**Key words:** future teachers, professional training, scientific and research culture, innovative technologies, information and communication technologies, interactive technologies, project technologies.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.47>

**Ягоднікова В.В.,**

докт. пед. наук, професор,  
проректор з науково-педагогічної  
та інноваційної діяльності  
Комунального закладу вищої освіти  
«Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Одним із завдань закладів вищої педагогічної освіти в умовах інтеграції України у європейській і світовий науково-освітній простір є професійна підготовка майбутніх учителів, які здатні до організації творчої освітньої діяльності, пошуку і створенню інновацій, здійснення науково-дослідницької діяльності, що передбачає сформованість у здобувачів освіти наукового світогляду, критичного мислення, розвиток проєктивних, аналітичних, рефлексивних умінь, тобто володіти науково-дослідницькою культурою. Зважаючи на те, що інноваційні технології суттєво підвищують результати освітньої

діяльності, актуальним постає питання визначення їх ролі у формуванні науково-дослідницької культури майбутніх вчителів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначимо, що сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження широкого кола вітчизняних науковців щодо різних аспектів формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя (О. Беякова, Т. Дерев'янка, О. Дмитришин, А. Заїка, П. Перепелиця Р. Семенишина, В. Тушева та ін.).

Дослідниками на різних етапах визначалися теоретико-методологічні основи педагогічної інноватики у професійній діяльності (І. Бех, Н. Бібік, І. Гавриш, С. Гончаренко, Л. Даниленко,

І. Дичківська, В. Докучаєва, І. Корнілова, І. Княжева, Т. Койчева, Ю. Максимов, Б. Мун, В. М'якотін, Т. Осипова та ін.); питання впровадження інноваційних технологій в освітній процес (Л. Березовська, Л. Ворзачька, Л. Галіцина, В. Давидова, О. Дусавицький, М. Козіцька, Н. Репіна, О. Сутула, В. Сухар, І. Тригуб, І. Уснова, О. Франчук, О. Харченко П. Шепет та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Відтак аналіз теоретичного доробку та практики свідчить, що незважаючи на вагомий внесок у розв'язання зазначеної проблеми, роль інноваційних технологій у формуванні науково-дослідницької культури майбутніх учителів висвітлена недостатньо.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** З'ясувати роль інноваційних технологій у формуванні науково-дослідницької культури майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як зазначалося вище, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів важливого значення набуває формування науково-дослідницької культури студентів, яку ми визначаємо як інтегративне утворення, що містить сформоване наукове і критичне мислення, розвинені проєктивні, дослідницькі, аналітичні, рефлексивні вміння, готовність здобувачів освіти до наукового пізнання, здатність до творчої самореалізації в професійній діяльності, впровадження інноваційних технологій в освітній процес, дотримуючись принципу академічної доброчесності.

Відповідно до мети дослідження, розглянемо сутність інноваційних технологій. У довідникових джерелах інновації розглядаються як нововведення; комплекс заходів, спрямованих на впровадження в економіку нової техніки, технологій, винаходів тощо [1, с. 506], як цілеспрямоване, систематичне і послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій та засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до очікуваних результатів [5].

Інноваційні технології, за визначенням С. Вірсти спрямовані на підвищення якості освіти, зацікавленості у навчанні. Вони дають змогу диференціювати й індивідуалізувати навчання, а також сприяють активізації студентів, формують комунікативні вміння, підвищують рівень навчальних досягнень [2, с. 53].

Слід зазначити, що сьогодні в освітньому процесі застосовуються різноманітні педагогічні технології. Ми розглянемо лише деякі інноваційні технології, які в аспекті започаткованого дослідження є, на нашу думку, найбільш ефективними у формуванні науково-дослідницької культури майбутніх учителів, а саме: інформаційно-комунікаційні, інтерактивні і проєктні

технології. Розглянемо сутність виокремлених технологій.

Інформаційно-комунікативні технології, як вважає Р. Гуревич, сприяють розвитку в студентів творчого потенціалу, комунікативних здібностей, умінь експериментально-дослідницької діяльності; покращення ефективності та якості освітнього процесу. Поділяючи думку вченого, А. Гура розуміє ІКТ як педагогічні технології, що використовують спеціальні програмні та технічні засоби для роботи з інформацією [3, с. 64].

Досліджуючи роль ІКТ у підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей дослідники (Н.Казакова, Л. Романишина, О. Шквир) дійшли висновку, що їх застосування якісно впливає на формування особистості в чотирьох основних аспектах: формування наукового світогляду та світорозуміння; формування комп'ютерної грамотності й інформаційної компетентності; формування вмінь практичного застосування програмних засобів під час розв'язання педагогічних завдань у професійній діяльності; формування та розвиток таких психічних процесів, як пам'ять, мислення, увага, уява, мотивація до роботи. Під час підготовки майбутніх учителів із використанням комп'ютерних засобів, змінюються умови традиційного спілкування, особливо під час роботи з комп'ютерною технікою: підвищується активність учасників освітнього процесу, індивідуалізується їхній пізнавальний процес; витісняється авторитарний стиль взаємодії викладача зі студентами [9, с. 355–356].

Визначаючи педагогічні умови організації пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, А. Яновський доходить висновку, що за допомогою ІКТ ефективніше реалізовувати завдання розвитку людини, її інтелектуального, творчого потенціалу, аналітичного, критичного мислення, самостійності в набутті знань, роботі з різними джерелами інформації тощо [12, с. 50].

З огляду на вищезазначене, вважаємо, що використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти значно сприятиме формуванню науково-дослідницької культури майбутніх учителів, оскільки їх використання сприяє швидкому пошуку і обміну інформацією, забезпечує доступ до актуальних досліджень та ресурсів, підвищенню рівня наукової грамотності, спонукає студентів до засвоєння ними цифрових методів та засобів здійснення наукового дослідження, формує навички дослідника.

Інтерактивні технології навчання сьогодні широко впроваджуються в освітній процес закладів освіти на різних рівнях і є предметом досліджень різних науковців. Так, за визначенням

М. Томашевської, інтерактивна технологія є «спеціальною формою організації пізнавальної діяльності, коли кожен суб'єкт включений у процес навчання, організовується у формі взаємодії, діалогу як між викладачем і студентами, так і між самими студентами» [11, с. 180].

На необхідності використання інтерактивних методів навчання у професійній підготовці майбутніх учителів наголошує Г. Сиротенко, і ми цілком поділяємо її думку, «оскільки освітній процес здійснюється за умов постійної й активної взаємодії всіх учасників, де всі суб'єкти є рівноправними партнерами. Таке навчання ефективно сприяє формуванню у студентів ціннісних орієнтацій, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії [10, с. 19].

Важливою в контексті порушеної проблеми є твердження О. Панькевич, яка досліджуючи проблему формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери, до яких належить і професія вчителя, зазначає, що застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти інтерактивних методів навчання сприятиме розвитку в студентів навичок аналізу й самоаналізу, здатності узгоджувати свої дії, умінь запобігати виникненню конфліктів під час спільної діяльності, вислуховувати і враховувати думку інших, заходити шляхи взаєморозуміння, виявляючи при цьому тактовність, доброзичливість, толерантність тощо. Зазначені вміння й якості, на нашу думку, є важливими елементами науково-дослідницької культури майбутніх учителів [8, с. 78].

Найбільш ефективними інтерактивними формами і методами навчання, які, на нашу думку, впливатимуть на формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів є інтерактивні лекції, евристичні бесіди, проблемні семінари, дискусії, мозкові штурми, квести тощо.

З огляду на зазначене, вважаємо, що використання інтерактивних технологій забезпечує формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів, оскільки вони сприяють розвитку вмінь комунікації, доводити свою думку, презентувати наукові здобутки, а також працювати в команді з іншими студентами, взаємодіяти з довколишніми людьми під час вирішення проблемних питань, створенню сприятливого середовища для інноваційних відкриттів.

Особливістю проєктної технології та її широке поширення в різних країнах світу, на думку С. Купчака, зумовлене тим, що вона забезпечує розвиток уміння працювати в колективі, планувати діяльність, ухвалювати рішення під час виникнення проблем, долати труднощі в різних ситуаціях, нести відповідальність за виконану справу [6, с. 51].

На важливості застосування проєктних технологій у підготовці майбутніх учителів наголошують

Т. Махомета й І. Тягай [7], зазначаючи, що вони є ефективним доповненням до інших педагогічних технологій, що сприяють становленню особистості як суб'єкта діяльності та соціальних стосунків, оскільки освіта повинна набути інноваційного характеру. Водночас є цікавою думка науковців щодо позицій викладача і студента в цьому процесі.

Так, з позиції студента, наголошують вчені, навчальний проєкт – це можливість щось виконати в команді чи самостійно, максимально використовуючи свої можливості. Це діяльність, яка дає змогу виявити себе, випробувати свої сили, докласти свої знання, принести реальну користь, публічно демонструючи результат.

З позиції викладача, продовжують автори, проєктна діяльність – це освітня технологія, спрямована на формування у студентів професійної компетентності у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, це засіб розвитку, навчання і виховання, що дозволяє розвивати і формувати у студентів специфічні вміння, а саме: планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати; використовувати значну кількість джерел; самостійно добирати, систематизувати і накопичувати матеріал; проводити дослідження (аналіз, синтез, висування гіпотези, деталізація та узагальнення); співставляти факти, аргументувати свою думку; ухвалювати рішення; розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним; створювати «кінцевий продукт» – матеріальний носій проєктної діяльності (наукова доповідь, реферат, відеофільм, журнал, сценарій); презентувати створену продукцію перед аудиторією; оцінювати себе та інших (здійснювати самоаналіз успішності та результативності вирішення проблеми проєкту), що, на нашу думку є важливим у формуванні науково-дослідницької культури майбутніх учителів [7, с. 40].

Проєктні технології – це різновид роботи, коли студенти створюють зміст своєї навчальної, у тому числі і дослідницької, діяльності у формі обраного проєкту, зазвичай із представленням кінцевого продукту. При цьому, типологія проєкту зумовлюється інтересами студентів, а тематика визначається відповідно до особливостей змісту навчального предмета [4, с. 42].

Уважаємо, що під час роботи над проєктами майбутніх учителів формується науковий світогляд, розвиваються критичне і логічне мислення, дослідницькі (вміння здійснювати пошук необхідної інформації, проводити педагогічний експеримент), аналітичні (вміння критично аналізувати знайдену інформацію і здобуті наукові результати), проєктивні вміння (вміння планувати свою наукову діяльність, прогнозувати очікуваний результат) тощо.

**Висновки.** На підставі вищезазначеного, доходимо висновку, що використання в освітньому

процесі виокремлених інноваційних технологій (інформаційно-комунікаційні, інтерактивні, проєктивні) найбільш ефективно впливатимуть на формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів, що, у свою чергу, дозволить їм в майбутньому успішно здійснювати інноваційну діяльність з учнями.

Перспективи дослідження вбачаємо у визначенні й науковому обґрунтуванні педагогічних умов, що сприятимуть формуванню науково-дослідницької культури майбутніх учителів під час професійної підготовки в закладах педагогічної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Бусел. Київ, Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
2. Вірста С.Є. Інноваційне навчання: метод проєктів. Нові технології навчання. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2007. № 50. С. 52–58.
3. Гура А.М. Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Молодий вчений*. 2018. № 7 (59). С. 64–66.
4. Коломінова О.О., Роман С.В. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі. *Іноземні мови: науково-методичний журнал*. 2010. № 2. С. 40–47.
5. Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій. URL: <http://xt.od.ua/73-prohramno-metodychne-zabezpechennia/rekomendatsii/514-korotkij-terminologichnij-slovník-z-innovatsijnikh-pedagogichnikh-tekhnologij> (дата звернення: 26.01.1024)
6. Купчак С. Б. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології у професійній діяльності: Дис. докт. філософії: 011. Рівне, 2023. 247 с.
7. Махомета Т., Тягай І. Використання проєктних технологій під час вивчення основ геометрії у педагогічних ВНЗ. *Наукові записки Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2017. Вип. 11 (IV) С. 39–43.
8. Панькевич О. О. Формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери: дис....канд. пед.наук: 13.00.04. Одеса, 2019. 277 с.
9. Романишина Л., Шквир О., Казакова Н.. Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2021. № 6 (110). С. 352–359.
10. Сиротенко Г. О. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання *Управління школою*. Харків : Видав. гр. «Основа», 2003. Вип. 10. 80 с.
11. Томашевська М. Використання інтерактивних методів навчання при підготовці майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2017. № 8 (72). С. 178–188.
12. Яновський А. О. Педагогічні умови організації пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 Одеса, 2010. 196 с.



## РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ  
ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯCHILDREN WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT  
AS AN OBJECT OF RESEARCH

У статті розглянуто особливості педагогічної роботи з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку в Україні, а також – контекстні підходи ЄС/США у галузі педагогічної психології, додатні до рецепції вітчизняним освітнім простором в умовах Євроінтеграції.

Акцентовано увагу на категоріальності дітей з особливими освітніми потребами (за текстом – діти з ООП): діти з порушеннями зору, слуху, мовлення; діти із психофізичними особливостями; діти із опорно-руховими порушеннями; діти із інтелектуально-вольовими порушеннями тощо. Означено психологічний (теоретичні посібники А. Колупаєвої, О. Коган та ін.) та нормативно-освітній (правова база, як-от Постанова КМУ № 957 від 15.09.2021 р. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти) контексти взаємодії педагога із дітьми з ООП безпосередньо в Україні.

Виокремлено таку підкатегорію дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, як діти з інтелектуальними порушеннями (за текстом – діти з ІП). Зазначено, що аспекти їхньої інтеграції у освітній простір залежать від форм та категорій порушень центральної нервової системи (ЦНС), інтелектуально-сприйняттєвих та індивідуально-розумових центрів та включає: 1) астеничний тип особистісних відхилень; 2) атопічний тип особистісних відхилень; 3) стеничний тип (форму) особистісних відхилень.

Визначено, що для педагогічного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є притаманним урахування психолого-педагогічних особливостей комунікації з останніми. Серед них – трактування «поганої» або «проблемної» поведінки дитини як контекст спілкування, передання вербально-невербальних повідомлень, намагання вказати на складнощі у опануванні навчального матеріалу та (або) неможливості соціально-просторової асиміляції (клас, група). Запропоновано інтеграцію у вітчизняний педагогіко-психологічний простір концепції когнітивного розвитку Ж. Піаже (Швейцарія).

Надано контекстну вікову характеристику дітей з інтелектуальними порушеннями (дітей з ІП) у 5–6 класах ЗОШ. Зокрема, здійснено огляд Наказу МОН № 898 від 12.10.2022 р. Про внесення змін до типової освітньої програми для 5–10 (11) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами задля визначення прав та можливостей зазначеної категорії осіб у вітчизняному освітньому просторі.

Окреслено особливості діагностичних досліджень (обстежень) дітей з інтелектуаль-

ними порушеннями (дітей з ІП). Оглянуто пропозиції діагностики психічного розвитку за практикумом О. Бабчук та особливості консультативно-діагностичного супроводу дітей з ООП за посібником А. Обухівської (Україна), специфіку клінічних характеристик інтелектуально-розвиткових тенденцій Т. Боута та теорію соціального стимулювання дітей з інклюзивним особистісним профілем Г. Н. Зіперштайна (США).

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами (діти з ООП), діти з інтелектуальними порушеннями (діти з ІП), психолого-педагогічні особливості комунікації «педагог – здобувач», психологічна діагностика, інклюзивне освітнє середовище.

The article discusses the peculiarities of pedagogical work with children with intellectual disabilities in Ukraine, as well as the contextual approaches of the EU/US in the field of educational psychology, suitable for reception by the national educational space in the context of European integration.

Attention is focused on the categorization of children with special educational needs (in the text – children with SEN): children with visual, hearing, and speech impairments; children with psychophysical disabilities; children with locomotor disabilities; children with intellectual and volitional disabilities, etc. The psychological (theoretical manuals by A. Kolupaieva, O. Kogan, etc.) and regulatory and educational (legal framework, such as CMU Resolution No. 957 of 15.09.2021 on approval of the Procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions) contexts of interaction between teachers and children with SEN in Ukraine are outlined.

A subcategory of children with intellectual disabilities, such as children with intellectual disabilities (hereinafter referred to as children with ID), is identified. It is noted that the aspects of their integration into the educational space depend on the forms and categories of disorders of the central nervous system (CNS), intellectual and perceptual and individual mental centers and include: 1) asthenic type of personality disorders; 2) atopic type of personality disorders; 3) stenotic type (form) of personality disorders.

It has been determined that the pedagogical education of children with intellectual disabilities is characterized by taking into account the psychological and pedagogical features of communication with the latter. These include the interpretation of a child's «bad» or «problematic» behavior as a context for communication, the transmission of verbal and non-verbal messages, attempts to point out difficulties in mastering educational material and (or) the impossibility of socio-spatial assimilation (class, group). The integration of the concept of cognitive development by J. Piaget (Switzerland)

УДК 37. 211.24

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.48>

**Василяк О.С.,**

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

*into the national pedagogical and psychological space is proposed.*

*The contextual age characteristics of children with intellectual disabilities*

*(children with ID) in grades 5–6 of secondary schools are provided. In particular, the author reviews the Order of the Ministry of Education and Science No. 898 of 12.10.2022 on Amendments to the Model Educational Program for Grades 5–10 (11) of Special General Secondary Education Institutions for Persons with Special Educational Needs to determine the rights and opportunities of this category of persons in the domestic educational space.*

*The features of diagnostic studies (examinations) of children with intellectual disabilities (children*

*with ID) are outlined. The proposals for the diagnosis of mental development according to the workshop by O. Babchuk and the peculiarities of consultative and diagnostic support for children with SEN according to the manual by A. Obukhivska (Ukraine), the specifics of clinical characteristics of intellectual and developmental tendencies by T. Bout and the theory of social stimulation of children with an inclusive personality profile by G. N. Zipperstein (USA) are reviewed.*

**Key words:** *children with special educational needs (children with SEN), children with intellectual disabilities (children with ID), psychological and pedagogical features of teacher-student communication, psychological diagnostics, inclusive educational environment.*

**Постановка проблеми.** Аспекти науково-соціальної взаємодії педагогічних працівників із дітьми з ООП/дітьми з ІП сьогодні – умова інклюзивного освітніх трансформацій як в Україні, так і в цивілізовано-демократичних країнах. В умовах процесів Євроінтеграції для нашої держави особливого значення набувають аспекти наукової, моральної, духовної, комунікаційної освіти осіб, що мають астенічні, атопічні та стеничні типи особистісних відхилень.

Крім психолого-педагогічного контексту, дана проблема має нормативну генерацію: так, юридична стандартизація процесу освіти дітей з ООП/ІП Постановою КМУ № 957 від 15.09.2021 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» та Наказом МОН № 898 від 12.10.2022 р. «Про внесення змін до типової освітньої програми для 5–10 (11) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами» визначає лише рамкові мірила налагодження інклюзивного освітнього простору.

Виходячи із вищезазначеного, для цілей дослідження необхідно здійснити пошук оптимальної дослідницько-психологічної парадигми взаємодії із дітьми з ООП/ІП на інклюзивно-індивідуальній основі (залежно від психологічного, сімейного, когнітивного статусу особи), спираючись на наявну теоретику-методологічну та нормативну бази.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання дослідницько-об'єктивного аналізу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців.

Так, серед українського наукового доробку у даній галузі звертаємо увагу на праці С. Трикоз та Г. Блеч (до питання психологічного осягнення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку); Н. Горішної (праця на аналогічну попередній тему); С. Цимбал-Слатвінської (класифікація дітей з ООП); А. Колупаєвої та О. Тараненко (інклюзивна освіта в процесі комунікації «педагог-здобувач»); Ю. Шевченко (розвиток дітей з ІП в освітньо-просторовому середовищі); А. Обухівської (консультативно-діагностична апропріація психологічної

методики взаємодії із інклюзивними представниками освітнього простору – дітьми).

Зарубіжна науково-дослідницька психологічна парадигма у галузі предметного аналізу дітей з ООП/ІП представлена напрацюваннями Ж. Піаже (дослідження психології дітей із інклюзивними потребами крізь призму теорії когнітивного розвитку); Д. Булгареллі (принципи стимулювання розумових та інтелектуальних здібностей дітей з ООП/дітей з ІП); Р. Годатта (особливості менторуння дітей з інтелектуальними проблемами); С. Абрахамссон (контексти соціальної та розумово-освітньої інтеграції дітей з ООП/дітей з ІП у щоденне партисипативне середовище).

**Мета статті** – визначити, проаналізувати та комплексно дослідити дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як об'єкт педагогічного, навчально-педагогічного та освітньо-процесного дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Першопочатково необхідним уважатимемо розкриття теоретичного змісту поняття «дитина з особливими освітніми потребами» у вітчизняній та зарубіжній наукових доктринах. Сконцентруємо увагу на категоріальності дітей з особливими освітніми потребами (за текстом – діти з ООП): діти з порушеннями зору, слуху, мовлення; діти із психофізичними особливостями; діти із опорно-руховими порушеннями; діти із інтелектуально-вольовими порушеннями тощо. Як зазначає у власному дослідженні С. Цимбал-Слатвінська [3], означений перелік у деяких випадках підлягає розширенню та включає, зокрема, такі терміни, як «діти груп ризику», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з психофізично-розвитковими відхиленнями (вадами)» тощо. У такий спосіб авторка пропонує означити, що проблема інтелектуального розвитку або появи дітей з ООП може мати як вроджений, так і набутий характер.

Наприклад, до «групи ризику» у дослідженні науковиці запропоновано відносити осіб із підвищеною емоційною лабільністю, що можуть проявити ознаки т.зв. «реверсивної психології» за умови появи обставин стресової непереборної сили, котрі прямо або побічно впливають на

емоційно-психологічний стан/статус дитини та спричиняють афективні та денормалізуючі перетворення у соціально-психологічному портреті індивіда [3].

В свою чергу, підкатегорія «діти з обмеженими можливостями здоров'я», за С. Цимбал-Слатвінською [3], включає в себе осіб, утруднений та уповільнений фізичний розвиток котрих може спричинити певні когнітивно-розумові проблеми сприйняття, що, водночас, підганяють оперативній психологічній, психіатричній та педагогічній корекції.

Наостанок, кластер «діти з психофізично-розвитковими відхиленнями (вадами)» авторка пропонує розглядати у контексті осіб, що мають зорові, слухові та мовленнєві порушення, котрі прямо впливають на опанування ними навчального матеріалу та соціальну інтеграцію [3]. За таким підходом, не усі зорові, слухові, мовленнєві, опорні-рухові порушення є такими, що впливають на соціально-когнітивний портрет індивіда, що розширює поле його (індивіда-дитини) інклюзивного (інклюзованого) сприйняття.

У вищенаведеному світлі, вітчизняна доктрина та нормативна база пропонують змістовно семантичні профілі регулювання інклюзивно-педагогічних та інклюзивно-освітніх відносин із дітьми з ООП.

Так, у теоретичному посібникові А. Колупаєвої [4] відмічено, що інклюзивна освіта для дітей з ООП – це правильне трактування їхніх «неправильних та нелінійних» когнітивно-поведінкових реакцій та оперативне реагування на «критичні обставини утрудненої соціопсихологічної інтеграції» останніх – саме розвиткові ментального та емоційного розуму подібних індивідів пропонується надавати більше уваги, адже генерація інтелектуального профілю у такому випадку має більш тісний емоційно-ментальний, чуттєвий зв'язок із обставинами соціального схвалення.

У праці О. Коган [5] відзначено, що вагома роль у побудові демократичної складової інклюзивної освіти повинна надаватися асистентові учителя із психологічною/психотерапевтичною освітою. Останній може спрямовувати та координувати викладача (педагога), вказуючи на проблемні аспекти особистості дитини, а також стимулювати інтегративні якості дитини з ООП шляхом розкриття його прихованого потенціалу.

Нормативна база регуляції освітньо-соціальної інтеграції дітей – порушеннями інтелектуального розвитку представлена положеннями Постанови КМУ № 957 від 15.09.2021 р. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти [6]. Документом, зокрема, пропонується впровадити модифіковано-адаптований підхід до «психологічних та когнітивних особливостей» індивіда, що здобуває

освіти, з метою підлаштування під особливості сприйняття ним даних/інформації. Максимально демократизований підхід дозволяє говорити про урахування як когнітивно-розумових, так і особистісно-ментальних аспектів бажання дитини з ООП до комунікації, інтеграції на рівні з іншими в силу необхідності реалізації індивідом його соціально-призначеннєвої інстинктивної функції.

Критичним кластером у аспекті розуміння соціально-інтелектуального спрямування в умовах становлення системи освіти в Україні на рівні психолого-педагогічної підтримки визнаються учні 5–6 класів ЗОШ. Нормативне трактування даного феномену знаходимо у Наказі МОН № 898 від 12.10.2022 р. «Про внесення змін до типової освітньої програми для 5–10 (11) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами» [7]. Відповідно документу, дитина з інтелектуальними порушеннями у 5–6 класі підлягає підвищеному (посиленому) контрольному-наглядному педагогічному спрямуванню через активізацію процесів статевого розвитку та переходу однокласників (представників спорідненої із індивідом з ООП) на інший рівень особистісного самоосягнення, що може негативно відобразитися на індивідуальних аспектах його існування (булінг, інші форми цькування). Крім того, документ наголошує на індивідуальності поняття «особливі освітні потреби» – для представників інклюзивного освітнього простору вони відрізнятимуться залежно від походження, обставин розвитку, сімейного статусу, наявності/відсутності уваги до когнітивно-психологічних проблем тощо).

Задля усунення, превенції та оперативного реагування на подібні негативні завади інклюзивному самопрояву дітей з ООП можемо пропонувати інтегрувати у вітчизняний освітній простір концепцію когнітивного розвитку Ж. Піаже [8]. Стимулювання когнітивного розвитку передбачає «занурення у складну ситуацію», її проживання, аналіз, структурне осмислення із кваліфікованим психологом/психотерапевтом, внаслідок чого індивід здатен отримати емоційний та чуттєвий досвід, трансформувавши його у персональне когнітивне збільшення (підвищення). Такий підхід спрямований на пошук індивідуальної оптимальності, котрий для індивіда з ООП або набуває стратегічно-інтегративного життєвого значення. Внаслідок цього, означений підхід можна називати своєрідною проекцією «навчання протягом життя» (lifelong learning), котре є актуальним і для соціально-психологічного портрету інклюзивної дитини.

Далі розглянемо таку підкатегорію дітей з ООП як діти з інтелектуальними порушеннями (діти з ІП). Відповідно до наукової позиції С. Трикоз та Г. Блеч [1], дитина з порушеннями інтелектуального

розвитку – це особа, що має системні пізнавально-діяльнісні та психологічно-розвиткові порушення, котрі аплікуються, зокрема, через ураження кори головного мозку, що повністю або частково гальмує процеси пізнання, розвитку, життя в суспільстві тощо. Автори зазначають, що розвиток та навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку можливий виключно за умови впорядкованої корекційної діяльності педагогів, котра спрямована на усунення соціальнометричного та когнітивного розриву між світоосягненням означеної категорії здобувачів та здобувачів, котрі не підлягають соціально-навчальній інклюзії.

На думку представників іноземної доктрини, С. Абрахамссон та Г. Палмберга [2], діти з порушеннями інтелектуального розвитку – індивіди, котрі мають утруднення із входженням у соціальний простір (навчання, гуртки, позакласна діяльність) та процесом інтеграції у щоденні активності (суспільна інтеграція, соціальна комунікація) внаслідок затримок особистісного розвитку, викликаних об'єктивними органічними, когнітивними, психологічними, фізичними та ін. вадами (відхиленнями) тощо.

У вітчизняній та зарубіжній парадигмах [9, 10] сходяться на тому, що аспекти інтеграції таких осіб у освітній простір залежать від форм та категорій порушень центральної нервової системи (ЦНС), інтелектуально-сприйняттєвих та індивідуально-розумових центрів та включає: 1) астенічний тип особистісних відхилень; 2) атопічний тип особистісних відхилень; 3) стенічний тип (форму) особистісних відхилень. Так, астенічний тип особистісних відхилень дитини з ІП виявляється у проблемах мовлення (дислексія, діслалічний варіант дислексії), проблемах брадипсихічного профілю (утруднений «ланцюжок» між мисленням та мовою), проблемах дисмнемічного характеру, за яких у дитини з ІП наявні порушення пам'яті.

Атопічний тип особистісних відхилень є симбіозом спонтанно-апатичних проявів (обмежений інтерес та безвідносна активність поза причинно-наслідковий полем; ейфорія та апатія у змінній моделі тощо).

Стенічний тип (форма) особистісних відхилень має врівноважений (відносна норма) та невірноважений формат прояву, де останній відзначається руховою, емоційною та когнітивною нестабільністю, що згенеровано насамперед емоційною нестійкістю.

Наостанок потрібно звернути увагу на особливості діагностики дітей з інтелектуальними порушеннями (дітей з ІП). Затребуваність даного процесу розкривається крізь призму необхідності встановлення «міри, ступеню, специфіки та особливостей когнітивних, розумових, морально-психологічних проблем індивіда», що може впливати на його соціально-суспільний стан і статус [11].

В Україні пропозиції діагностики психічного розвитку та особливості консультативної діагностики дітей з ІП здійснили О. Бабчук та А. Обухівська [11, 12]. Вони вважають, що критеріями психологічної статусизації даних індивідів є міра їхньої комунікативної інтеграції, здатність до сприйняття профільного академічного та творчого матеріалу в межах (рамках) освітнього профілю, аспекти входження у простір соціальної групи (класу) із допомогою та без допомоги педагога, контакт із педагогом та можливість мінімального самоогляду/самоусвідомлення по мірі розвитку та дорослішання.

На теренах США пропонуємо виділити пропозиції клінічних характеристик інтелектуально-розвиткових тенденцій Т. Боута та теорію соціального стимулювання дітей з інклюзивним особистісним профілем Г. Н. Зіперштайна (США) [13, 14]. Перша акцентує увагу на стимулюванні сильних сторін індивіда з ІП як способі подолання наявних когнітивних неузгодженостей, друга – на спектрі стимулювання дітей з ІП шляхом його примусового «інклюзування» у освітній простір (середовище), в тому числі, шляхом пояснення членам однієї із дитиною з ІП членам соціальною групи (однокласникам, здобувачам освіти) актуальності соціально-суспільних проявів гуманізму у подібному ситуативно-поведінковому парадигмальному варіанті.

**Висновки.** Аналіз об'єктно-дослідницької парадигми дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дозволив дійти наступних умовиводів.

По-перше, дитина з порушеннями інтелектуального розвитку – особа, що має системні пізнавально-діяльнісні та психологічно-розвиткові порушення, котрі аплікуються, зокрема, через ураження кори головного мозку, що повністю або частково гальмує процеси пізнання, розвитку, життя в суспільстві тощо. Зазначимо, що розвиток та навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку можливий виключно за умови впорядкованої корекційної діяльності педагогів, котра спрямована на усунення соціальнометричного та когнітивного розриву між світоосягненням означеної категорії здобувачів та здобувачів, котрі не підлягають соціально-навчальній інклюзії.

По-друге, аспекти інтеграції дітей з ІП як підкатегорії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у освітній простір залежать від форм та категорій порушень центральної нервової системи (ЦНС), інтелектуально-сприйняттєвих та індивідуально-розумових центрів та включає: 1) астенічний тип особистісних відхилень; 2) атопічний тип особистісних відхилень; 3) стенічний тип (форму) особистісних відхилень.

По-третє, затребуваність діагностики дітей з інтелектуальними порушеннями розкривається крізь призму необхідності встановлення «міри,



ступеню, специфіки та особливостей когнітивних, розумових, морально-психологічних проблем індивіда», що може впливати на його соціально-суспільний стан і статус.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». Харків, 2018. 40 с.
2. Abrahamsson S., Palmberg H. Children with Intellectual Disabilities and Their Perceived Participation in Everyday Life Activities. *Jonkoping University. School of Health and Welfare*. 2016. Vol. 6. P. 47.
3. Цимбал-Слатвінська С. В. Класифікація дітей з особливими освітніми потребами в аспекті професійної діяльності логопеда. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. № 2. С. 163–171.
4. Колупаєва А.А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
5. Коган О. В. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. Друкарня «Мадрид». Харків, 2019. 110 с.
6. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-p#Text> (дата звернення 22.12.2023).
7. Про внесення змін до типової освітньої програми для 5–10 (11) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами: наказ М-ва освіти і науки України від 12 жовтня 2022 р. № 898. URL: [ua/ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-1011-klasiv-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-osib-z-osobliv](https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-1011-klasiv-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-osib-z-osobliv) (дата звернення 26.12.2023).
8. Piaget J. *The psychology of intelligence*. Routledge, London. 1950. 182 p.
9. Шевченко, Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. «*Особлива дитина : навчання і виховання*». 2020. № 3. С. 36–46.
10. Schuengel C. Impact of Research About the Early Development of Children With Intellectual Disability: A Science Mapping Analysis. *Frontiers Education*. 2019. Vol. 4. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00041/full> (Last accessed: 02.01.2024)
11. Бабчук О.Г. Психологічна служба в системі дошкільної освіти: навч. посіб. Вид. ТОВ «Лерадрук». Одеса, 2023. 166 с.
12. Обухівська А. Г. Психолого-педагогічне вивчення навчальних компетентностей дошкільників з особливими освітніми потребами. Харківський осінній марафон психотехнологій (каталог психотехнологій; тези доповідей): матеріали III між-регіональної наук.-практ. конф. Харків: Діса плюс, 2019. С. 171–175.
13. Boat T. et al. *Clinical Characteristics of Intellectual Disabilities*. US National Library of Medicine. National Center for Biotechnology Information. 2015. US NLM Official Website. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK332877/> (Last accessed: 20.12.2023).
14. Siperstein G. N. et al. Social Inclusion of Children with Intellectual Disabilities in a Recreational Setting. *Intellectual and Developmental Disabilities*. 2009. Vol. 47 (2). P. 97–107.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ,  
ЯКІ ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХSOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR EDUCATION SEEKERS FORCED  
TO BECOME PARTICIPANTS IN COMPLEX LIFE CIRCUMSTANCES

У статті розглядаються важливі для сучасної України питання надання здобувачам освіти, які опинились у складних життєвих обставинах, соціально-педагогічної підтримки. Наводяться методи та підходи, спрямовані на адаптацію таких здобувачів до освітнього процесу, та механізми надання з боку педагогів необхідної допомоги та морального супроводу на основі практичного досвіду авторів. Особлива увага приділена ролі працівників освіти у створенні дружнього та позитивного супроводу освітнього процесу з метою навчання та соціалізації здобувачів освіти, що опинились у складних життєвих обставинах. У статті зроблений акцент на те, що педагоги та учасники освітнього процесу можуть відігравати важливу роль у наданні підтримки таким особам шляхом їх включення до процесу соціально-педагогічної підтримки, яка сприяє поліпшенню навчальних досягнень учнів. Аналізуються різні підходи та стратегії соціально-педагогічної підтримки, спрямовані на полегшення викликів, що виникають у здобувачів освіти внаслідок складних обставин. У статті наводиться аналіз ефективності різних програм та ініціатив, спрямованих на підтримку цільової аудиторії здобувачів освіти. Висвітлюються важливі аспекти методики соціально-педагогічної підтримки та надаються рекомендації для розробки й вдосконалення програм, спрямованих на поліпшення якості освіти для тих, хто знаходиться у складних життєвих обставинах.

Визначаються особливості впливу освітян на свідомість здобувачів освіти з метою формування пріоритетної для суспільства персональної мотиваційної поведінки. Відзначено, що важливим для здобувача освіти є момент розуміння соціально допустимих норм поведінки з іншими учасниками освітнього процесу, розуміння важливості захисту власних прав. Здобувач освіти повинен зрозуміти власний потенціал, як особистості, яка формує свої соціальні відносини з іншими учасниками освітнього процесу.

**Ключові слова:** здобувач освіти, соціально-педагогічна підтримка, учасник складних

життєвих обставин, соціальна педагогіка, гуманістичний напрямок.

The article addresses crucial issues in contemporary Ukraine related to providing educational support for individuals who find themselves in challenging life circumstances. It discusses methods and approaches aimed at adapting such learners to the educational process and outlines mechanisms for educators to provide necessary assistance and moral support based on the practical experience of the authors. Special attention is given to the role of educational professionals in creating a friendly and positive environment during the educational process to facilitate the learning and socialization of individuals facing complex life circumstances.

The article emphasizes that educators and participants in the educational process can play a significant role in supporting such individuals by involving them in social-pedagogical support processes, which contribute to improving the academic achievements of students. Various approaches and strategies of social-pedagogical support are analyzed to alleviate challenges faced by learners due to complex circumstances. The effectiveness of different programs and initiatives aimed at supporting the target audience of educational seekers is also examined in the article. It highlights essential aspects of social-pedagogical support methodology and provides recommendations for the development and improvement of programs aimed at enhancing the quality of education for those experiencing difficult life circumstances.

The article explores the nuances of the educators' influence on the awareness of education seekers to shape society-relevant personal motivational behavior. It is determined that a crucial aspect for the education seeker is the moment of understanding socially acceptable norms of behavior with other participants in the educational process, grasping the importance of safeguarding one's own rights. The education seeker must comprehend their own potential as an individual forming social relations with other participants in the educational process.

**Key words:** education seeker, social-pedagogical support, participant in complex life circumstances, social pedagogy, humanistic approach.

УДК 376.6

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.49>

**Кузьмін Д.В.,**

канд. юрид. наук,  
ст. викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін  
Ніжинського агротехнічного інституту  
Національного університету біоресурсів  
і природокористування

**Леміш Н.О.,**

канд. іст. наук,  
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін  
Ніжинського агротехнічного інституту  
Національного університету біоресурсів  
і природокористування

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Потреби сучасного суспільства ґрунтуються довкола отримання здобувачами освіти якісних та ґрунтовних освітніх послуг, що формує цілу низку вимог до викладача, у тому числі й таких, що потребують уваги до питань, пов'язаних із соціальними проблемами здобувачів. У ширшому розумінні, громадяни України, іноземці та особи без громадянства мають вільно й без обмежень реалізовувати свої потреби, пов'язані із здобуттям освіти. Проте події останніх років (організація карантинних заходів, пов'язаних із введенням профілактичних обмежень, та початок військових дій,

унаслідок яких потерпають та вимагають посиленої уваги цілі регіони України) потребують необхідності вирішувати проблеми соціального характеру як на рівні державних органів, так і за допомогою місцевих громад та окремих громадян, серед яких не останнє місце посідають працівники освіти.

Освітня, через спрямованість професійної діяльності, стають свідками та учасниками процесів, пов'язаних із необхідністю адаптувати здобувачів освіти до реалій освітнього процесу, надавати психологічну підтримку та практичні поради особам, які потрапили у складні життєві обставини. Саме тому питання соціально-психологічної

підтримки здобувачів освіти з боку викладацького складу освітніх установ є актуальним та тісно пов'язаним із реаліями сьогодення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Про значення соціально-педагогічної підтримки здобувачів освіти досліджуваної категорії зауважували такі науковці: Ю. Богінська, О. Вакуленко, Н. Завєрико А. Рижанова, О. Рассказов, В. Тесленко, М. Чайковський, І. Козубовська, М. Козубовський, М. Колодич, Н. Клішевич, О. Литовченко, Т. Ткач, О. Яременко тощо.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Через постійно зростаючі проблеми сьогодення (знаходження країни в стані війни) число здобувачів освіти, які опиняються у складних життєвих обставинах, зростає. Саме тому дослідження, направлені на розгляд адаптивних заходів, надання шляхів та методик соціально-психологічну підтримки цій категорії здобувачів, викликає нагальну потребу.

**Мета статті** полягає в аналізі шляхів і можливостей соціально-педагогічної підтримки з боку педагога, його впливу під час організації освітнього процесу на свідомість здобувачів освіти, які потерпають від проблем, пов'язаних з складними життєвими обставинами.

**Методологія дослідження** ґрунтується на потребі висвітлення значення соціально-педагогічної підтримки педагогами здобувачів освіти, які змушені були стати учасником складних життєвих обставин. Особливості проведення дослідження передбачали огляд та аналіз наявних наукових публікацій з обраної тематики, завдяки чому використовувалися такі загальнонаукові методи, як аналіз, синтез індукція та дедукція. З метою аналізу нормативних документів та збору інформації, пов'язаної з наявним педагогічним досвідом заявленої тематики, використовувалися емпіричний метод та метод системного аналізу. Необхідність проведення порівняння результатів дослідження стало можливим за використання методу компаративного аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** Діяльність сучасного педагога в освітньому процесі не обмежується лише викладацькою працею. Викладач, через професійні потреби, змушений у процесі комунікації із здобувачами освіти звертати увагу на їх фізичний та психологічний стан. Це дозволяє помічати зміни в поведінці, у емоційному стані здобувачів освіти, визначати особливості реакції на навколишнє середовище, аналізувати характер змін успішності, що є безпосередньо взаємозалежним від тих випробувань, що зазнає людина при виникненні складних життєвих обставин. Під час виникнення подібних ситуацій є природним у поведінці викладача звернути увагу на здобувача освіти, який потребує додаткової опіки. Надати йому відчуття підтримки та співчуття,

адаптувати темп вивчення освітньої програми до психологічної та емоційної здатності сприймати новий освітній матеріал в умовах виникнення та наростання зовнішніх подій, що ведуть до стресових ситуацій. У такі моменти роль викладача набуває особливої важливості у контексті концепції соціально-педагогічної підтримки здобувачів освіти. Більше того, у сучасних нестабільних умовах організації навчання, менеджмент освітніх установ та їх педагогічний персонал повинні враховувати необхідність упровадження та вдосконалення інноваційних підходів та методів реалізації стратегії, спрямованої на покращення успішності засвоєння нових знань та здобуття корисних вмій та навичок здобувачем освіти, який в силу обставин став заручником складних життєвих ситуацій.

Згідно зі статтею 1 Закону України «Про соціальні послуги» законодавцем визначено проблематику існування на території держави вразливих групи населення, осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, які порушують нормальну життєдіяльність особи і їх наслідки людина не можуть самостійно подолати, тому має нагальну потребу у отриманні допомоги [10]. У Законі також у статті 15 виокремлено чинники, які можуть зумовити складні життєві обставини: «похилий вік; часткова або повна втрата рухової активності, пам'яті; невиліковні хвороби, хвороби, що потребують тривалого лікування; психічні та поведінкові розлади, у тому числі внаслідок вживання психоактивних речовин; інвалідність; бездомність; безробіття; малозабезпеченість особи; поведінкові розлади у дітей через розлучення батьків; ухилення батьками або особами, які їх замінюють, від виконання своїх обов'язків із виховання дитини; втрата соціальних зв'язків, у тому числі під час перебування в місцях позбавлення волі; жорстоке поводження з дитиною; насильство за ознакою статі; домашнє насильство; потрапляння в ситуацію торгівлі людьми; шкода, завдана пожежею, стихійним лихом, катастрофою, бойовими діями, терористичним актом, збройним конфліктом, тимчасовою окупацією» [10].

Підтримка здобувачів освіти з боку викладача є важливим моментом, який часто зустрічається в соціальній педагогіці й розглядається в контексті її гуманістичного напрямку. Найчастіше розглядається, як потреба здобувачів освіти у емпатії з боку викладача, що дозволяє формувати сприятливі відносини між учасниками навчального процесу через отримання ними заходів заохочення, що дозволяє ширше розкрити їх індивідуальний потенціал, формує мотиваційну базу для здобуття нових знань. Здобувачі освіти через виникнення важких життєвих обставин стають особливо вразливою категорією, яка потребує додаткової уваги та підтримки. Як наголошує дослідниця О.С. Іваницька, процес освоєння нових знань:

«реалізується у співпраці та особистому спілкуванні педагога та учня, а його основною метою є підтримка і розвиток особистості учня його природних здібностей» [6, с. 37].

Вітчизняні дослідники, проаналізувавши низку теоретичних підходів до визначення специфіки соціально-педагогічної підтримки, виділяють ряд її «характерних ознак: вид соціально-педагогічної діяльності, спрямований на виявлення, визначення й вирішення проблем дитини з метою забезпечення та захисту її прав, оптимізації умов соціалізації; завжди має адресний характер; не допускає звинувачень у проблемах, а сприяє їх розв'язанню» [1, с. 11].

Організація самої соціально-педагогічної підтримки повинна мати цілеспрямовані програмні завдання на основі комплексного підходу, який, на думку В.М. Бордюк та М.А. Бордюк, «потребує використовувати систему заходів» [2, с. 176], направлених на формування у свідомості [3, с. 5] здобувача освіти індивідуальних сприятливих мотивів [9, с. 71], надання допомоги для поступового впровадження заходів, направлених на здобуття нових знань та навичок в ході застосування методик адаптивного навчання з урахуванням особливостей технічних інновацій у сучасному освітньому процесі [8]. Фактично мова йде про те, що система соціально-педагогічної підтримки людей, що потрапили в силу різних подій у складні життєві обставини полягає в комплексній взаємодії (пов'язаної із вирішенням проблем матеріального, методичного, психологічного, організаційного, навчального виховного, економічного, інфраструктурного характеру) впливу різних суб'єктів, які мають різні права, що визначені законодавством та межами їх компетенції на індивідуальну свідомість, персонально виділеного окремого здобувача освіти. Ці заходи реалізуються на рівні функціонування державних органів, громадськості, інституту сім'ї, навчального закладу та педагогічного колективу. Проте ключове значення в адаптивному процесі належить також персонально окремо взятим викладачам, від дій яких залежить успішність навчання здобувача освіти, який потерпає від впливу важких життєвих обставин, учасником яких він був змушений стати. Зазначений системний підхід включає в себе поєднання інструментарію педагогічних та соціальних стратегій, з метою створення максимально сприятливих умов для розвитку та навчання окремого здобувача освіти, що потребує з боку педагога додаткової уваги. Так, вітчизняні дослідники О.С. Хмельницька та Л.В. Ткаченко, аналізуючи функції педагога, як наставника, відзначають, що «головне завдання наставника – поділитися особистим успішним досвідом, методами роботи й захистити свого учня від невдач і помилок» [17, с. 90].

Педагог під час колективної роботи (групи, класу) та індивідуальної роботи вживає заходи, які поєднують освітній процес із реалізацією соціально-педагогічної підтримки, яка може включати індивідуальні консультації [18, с. 54] та психологічну підтримку [14, с. 1], що надає можливість здобувачу освіти висловити свої проблеми та через демонстрацію емоцій розкритись. З метою покращення процесу включення здобувача освіти до занять, викладач адаптує компоненти своїх курсів, які він викладає, враховуючи емоційний та психологічний стан та особистісні характеристики здобувача.

За потреби викладач визначає необхідність організації додаткових навчальних заходів через проведення особистісного спілкування, впровадження додаткових лекційних та практичних занять, використання електронних програм та освітніх ресурсів, вживання мотиваційних та партнерських підходів, проведення екскурсій та заходів дозвілля та відпочинку. Більше того, через причини, викликані важкими життєвими обставинами, соціально-педагогічна підтримка здобувачів освіти може полягати в необхідності розвитку соціальних навичок, важливих для встановлення емоційного контакту та побудови успішних міжособистісних відносин. На цьому моменті важливо для викладача мати на інтуїтивному рівні навички сприймати емоції та настрої інших людей, через прояв співчуття, підтримки та емпатії. Викладач змушений своєчасно реагувати в межах комунікативної стратегії на зміни, що відбуваються в аудиторії, де він проводить заняття, враховуючи той факт, що його підопічні можуть бути учасниками різних ситуацій, що передбачає необхідність використання різних методів спілкування, характерних для людей із різним емоційним станом. Основою наявності подібних навичок у викладача є здатність до вирішення суперечливих, конфліктних та проблемних ситуацій та, як було зазначено Т. Кравченко та І. Брецько, вмінню визначати «переломні моменти, які детермінують прийняття рішення щодо вибору того чи іншого підходу» [7, с. 56].

Здобувач освіти, у процесі отримання освітніх послуг відволікається від проблемних ситуацій, які його оточують, розвиває навички самопізнання та самоповаги, що є важливим критерієм особистісного зростання. Потрібно відзначити, наскільки важливо відволікти учня від його проблем, надати йому позитивний досвід дружнього спілкування з педагогічним персоналом освітнього закладу та з іншими учасниками освітнього процесу. На цьому етапі варто акцентувати увагу здобувача освіти на розвитку його інтересів та хобі, до яких має природну схильність або вони викликають зацікавленість у нього. Важливо поетапно вживати дії, направлені на самореалізацію здобувача освіти, розкрити його потенціал. У цьому напрямі, на



шляху формування завдань, варто створити певні етапи оволодіння новими знаннями та навичками. Успіхи в досягненні чергового етапу здобувачем потрібно окремо виділяти, відзначати важливість цього моменту, заохочувати інших учасників освітнього процесу, які також будуть акцентувати увагу здобувача освіти на його досягненнях та успіхах. Отже, стратегія досягнення невеликих цілей повинна базуватися на конкретизації завдань, поетапному їх досягненні та умов настання нових кроків для досягнення завдання цілісного проєкту. Викладач повинен встановити терміни для досягнення здобувачем освіти кожного кроку, що формує пунктуальність, мотивацію та повагу до дисципліни та саморозвитку. Здобувач, або сам персонально, або за допомогою викладача, повинен скласти план дій, визначити наявні ресурси, що потрібні для досягнення цілі.

Важливим у цьому напрямі є створення викладачем ефективної та зрозумілої для здобувача системи моніторингу успішності [4, с. 102] та контролю [16], за якою буде оцінюватися прогрес здобуття нових знань та оволодіння новими навичками. Потрібно розуміти, що через несприятливі обставини здобувач освіти може не мати змоги виконати поставлені перед ним завдання в повному обсязі або частково. Приміром, ресурси, які повинен використати здобувач освіти під час реалізації навчальних завдань, може втратили внаслідок непередбачуваних подій, таких як: відсутність доступу до мережевих технологій, відсутність постачання електричної енергії, втрату житла та рідних, погіршення стану здоров'я тощо. Тому викладач повинен розуміти важливість адаптаційних заходів під час викладання свого навчального курсу здобувачам освіти, які відносяться до соціально вразливих категорій населення, і тому потребують додаткової уваги та підтримки. Викладач повинен уявляти можливу стратегію змін та бути готовим до застосування нових інноваційних методик викладання, розуміти можливість здобуття знань на альтернативних освітніх платформах, реалізуючи принцип академічної мобільності.

Особа викладача для здобувача освіти може виступати як ефективне джерело для персональної мотивації. Для людини дуже важлива роль у суспільних відносинах, де особливе місце відіграють займають особи, що сприймаються як авторитети. Педагог, через особливості професії, володіє моральним ресурсом впливу на свідомість здобувача освіти, який можливо розглядати з точки зору наявності функцій, пов'язаних із авторитетом та повагою. Як зазначила вітчизняна дослідниця О.В. Горицька: «Сучасний професійний імідж викладача передбачає сформованість образу привабливої, інтелігентної, знаючої, успішної й гармонійної людини, яка певним чином впливає на оточення, зокрема студентів» [5, с. 133].

Саме це формує у здобувача освіти мотиваційні стимули, розкриваючи викладача, як учасника адаптаційного процесу, та здобувача після початку виникнення несприятливих для нього ситуацій. Тому важливо спостерігати за ініціативністю, мотивацією, бажанням досягати поставлених раніше цілей здобувачем освіти та відзначати малі досягнення та перемоги, бачити свою результативність та прогрес, що повинно надихати здобувача на досягнення нових знань, умінь та навичок під час отримання освітніх послуг.

Зазначений підхід повинен сформувати у здобувача освіти впевненість у своїх силах, розкриє світогляд [15, с. 8] через позитивне самоприйняття себе [13, с. 136], дозволить побудувати логічний ланцюг, через який буде будуватися позитивне ставлення до себе та оточуючих. Здобувач освіти повинен зрозуміти свою персональну унікальність та цінність на основі власних досягнень під час навчання та взаємодії в колективі.

Важливим для здобувача освіти є також момент розуміння соціально допустимих норм поведінки з іншими учасниками освітнього процесу, розуміння важливості захисту власних прав. Повинно виникнути розуміння наявності у нього та інших людей особистого простору через розуміння того, що є прийнятним та допустимим у спілкуванні з іншими учасниками освітнього процесу. Важливо в цьому моменті акцентувати увагу здобувача на допустимі та адекватні способи висловлювання своїх бажань, потреб і вимог для налагодження ефективної взаємодії з іншими людьми. Здобувач освіти повинен зрозуміти власний потенціал, як особистості, яка формує свої соціальні відносини з іншими на основі апелювання за захистом власних прав, відстоювання своєї гідності. За необхідності здобувач освіти повинен отримувати як психологічну допомогу, так і правову. Зазначене потребує від педагогічного колективу навчального закладу проведення консультацій та співпраці із фахівцями, які можуть надати професійні та корисні поради з юридичних та психологічних питань усім учасникам освітнього процесу.

Під час надання соціально-педагогічної підтримки здобувачам освіти також є важливим аналіз стану фізичного та психологічного здоров'я аналізованої нами категорії здобувачів. Для підтримання фізичного здоров'я потрібно мотивувати до фізичної активності [11, с. 202] через регулярне заняття спортом, уникнення шкідливих звичок, дотримання правил гігієни, збалансованого харчування, нормального сну. Психологічне здоров'я також є важливою частиною становлення особистості. На цьому етапі дуже важлива соціальна підтримка з боку оточення: членів сім'ї, друзів, педагогів та інших здобувачів освіти.

Важливим моментом соціально-педагогічної підтримки здобувачів освіти є координована

спільна групова робота, яка передбачає взаємодопомогу, координацію та розподіл обов'язків для досягнення спільної мети. Здобувач освіти під час вирішення навчальних завдань змушений акцентувати свою увагу на нових пріоритетах, які відсторонені від його проблемних ситуацій. У процесі спілкування з іншими, під час колективної роботи здобувач освіти повинен відчувати взаємодопомогу та взаємопідтримку. Учасники освітнього процесу діляться між собою різними ідеями та досвідом, визначають пріоритети та розробляють план виконання поставленого перед ними завдання. Саме різноманітність підходів різних учасників освітнього процесу дозволяє обрати кращі рішення для виконання завдань, які визначені планом. У такий спосіб формується система уявлень про значення командної роботи, проявляються навички соціальної взаємодії, спільної організації роботи. У здобувача освіти виникають нові стимули та мотиви до творчості та ініціативності, формуються позитивні уявлення та відчуття власної важливості та персональної відповідальності під час роботи в команді.

З метою зменшення періоду адаптації здобувача освіти до нових умов під час організації колективної роботи здобувачів освіти можна долучити до процесу рольової гри [12]. Учасники гри, через процес моделювання різних ситуацій та відігравання соціальних ролей, розвивають комунікативні соціальні навички, що дозволяє налагодити механізм соціальної взаємодії та допомоги. Таким чином, виникає довіра з боку здобувача освіти, що став свідком складних життєвих обставин, до інших учасників освітнього процесу. Під час організації навчання через рольові ігри здобувачі отримують можливість моделювати соціальні навички, які у подальшому можуть бути корисні людині протягом її життя. Взаємодіючи, учасники рольової гри розвивають вміння творчо знаходити шляхи до подолання кризових явищ, учаться аргументувати та відстоювати свою думку, вислуховувати критику й досягати порозуміння та компромісів, що в подальшому може сприяти впевненості в собі, своїх вміннях та навичках.

**Висновки.** Отже, сучасні проблеми розвитку держави, пов'язані із веденням військових дій в Україні, сприяють збільшенню чисельності випадків, коли люди, сім'ї та цілі громади стають заручниками складних життєвих обставин, що виникають у їхньому житті. Проблема складних життєвих обставин полягає в тому, що вирішення їх не можливе без сторонньої підтримки. Тому значення соціально-педагогічної підтримки значно зростає й у закладах освіти. Педагог, через значущість своєї соціальної ролі в суспільстві та в силу професійної необхідності, постійно комунікує із різними верствами населення, у тому числі й із

такими, які постраждали від негативних наслідків впливу від складних життєвих обставин. Саме тому значно зросла роль менеджменту навчального закладу, учасників освітнього процесу та педагогів у адаптації здобувачів освіти, шляхом їх включення до процесу соціально-педагогічної підтримки, яка сприяє покращенню навчальних досягнень учнів. У освітньому процесі педагог, окрім виконання функцій, пов'язаних із навчанням здобувача освіти, який постраждав від впливу складних життєвих обставин, через індивідуальну та колективну співпрацю (з іншими викладачами, здобувачами) сприяє розвитку соціальних навичок та формує підґрунтя до поступової реабілітації та соціалізації.

Досліджувана тема не охоплює всіх аспектів соціально-педагогічної підтримки здобувачів освіти, які стали учасниками складних життєвих обставин, що й обумовлює актуальність подальших досліджень у зазначеному напрямі з метою більш глибокого вивчення особливостей та потреб здобувачів освіти під час отримання освітніх послуг.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексєєнко Т. Ф., Жданович Ю. М., Малиношевський Р. В. та ін. Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді : монографія / ред. Т. Ф. Алексєєнко. Київ : ТОВ «Задруга», 2017. 168 с.
2. Бордюк В.М. Бордюк М.А Соціально-педагогічна підтримка старшокласників у процесі їхнього професійного самовизначення. *Наука і освіта*. 2008. № 3. С. 175–180.
3. Бундак М. В. Роль емоційного інтелекту у формуванні мовної естетичної свідомості здобувачів освіти на заняттях зарубіжної літератури. *Формування мовного естетичного ідеалу засобами навчальних дисциплін : зб. наук. праць / редкол.: С. В. П'ятаченко (голова), І. Б. Іванова, З. В. Савченко та ін. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. С. 5–10.*
4. Гончарова О.С. Особливості оцінювання знань здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання (на прикладі історичних дисциплін. *Новий колегіум*. 2023. № 3(111). С. 101–106. URL: <https://dpspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/12408>
5. Горицька О. В.. Позитивний імідж викладача як показник його педагогічної майстерності. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету : [збірник]*. 2023. Вип. 38. С. 130–134.
6. Іваницька О. Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Львів, 2019. 270 с. URL: <https://pnu.ua/sites/default/files/2020/dissertation/1820/dysertaciyaivanyuckoioyksanystepanivny.pdf> (дата звернення: 15.01.2024).
7. Кравченко Т., І. Брецько І. Характеристика міжособистісної взаємодії педагога у ситуації конфлікту та фактори, які її визначають. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2009. Вип. 16–17. С. 56–58.

8. Кузьмін Д.В., Леміш Н.О. Роль адаптивного навчання в умовах розвитку технологій Індустрії 4.0. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 60. С. 248–255. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/60/50.pdf>
9. Луценко, О. В. Мотивація як основа свідомого ставлення здобувачів вищої освіти до навчальної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2016. Випуск 2 (84). С. 71–77. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/78393434.pdf>
10. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 р. № № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19?find=1&text=складних+життєвих+обставин#Text> (дата звернення: 15.01.2024).
11. Романенко С.С., Бандура В.А., Панасюк О.В. Позитивна мотивація до занять як вагомий чинник успішності школярів на уроках фізичної культури. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 57. Т. 2. С. 201–203. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/57/part\\_2/40.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/57/part_2/40.pdf)
12. Романюк Ж. Г. Особливості використання рольової гри як засобу підвищення мотивації у вивченні англійської мови. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2023. № 25, С. 397–399. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.03.2023.068>
13. Рудницька С.Ю., Колярова А.О. Психологічні особливості рефлексії тілесного досвіду як засіб самоприйняття особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 5(75), С. 136–142. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-75-5-136-142>
14. Слюсаревський, М. М., Григоровська, Л. В. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2022. № 4(1). С. 1–7. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4129>
15. Смирнова М. Система ціннісних орієнтирів сучасної української школи. Джерело педагогічних інновацій. Цінності Нової української школи. *Науково-методичний журнал*. 2022. Випуск № 2(38). С. 8–15. URL: <https://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2022/10/Джерело-ціннісних-орієнтири-№-2-2022-макет.pdf#page=8>.
16. Тригуб І.П., Никитенко О.В. Особливості контролю успішності студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчання. 2012. Вип. II (35). С. 309–316. URL: <https://dspace.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/4985>
17. Хмельницька О.С. та Ткаченко Л.В. Наставництво як інструмент професійного розвитку майбутнього педагога. *International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning» : conference proceedings*, February 26–27, 2021. Vol. 2. Riga, Latvia : «Baltija Publishing». Р. 89–93. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/104/2736/5854-1?inline=1>
18. Шамрай, О. В. Індивідуальні консультації як фактор підготовки педагогів-дошкільників до роботи в умовах інклюзії. *Імідж сучасного педагога*. 2016. №3 (162). С. 54–55.

## СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ РІЗНИХ ВИДІВ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДИТЯЧИХ ЦЕНТРАХ

## SPECIFICITY OF THE ORGANIZATION OF DIFFERENT TYPES OF LEISURE ACTIVITIES IN CHILDREN'S CENTERS

Дослідження присвячене проблемі організації різних видів дозвіллевої діяльності в дитячих центрах. Розвиток особистості започатковується з дитинства, її розвиток залежить не тільки від родинного виховання, оточення, а й від правильної організації вільного часу дитини. Форми організації дозвілля у дитячих центрах також досить різноманітні. Дитячі центри забезпечують потребу дітей у задоволенні та проведенні вільного часу як у колективі, так і індивідуально. Натепер активним розвитком додаткової освіти кількість та різноманітність дитячих центрів значно зростає. Державні центри діють виключно за державними програмами та методами. Приватні дитячі центри пропонують широкий асортимент послуг за різними напрямками: програми колективні та індивідуальні, центри вузького спрямування (фізичні центри, художні, технічні, підготовка до школи, театральні студії та багато іншого). У дозвіллевій діяльності дитина постійно розвивається і отримує продуктивний результат. Задля цього в центрах повинна бути відповідна методична база, яка забезпечить повноцінний розвиток дитини. Застосування всіх актуальних методів дозвіллевої діяльності допоможе включити дитину в сучасний розвинений соціум, удосконалити свої навички, розкрити талант, підвищити її самооцінку. Завдяки додатковій освіті діти мають змогу відвідувати: групи адаптації, ігрові центри, центри з короткотривалим і довготривалим перебуванням, консультаційні центри, центри розвитку та центри-клуби різного характеру розвивального спрямування. Різні варіативні форми додаткової освіти вирізняються одна від одної часом перебування, змістом та спектром надання освітніх послуг, особливостями взаємодії батьків і педагогів, організацією та наявністю засобів розвитку. Ринок додаткової освіти пропонує різні види та форми навчання і виховання, різні види діяльності. У закладах додаткової освіти батьки можуть отримувати рекомендації щодо спілкування з дитиною вдома, з педагогами, ознайомитися зі змістом культурних, громадських заходів у громадських організаціях новими технологіями розвитку дитини та застосовувати їх у домашніх умовах.

**Ключові слова:** дитячий центр, громадська дитяча організація, дитячі громадські

об'єднання, додаткова освіта, дитячий колектив, дозвіллева діяльність.

The study is devoted to the problem of organizing various types of leisure activities in children's centers. Personality development begins in childhood, its development depends not only on family upbringing and environment, but also on the correct organization of the child's free time. The forms of organization of leisure time in children's centers are also quite diverse. Children's centers provide for children's need for satisfaction and spending free time both in a team and individually. Currently, with the active development of additional education, the number and variety of children's centers has increased significantly. State centers operate exclusively according to state programs and methods. Private children's centers offer a wide range of services in different directions: collective and individual programs, centers with a narrow focus (physical centers, art centers, technical centers, preparation for school, theater studios, and much more). In leisure activities, the child constantly develops and gets a productive result. For this, the centers should have an appropriate methodical base that will ensure the full development of the child. The use of all current methods of leisure activities will help to include the child in a modern, developed society, improve his skills, reveal his talent, and increase his self-esteem. Thanks to additional education, children have the opportunity to visit: adaptation groups, game centers, centers with short-term and long-term stays, counseling centers, development centers and centers-clubs of various developmental directions. Various variable forms of additional education differ from each other in terms of length of stay, content and spectrum of educational services, features of interaction between parents and teachers, organization and availability of means of development. The additional education market offers various types and forms of education and upbringing, various types of activities. In institutions of additional education, parents can receive recommendations on communication with the child at home, with teachers, get acquainted with the content of cultural and public events in public organizations, new technologies for child development and apply them at home.

**Key words:** children's center, public children's organization, children's public associations, additional education, children's team, leisure activities.

УДК 379.8+083.742+364.38-024.548  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.50>

**Леонова В.І.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогічних  
технологій початкової освіти  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Колективна форма організації дітей є важливим складником дошкільної освіти, оскільки сприяє розвитку соціальних навичок, самостійності, творчих здібностей і фізичного здоров'я дитини. Колектив допомагає дітям вчитися жити і працювати разом, розуміти і приймати інших людей і розвивати свої можливості. Колектив – це група

людей, які об'єднуються для спільної роботи, навчання або досягнення спільної мети. В контексті дошкільної освіти колектив є групою дітей дошкільного віку, які об'єднуються для спільного навчання, розвитку і взаємодії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема організації дітей дошкільного віку є єдиний дитячий колектив як окремої вікової (чи різновікової) групи була предметом дослідження вітчизняних учених (А. Артемова, Г. Беленська,



І. Бех, О. Богініч, Е. Вільчковський, Г. Григоренко, О. Долінна, Ю. Косенко та інші).

**Формулювання цілей статті (постановка завдання)** полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми організації різних видів дозвілєвої діяльності дітей в дитячих центрах.

**Методи дослідження:** вивчення науково-теоретичної та методичної літератури з досліджуваної теми, аналіз, узагальнення та систематизація матеріалу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Істотним чинником розвитку дітей є товариство однолітків. Дитина за своєю вдачею істота соціальна в найвищому сенсі цього слова: у спілкуванні з однолітками вона здобуває додаткові знання (наукові і життєві), узагальнює свій життєвий досвід, засвоює етикет і правила поведінки, ціннісні орієнтації, адекватні критерії оцінки, набуває досвід взаємовідносин з однолітками, у неї розвивається почуття дружби і товариства, є всі можливості для самореалізації і самоствердження, відчуває емоційно-позитивний стан єднання з однолітками [5].

Основною метою дитячих центрів виступає – всебічний розвиток особистості на засадах добровільності, ініціативності та активності. Завдання дитячих центрів полягає в організації дозвілля дітей за допомогою різноманітних форм та методів, а також засоби соціально-культурної роботи за інтересами та потребами дітей.

Функціями дитячого центру є: стимулювання активності дітей під час дозвілєвої діяльності; розвиток культури мовлення; розвиток міжособистісного спілкування; надання широкого кола спектру послуг для відпочинку та навчання; створення позитивного мікроклімату в колективі дітей; надання свободи вибору дитини щодо занять; забезпечення безпеки та охорони дітей під час перебування в центрі.

Дозвілєва робота в дитячих центрах її зміст також підпорядковується певним принципам. Опишемо їх:

1. Науковість. Є одним із провідних принципів, який визначає цілі, зміст, форми і методи діяльності дітей.

2. Комплексність – передбачає органічне поєднання різних видів виховання дозвілєвої діяльності, а також уміння поєднувати індивідуальні та групові форми роботи, при цьому не забувати про розвиток індивідуальності, що буде позитивно впливати на розвитку особистості дитини.

3. Диференційований підхід до різних груп дитячого колективу. Від цього принципу залежить зміст та організація дозвілєвої діяльності центру, адже від різних груп дітей (за віком, за інтелектом) залежить тип центру, матеріальна база, напрям діяльності.

4. Зв'язок із життям. Кожен захід, заняття щодо дозвілєвої діяльності має бути конкретним і цілеспрямованим, відповідати реальному часу та сучасним вимогам соціуму.

5. Послідовність та систематичність. Дозвілєва діяльність у дитячому центрі повинна будуватись послідовно і систематично, відповідно до методичного забезпечення центру. У випадку фрагментарного підходу особистість не буде мати змоги всебічно розвиватись.

Вважаємо, найголовнішим в організації дозвілєвої діяльності – це добровільність вступу до центру. Завдяки добровільності діти можуть самостійно обирати вид діяльності чи заняття за впадою. Не менш важливою особливістю є розвиток соціальної активності та самоврядування, оскільки є основою успіху будь-якої діяльності, яку обирає дитина [3].

Завдяки правильній організації різних видів дозвілєвої діяльності відносно спрямованості центру відбувається постійний пошук та впровадження нових інноваційних методів роботи, відкриття сучасних творчих майстерень відповідно до здібностей та потреб дітей. Діяльність центру вимагає постійного розвитку, вдосконалення та вкладу неабияких інтелектуальних та креативних сил педагогічного колективу. Відповідно до всіх вимог продуктивного процесу роботи клубу і педагогічні працівники мають бути висококваліфікованими у відповідних видах діяльності центру.

Педагоги дитячого центру повинні володіти управлінськими, організаційними, конструктивними, пошуковими вміннями, а також мати притаманні їм особистісні якості, які дозволяють працювати з дитячою аудиторією та знаходити підхід до кожної дитини, щоб розкрити її творчий потенціал.

Отже, крім спеціальних державних і приватних обов'язкових освітніх закладів (заклади дошкільної освіти, початкова, середня і старша школа і т.н.) існують у сучасному суспільстві громадські дитячі організації різного рівня і профілю. В сучасному суспільстві набули популярності і є затребуваними дитячі та молодіжні об'єднання. Засобами соціально значущої діяльності діти набувають нових умінь і навичок, вони сприяють самореалізації дітей та побудові позитивних відносин з однолітками. Практика використання такого інструмента, як дитяча громадська організація, дає досвід соціальної взаємодії дії, який дозволить дітям успішно адаптуватися і самореалізовуватися в умовах постійно мінливого соціального простору.

Громадська дитяча організація – це некомерційна організація, яка працює з дітьми та для дітей. Вона має за мету підтримку та розвиток дітей, забезпечення їхнього благополуччя та задоволення потреб. Громадські дитячі організації можуть використовувати різні види діяльності,

такі як освіта, культура, спорт, волонтерство, соціальна допомога тощо. Вони організують різноманітні заходи та програми для дітей, такі як табори, тренінги, екскурсії, конкурси тощо. Громадські дитячі організації сприяють розвитку дітей у всіх аспектах – фізичному, інтелектуальному, емоційному та соціальному; вони надають можливості для самовираження, творчості, спілкування та взаємодії з однолітками і дорослими; сприяють соціалізації дітей, навчають їх взаємодіяти з іншими людьми, розуміти та поважати різноманітність, розвивати вміння співпрацювати та вирішувати конфлікти. Громадські дитячі організації можуть бути важливими інституціями для дітей, особливо для тих, хто має обмежені можливості або потребує додаткової підтримки. Такі організації створюють безпечне та підтримувальне середовище, де діти можуть розвиватися, набувати нових навичок та досвіду, а також набувати підтримки та допомоги.

Отже, громадська дитяча організація є важливим інструментом для розвитку та підтримки дітей, сприяє їхньої самореалізації, соціалізації та задоволенню потреб.

Дитячі громадські об'єднання на сучасному етапі є чинником соціального становлення особистості дитини у багатогранному прояві громадськості та громадянської позиції життя суспільства. Дитячі об'єднання – це організації, які об'єднують дітей для спільної діяльності та розвитку. Вони можуть бути організовані в школах, ЗДО, молодіжних центрах або окремо як самостійні групи. Дитячі об'єднання надають можливості для дітей виявити свої інтереси, розвивати таланти та навички, спілкуватися з однолітками та взаємодіяти з дорослими; пропонувати різноманітні активності, такі як художньої творчості, спортивні заняття, наукові експерименти, гуманітарні проєкти тощо. Дитячі об'єднання сприяють формуванню особистості дитини, розвитку її талантів та здібностей, навчають дітей співпрацювати, вирішувати конфлікти, розвивати лідерські якості та вміння працювати в команді.

Отже, дитячі об'єднання є важливими для розвитку та підтримки дітей, допомагають їм знайти своє місце у суспільстві, розвивати свої таланти та навички, а також навчають співпрацювати та взаємодіяти з іншими.

Перебування (навчання і виховання) дітей у громадських організаціях розглядається у сучасному освітньому просторі як додаткова освіта. Додаткова освіта – це додаткові заняття, які доповнюють основну освіту і спрямовані на розвиток нових навичок та знань у дітей. Це можуть бути курси з різних предметів, мовні школи, художні студії, спортивні секції та інші форми навчання. Додаткова освіта допомагає розширити світогляд дитини, розвинути її таланти та здібності,

поглибити знання у певних галузях освіти та підготувати до подальшого навчання або професійної діяльності. Перебування дітей у системі додаткової освіти сприяє формуванню у неї ставлення до самої себе, до соціального довкілля, до свого місця в цьому світі, своєї ролі в життєвому циклі людини. Освіта в рамках установи додаткової освіти розглядається вченими як взаємозв'язок двох процесів (навчання і виховання), які активізують і стимулюють особистість на діяльність з оволодіння суспільним досвідом: знаннями, практичними вміннями та навичками, способами творчої діяльності, соціальними взаємовідносинами. Особливістю виховання в додатковій освіті є створення таких умов, які стимулюють дитину до самостійного вибору дій, видів діяльності та напряму, що веде до саморозвитку та самореалізації особистості. Відмінною рисою додаткової освіти є орієнтація на індивідуальність дитини, на її запити та потреби, залучення її до культурних та загальнолюдських цінностей, до планування подальшого життя. З іншого боку, додаткова освіта є найбільш оптимальним інститутом виховання підростаючого покоління.

Зазначимо, що натепер в Україні активізувалась потреба у відкритті різних центрів тривалого характеру для дітей різного віку від дошкільного до підлітків і старшокласників. При цьому зміст і методи діяльності центрів визначаються як програмою освітнього закладу (відповідно до віку), так й індивідуально зорієнтованими розвивальними програмами відповідно до потреб дитячого контингенту. Робота з дітьми і сім'єю здійснюється у формі групових ігрових сеансів тривалістю не більше однієї години, у вигляді консультацій і тренінгів для батьків. Під час прийому дітей до відвідування таких установ необхідно обов'язково враховувати інтереси бажання і зацікавленість дітей у спілкуванні з однолітками.

Впливати на формування і розвиток дитячого колективу в об'єднанні додаткової освіти педагог може через: створення доброзичливої і комфортної атмосфери, в якій кожна дитина могла б відчувати себе необхідним і значущим; створення «ситуації успіху» для кожного члена дитячого об'єднання, щоб навчити маленьку людину самостверджуватися в середовищі однолітків соціально адекватним способом; використання різних форм масової виховної роботи, в яких кожен вихованець міг би набути соціального досвіду, пробуєчи себе в різних соціальних ролях; створення у творчому об'єднанні органів дитячого самоврядування, здатних реально впливати на зміст його діяльності.

Одним із засобів організації колективу дітей є ігрова діяльність (розважальна, дозвілєва). Так, у низці досліджень сучасних і зарубіжних авторів розглядався вплив міжособистісних

взаємовідносин в колективі дітей на рівень ігрової діяльності та наявності умінь регулювати свої дії (кожною дитиною з діями партнерів у грі, насамперед між двома партнерами) діатичної взаємодії).

**Висновки.** У спілкуванні з однолітками в центрах дитина набуває досвід у подолання сором'язливості, образ і страхів, намагається порівнювати власні «можу» і «хочу» з бажаннями інших учасників спілкування. Це призводить до того, що дитина більш чутливо починає прислухатися до себе, їй вдається контролювати свій емоційний стан. Спілкування з однолітками посідає одну з провідних ролей у розвитку інтелектуальних, мовних, емоційних і моральних задатків. Вибірковість у ставленні один до одного проявляються в симпатіях і антипатіях, прихильності, суперництві, ревнощах, розширюються її контакти з дозвіллям. Якщо у дитини багато друзів, вона добре почуває себе з ними, означає, що дитину, не занадто опікали і не заважали знайти собі друзів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуш А. М. Вибрані педагогічні твори: Тернопіль, 2019.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / укл. О. Єрошенко. Донецьк: ТОВ «Глорія Трейд», 2012. 864.
3. Митрохина О.І. Основні форми й методи організації вільного часу учнівської молоді. Методичні рекомендації на допомогу заступникам директорів з виховної роботи, керівникам гуртків художньо-естетичного напрямку загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладів. Херсон. 2012. 24 с.
4. Леонова В.І. Організація культурно-дозвілєвої діяльності в умовах воєнного стану. *Materiły xvii międzynarodowej naukowipraktycznej konferencji wschodnie partnerstwo – 2022 07–15 września, 2022 roku, Volume 3, Przemysł, Poland, Nauka i studia – 52 s. S. 39–43.*
5. Леонова В. Згуртування колективу дітей дошкільного віку засобами дозвілєвої діяльності. *Інноваційна педагогіка : Одеса, 2023. Вип. 63. С. 127.*

## РОЛЬ КАЗКИ ПРО ГНОМІВ В ЕТНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

## THE ROLE OF THE FAIRY TALE ABOUT GNOMES IN THE ETHNOLOGY OF SOCIAL PEDAGOGY

Стаття присвячена впливу ролі казок Скандинавії на етнологію соціальної педагогіки. Актуальність роботи визначається пошуком нового погляду на образ гнома вітчизняній літературі. У статті досліджено етимологію слова «гном» та висунуто тезу щодо ролі гномів у створенні алюзії, персоніфікації як елементу формування національної свідомості. Проведено паралель із виникненням образу гнома у світовій літературі та історичних подіях в Ірландії 1919–1922 років. Автором проведено паралель військових дій в Україні та Ірландії з метою актуалізації образу гнома як воїна-ампутанта, що береже національний дух та охороняє набуті знання та скарби Землі. Автор стверджує, що гноми – це ветерани, учасники бойових дій, що бережуть знання та володіють рідкісним талантом, не допускають свавільного поводження зі своїми цінностями та ціною власного життя бережуть свої скарби. Така тенденція поведінки є своєрідним прикладом ПТСР, гострого реагування на стрес та може провокувати агресію у населення, тоді як міф про відлюдника, який береже золото – знижує рівень тривоги та прокрастинації, та формує здоровий інтерес, що межує з інстинктом самозбереження, тобто дистанціюванням від зони небезпеки для людини. Створення архетипу (Ф. Ніцше, А. Бергсон, З. Фройд) актуалізує діяльність несвідомого засобами інтуїції. Висновок, що образ гнома є універсальним варіантом у вихованні національної свідомості, збереженні природи рідного краю та вихованні відповідальної поведінки у молоді мотивує до нових наукових пошуків задля збереження та підтвердження гіпотези. Аналіз світових надбань у збереженні опозиційного руху за свободу, прагнення зберегти автентичність культури внаслідок асиміляційних впливів колонізаторів та показати біль народу у форматі травматичного зростання – це важливі аспекти соціальної педагогіки та психотерапії нації, як носія геному вільної людини.

**Ключові слова:** соціальна педагогіка, гном, психологізм, літературна казка, міфологія, народна казка, художній твір, інтуїція, національна свідомість, виховання.

The article is devoted to the influence of the role of Scandinavian fairy tales on the ethnology of social pedagogy. The relevance of the work is determined by the search for a new view of the image of the gnome in national literature. The article investigates the etymology of the word "gnome" and puts forward a thesis about the role of gnomes in creating allusions, personification as an element of the formation of national consciousness. A parallel is drawn with the emergence of the image of the gnome in world literature and historical events in Ireland in 1919–1922. The author draws a parallel between military actions in Ukraine and Ireland in order to actualize the image of the gnome as an amputee warrior who preserves the national spirit and protects the acquired knowledge and treasures of the Earth. The author argues that gnomes are veterans, combatants who preserve knowledge and possess a rare talent, do not allow arbitrary treatment of their values and protect their treasures at the cost of their own lives. This behavioral tendency is a kind of example of PTSD, acute stress response, and can provoke aggression in the population, while the myth of the hermit who keeps gold reduces anxiety and procrastination, and forms a healthy interest that borders on the instinct of self-preservation, i.e. distancing oneself from the danger zone for a person. The creation of the archetype (F. Nietzsche, A. Bergson, S. Freud) actualizes the activity of the unconscious by means of intuition. The conclusion that the image of the gnome is a universal option for raising national consciousness, preserving the nature of the native land, and fostering responsible behavior in young people motivates new scientific research to preserve and confirm the hypothesis. The analysis of world achievements in the preservation of the opposition movement for freedom, the desire to preserve the authenticity of culture as a result of the assimilationist influences of the colonizers, and to show the pain of the people in the format of traumatic growth are important aspects of social pedagogy and psychotherapy of the nation as a carrier of the genome of a free person.

**Key words:** social pedagogy, gnome, psychology, literary fairy tale, mythology, folk tale, work of fiction, intuition, national consciousness, education.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.51>

**Швець В.В.,**

канд. психол. наук,

здобувач вищої освіти ступеня

доктора наук

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Міфічна казка, що відкриває світ існування підземних жителів, охоронців скарбів є однією із прихованих ліній в етнології національної свідомості. Для слов'янських, германських та скандинавських народів казкові персонажі є елементом національного виховання, формують загальну мапу етнічної свідомості та засобами мови символів та кодів передають усну народну творчість народу. Попри пізнє виникнення жанру казки, через вплив колоніальних країн на поневолені народи та укладання угод про співпрацю, казка стала ключовим елементом у виховному процесі молоді. Відомі казкарі Ш. Перро, П. Треверс, брати Грімм, Г. К. Андерсен,

А. Гофман [1] зуміли приховати проблеми національного буття, позиціонуючи питання добра та зла у допустимому критикою форматі. Саме тому казка зберегла значну частину знань про магічні атрибути, виховний процес, культуральні та соціальні аспекти відносин у громаді, принцип світобудови та сили захисту. Казка стала джерелом експедиційних досліджень, методом впливу на населення та матеріалом прихованого болю нації. Викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини І.В. Анікіна дослідила, що питання казок у гендерному аспекті, дослідженню авторського стилю казкарів, досліджували такі науковці як О. Бровко, В. Грищук,



В. Давидюк, В. Желанова, І. Ілляш, В. Кизилова, О. Музичук, Г. Сабат, О. Цалапова [1, с. 36]. Порівняльний аналіз образів казок країн Скандинавії та України дозволяє знайти паралелі між символизмом, та виокремити основну тезу: «злі сили не владні над душею, відданою Богові» [1, с. 37]. Саме тому тема зла зберігає своє суб'єктивне значення у розумінні казок, зокрема образів міфічних істот. Спробуємо проаналізувати образ гномів, яких І.В. Анікіна порівнює з домовими. На наш погляд, з огляду на символічну тривалість життя гнома 300–600 років, життя гнома – це період життя з людьми та служіння соціальним нормам та викликам, отримання важливих магічних та трансгенераційних знань про природу людини та життя у створеному окремому, паралельному людстві, світі.

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

В системі знань українців про міфологізм світу, відомості про гномів появились у 60-х роках минулого століття завдяки популяризації перекладної літератури, зокрема казок про «Білосніжку та семеро гномів», творів мультиплікаційного жанру, що були розроблені у Радянському Союзі. Вивчення літературних надбань вітчизняних митців слова відбувається дітьми у 6 класі (І. Жиленко «Гном у буфеті»). Аналіз творчої спадщини І. Жиленко дозволив Л. Чередник дійти висновку, що «поява метафоричного образу гнома, що стає символом людини, яка крізь усе життя змогла пронести чистоту дитячого світосприйняття. Сумний момент смерті героїні сприймає з філософського погляду: смерті немає, це лише момент переродження, прозріння, осяяння, перехід в інший світ, початок нового життя. Як відомо, саме так трактується смерть і у Святому Письмі» [11, с. 289]. Науковець звертається до позиції автора, цитуючи тезу: ««...Або все на світі – життя, і смерті немає взагалі. Або все на світі – смерть, і немає життя. Оскільки вирішити це неможливо і треба просто вибирати на віру, то чому би не вибрати перше? Я і вибираю. І вже знаю, що не буде кінця у цьому дощовому осінньому дні на дачі. І ніколи не згасне остання малинова квіточка на сухій мальві» [11, с. 289].

Згідно з офіційною версією, «Гноми – збірна назва карликових підземних жителів з міфології та фольклору народів Європи. У різних народів ці істоти мають різні назви. В германських народів вони відомі як дверги, цверги чи дворфи» [4]. Слово ««гном», як вважається, походить з грецької мови й виникло в XVI столітті як похідне від *gēnomos* (грец. γῆνομος), буквально «житель землі». Етимологи приписують його авторство швейцарському алхімікові Парацельсу, в чиїх працях воно з'явилося вперше та позначало елементів землі. Також існує гіпотеза про походження слова від «гносис» (грец. γνῶσις), що з грецької

мови означає «знання». За нею, Парацельс ввів слово «гном» тому, що гноми знають і можуть відкрити людині точне місцеперебування прихованих в землі металів. Подібно до грифів в еллінських і східних повір'ях та драконів – німецьких, обов'язок гномів в тому, аби охороняти потаємні скарби [4]». «Міфологічні уявлення про гномів відомі передусім з поетичної та прозової Едди (XIII ст.). З гномами там ототожнюються чорні ельфи, жителі Світу чорних ельфів. Пророкування вельви пояснює походження гномів від крові Бріміра та кісток Іміра, обидва з яких вважаються іменами велетня Іміра, з тіла котрого утворився світ. Прозова Едда описує, «що гномами стали опариші, котрі завелися в тілі Іміра, коли той помер. Бог Одін перетворив частину опаришів на гномів, а частину – на світлих ельфів. Гноми стали майстерними ковалями, що обробляли метали й дорогоцінне каміння, виготовляли коштовності, в тому числі для богів. Поетична й прозова Едди містять понад сотню імен різних гномів. У поетичній чотирьом з них (Норді, Судрі, Аустрі та Вестрі) приписується підтримка неба в різних сторонах світу[8]». В «Пісні про Нібелунгів» підземні карлики допомагають людині – Зігфріді» [4, 10].

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

Образ гнома сприймається дитиною завдяки візуалізації незвичного образу, що дійшов з Ірландії (зелених капелюхів, смугастих панчів та професійної майстерності), тоді як саме значення гнома лишається поза увагою. І. Жиленко [11] у своїй творчості наблизилася до розуміння образу гнома, тоді як додатковий соціальний аспект появи маленьких чоловічків, що проживають неподалік від поселень людей лишається поза увагою.

**Мета статті** – висунути гіпотезу щодо важливості створення образу гнома як образу людини, що стала жертвою соціальної системи. Завдання – на прикладі аналізу статистичних та аналітичних даних продемонструвати народний спосіб адаптації національного духу до повоєнного періоду.

**Виклад основного матеріалу.** Якщо звернутися до етимології слова гном, «що утворене від індоєвропейського кореня \*dheur-, що означає «збиток», або \*dhreugh, спорідненим з англійським *dream* – «сон», «мрія» чи німецьким *trug* – «обман». Обидва варіанти близькі до санскритського *dhvaras* – «демонічна істота», дев [4]», то можна зробити припущення, що це істота, яка проживає у віддаленій лісовій місцевості або печері, захищає власне володіння та зберігає традиції ремесла. З огляду на це твердження, звернемо увагу на історичні факти.

Ірландія у праві отримати незалежність (1919–1921 рр.), до березня 1920 року формувала власну волонтерську зброю – пропаганду. Підтримка опозиційного руху відбувалася

користуючись з сил ветеранів Першої світової війни, дітей та жінок, що дозволило послабити вплив британського керівництва та активістів-волонтерів. Після активного військового конфлікту «6 грудня 1921 року ірландська сторона підписала Англо-ірландський договір. Підписана угода передбачала, що Ірландія повинна мати той самий конституційний статус, як і домініони (Канада, Співдружність Австралії, Нова Зеландія, Союз Південної Африки), з парламентом, який має повноваження приймати закони, призначати керівництво Ірландії та керівника, який відповідатиме перед цим парламентом. Держава має називатися Ірландська Вільна держава. Північна Ірландія увійшла до складу Великої Британії. Однак 16 грудня того ж року, у день ратифікації договору Північної Ірландії та Великої Британії лідер ірландців Еймон де Валера, колишній прихильник договору, несподівано виступив категорично проти возз'єднання з Великою Британією. Це і послужило продовженню конфлікту, який продовжується досі в шести районах Північної Ірландії, що входять до складу Великої Британії» [2]. «6 грудня 1922 парламенти Ірландії та Великої Британії ратифікували договір, підписаний роком раніше, а вже 17 грудня останні підрозділи британських військ полишили межі Ірландської Вільної Держави. Після зими, 27 квітня 1923, де Валера висунув уряду умови припинення громадянської війни в Ірландії. Адміністрація Косґрейва прийняла його вимоги, і 30 квітня 1923 де Валера віддав наказ про припинення збройної боротьби» [5]. Німеччина вважається однією із країн, що має найбільший досвід у воєнних операціях. Україна, яка тривалий час відвойовувала право на незалежність, також перебувала під утиском країн-колонізаторів, а отже, потребувала додаткових елементів виховного впливу задля досягнення найвищої цілі – національно-патріотичного виховання. Окрім лірики, Україна – це країна, що мала після військових операцій велику кількість учасників бойових дій, в тому числі з ампутаціями кінцівок. Оскільки на розвиток України впливала ідеологія радянського союзу, як дітища Німеччини, то потреба у приховуванні ампутантів від цивільного населення з боку панівної влади, та формування опозиційного руху, збереження промислів як основи господарювання, формування в молоді свідомої позиції захищати власні цінності (скарби) і розуміти, що за отримання чужих грошей має бути жорстка розплата з боку населення, визначало способи міфотворення як кодування інформації задля її збереження. Військові та активісти, що прагнули зберегти незалежність країни, зазнавали значних втрат: часових, фізичних, світоглядних, моральних, а отже, внаслідок тривалої боротьби, могли перетворитися для противника на демонічну істоту, якої необхідно

боятися. Національна стратегія участі у бою «на щиті або зі щитом» не передбачала наявності у соціумі калічених війною людей. Тоді як прагнення зберегти життя та захищати свій край було вищим та соціальні норми ідеології.

Створення легенд про існування дивних печерних гномів у лісах слугувало захисним інструментом впливу: дозволяло вберегти ліс як стратегічний об'єкт та місце проживання для відлюдників. Таким чином міфи, щодо дивних можливостей гір, перевертнів та чаклунів, що живуть в Українських Карпатах, не лише зберігають шанс на спокійне життя гуцулів, а й створюють додаткові умови для розвитку зеленого туризму. Легенди стають основою міфотворчості, та передають ціннісну інформацію у вигляді небилиці, яку може розшифрувати лише адресант.

З огляду на ампутацію кінцівок, що відбувалася внаслідок втрати крові та обмороження, отриманих на полі бою, низький зріст гномів та не дюжина сила в руках стають зрозумілим явищем. Ампутація нижніх кінцівок робить дорослу людину зростом 7-річної дитини, а компенсаторні здібності розвивають силу верхнього плечового поясу. Збереження вмінь, набутих у соціальному житті та адаптація до життя у лісі робить «гномів» вправними, сильними та непереможними істотами.

Аналіз даних, розміщених у вільному доступі, засвідчує, що в Україні, згідно з висновками видання The Wall Street Journal, то понад 50 000 осіб потребують протезування; благодійна організація Hour Foundation апелює до показника у 200 тисяч осіб; Міністерство соціальної політики засвідчує, що «3 січня по липень за допоміжними засобами реабілітації звернулися 58 852 людини, з них протезувалося 20 737 людей і отримали вже протези 11 126 людей на загальну суму 2 млрд 790 млн грн на цей рік» [6]. Звідси можна зробити висновок, що понад 200 000 осіб, що зазнали значних фізичних втрат, отримали цінні знання та змінили власні цінності щодо життя та смерті, потребують особливих умов проживання. З огляду на бойовий досвід, зневіру, наслідки впливу війни на психіку людини, потреба у тиші, гармонії з природою виходить на перший план. Збереження потреби у фінансовому забезпеченні родин, відновленні ремесла та духовних цінностей стають ключовими у житті ветеранів, що мотивує до адаптації. Таким чином, зростає потреба в екопоселеннях. Подібні поселення формували жителі УРСР, соціальні погляди яких не співали з лінією партії. Жителями таких поселень ставали представники родин, членів яких засилали чи розстрілювали. Паралельні поселення, за свідченнями нащадків засновників таких поселень, були розміщені саме в лісі, і економічний розвиток жителів такої громади був значно вищий ніж тих, хто залишався під владою соціалістичної партії.

**Висновки.** Отже, якщо продовжити гіпотезу, то гноми – це ветерани, учасники бойових дій, що бережуть знання та володіють рідкісним талантом, не допускають свавільного поводження зі своїми цінностями та ціною власного життя бережуть свої скарби. Така тенденція поведінки є своєрідним прикладом ПТСР, гострого реагування на стрес та може провокувати агресію у населення, тоді як міф про відлюдника, який береже золото – знижує рівень тривоги та прокрастинації, та формує здоровий інтерес, що межує з інстинктом самозбереження, тобто дистанціюванням від зони небезпеки для людини. Створення архетипу (Ф. Ніцше, А. Бергсон, З. Фройд) актуалізує діяльність несвідомого засобами інтуїції. Вивчення казок про гномів та інших міфічних істот – це не лише додатковий аспект у розширенні можливостей соціальної педагогіки, це інноваційний вектор у забезпеченні соціальними послугами та можливістю розвитку громади задля відновлення тенденції до травматичного зростання. Міфотворчість та мудрість казки – це трансформація Біблійного вчення, можливість віднайти життєвий шлях та залишитися у гармонії зі світом. Пошук сенсів життя для людини, яка бачила смерть – це соціальний виклик у питаннях збільшення демографічного показника. Відновлення компетентностей ветеранів та учасників бойових дій, ампутантів – це індикатор економічного добробуту. Відновлення народної освіти – це актуалізація необхідних для соціальної взаємодії знань предків, яка зберігає у несвідомому дитини важливі аспекти ідентифікації себе з народом та своїм генетичним корінням. Казка – це легка для сприйняття побрехенька про історичне минуле народу, способи адаптації, духовні цінності

та правила побудови родинних відносин, що були закладені у Старому Заповіті ще у 5 тис. до нашої ери, і збереглися під впливом незмінного соціального прагнення до збереження добробуту та розвитку, втіленого засобами воєнних дій.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анікіна І.В., Мельник Т.М. Специфіка скандинавської літературної казки. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. С. 35–39.
2. Війна за незалежність в Ірландії. *Вікіпедія*. URL: <http://surl.li/pfgfx7>
3. Гальчук О.В. Англійський і американський неоромантизм в постатях і текстах. Івано-Франківськ: Г.М. Кушнір, 2023.
4. Гном. *Вікіпедія*. URL: <http://surl.li/pfgfo>
5. Громадянська війна в Ірландії. *Вікіпедія*. URL: <http://surl.li/pfggc>
6. До Мінсоцполітики за пів року зверулися за допомогою у протезуванні майже 59 тисяч осіб. *Українформ*. 17.08.2023. URL: <http://surl.li/pfggw>
7. Срчко Р.І., Слободяник В.І. Психологічний аналіз архетипних чоловічих образів. *Наукові записки ЛДУБЖД. Педагогіка і психологія*. No 2, 2023. С. 22–29.
8. Старша Едда. Пісні про богів. Гноми та ельфи. URL: <http://surl.li/pfhlz>
9. Сучасні типи уроків зарубіжної літератури. Всеосвіта URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0100595p-4bd3.docx.html>
10. Толкін, Джон Рональд Руел (2008). *Сильмариліон / Перекл. з англ. Катерина Оніщук*. Львів: Астролябія.
11. Чередник Л. Міфопоетична парадигма поезії Ірини Жиленко. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» Серія «Філологічна»*. Випуск 61. С. 288–290.

## РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

## НАСТУПНІСТЬ У МАТЕМАТИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

## PROGRESS IN THE MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Стаття присвячена одній з актуальних проблем функціонування закладів дошкільної освіти та початкової школи – наступності у математичному розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Так, в умовах сьогодення, з розв'язанням повномасштабної війни РФ проти України, питання входження України до Європейського Союзу постає необхідною умовою забезпечення незалежності та свободи для нашої держави. Таким чином, входження до ЄС потребує нових сучасних підходів до питання змісту освіти.

Загальновідомо, що формування дитячої особистості, її всебічний розвиток має розпочинатися з дошкільного віку. Оскільки формування елементарних математичних уявлень відбувається ще у закладі дошкільної освіти, важливо, щоб фундамент математичної компетентності дитини почав закладати ще на цьому етапі.

Доведено, що одним з найважливіших принципів освіти є принцип наступності. Тому важливо, щоб нормативно-правовий та програмно-методичний супровід дошкільної та початкової ланок освіти відповідали цьому принципу.

В результаті здійсненого аналізу Базового компоненту дошкільної освіти визначено, що тут великої уваги надається забезпеченню наступності між дошкільною та початковою освітою. Зазначається також, що якісна дошкільна освіта має стати підґрунтям для подальшого здобуття освіти дитиною у початковій і базовій школі.

Визначено, що формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку відбувається у процесі реалізації освітнього напрямку «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». Відповідно виокремлено ключові компетентності: предметно-практична, технологічна та сенсорно-пізнавальна, логіко-математична, дослідницька.

Державний стандарт початкової освіти визначає математичну компетентність, яка полягає у виявленні простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини (що логічно продовжує компетентності, закладені Базовим компонентом дошкільної освіти в освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»).

**Ключові слова:** наступність, математична компетентність, дошкільна освіта, початкова освіта.

The article is devoted to one of the urgent problems of the functioning of preschool education institutions and primary schools – continuity in the mathematical development of children of preschool and primary school age. Thus, in today's conditions, with the resolution of a full-scale war of the Russian Federation against Ukraine, the issue of Ukraine's entry into the European Union becomes a necessary condition for ensuring independence and freedom for our state. Thus, joining the EU requires new, modern approaches to the issue of the content of education. It is common knowledge that the formation of a child's personality, its comprehensive development should begin from preschool age.

Since the formation of elementary mathematical ideas takes place in preschool education, it is important that the foundation of the child's mathematical competence begins to be laid at this stage. It has been proven that one of the most important principles of education is the principle of continuity.

Therefore, it is important that the normative and legal and programmatic support of preschool and primary education correspond to this principle.

As a result of the analysis of the Basic Component of Preschool Education, it was determined that here great attention is paid to ensuring continuity between preschool and primary education. It is also noted that high-quality preschool education should become the basis for the child's further education in primary and basic school.

It was determined that the formation of mathematical concepts in preschool children takes place in the process of implementing the educational direction «The child in the sensory-cognitive space». Accordingly, key competencies are distinguished: subject-practical, technological and sensory-cognitive, logical-mathematical, research.

The state standard of primary education defines mathematical competence, which consists in identifying simple mathematical dependencies in the surrounding world, modeling processes and situations using mathematical relationships and measurements, awareness of the role of mathematical knowledge and skills in the personal and social life of a person (which logically continues the competencies laid down by Basic a component of preschool education in the educational direction «The child in the sensory-cognitive space»).

**Key words:** continuity, mathematical competence, preschool education, primary education.

УДК 373.29.016:51(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.52>

**Рябошапка О.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
розвитку дитини  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Зміни, які відбулися у системі освіти зумовлені необхідністю докорінного оновлення змісту освіти та загалом оновлення підходів до реалізації

освітньої галузі. Важливим чинником є й процес входження України до Європейського Союзу, який активізувався з розв'язанням війни РФ – країною-агресоркою проти України.



Реформа освітньої галузі розпочалась з початкової освіти, яка була втілена у Нову українську школу. Відповідно, максимальна увага була приділена саме початковій школі, яка потребувала не лише практичного втілення змін, але й законодавчого їх супроводу. Згодом, у 2021 році було оновлено Базовий компонент дошкільної освіти, відповідно до Концепції «Нова українська школа». Таким чином, маємо говорити про наступність між дошкільною та початковою освітою, зокрема у математичному розвитку дошкільників та молодших школярів.

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

Основні дослідження та публікації з означеної проблеми розглядаємо у контексті досліджень наступності між дошкільною та початковою освітою, математичного розвитку дошкільників та молодших школярів та їх нормативно-правового супроводу.

Так, основні засади функціонування дошкільної та початкової освіти визначено Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту»; Концепцією «Нова українська школа», Базовим компонентом дошкільної освіти, Державним стандартом початкової освіти та ін.

Проблему наступності між дошкільною та початковою освітою досліджували О. Авраменко, А. Богуш, О. Бутенко, Т. Вегера, О. Горбатюк, Ю. Грицкова, М. Данилюк, Т. Журавко, А. Залізник, Н. Каньос, І. Карабаєва, Л. Карнаух, О. Ковшар, Н. Кравчук, В. Кривда, В. Купрієнко, А. Курчатова, В. Кушнір, І. Липчевська, Н. Лисенко, І. Любарська, Г. Назаренко, Р. Найда, Т. Пантук, Т. Піроженко, О. Полішук, О. Половіна, О. Рябошапка, О. Савченко, Л. Соловійова, Г. Тарасенко, Н. Трофаїла, Т. Філімонова, О. Хартман, О. Шадюк, О. Яструб та ін.

Питання математичного розвитку дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку вивчали В.Бевз, М. Беденко, Дж. Е. Біос, М. Богданович, О. Брежнєва, Н. Будна, Д. Васильєва, Т. Воронцова, О. Гісь, Л. Добровольська, О. Ємчик, С. Жейнова, А. Заїка, О. Істер, Л. Іщенко, В. Ковальчук, М. Козак, О. Комар, О. Корчевська, О. Ларіна, Н. Листопад, Г. Лищенко, К. Лищенко, С. Логачевська, Т. Логачевська, В. Ляпунова, Ч. Мозлі, А. Назаренко, Л. Оляницька, О. Онопрієнко, А. Пархоменко, І. Підлипняк, В. Позднякова, Т. Прошкуратова, Ф. Рівкінд, Дж. Ріс, Т. Сидоренко, С. Скворцова, А. Соколовська, С. Тарнавська, О. Трохимук, І. Філяк, О. Ящук та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Невирішеними раніше частинами загальної проблеми є дослідження реалізації принципу наступності у математичному розвитку дошкільників та молодших школярів.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Головною метою даної публікації є аналіз реалізації принципу наступності у математичному розвитку дошкільників та молодших школярів.

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

Проблема наступності у математичному розвитку дошкільників та молодших школярів є сьогодні досить актуальною, оскільки на рівні держави математика визначається як навчальна дисципліна, яка потребує більше уваги та посиленого навчання представників зростаючого покоління.

Важливість питання наступності визначається нормативно-правовим супроводом системи освіти.

Так, Закон України «Про освіту» статтею 6 визначає засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності, де одним із принципів є «цілісність і наступність системи освіти» [7].

Актуальність наступності між дошкільною та початковою освітою зазначено і в Законі України «Про дошкільну освіту», де визначено принципи дошкільної освіти, серед яких виділено наступність та перспективність між обома ланками освіти [4].

Багато уваги наступності між дошкільною та початковою освітою надається у Базовому компоненті дошкільної освіти. Зокрема, наголошено на необхідності забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою: «збереження самоцінності дошкільного дитинства, визначення особливостей та вимог до рівня розвиненості, освіченості та вихованості дитини дошкільного віку, забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою» [1, с. 4].

Однією з умов реалізації стандарту дошкільної освіти, Базовий компонент виокремлює наступність між дошкільною та початковою освітою в реалізації перспектив розвитку дитини.

Так, у вступі до Базового компоненту дошкільної освіти зазначено, що сформовані компетентності дитини, під час опанування нею освітніх галузей дошкільної освіти, мають забезпечити фундамент для подальшого здобуття освіти у початковій та базовій школах.

Сьогодні визначним напрямком сучасної освіти є формування та розвиток представників нової формації, здатних мислити інноваційно, критично, займати активну життєву та суспільно значущу позицію, бути здатним до постійного самовдосконалення. Модель такого випускника передбачає Концепція «Нова українська школа»: інноватор, особистість, патріот. Звичайно, формування такої особистості має розпочатися з дошкільного віку і лівова частка в тому належить закладам дошкільної освіти, що й зумовлює модернізацію змісту освіти.

Реформування змісту освіти потребує високоінтелектуальних фахівців, здатних творчо розв'язувати професійні завдання, мислити нетривіально, критично міркувати. Актуальності набуває математика, оскільки вона дає можливість сформулювати та розвивати всі вищеозначені якості. Проте, протягом останнього часу, статистичні дані свідчать про те, що математика втратила свої позиції серед інших навчальних дисциплін, більшої уваги приділялися дисциплінам гуманітарного циклу [9].

Як зазначає О. Брежнєва: «Дитинство є складною системою, в якій розвивається особистість. Сьогодні дитячий світ функціонує в принципово новій історичній ситуації і зазнає в ній докорінних змін. Тож вивчення особливостей сучасного дитинства виявляється необхідним і з точки зору визначення специфічних його особливостей, і зважаючи на необхідність перегляду способів розвивального впливу на дитину-дошкільника» [2].

Таким чином, виникає необхідність модернізації системи математичного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, яка має бути інноваційною та реалізувати принцип наступності між дошкільною та початковою ланками освіти, забезпечити розвиток пізнавальних та особистісних якостей дітей обох вікових категорій. Такий підхід забезпечить ефективність математичного розвитку в дошкільному віці та сприятиме успішному навчанню у початковій школі.

Саме тому, одним з нововведень у системі освіти є компетентнісне навчання, яке, на противагу, традиційному, не лише надає знання, уміння й навички, а й формує у здобувачів освіти компетентності.

Компетентності визначаються у Базовому компоненті дошкільної освіти, зі зверненням до постанови КМУ від 23.11.2011 № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/ або подальшу навчальну діяльність [6].

Базовий компонент дошкільної освіти (2021) виокремлює освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». Тут виділено такі ключові компетентності:

1. предметно-практична, технологічна компетентність, яка полягає у здатності дитини реалізувати творчі задуми з перетворення об'єктів довкілля з використанням різних матеріалів, що спираються на обізнаність із засобами та предметно-практичними діями, з допомогою дорослого чи самостійно у процесі виконання конструктивних, технічно-творчих завдань, завдань з моделювання. Результатом сформованості означеної компетентності є творче самовираження через

сформовані предметно-практичні та технологічні дії в самостійній і спільній з однолітками діяльності.

2. Сенсорно-пізнавальна, логіко-математична, дослідницька компетентність – здатність дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної і дослідницької діяльності. Сформованість компетентності проявляється в уявленні про основні математичні поняття «число», «величина», «форма», «простір», «час», «колір»; виявленні сформованості логіко-математичних уявлень у предметно-практичній та дослідницькій діяльності; знанні та називанні еталонів площинних та об'ємних геометричних форм, просторових напрямків, одиниць вимірювання часу, параметрів величини; усвідомленні зв'язків між кількісними, порядковими числівниками, просторовими, часовими поняттями; свідомому використанні термінології елементарної математики у власному мовленні [1].

Сучасна школа вимагає від дитини, яка починає навчання в першому класі, високої працездатності, складних форм розумової діяльності, сформованих морально-вольових якостей уже в дошкільні роки [3]. Реалізація зазначених вимог надасть можливість забезпечити більш якісний рівень підготовки дитини до навчання у школі. Але варто зазначити, що подальше ефективне вивчення математики у школі має базуватися на якісній математичній підготовці дошкільника у закладі дошкільної освіти.

Досліджуючи наступність у навчанні математики між закладом дошкільної освіти та початковою школою, Л. Іщенко зазначає, що

Наразі у навчанні математики виокремлюють два блоки зв'язків наступності, а саме: змістовий та процесуальний.

До характерних ознак змістової наступності належать:

- єдине трактування понять та математичної термінології;
- поступове підвищення рівня абстракції у формуванні понять;
- системність у вивченні понять;
- використання на кожному наступному етапі математичних знань, умінь та навичок, здобутих дітьми на попередньому етапі, тобто актуалізація опорних результатів навчання;
- перспективний характер навчання, тобто можливість на кожному попередньому етапі закласти основи навчання математики на наступний етап [7].

Державний стандарт початкової освіти у п. 7, виокремлює ряд ключових компетентностей, зокрема і математичну, яка передбачає виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів та

ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини [5].

Варто відзначити важливість вивчення математики та опанування молодшими школярами математичною компетентністю, яка дає змогу здійснювати всебічний розвиток особистості дитини, її особистісних орієнтацій засобами математичної діяльності та супроводжувати зростаюче покоління упродовж життя [8].

Вивчення математики у початковій школі реалізується у змістових лініях: «Числа, дії з числами. Величини», «Геометричні фігури», «Вирази, рівності, нерівності», «Робота з даними», «Математичні задачі і дослідження».

Означені змістові лінії, зокрема «Геометричні фігури», «Вирази, рівності, нерівності» є пропедевтичними. Водночас вони також передбачають наступність та виступають фундаментом у вивченні алгебри та геометрії в базовій школі.

**Висновки.** Отже, здійснивши аналіз Базового компоненту дошкільної освіти та Державного стандарту початкової освіти, можна відзначити, що з питань математичної підготовки старших дошкільників та молодших школярів стандартами передбачено наступність у реалізації математичної освіти дітей. Такий підхід забезпечує цілісність у вивченні математики між дошкільною та початковою ланками освіти і створює підґрунтя для подальшої математичної освіти зростаючого покоління у базовій школі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення 29.01.2024).
2. Брежнєва О.Г. Теорія і практика математичного розвитку дітей 3–6 років у системі дошкільної

освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2019. 665 с.

3. Іщенко Л. В. Підготовка майбутніх педагогів до навчання математики старших дошкільників та молодших школярів. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. № 1 С. 73–78.

4. Про дошкільну освіту : Закон України від 11 липня 2001 р. № 2628-III / Верховна рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 29.01.2024).

5. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p#Text> (Дата звернення: 23.01.2024).

6. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова КМУ від 23.11.2011 № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p#Text> (Дата звернення: 03.01.2024).

7. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 29.01.2024).

8. Результати навчання та зміст курсу математики за державним стандартом початкової освіти та Типовою освітньою програмою для 1–2 класів. URL: <http://interactive.ranok.com.ua/theme/contentview/pochatkova-shkola/navchalno-metodichniyi-posbnik-nova-ykranska-shkola-metodika-navchannya-matematiki-y-12-klasah-zakladv-zagalno-seredno-osviti-nazasadah-ntegrativnogo-kompetentnsnogo-pdhodv-avt-skvortsova-s-o-onoprko-o-v/rozd1-1-psihologo-pedagogchn-zasadi-navchannya-matematiki-v-12-klasah/rezyltati-navchannya-ta-zmst-kyrsy-matematiki-za-derzhavnim-standartom-pochatkovo-osviti-ta-tipovoyu-osvtnoyu-programoyu-dlya-12-klasv> (Дата звернення: 30.01.2024).

9. Рябошапка О. В. Проблема підготовки майбутніх учителів до навчання математики молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ. Вип. 79. Т. 2. 2021. С. 105–109.

РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ  
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ  
ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З КІБЕРБЕЗПЕКИ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИTHEORETICAL APPROACHES TO DETERMINING THE PROBLEM  
OF DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN CYBER SECURITY  
OF TEACHERS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Стаття присвячена аналізу теоретичних підходів щодо визначення проблеми розвитку цифрової компетентності з кібербезпеки вчителів закладів загальної середньої освіти. У статті було обґрунтовано актуальність проблеми розвитку цифрової компетентності з кібербезпеки вчителів закладів загальної середньої. Зокрема, проаналізовано звіт від Microsoft 2023 рік де підкреслено, що приблизно 99% кібератак відбуваються через недостатнє розуміння користувачами основ кібергігієни. Досліджено другий додатковий протокол до Конвенції про кіберзлочинність (Будапештська конвенція), що спрямований на посилення співпраці та розкриття електронних доказів і був підписаний державами-членами Ради Європи, у якому зазначено про посилену співпрацю та розкриття електронних доказів. Розглянуто підходи до визначення понять: «кібербезпека», «кібергігієна», «кібератака», «кіберзагроза», «кібертероризм», «кіберзахист», «кіберзлочин», «кіберзлочинність», «кіберпростір», «цифрова компетентність вчителів», «заклади загальної середньої освіти», «безпечне освітнє середовище» та ін. Визначено 5 основ кібергігієни, які були сформовані спеціалістами Microsoft і подані у звіті про цифровий захист Microsoft 2023 р. (застосування багатofакторної автентифікації, дотримання принципів моделі «нульової довіри», використання засобів розширеного виявлення й реагування, а також захисту від шкідливих програм, своєчасне оновлення засобів і програм, захист даних). Описано безпечне освітнє середовище закладу загальної середньої освіти, яке включає в себе кібербезпечне освітнє середовище закладу загальної середньої освіти, і зумовлює підвищення кваліфікації педагогічних працівників шляхом проведення різних заходів щодо забезпечення кібербезпеки у закладі загальної середньої освіти. Визначено політику кібербезпечного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти яку можна впроваджувати шляхом рекомендацій щодо встановлення складних паролів та їх періодичній зміні, оновлення програмного забезпечення та операційної системи пристроїв, щоб запобігти кібератакам тощо.

**Ключові слова:** кібербезпека, кібергігієна, кібератака, кіберзагроза, кібертероризм, кіберзахист, кіберзлочин, кіберзлочинність, кіберпростір, цифрова компетентність вчителів, заклади загальної середньої освіти, безпечне освітнє середовище.

The article is devoted to the analysis of theoretical approaches to determining the problem of developing digital competence in cyber security of teachers of general secondary education institutions. The article substantiated the relevance of the problem of developing digital competence in cyber security of teachers of general secondary schools. In particular, the report Microsoft 2023 was analyzed, where it was emphasized that approximately 99% of cyberattacks occur due to insufficient understanding by users of the basics of cyber hygiene. Researched the second additional protocol to the Convention on Cybercrime (Budapest Convention), aimed at strengthening cooperation and disclosure of electronic evidence, was signed by the member states of the Council of Europe, which specifies enhanced cooperation and disclosure of electronic evidence. Approaches to the definition of concepts were considered: «cyber security», «cyber hygiene», «cyberattack», «cyber threat», «cyber terrorism», «cyber defense», «cybercrime», «cybercrime», «cyberspace», «digital competence of teachers», «institutions general secondary education», «safe educational environment» and others. 5 fundamentals of cyber hygiene were identified, which were formed by Microsoft specialists and presented in the report Microsoft 2023 (application of multi-factor authentication, compliance with the principles of the «zero trust» model, use of advanced detection and response tools, as well as protection against malicious programs, timely updating means and programs, data protection). The safe educational environment of the institution of general secondary education is described, which includes the cyber-safe educational environment of the institution of general secondary education, and leads to the improvement of the qualifications of pedagogical workers by conducting various measures to ensure cyber security in the institution of general secondary education. The policy of the cyber-safe educational environment of the general secondary education institution has been defined, which can be implemented through recommendations on setting complex passwords and changing them periodically, updating the software and operating system of devices to prevent cyberattacks etc.

**Key words:** cyber security, cyber hygiene, cyberattack, cyber threat, cyber terrorism, cyber defense, cybercrime, cybercrime, cyber space, digital competence of teachers, institutions of general secondary education, safe educational environment.

УДК 378:004.5  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.53>

**Коваленко В.В.,**

канд. пед. наук, ст. дослідник,  
ст. науковий співробітник відділу хмаро  
орієнтованих систем інформатизації  
освіти  
Інституту цифровізації освіти  
Національної академії педагогічних  
наук України

**Осипчук Т.О.,**

аспірантка  
Інституту цифровізації освіти  
Національної академії педагогічних  
наук України



### Постановка проблеми у загальному вигляді.

У звіті від Microsoft 2023 рік [3] підкреслено, що приблизно 99% кібератак відбуваються через недостатнє розуміння користувачами основ кібергігієни.

На офіційному сайті Офісу Ради Європи в Україні, у розділі новини та заходи від 12 травня 2022 року [9], зазначено про посилену співпрацю та розкриття електронних доказів: 22 країни підписали новий Протокол до Конвенції про кіберзлочинність.

Другий додатковий протокол до Конвенції про кіберзлочинність (Будапештська конвенція) [9], спрямований на посилення співпраці та розкриття електронних доказів, який був підписаний державами-членами Ради Європи: Австрія, Бельгія, Болгарія, Естонія, Фінляндія, Ісландія, Італія, Литва, Люксембург, Чорногорія, Нідерланди, Північна Македонія, Португалія, Румунія, Сербія, Іспанія та Швеція, а також країнами які не є державами-членами Ради Європи: Чилі, Колумбія, Японія, Марокко та США.

За словами Генеральної секретарки Ради Європи Марія Пейчинович-Бурич: «...Кіберзлочинність активно зростає та еволюціонує з великою швидкістю. Це викликає серйозні проблеми у різних сферах, від бізнесу до медичних установ і критичної інфраструктури, яка становить основу для нашого повсякденного життя. На сьогоднішній день ми активно вносимо свій вклад у загальні зусилля світового співтовариства у боротьбі із кіберзлочинністю. Другий протокол призначений для адаптації Будапештської конвенції до сучасних технологічних викликів, забезпечуючи її актуальність та ефективність як міжнародної основи для протидії кіберзлочинності в наступних роках. Це відкриває двері до безпечнішого майбутнього» [9].

Міністр юстиції Італії Марта Картабія заявила – «...Кіберзлочинці використовують інформаційно-комунікаційні технології у різних «секторах», таких як сексуальна експлуатація, торгівля наркотиками, контрабанда та тероризм, що створює додатковий виклик для судових органів і установ. Наші уряди повинні адекватно та ефективно реагувати на всі ці злочини відповідно до технологічного прогресу. Тож, Другий додатковий протокол покликаний на потребу більш широкого та ефективного співробітництва між країнами та між країнами і приватним сектором, конкретизуючи ситуації, коли «постачальники послуг» можуть передавати дані, якими вони володіють, безпосередньо компетентним органам інших країн. Актуальність цього Протоколу є великою надією для жертв кіберзлочинів» [9].

Другий протокол надає засоби для посилення співпраці та розкриття цифрових доказів, такі як: прямий контакт з «постачальниками послуг» і реєстраторами, ефективні методи отримання

інформації щодо абонентів і трафіку, оперативну взаємодію у надзвичайних ситуаціях або спільні розслідування, які входять у сферу захисту прав людини та принципів верховенства права, і включають гарантії щодо конфіденційності особистих даних [9].

У галузі кібербезпеки та захисту особистих даних, встановлюють права та обов'язки державних органів та організацій України такі нормативно-правові документи як: Закон України «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України», Порядок взаємодії суб'єктів забезпечення кібербезпеки під час реагування на кіберінциденти/кібератаки одногосно затверджено на засіданні НКЦК, Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання реагування суб'єктами забезпечення кібербезпеки на різні види подій у кіберпросторі», Указ Президента України Про рішення Ради національної безпеки і оборони України «Про Стратегію кібербезпеки України» та ін.

На загальнодержавному рівні питання формування цифрової компетентності педагогів визнається у: Національній доктрині розвитку освіти України, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Рамці цифрової компетентності педагогічного й науково-педагогічного працівника та інших нормативних документах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми забезпечення кібербезпеки у нормативно-правовому полі України розглядали: В. І. Андрєєв, І. Ф. Бінько, І. Ю. Бумба, С. О. Гнатюк, С. Ф. Гончар, І. Г. Грабар, Р. В. Грищук, Г. О. Дзяна, Н. Р. Дзяний, Д. В. Дубов, Я. А. Жаліло, З. Б. Живко, Б. А. Кормич, Є. В. Котух, В. А. Ліпкан, Ю. П. Лісовська, В. Г. Маргасова, К. В. Молодецька, М. А. Ожеван, О. В. Скорук, Т. О. Сліпченко, О. А. Ткаченко, Д. О. Тихолаз, М. І. Цюцюра, М. О. Цензура, В. С. Чередниченко, М. М. Шабатура, М. Є. Шелест, Я. І. Шестак, С. М. Шкарлет, В. Т. Шлемко та ін.

Технічні аспекти забезпечення кібербезпеки представлені у публікаціях: В. Л. Бурячка, О. В. Криворучко, Т. В. Савченко, М. В. Сашньової, К. В. Степашкіної, В. І. Чубаєвського, Ю. Г. Даника, П. П. Воробієнка, В. М. Чернеги, В. Б. Толубко, С. В. Толюпи, В. О. Хорощка та ін.

Кібербезпека у освітньому процесі розглянута у публікаціях: Л. А. Арсеновича, В. Ю. Бикова, О. Ю. Бурова, І. П. Гончарової, Н. П. Дементієвської, О. Б. Жильцової, Н. В. Коршун, А. Ю. Нашинець-Наумової, П. М. Складанного та ін.

Дослідження пов'язані з підвищенням рівня цифрової компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти проводили: В. М. Андрієвська, В. Ю. Биков, В. О. Гальперіна, Н. П. Дементієвська, Ю. О. Жук, І. В. Іванюк, В. В. Коваленко, В. В. Лапінський, М. П. Лещенко, О. О. Литвиненко, С. Г. Литвинова, М. В. Мар'єнко, Ю. Г. Носенко, О. В. Овчарук, Н. В. Олєфіренко, О. П. Пінчук,

О. М. Соколюк, Н. В. Сороко, О. В. Співаковський, А. С. Сухіх, О. І. Шиман, М. П. Шишкіна та ін.

Проте, вивчення джерел показує, що теоретичні підходи щодо визначення проблеми розвитку цифрової компетентності з кібербезпеки вчителів закладів загальної середньої освіти, не достатньо представлені і потребують ґрунтовного вивчення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення нами джерел показує, що теоретичні підходи щодо визначення проблеми розвитку цифрової компетентності з кібербезпеки вчителів закладів загальної середньої освіти не достатньо розкриті і потребують подальшого дослідження.

**Мета статті.** Здійснити аналіз теоретичних підходів щодо визначення проблеми розвитку цифрової компетентності з кібербезпеки вчителів закладів загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Останнім часом кібербезпека стала предметом багатьох робіт дослідників, але проблема розуміння цього явища залишається невирішеною, зважаючи на швидкий розвиток цифровізації суспільства та збільшення можливостей впливу на суспільні відносини. Це призводить до виникнення нових загроз для громадської безпеки в цілому і вимагає оновлення та вдосконалення системи її забезпечення. Також потрібне ґрунтовне переосмислення поняття «кібербезпеки», оскільки феномен інформації швидко змінюється, а світове співтовариство стає все більше залежним від цифрових технологій. Ці перетворення інформаційної сфери викликають ряд теоретичних і практичних проблем, які потребують уточнення поняття «кібербезпеки» та більш системного підходу до її забезпечення.

В рамках нашого дослідження є потреба розглянути підходи до визначення «кібербезпека», «кібергієна», «кібератака», «кіберзагроза», «кібертероризм», «кіберзахист», «кіберзлочин», «кіберзлочинність», «кіберпростір», «цифрова компетентність вчителів», «заклади загальної середньої освіти», «безпечне освітнє середовище» та ін.

Нормативно-правові документи України, зокрема у сфері кібербезпеки та захисту особистих даних, регулюють права та обов'язки державних органів та організацій. Ці правила впливають на особистий рівень кібергієни кожного громадянина, визначаючи умови збереження та використання особистих даних користувачів. Існує потенційна загроза з боку хакерів та кіберзлочинців, які можуть порушувати закони та використовувати конфіденційну інформацію для шахрайства. У разі кіберзлочинних дій по відношенню до користувачів чи організацій, зокрема, шахрайства чи незаконного доступу, надзвичайно важливо звертатися до кіберполіції чи служби безпеки України.

У статті 1 Закону України «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України» [14] наведені терміни в рамках нашого дослідження такі як: «*кібератака*» – визначається як цілеспрямовані (навмисні) дії в кіберпросторі, які виконуються за допомогою електронних засобів комунікації, таких як програмне і програмно-апаратне забезпечення, інші технічні засоби та обладнання. Основною метою таких дій є порушення конфіденційності, цілісності та доступності електронних інформаційних ресурсів, які опрацьовуються, передаються або зберігаються в комунікаційних та/або технологічних системах. Ці дії можуть призвести до негативних наслідків, таких як несанкціонований доступ до таких ресурсів, порушення безпеки та стійкості нормального режиму функціонування комунікаційних та/або технологічних систем. Крім того, ці дії можуть використовуватися для проведення кібератак на інші об'єкти кіберзахисту; «*кібербезпека*» – це забезпечення захисту життєво важливих інтересів осіб, громадян, суспільства та держави під час використання кіберпростору. Це передбачає забезпечення стійкого розвитку інформаційного суспільства та цифрового комунікативного середовища, а також вчасне виявлення, запобігання та нейтралізація конкретних і потенційних загроз національній безпеці України в кіберпросторі; «*кіберзагроза*» – це існуючі та потенційно можливі явища і чинники, які створюють у кіберпросторі загрозу життєво важливим національним інтересам України. Вони викликають негативний вплив на стан кібербезпеки країни, її кібербезпеку та кіберзахист об'єктів; «*кіберзахист*» – сукупність організаційних, правових, інженерно-технічних заходів, криптографічного та технічного захисту інформації, спрямованих на запобігання кіберінцидентам, виявлення та захист від кібератак, ліквідацію їх наслідків, відновлення функціонування комунікаційних, технологічних систем; «*кіберзлочин*» – суспільно небезпечні дії у кіберпросторі та/або з його використанням, відповідальність за яке передбачена законом України про кримінальну відповідальність та/або яке визнано злочином міжнародними договорами України; «*кіберзлочинність*» – сукупність кіберзлочинів; «*кіберпростір*» – це віртуальне середовище, яке виникає внаслідок роботи взаємопов'язаних комунікаційних систем і забезпечує можливості для взаємодії та спілкування в суспільстві. Воно формується завдяки функціонуванню з'єднаних комунікаційних систем і надає можливості для електронних комунікацій за допомогою мережі Інтернет або інших глобальних мереж передачі даних; «*система активної протидії агресії у кіберпросторі*» – сукупність організаційних, правових, наукових та технічних заходів, спрямованих на підвищення рівня кіберзахисту держави шляхом здійснення впливу на

інформаційні (автоматизовані), електронно-комунікаційні, інформаційно-комунікаційні системи держави-агресора, джерела походження кіберзагроз та кібератак; «активна протидія агресії у кіберпросторі» – це комплекс організаційних, правових, наукових та технічних заходів, спрямованих на підвищення рівня кіберзахисту держави. Це досягається шляхом впливу на інформаційні (автоматизовані), електронно-комунікаційні, інформаційно-комунікаційні системи агресором, а також джерелами походження кіберзагроз та кібератак [14].

У Порядку взаємодії суб'єктів забезпечення кібербезпеки під час реагування на кіберінциденти/кібератаки одногосно затверджено на засіданні НКЦК від 22.09.2022 [11] використовуються такі терміни як: «подія кібербезпеки» – це визначена ситуація на об'єкті кіберзахисту, яка сигналізує про можливе порушення політики безпеки або невдалу роботу засобів захисту, також може вказувати на раніше невідому ситуацію, що може стосуватися безпеки; «рівень критичності кіберінциденту/кібератаки» – рівень негативних наслідків для інформаційної інфраструктури країни, які можуть виникнути внаслідок кіберінциденту або кібератаки [11].

*Кібертероризм* – це суспільно небезпечна діяльність, яка усвідомлено здійснюється у кіберпросторі або за допомогою його технічних можливостей, окремими особами або організованими злочинними групами з терористичною метою і реалізується через заздалегідь сплановані кібератаки на інформаційно-телекомунікаційну систему з використанням високих технологій [4, с. 57].

*Кібергігієна* представляє собою комплекс процедур, спрямованих на зменшення ризику кібератак. За допомогою принципів кібергігієни, таких як обмеження доступу та багатофакторна автентифікація, несанкціонованим особам стає важче отримати доступ до даних та відомостей. Також цей підхід включає стандартні рекомендації, такі як регулярне оновлення програмного забезпечення та резервне копіювання даних, що допомагає зменшити кількість системних кібератак [17].

У звіті про цифровий захист Microsoft 2023 р. [3] зазначено, що в контексті особистої кібергігієни розвідка хакерів часто базуються на зборі даних і відомостей про конкретних осіб через соціальні мережі або робочі електронні пошти. Забезпечення безпеки передбачає усвідомлення як соціальних, так і технічних аспектів, таких як використання надійних паролів та уважність до фішингових атак.

Також у цьому звіті [3] визначено п'ять основ кібергігієни, які подані на рис. 1 і описані нижче.

Основи кібергігієни, які визначені у [3]:

1) *застосування багатофакторної автентифікації* (може захистити користувачів від уражених



Рис. 1. Основи кібергігієни [3]

паролів і забезпечує більш високий рівень стійкості ідентифікації);

2) *дотримання принципів моделі «нульової довіри»* (обмеження впливу атаки на організацію: активна перевірка, використання доступу з мінімальними правами та постійне усвідомлення можливості порушення);

3) *використання засобів розширеного виявлення й реагування, а також захисту від шкідливих програм* (використання програмного забезпечення, яке виявляє та автоматично блокує кібератаки, а також забезпечує аналітику для захисного програмного забезпечення. Моніторинг аналітики, що надходить з систем виявлення загроз, має велике значення для оперативного усунення потенційних проблем);

4) *своєчасне оновлення засобів і програм* (внаслідок використання вразливих та застарілих систем, організації можуть потрапити під кібератаку. Потрібно постійно перевіряти стан системи, включаючи мікропрограми, операційні системи тощо);

5) *захист даних* (для належного захисту, потрібно знати, які дані важливі, де вони розташовані і чи вживаються належні заходи для їхнього захисту).

На думку Б. А. Кормич, *кібербезпека* – це забезпечення захищеності визначених законом правил і норм, які регулюють інформаційні процеси в державі, що має на меті створення гарантованих умов, які передбачені Конституцією, для існування та розвитку людини в сучасному інформаційному просторі всього суспільства та держави [6, с. 142].

Д. В. Дубов і Ожеван М. А. визначають *кібербезпеку* як спрямовані дії, які відбуваються в кіберпросторі або використовують його технічні



можливості і можуть призвести до досягнення незаконних цілей, таких як порушення конфіденційності, цілісності, автентичності та доступності інформації, а також до застосування деструктивних інформаційно-психологічних впливів на свідомість та психічний стан громадян [2].

У публікації [8, с. 55] *кібербезпека* подана, як захист інформації та відповідної інфраструктури від непередбачених чи навмисних впливів, які можуть призвести до неприйнятної шкоди для учасників інформаційних взаємодій, включаючи власників та користувачів даних, а також технічну підтримку інфраструктури.

Погоджуємось з думкою, Р. М. Пріми, О. В. Гончарука, Д. А. Пріми [12, с. 399], що активне використання цифрових технологій в освіті сприяє покращенню освітнього процесу на всіх рівнях і сприяє формуванню професійної майстерності майбутніх педагогів, що передбачає перегляд підходів до їх освіти.

Сучасні реалії ставлять перед системою освіти завдання забезпечити майбутнім педагогам не лише фахові знання, а й акцентують увагу на розвитку їх цифрової компетентності. Це стає ключовим чинником для отримання їх якісної освіти, оскільки цифрова компетентність дозволяє майбутнім педагогам бути конкурентоспроможними на ринку праці і успішно адаптуватися до сучасного інформаційно-технологічного середовища, вирішуючи існуючі цифрові виклики між ними та їх майбутніми учнями [12, с. 400].

У рамках цифрової компетентності педагогічного й науково-педагогічного працівника, *цифрова компетентність* – це динамічне поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей в галузі цифрових технологій. Вона визначає здатність особи успішно інтегруватись у суспільство, здійснювати професійну та/або навчальну діяльність з використанням цифрових технологій [16].

*Цифрова компетентність* вчителя визначається його здатністю ефективно використовувати цифрові технології в освітньому процесі. Це охоплює знання та навички в таких областях, як створення цифрового контенту, використання онлайн платформ, комунікація та співпраця, цифрова безпека та етичне використання технологій. Цифрово-компетентний вчитель також має вміння інтегрувати цифрові технології у свою навчальну програму та оцінювати їх ефективність в освітньому процесі [5].

У статті 8 пункті 1 Закону України «Про освіту» [13] «заклад загальної середньої освіти» (ЗЗСО) визначено, як заклад освіти, основним видом діяльності якого є освітня діяльність у сфері загальної середньої освіти. Також у статті 1 пункті 1 цього Закону «безпечне освітнє середовище» визначається як комплекс умов у закладі освіти, які

запобігають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди. Це включає в себе також дотримання санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, відповідність законодавству щодо кібербезпеки та захисту особистих даних, забезпечення безпеки та якості харчових продуктів, уникнення надання неякісних харчових послуг, запобігання фізичному та/або психологічному насильству, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, порушенню честі, гідності та ділової репутації, також включає в себе боротьбу з булінгом, поширенням неправдивих відомостей, пропагандою та/або агітацією, включаючи використання кіберпростору. Крім того, забороняється вживання алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин та інших психоактивних речовин на території та в приміщеннях закладу освіти [13].

Безпечне освітнє середовище ЗЗСО, що включає в себе кібербезпечне освітнє середовище ЗЗСО, зумовлює підвищення кваліфікації педагогічних працівників шляхом проведення різних заходів щодо забезпечення кібербезпеки у ЗЗСО. Також необхідно впроваджувати ефективні заходи забезпечення безпеки мережі та пристроїв, таких як встановлення антивірусного програмного забезпечення та брандмауерів. Крім того, необхідно встановлювати чіткі правила доступу до конфіденційних даних і відомостей та забезпечувати їх безпечне зберігання в ЗЗСО.

Політику кібербезпечного освітнього середовища ЗЗСО можна впроваджувати шляхом рекомендацій щодо встановлення складних паролів та їх періодичній зміні, оновлення програмного забезпечення та операційної системи пристроїв, щоб запобігти кібератакам тощо.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Здійснивши аналіз теоретичних підходів щодо визначення проблеми розвитку цифрової компетентності з кібербезпеки вчителів закладів загальної середньої освіти нами було:

Обґрунтовано актуальність проблеми розвитку цифрової компетентності з кібербезпеки вчителів закладів загальної середньої. Зокрема, проаналізовано звіт від Microsoft 2023 рік де підкреслено, що приблизно 99% кібератак відбуваються через недостатнє розуміння користувачами основ кібергігієни. Досліджено другий додатковий протокол до Конвенції про кіберзлочинність (Будапештська конвенція), що спрямований на посилення співпраці та розкриття електронних доказів був підписаний державами-членами Ради Європи, у якому зазначено про посилену співпрацю та розкриття електронних доказів.

Розглянуто підходи до визначення понять: «кібербезпека», «кібергігієна», «кібератака», «кіберзагроза», «кібертероризм», «кіберзахист», «кіберзлочин», «кіберзлочинність»,



«кіберпростір», «цифрова компетентність вчителів», «заклади загальної середньої освіти», «безпечне освітнє середовище» та ін.

Визначено 5 основ кібергігієни, які були сформувані спеціалістами Microsoft і подані у звіті про цифровий захист Microsoft 2023 р.: застосування багатфакторної автентифікації; дотримання принципів моделі «нульової довіри»; використання засобів розширеного виявлення й реагування, захист від шкідливих програм; своєчасне оновлення засобів і програм; захист даних.

Описано безпечне освітнє середовище ЗЗСО, яке включає в себе кібербезпечне освітнє середовище ЗЗСО, і зумовлює підвищення кваліфікації педагогічних працівників шляхом проведення різних заходів щодо забезпечення кібербезпеки у ЗЗСО.

Отже, забезпечення кібербезпеки повинно стати одним з важливих завдань для ЗЗСО у цифровому світі. Необхідно приділяти належну увагу заходам з кібербезпеки, організовувати регулярне навчання для педагогічних працівників, учнів та їх батьків чи опікунів, і постійно вдосконалювати свої системи та програмне забезпечення. Тільки таким чином ЗЗСО зможуть ефективно захищати свої системи та дані від потенційних кіберзлочинців.

Подальші розвідки плануємо спрямувати на більш глибоке дослідження щодо заходів кібербезпеки у ЗЗСО.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Деякі питання реагування суб'єктами забезпечення кібербезпеки на різні види подій у кіберпросторі : Постанова Кабінету Міністрів України від 04.04.2023 № 299. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/299-2023-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.12.2023).

2. Дубов Д. В., Ожеван М. А. Майбутнє кіберпростору та національні інтереси України : нові міжнародні ініціативи провідних геополітичних гравців : аналіт. доп. Київ : НІСД, 2012. 32 с.

3. Звіт про цифровий захист Microsoft за 2023 рік. URL: <https://www.microsoft.com/uk-ua/security/security-insider/microsoft-digital-defense-report-2023> (дата звернення: 03.01.2024).

4. Інформаційна та кібербезпека: соціотехнічний аспект: підручник / Бурячок В. Л., Толубко В. Б., Хорошко В. О., Толюпа С. В. ; за заг. ред. д-ра техн. наук, професора В. Б. Толубка. Київ : ДУТ, 2015. 288 с.

5. Інформаційно-цифрова компетентність сучасного педагога. AR Book – платформа для вчителів та шкіл. URL: [https://arbook.info/informacijno-czyfrova-](https://arbook.info/informacijno-czyfrova-kompetentnist-suchasnogo-pedagoga)

[kompetentnist-suchasnogo-pedagoga](https://arbook.info/informacijno-czyfrova-kompetentnist-suchasnogo-pedagoga) (дата звернення: 16.01.2024).

6. Кормич Б. А. Організаційно-правові засади політики кібербезпеки України : монографія. Одеса : Юридична література, 2003. 472 с.

7. Лісовська Ю. П. Кібербезпека : ризики та заходи : навч. посібник. Київ : Видавничий дім «Кондор», 2019. 272 с.

8. Основи інформаційної безпеки / Андреев В. І., Хорошко В. О., Чередниченко В. С., Шелест М. Є. 2-е вид., доп. і перероб. Київ : ДУІКТ, 2009. 292 с.

9. Офіс Ради Європи в Україні. Новини та Заходи. URL: <https://www.coe.int/uk/web/kyiv/-/enhanced-cooperation-and-disclosure-of-electronic-evidence-22-countries-sign-new-protocol-to-cybercrime-convention> (дата звернення: 12.01.2024).

10. Павленко В. В., Петровська О. Ю. Цифрова компетентність майбутнього учителя як чинник забезпечення якості педагогічної діяльності. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*, 1(2), 633–640. URL: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16649>.

11. Порядок взаємодії суб'єктів забезпечення кібербезпеки під час реагування на кіберінциденти/кібератаки одноголосно затверджено на засіданні НКЦК від 22.09.2022. URL: <http://surl.li/eybfv> (дата звернення: 05.12.2023).

12. Пріма Р.М., Гончарук О.В, Пріма Д.А. Цифрова компетентність майбутнього педагога як необхідна складова забезпечення якості професійної майстерності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2023, № 2 (126) С. 398–409. DOI: 10.2413/9/2312-5993/2023.02/398-409.

13. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Дата оновлення : 08.12.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 09.01.2024).

14. Про основні засади забезпечення кібербезпеки України : Закон України від 05.10.2017 № 2163-VIII. Дата оновлення : 28.07.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2163-19#Text> (дата звернення: 20.12.2023).

15. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14.05.2021 «Про Стратегію кібербезпеки України» : Указ Президента України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/447/2021#n12> (дата звернення: 22.12.2023).

16. Рамка цифрової компетентності педагогічного й науково-педагогічного працівника. URL: [https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629\\_frame\\_pedagogical.pdf](https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf) (дата звернення: 18.01.2024).

17. Що таке кібербезпека? Microsoft. URL: <https://www.microsoft.com/uk-ua/security/business/security-101/what-is-cybersecurity> (дата звернення: 10.01.2024).

## ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

### EURO INTEGRATIVE PROCESSES OF UKRAINE: PROBLEMS AND PROSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT

Надзвичайно швидкі темпи цифрової інформатизації та глобалізації сучасного суспільства значною мірою впливають на професійну діяльність фахівців усіх галузей. Тому в статті зосереджено увагу саме на вплив інформаційних технологій щодо підготовки майбутніх педагогів. У сучасному світовому просторі цифрові технології є найдинамічнішою сферою за показниками власного розвитку і розвитку суспільства загалом. Так, кількість мобільних з'єднань значно перевищує кількість мешканців у світі, а кількість людей, у яких є можливість користуватися мобільним телефоном перевищує кількість людей, що можуть задовольняти елементарні базові потреби. Сучасний світ все частіше характеризується динамікою трансформацій, результати яких випереджають реальність: те, що було заплановано вчора в якості інноваційного проекту, нині постає таким, що потребує модернізації, вдосконалення та подальшого розвитку. Трансформаційні процеси торкаються не лише сфери технологій у виробництві, але й проблеми організації діяльності мислення. Перед освітою нині і перед вищою освітою, зокрема, постало завдання виховати особистість, яка вміє мислити, легко висловлювати свої думки, лаконічно розмірковувати, швидко застосовувати знання в змінених умовах, а тому постає проблема пошуку ефективних шляхів розвитку логічного мислення особистості. Інформаційно-цифрова компетенція майбутніх вчителів є надзвичайно важливою під час дистанційного навчання. Оскільки навчання відбувається в онлайн-середовищі, вчителям потрібно вміти ефективно користуватися цифровими технологіями та інструментами, а також знаходити, оцінювати та використовувати інформацію з різних джерел. Інформаційна компетентність – це інтегративне утворення, яке віддзеркалює здатність особистості до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею в усіх її формах та представленнях у традиційній, друкованій формі і в електронному вигляді; вміння працювати з комп'ютерною технікою та мультимедійними технологіями, навичок застосувати їх у професійній діяльності та повсякденному житті.

**Ключові слова:** освіта, дистанційне навчання, цифрова освіта, професійна підготовка.

The extremely fast pace of digital informatization and globalization of modern society has a significant impact on the professional activity of specialists in all fields. Therefore, in our article, we decided to focus specifically on the influence of information technologies on the training of future teachers. In the modern global space, digital technologies are the most dynamic sphere in terms of both their own development and the development of society as a whole. Yes, the number of mobile connections far exceeds the number of inhabitants in the world, and the number of people who have the opportunity to use a mobile phone exceeds the number of people who can meet basic basic needs. The modern world is increasingly characterized by the dynamics of transformations, the results of which are ahead of reality: what was planned yesterday as an innovative project, now appears as something that needs modernization, improvement and further development. Transformational processes affect not only the sphere of technologies in production, but also the problem of organizing thinking activities. Today's education and higher education, in particular, face the task of raising a person who can think, easily express his thoughts, think succinctly, quickly apply knowledge in changed conditions, and therefore the problem of finding effective ways of developing logical thinking of an individual arises. Information and digital competence of future teachers is extremely important during distance learning. As learning takes place in an online environment, teachers need to be able to effectively use digital technologies and tools, and to find, evaluate and use information from a variety of sources. Information competence is an integrative education that reflects an individual's ability to determine information needs, search for information and effectively work with it in all its forms and presentations, both in traditional, printed form and in electronic form; ability to work with computer equipment and multimedia technologies, skills to apply them in professional activities and everyday life.

**Key words:** education, distance learning, digital education, professional training.

УДК 338

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.54>

**Котляренко С.В.,**

канд. філол. наук, доцент,  
доцент кафедри методики викладання української мови та літератури  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,  
доцент  
Навчально-наукового інституту  
Київського національного університету  
культури і мистецтв

Актуальність проблеми не дає можливості сумніватися, що на даному етапі життя людини у світі (в умовах пандемії та карантину, збройної агресії росії проти України) надзвичайно гостро постала нагальна проблема: використання цифрових засобів у освітньому процесі, а саме в дистанційному навчанні. Ось вже який рік перебуваємо заручниками ситуації. І в цей непростий період допомоги в процесі навчання може використання цифрових засобів навчання.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Надзвичайно швидкі темпи цифрової інформатизації та глобалізації сучасного суспільства значною мірою впливають на професійну діяльність фахівців усіх галузей. Тому в статті зосереджено увагу на вплив інформаційних технологій на підготовку майбутніх педагогів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інформаційно-цифрова компетентність, як і інші ключові компетентності не має єдиного

визначення, а ґрунтується значною мірою на власне розуміння саме значення цієї компетенції. О. Жерновникова характеризує її як універсальні способи передання, отримання, пошуку, обробки, надання, узагальнення, систематизації, перетворення інформації в знання [4, с. 223].

Нині значно зростає низка вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень з проблем дистанційного навчання. Особливості організації дистанційного навчання широко висвітлено в працях І. Богданової, В. Бикова, Ю. Жука, В. Кухаренка, Л. Романишиної, Г. Козлакова, І. Козубовської, В. Олійника, Є. Полат, А. Хуторського та інш. Поняття дистанційне навчання (Distance Learning, Distance Education) трактується науковцями як особлива форма організації освітнього процесу, що ґрунтується на самостійній роботі на відстані. В положенні про дистанційне навчання зазначається, що дистанційне навчання є індивідуалізованим процесом передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за умови опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, створеному на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [2]. Першою цікавила думка академіка В. Бикова, який зазначає, що дистанційне навчання – це форма організації і реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально (тобто, на відстані, яка не дає можливості і не передбачає безпосередню навчальну взаємодію учасників віч-на-віч, інакше, коли учасники територіально знаходяться поза меж можливої безпосередньої навчальної взаємодії і коли у процесі навчання їх особиста присутність у певних навчальних приміщеннях навчального закладу не є обов'язковою)» [2, с. 23].

**Метою нашої статті** є дослідження сутності євроінтеграційних процесів та компетентностей освітньої сфери, основні перешкоди та перспективи досягнення.

**Виклад основного матеріалу.** Через стрімкий розвиток євроінтеграційних процесів у нашій країні, чимало завдань покладено на освітню сферу. Перед освітою нині і перед вищою освітою, зокрема, постало завдання виховати особистість, яка вміє мислити, легко висловлювати свої думки, лаконічно розмірковувати, швидко застосовувати знання у змінених умовах, а тому постає проблема пошуку ефективних шляхів розвитку логічного мислення особистості [1, с. 8–11].

Отже, широкий спектр чинників, що впливають на характер та інтенсивність процесів цифровізації в суспільстві, визначають і різні шляхи

їх розвитку. Одним з них є розширення освітнього простору. Сучасні цифрові технології (онлайн-навчання, BigData, мережні практики, штучний інтелект, телемедицина, чат-боти тощо) суттєво змінили його структуру [8]. Віртуалізація освіти сприяє практичній реалізації одного зі смислів поняття «digital» – дискретності, «розірваності». Освіта вже не є обмеженою стінами університетів, коледжів і шкіл, межами регіонів і навіть держав. Причин тому є декілька. Так, не завжди роботодавців задовольняє якість підготовки випускників освітніх установ, а зміст освітніх програм не повною мірою корелює із запитами ринку праці. Із зростанням актуальності цифрових знань і вмій ця асинхронність очікувань роботодавців і випускників зростає. Фактично, прийнявши на роботу дипломованого фахівця, роботодавець змушений його перенавчати. На великих підприємствах усе частіше трапляються практики створення власних центрів підвищення кваліфікації та додаткової освіти, корпоративних закладів освіти.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології постійно вдосконалюють систему вищої освіти і мають такі особливості: забезпечують доступ до різноманітних джерел інформації та освітні ресурси, включаючи книги, підручники, монографії тощо; в такому навчальному процесі учень виступає як суб'єкт навчання, а вчитель виконує лише функцію помічника, який не повністю визначає зміст навчання; можливість отримати знання, уміння та навички через проблемне та дослідницьке навчання; основні принципи сучасного навчання – практичність, тісний зв'язок із життям і процесами в суспільстві; покращує спілкування між студентами, викладачами та вищими навчальними закладами; діє як надійна вимірвальна та ієрархічна система, що дає можливість чітко визначити місце студента, викладача в університет; постійне вдосконалення через зворотній зв'язок; здатність підтримувати безперервний процес самонавчання та вдосконалення студентів у будь-який час; дає змогу поширювати нові ідеї в сфері освіти; сприяє розвитку освіти на селі; забезпечує доступ до освітніх ресурсів для студентів, які не можуть цього зробити в навчальний час; надає освітні послуги за нижчою ціною онлайн; допомагає викладачам у проведенні іспитів та забезпеченні курсовими матеріалами; забезпечує студентів з різними можливостями вивчення мов; університети пропонують велику кількість власних онлайн-курсів, які значно підвищують їхній рейтинг. Дистанційна освіта поступово замінює заочне навчання. Студенти масово обирають навчання онлайн [11].

**Висновки.** В умовах протистояння освітнім, соціальним та економічним викликам сучасна

дійсність актуалізує необхідність цифрової трансформації всіх життєвих сфер людської діяльності. Цифрові пристрої та мобільні технології є невід'ємними атрибутами сучасного учня, тому майбутні вчителі гуманітарних дисциплін із метою ефективного здійснення професійної діяльності повинні мати знання про можливості комп'ютерної техніки та мобільних пристроїв, розуміти роль цифрового освітнього середовища, уміти аналізувати інформацію, проєктувати та створювати власне освітнє середовище, працювати в мережних педагогічних спільнотах, здійснювати підвищення кваліфікації шляхом самоосвіти на онлайн-курсах.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баглаєва Н. Розвиток логічних умінь дитини. Дошкільне виховання, 2000. № 10. С. 8–11.
2. Биков В. Ю. Технологія створення дистанційного курсу : навч. посіб. Київ. : Міленіум, 2008. 324 с.
3. Вдовиченко Ю.В. Цифрові технології як основа та рушійна сила розвитку сучасної глобальної економіки. URL: [http://www.economy.in.ua/pdf/1\\_2018/17.pdf](http://www.economy.in.ua/pdf/1_2018/17.pdf). (дата звернення: 22.10.2023)
4. Жерновникова О. А. Психологічний аспект реалізації дистанційних освітніх технологій у навчальний процес майбутніх учителів математики. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Бердянськ, 2017. Вип. 2. С. 219–225.
5. Овчарук О. Цифрова компетентність учителя: міжнародні тенденції та рамки. Нова педагогічна думка. 2019. № 4 (100). С. 52–55.
6. Прима В., Байдацька С., Боровик К. Сучасні тенденції навчання іноземної мови фахівців сфери туризму. Актуальні питання гуманітарних наук, 2023. С. 240–246. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-3-37> Дата звернення: 24.10.2023.
7. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи : зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. семінару, м. Київ, 28 лютого 2018 р. / за заг. ред. О.Е. Коневщинської, О.В. Овчарук. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2018.
8. Bakai, Y., Nanivska, L., Semenets, O., Hetman, Y., & Pryma, V. The efficiency of language teaching through integration in future philologists' foreign language competence formation. Amazonia Investiga, 2023. 12(61), 297–306. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.61.01.30> Дата звернення: 24.10.2023.
9. Ferrari A. Digital Competence in Practice. An Analysis of Frameworks. Luxemburg : IPTS-JRC, 2011. URL: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>.
10. Quality education and competencies for life / Workshop 3. Background Paper. 2004. Дата звернення: 24.10.2023.
11. Information and communication technologies in education (2017). Retrieved October 10, from the World Wide Web: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf>



## БІБЛІОГРАФІЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ СПІВПРАЦІ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ (ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ БІБЛІОГРАФІЧНОГО ПОКАЖЧИКА «ОСВІТА І ПЕДАГОГІЧНА НАУКА УКРАЇНИ І ПОЛЬЩІ. 2005–2024»)

### BIBLIOGRAPHICAL RECONSTRUCTION OF POLISH-UKRAINIAN COOPERATION IN THE FIELD OF EDUCATION AND PEDAGOGY (SOME ASPECTS OF BIBLIOGRAPHICAL PREPARATION INDEX “EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCE UKRAINE AND POLAND. 2005–2024”)

У статті здійснено науково-бібліографічний огляд стану відображення польсько-українського співробітництва у галузі освіти і педагогіки засобами підготовки та оприлюднення інформаційно-бібліографічних видань різноаспектного тематичного та жанрового спрямування. З огляду на соціальні чинники, а саме тимчасове перебування наших співвітчизників за кордоном внаслідок агресії РФ, зазначено, що українсько-польська співпраця вийшла за межі офіційних перемовин, зустрічей, усталених за десятиліття спільної діяльності, на більш високий рівень, набуваючи соціологічного, психологічного контексту. Враховуючи названі обставини, розглянуто українсько-польське партнерство у сфері сучасної освіти й науки як пріоритетний напрям в інформаційно-бібліографічній діяльності Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, реалізованого в наукових дослідженнях, в структурі яких укладання бібліографічних посібників є однією із вагомих складових.

Висвітлено основні напрями відображення українсько-польського партнерства засобами науково-допоміжних бібліографічних видань, тематична складова яких репрезентує наукові досягнення та проблеми в освітньо-науковому просторі, утверджує пріоритетні наукові традиції у польсько-українському співробітництві. Представлено досвід педагогічного й освітнього партнерства засобами багаторічної наукової, освітньої, дослідницької співпраці. Встановлено найвагоміші здобутки у поступі українсько-польського співробітництва, що підтверджено зачаткуванням у 2005 р. проведення циклічних українсько-польських / польсько-українських форумів у співпраці з польськими дослідницькими і освітніми установами; українсько-польських щорічників «Професійна освіта: педагогіка і психологія», «Професійна і неперервна освіта», в яких публікуються дослідницькі рефлексії українських та польських дослідників в галузі порівняльної педагогіки, педагогіки праці та педагогіки дорослих.

Перспективним є вивчення способів представлення відомостей про українсько-польську співпрацю, враховуючи традиційні практики цієї співпраці, зокрема через діяльність відомих педагогів, вчених, представлену в бібліографічних посібниках, у відзначенні

ювілейних дат дослідників, педагогів, громадських діячів.

**Ключові слова:** бібліографічна репрезентація, науково-допоміжні бібліографічні посібники, педагогіка, польсько-українське співробітництво, Державна науково-педагогічна бібліотека імені В. О. Сухомлинського.

The article provides a scientific and bibliographic review of the state of reflection of Polish-Ukrainian cooperation in the field of education and pedagogy by means of preparation and publication of informative and bibliographic publications of various thematic and genre orientations. Taking into account social factors, namely the temporary stay of our compatriots abroad, as a result of the aggression of the Russian Federation, it is noted that Ukrainian-Polish cooperation has gone beyond official negotiations, meetings, established over decades of joint activity, to a higher level, acquiring a sociological and psychological context. Taking into account the mentioned circumstances, the Ukrainian-Polish partnership in the field of modern education and science is considered as a priority direction in the information and bibliographic activity of V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine, implemented in scientific research, in the structure of which compilation of bibliographic manuals is one of weighty components.

The main directions of reflecting the Ukrainian-Polish partnership by means of scientific and auxiliary bibliographic publications, the thematic component of which represents scientific achievements and problems in the educational and scientific space, confirms priority scientific traditions in Polish-Ukrainian cooperation, are highlighted. Ukrainian-Polish yearbooks «Professional education: pedagogy and psychology», «Professional and continuing education», in which research reflections of Ukrainian and Polish researchers in the field of comparative pedagogy, work pedagogy and adult pedagogy are published. It is promising to study the ways of presenting information about Ukrainian-Polish cooperation, taking into account the traditional practices of this cooperation, in particular through the activities of famous teachers, scientists, presented in bibliographic manuals, in marking the jubilee dates of researchers, teachers, and public figures.

**Key words:** bibliographic representation, scientific and auxiliary bibliographic manuals, pedagogy, Polish-Ukrainian cooperation, V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library.

УДК 014:37.01.74(477+438)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.55>

**Кропачева Н.М.**,  
науковий співробітник відділу наукових освітніх інформаційних ресурсів  
Державної науково-педагогічної  
бібліотеки України  
імені В.О. Сухомлинського

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Результативність міжнародної співпраці, цілеспрямовано здійснюваної українськими вченими з науковцями країн Європи, Азії та Америки, є потужним

джерелом продукування наукового знання, обміну практичним втіленням інноваційних освітніх практик, генерування інформаційних ресурсів. Розгортання усестороннього партнерства з польськими

науковцями розглядається як пріоритетна складова цієї співпраці. Оскільки саме Республіка Польща однією з перших країн світу визнала незалежність України, допомагала у вирішенні нагальних проблем економічного, соціокультурного, наукового та освітнього розвитку. Так, однією із перших угод, укладених у перші роки незалежності України, була Угода між Урядами України і Республіки Польща з питань культурного і наукового співробітництва від 18 травня 1992 р. [20]. А в умовах жорстокої російської навали надала всебічну допомогу та підтримку нашим співвітчизникам за кордоном, зокрема студентам, викладачам закладів освіти, сім'ям з дітьми шкільного й дошкільного віку [22].

Осердям цієї підтримки наразі стала академічна співпраця вчених і педагогів, сконцентрована в наступних стратегічних напрямках: формування ефективних шляхів адаптації вчителів і працівників педагогічних професій, які отримали прихисток в Республіці Польща; по-друге, переосмислення та теоретичне узагальнення досвіду спільних звершень в галузі освіти, педагогіки та психології, вироблення методологічних підходів до вирішення наявних суперечностей; і, по-третє, інформування широкого загалу науковців та освітян з практичним доробком з актуальних питань розвитку педагогічної та психологічної науки, освіти та практики в контексті українсько-польської співпраці під егідою Національної академії педагогічних наук України.

За три десятиліття творчої, наукової, освітньої та дослідницької співпраці, як зазначають О. Семенов, М. Вовк та О. Фаст у спільній науковій розвідці, напрями взаємодії помітно розширилися, набули системності і глибини. Інноваційні підходи, спільні проекти успішно втілюються у творчій діяльності закладів середньої, професійної, вищої освіти, академічних установ [18].

В руслі зазначених пріоритетів новим напрямом в українсько-польському співробітництві стало «залучення освітян до науково-дослідницької, пошукової, експериментальної та практичної діяльності в рамках міжнародних проєктів та програм» [13, с. 103].

Інформаційна діяльність наукових бібліотек в умовах одного із найбільш серйозних викликів сучасності актуалізувала й продемонструвала необхідність продовження відображення активної міжнародної співпраці у інформаційно-довідкових виданнях, що засвідчують розширення та поглиблення українсько-польської педагогічної співпраці, демонструють нові горизонти співробітництва польських і українських вчених.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Міжнародна співпраця стала вагомим чинником всебічної підтримки українського народу в умовах повномасштабної війни РФ проти України,

продукуючи широкий пласт нових напрямів взаємодії науковців, освітян щодо проведення спільних проєктів в галузі освіти; вивчення соціальних проблем українських педагогів в процесі працевлаштування в закладах освіти та наукових установах за кордоном, а також інформування широкої громадськості про стан та соціальні проблеми освітян. Найбільш всебічно зазначені матеріали підготовлено на підставі опитування освітян, які знаходяться у Республіці Польща, зокрема соціологічне дослідження «Разом у класі. Діти з України у польських школах: Потенціали та виклики у розбудові полікультурної школи в контексті війни. Думка вчителів», перекладене й видане українською мовою, у підготовці українського видання звіту брали участь науковці Національної академії педагогічних наук України; «Аналітичний звіт за результатами опитування вчителів, які знаходяться під тимчасовим захистом в Республіці Польща у період військової агресії РФ проти України», проведеного вченими Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна за підтримки Інституту цифровізації освіти НАПН України [16, с. 4, 9].

Зазначені видання стали одним із невід'ємних елементів плідної співпраці українських та польських науковців в галузі освіти і педагогічної науки, що збагатилася значними теоретичними та практичними здобутками.

Вони ґрунтуються на світоглядно-ціннісних підвалинах «сповідування європейських цінностей свободи й незалежності, що дістали продовження в функціонуванні спільних наукових організаційних структур, співпраці вищих науково-освітніх інституцій із залученням наукової та освітньої спільнот, а саме засіданні Президії Національної Академії Педагогічних Наук України і Комітету педагогічних наук Польської Академії наук, участі в XI Загальнопольському педагогічному з'їзді, що відбувся у вересні 2022 року, роботі в рамках з'їзду сесії «Освіта під час війни»; проведенні українсько-польських / польсько-українських форумів; виданні українсько-польських щорічників, періодичних наукових видань, збірників наукових праць; проведенні наукових заходів, співорганізаторами яких є наукові та освітні установи Республіки Польща; діяльність центру політики Житомирського державного університету ім. І. Франка, Полоністичного науково-інформаційного центру Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка; проведенні соціологічних досліджень [16].

Підготовка вторинних інформаційних ресурсів, як-от: бібліографічно-довідкових, реферативних та аналітичних матеріалів відображає найбільш значущі проблеми сучасної освіти та педагогіки. З-поміж названих видань найбільш усталені традиції у вирішенні таких питань мають бібліографічні

посібники, упорядкування яких є одним із пріоритетних напрямів дослідницької діяльності Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (надалі – ДНПБ України), науково-дослідного центру з питань галузевого бібліотекознавства, бібліографознавства, книгознавства [19].

Чільне місце у висвітленні напрямів польсько-української та українсько-польської співпраці займають біобібліографічні видання, які найбільш повно представлено в змісті книжкового фонду та галузевого бібліотечно-інформаційного ресурсу ДНПБ України, підтвердженням чого слугують бібліографічні покажчики, що містять інформацію про видатних вчених України та Польщі, як-от: І. Зязюна, доктора філософських наук, професора, дійсного члена НАПН України, нагородженого за багаторічне співробітництво з польськими вченими в галузі педагогіки Золотою медаллю Спілки вчителів Польщі; академіка-секретаря Відділення професійної педагогіки і освіти дорослих НАПН України Н. Ничкало, фундаторки українсько-польської / польсько-української наукової співпраці в галузі педагогічної освіти і освіти дорослих, співредакторки польсько-українського, українсько-польського щорічника «Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia» = «Професійна освіта: педагогіка і психологія», за плідну багатолітню працю в цій царині нагородженої золотим Знаком Польської Спілки Вчителів, медаллю княгині Огінської; директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України доктора педагогічних наук Л. Лук'янової, яка розвиває традиції партнерства з закладами освіти, науковими інституціями Польщі, опікується теоретико-експериментальним упровадженням інноваційних проектів як українських, так і польських учених; Ф. Шльосека, голови Наукового товариства «Польща-Україна», директора Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжеґожевської у Варшаві, іноземного члена НАПН України [5; 10; 8; 21].

Окремі питання професійного становлення представників робітничих професій в рамках дев'яти українсько-польських / польсько-українських форумів (2005–2023 рр.) на основі бібліометричного аналізу розглянуто у дослідженні Н. Кропачевої [7].

Вивчення та широке інформаційне оприлюднення здобутків українсько-польського співробітництва знаходить своє відображення у діяльності ДНПБ України засобами інформаційних ресурсів освітнього спрямування, зокрема упорядкування тематичних оглядів, довідково-інформаційних видань, електронних презентацій, проведенні спільних заходів з участю бібліотечних працівників Республіки Польща за сприяння ВГО «Українська Бібліотечна Асоціація», відображення діяльності наукових бібліотек Республіки Польща на

сторінках наукових видань, сайтах наукових бібліотек [14; 3; 1].

Фахівці відділу науково-освітніх інформаційних ресурсів ДНПБ України проводять бібліографічне дослідження «Освіта і педагогічна наука України і Польщі. 2005–2024» у межах виконання прикладного наукового проекту «Освітнянські бібліотеки як суб'єкт проектування освітнього середовища в умовах цифровізації» (2023–2025 рр.). Хронологічно він продовжує науково-допоміжний бібліографічний покажчик із такою ж назвою, випущений у 2015 р. На констатувальному та частково аналітико-синтетичному етапах здійснюється «<...> науково-бібліографічний аналіз та аналітико-синтетичне опрацювання публікацій щодо українсько-польської / польсько-української співпраці, спрямованої на розвиток освіти і педагогічної науки в Україні та Республіці Польща» [15].

**Метою** пропонованої статті визначено наступні завдання: з'ясування тематично-змістового наповнення бібліографічних посібників, розміщених на веб-порталі ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, присвячених відображенню українсько-польської співпраці в галузі освіти та педагогіки; окреслення основних складових змістового наповнення науково-допоміжного бібліографічного покажчика про українсько-польську співпрацю в галузі освіти та педагогіки.

**Виклад основного матеріалу.** Інформаційний потенціал міжнародної взаємодії в галузі освіти, педагогіки та психології супроводжується та відображається в змісті інформаційно-бібліографічного забезпечення наукових досліджень, освітньої практики, що наразі представлено в тематичному діапазоні інформаційних ресурсів, сервісів, розроблених та підготовлених бібліотечними установами. Активно реагуючи на найбільш актуальні питання сучасності, успішно долаючи різні випробування та труднощі в умовах руйнації бібліотек, фахівці продовжують виконувати професійні обов'язки, сприяючи поширенню структурованої наукової інформації та її суспільному використанню, утверджуючи нові функції бібліографічних видань.

Як зазначають Л. Самчук та Т. Добко, «оперативний доступ до бібліографічних покажчиків на веб-сайтах бібліотек, їх моніторинг та упорядкування стають частиною та важливим напрямом у діяльності наукових бібліотек [17; 4].

Одним із пріоритетних напрямів діяльності ДНПБ ім. В. О. Сухомлинського, як спеціалізованої академічної книгозбірні, є науково-інформаційне забезпечення інноваційного розвитку наук про освіту, педагогіки, та освітньої практики. З-поміж підготовлених й опублікованих бібліографічних посібників, презентованих на веб-порталі бібліотеки й представлених у науково-педагогічній електронній бібліотеці, слід назвати бібліографічну

продукцію, зокрема бібліографічні списки, бібліографічні огляди, які відображають стан та наявні закономірності у формуванні тематичного діапазону видань про міжнародну співпрацю в галузі освіти, педагогіки та психології.

В розділі «Науково-допоміжна бібліографічна продукція» згруповано бібліографічні видання за двома рубриками «Науково-допоміжні бібліографічні покажчики» і «Науково-допоміжні бібліографічні покажчики, присвячені діяльності ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського». У виданні, представленому в одній із рубрик вміщено перелік бібліографічних покажчиків з питань освіти й педагогіки, наявних у фонді Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, які хронологічно охоплюють період з 1919 р. до 2017 р. [2].

Серед бібліографічних видань містяться науково-допоміжні бібліографічні покажчики про актуальні питання освіти і педагогічної науки України і Польщі, 1991–2015 рр. і про опіку над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900–2016) [12; 6].

В рубриці «На допомогу науково-педагогічним працівникам» розділу «Рекомендаційні видання» (<http://surl.li/ppkcp>) вміщено *рекомендаційні бібліографічні списки*, упорядковані фахівцями упродовж 2010–2022 років, в змісті яких висвітлено досвід впровадження інноваційних освітніх практик в Польщі: «Освіта Польщі» (2012 р.), «Вітчизняний та зарубіжний досвід роботи з обдарованими дітьми» (2013 р.); *анотований бібліографічний список* «Філософсько-освітня діяльність у контексті міждисциплінарності (інтердисциплінарності)» (2016 р.), *каталог виставки* «Європейський освітній простір: досвід зарубіжних країн. Освіта Польщі» (2018 р.) в якому представлено публікації щодо розвитку освіти в Республіці Польща в історичному, компаративному аспектах в реаліях сучасності.

Експозиційно-виставкову діяльність як складову інформаційно-бібліографічного забезпечення наукових досліджень ДНПБ України, представлено низкою виставок-презентацій про видатного польського педагога, письменника, лікаря і громадського діяча Я. Корчака, відомих українських та польських вчених та педагогів: Франтішека Шльосека, Тадеуша Левовицького, Валентини Радкевич.

В табл. 1 вміщено відомості про підготовлені виставки, виставки-презентації, що демонструють тематичний діапазон найбільш актуальних та інформативних джерел з питань польсько-української співпраці, інформації про визначних учених, педагогів України та Республіки Польща.

Виставки-презентації, що виставлені на веб-порталі, надають можливість візуально переглядати зміст окремих документів, подавати

документи у будь-якій кількості та послідовності, експонувати документи без обмеження терміну зберігання, що уможливорює ознайомлення з актуальними питаннями українсько-польської співпраці та студіювання наукових та біографічних нарисів про знаних учених та педагогів.

Встановлення основних жанрів бібліографічних видань, підготовлених фахівцями ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського і розміщених на веб-порталі бібліотеки, демонструє і певним чином підсумовує набутий досвід підготовки довідникових видань межах завершених наукових проєктів.

Упорядкування рукопису науково-допоміжного бібліографічного покажчика «Освіта і педагогічна наука України і Польщі. 2005–2024» на аналітично-синтетичному етапі дослідження планується завершити і підготувати до опублікування в першій половині 2024 року. Відтак, ознайомлення з основними складовими змістового наповнення розглядаються укладачами як один із найбільш дієвих способів презентації матеріалів польсько-українських / українсько-польських форумів, які, на думку академіка Н. Ничкало, співорганізатора цих важливих для спільноти заходів, «<...> результат великої роботи вчених-педагогів України і Республіки Польща, водночас це старт, за яким – і продовження розпочатих справ, і початок нових наукових пошуків» [11].

Основні положення нашого дослідження доповнено інформацією про опублікування п'ятнадцяти томів українсько-польського, польсько-українського щорічника «Професійна освіта: педагогіка і психологія»<sup>1</sup> за результатами діяльності Міжнародного наукового товариства «Польща – Україна» спільно із Вищою педагогічною школою у Ченстохові; видання польсько-українського наукового щорічника «Професійна і неперервна освіта», започаткованого Інститутом післядипломної педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України імені І. А. Зязюна спільно з Академією спеціальної педагогіки імені Марії Гжеґожевської (м. Варшава), присвяченого дослідницьким рефлексіям в галузі порівняльної педагогіки, педагогіки праці та педагогіки дорослих.

**Висновки.** Інформаційно-бібліографічне забезпечення проведення наукових досліджень ДНПБ ім. В. О. Сухомлинського тематично зміщується в русло упорядкування бібліографічних видань, зміст яких призначається висвітленню питань українсько-польського співробітництва в галузі освіти і педагогіки, що можна вважати логічним продовженням міжнародної діяльності фахівців книгозбірні, успішно реалізованих як в межах наукових проєктів, так і в накопиченні

<sup>1</sup> Матеріали українсько-польських щорічників «Професійна освіта: педагогіка і психологія» можна віднайти на сайті колекцій культурної та наукової тематики Республіки Польща. – Режим доступу: <http://surl.li/plptr>.



**Тематичний спектр виставок-презентацій ДНПБ України, зміст який відображає питання польсько-української співпраці (2022–2023 рр.)**

Назва виставки	Укладачі	Бібліографічний опис виставки-презентації
Франтішек Шльосек – учений, педагог, громадський діяч (до 80-ти річчя від Дня народження)	О. Б. Дроншкевич	Франтішек Шльосек – учений, педагог, громадський діяч (до 80-ти річчя від Дня народження) : [Електронний ресурс] : [Виставка] / Державна науково-педагогічна бібліотека України ; уклад. О. Б. Дроншкевич. – К., 2022. – 26 с. – Режим доступу: <a href="http://surl.li/plisk">http://surl.li/plisk</a> (дата звернення: 20.01.2024). – Назва з екрана.
Життя заради дітей (До ювілею Януша Корчака (1878–1942))	Л. М. Мелешенко, В. В. Фіх	Життя заради дітей (До ювілею Януша Корчака (1878–1942)) : [Виставка] : [Електронний ресурс] / Державна науково-педагогічна бібліотека України ім. В. О. Сухомлинського ; уклад. Л. М. Мелешенко, В. В. Фіх. – К., 2023. – 40 с. – Режим доступу: <a href="http://surl.li/pljbd">http://surl.li/pljbd</a> (дата звернення: 20.01.2024). – Назва з екрана.
Тадеуш Левовицький – видатний польський учений, педагог, громадський діяч: До ювілею Тадеуша Левовицького (02.07.1942)	О. Б. Бондарчук	Тадеуш Левовицький – видатний польський учений, педагог, громадський діяч: До ювілею Тадеуша Левовицького (02.07.1942) – доктора хабілітованого у галузі гуманістичних наук, іноземного члена НАПН України, Почесного Голови Комітету Педагогічних наук ПАН [Електронний ресурс] [Виставка] / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; уклад. О. Б. Бондарчук. – К., 2022. – 48 с. – Режим доступу: <a href="http://surl.li/pljob">http://surl.li/pljob</a> (дата звернення: 20.01.2024). – Назва з екрана.
«Життя заради дітей» До ювілею Януша Корчака (1878–1942)	Л. М. Мелешенко, В. В. Фіх	Життя заради дітей» До ювілею Януша Корчака (1878–1942) : Виставка : [Електронний ресурс] / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. – К., 2021. – 40 с. – Режим доступу: <a href="http://surl.li/pljbd">http://surl.li/pljbd</a> (дата звернення: 20.01.2024). – Назва з екрана.
Нелля Григорівна Ничкало – провідний учений у галузі професійної педагогіки (До ювілею Неллі Григорівни Ничкало)	–	Нелля Григорівна Ничкало – провідний учений у галузі професійної педагогіки (До ювілею Неллі Григорівни Ничкало): Виставка : [Електронний ресурс] / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. – К., 2021. – 40 с. – Режим доступу: <a href="http://surl.li/pnokn">http://surl.li/pnokn</a> (дата звернення: 20.01.2024). – Назва з екрана.
Європейський освітній простір: досвід зарубіжних країн: Освіта Польщі	Л. І. Самчук	Європейський освітній простір: досвід зарубіжних країн: Освіта Польщі: Каталог виставки : [Електронний ресурс] / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; упоряд.: Л. І. Самчук. – К., 2021. – 9 с. – Режим доступу: <a href="http://surl.li/pnomh">http://surl.li/pnomh</a> (дата звернення: 20.01.2024). – Назва з екрана.

інформаційних ресурсів наукового, освітнього характеру. Зазначимо, що досвід упорядкування бібліографічних видань, предметом вивчення яких стають відомі педагоги, науковці, освітяни України та Польщі, налаштовує на встановлення таких закономірностей: наявність жанрового різноманіття бібліографічних видань. Серед них анотовані бібліографічні списки, бібліографічні списки, бібліографічні огляди, тематичні виставки в електронному і традиційному вигляді. По-перше, тематично вони поступово виходять за межі усталених практик, переходять в стадію налагодження освітніх, наукових, особистісно орієнтованих взаємин, пришвидшених в умовах воєнного стану та орієнтованих на соціологічний контекст наукових досліджень, освітньої практики. Зазначені активності відображаються в інформаційній діяльності наукових установ.

**Перспективи подальших розвідок.** Репрезентація польсько-українського співробітництва

в галузі освіти і педагогіки засвідчує аксіологічну направленість, представлену в тематичному та жанровому спектрі упорядкованих бібліографічних видань. Однією із прогнозовано очікуваних і значимих подій стане оприлюднення науково-допоміжного бібліографічного покажчика «Освіта і педагогічна наука України і Польщі. 2005–2024», висвітлення змістового наповнення якого нами буде представлено в одній із наукових розвідок.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Безпечні фонди – безпечна спадщина. Музеї, бібліотеки, архіви перед обличчям загроз : *Міжнародний Форум*. Українська Бібліотечна Асоціація. Київ, 2023. URL: <http://surl.li/pieda> (дата звернення: 20.01.2024).

2. Бібліографічні покажчики у фондї Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського : 37 Освіта. Виховання. Навчання. Дозвілля : *наук.-допом. бібліогр. покажч.* НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлин-

ського. Київ, 2019. 98 с. До 20-річчя Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського.

3. Бібліотечний вересень у Торуні : міжнародна конференція : [офіційний сайт] / Українська Бібліотечна Асоціація. Київ, 2023. URL: <http://surl.li/pidxs>.

4. Добко Т. Бібліографічний покажчик у системі довідково-бібліографічної діяльності: історія та сучасність. *Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського*. 2016. Вип. 44. С. 499–513. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prnbuimviv\\_2016\\_44\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prnbuimviv_2016_44_41) (дата звернення: 20.01.2024).

5. Іван Андрійович Зязюн: педагог, вчений, філософ : *біобібліогр. покажчик* / упоряд. Л. Н. Штома ; наук. ред. Н. Г. Ничкало ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2018. 229 с. URL: <http://surl.li/pkjtff> (дата звернення: 20.01.2024).

6. Карпенко О. Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900–2016) : *наук.-допом. бібліогр. покажч.* Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2017. 243 с.

7. Кропачева Н. М. Проблема професійної підготовки кваліфікованих робітників на сторінках Польсько-Українських / Українсько-Польських Форумів (2005–2022 рр.). *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах воєнного стану*. Електрон. зб. матеріалів регіон. наук.-практ. семінару. БІНПО ДЗВО «УМО». Біла Церква, 2023. С. 86–92. URL: <http://surl.li/ptaes> (дата звернення: 23.01.2024).

8. Лариса Борисівна Лук'янова – педагог, науковець, особистість : *біобібліогр. покажч.* / Упоряд. : Штома Л. Н. ; наук. ред. Ничкало Н. Г. ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2016. 54 с.

9. Лук'янова Л., Овчарук О. Аналітичний звіт за результатами опитування вчителів, які знаходяться під тимчасовим захистом в Республіці Польща у період військової агресії РФ проти України / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2023. 41 с. URL: <http://surl.li/pbeus> (дата звернення: 20.01.2024).

10. Нелля Григорівна Ничкало – академік НАПН України : *біобібліогр. покажч.* / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд. : Штома Л. Н., Пономаренко Л. О. Київ, 2011. 212 с. (Академіки НАПН України ; вип. 15). URL: <http://surl.li/pljto> (дата звернення 21.01.2024).

11. Ничкало Н. Г. VIII українсько-польський / польсько-український форум «Освіта для миру / Edukacja dla pokoju», Переяслав-Хмельницький. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2019. № 1 (1). С. 1–9. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2019-1-1-3-1> (дата звернення: 21.01.2024).

12. Освіта і педагогічна наука України і Польщі. 1991–2015 = Edukacja i nauka pedagogiczna Ukrainy i Polski : *бібліогр. покажч.* / уклад. : Н. І. Тарасова, Л. І. Самчук, Л. Н. Штома, Н. А. Стельмах ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Київ, 2015. 344 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/705815/1/Poland\\_Ukraine.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/705815/1/Poland_Ukraine.pdf) (дата звернення: 20.01.2024).

13. Павленко Т. С. Роль Франтішека Шльосека в розвитку польсько-українського освітнього співробітництва. *Інформаційне забезпечення сфери освіти та науки України в умовах воєнного стану* : матеріали звіт. наук.-практ. конф. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського / НАПН України, Від-ня філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця : ТВОРИ, 2023. 109 с.

14. Польський педагог-гуманіст Януш Корчак (1878–1942) : до 125-річчя з дня народж. : *біобібліогр. покажч.* АПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Київ : Дух і літера, 2003. 132 с. – URL: [https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2016/01/index\\_11\\_4.pdf](https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2016/01/index_11_4.pdf).

15. Пономаренко Л. О. Освітнянські бібліотеки як суб'єкт проєктування освітнього середовища в умовах цифровізації: найістотніші результати першого етапу наукового дослідження. *Інформаційне забезпечення сфери освіти та науки України в умовах воєнного стану* : матеріали звіт. наук.-практ. конф. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 18 груд. 2023 р., Київ / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця : ТВОРИ, 2023. С. 92–94. URL: <http://surl.li/pifbk> (дата звернення: 20.01.2024).

16. Разом у класі. Діти з України у польських школах: Потенціали та виклики у розбудові полікультурної школи в контексті війни. *Думка вчителів: Звіт про дослідження*. Київ, 2023 63 с. URL: <http://surl.li/pkego> (дата звернення: 20.01.2024).

17. Самчук Л. І. Бібліографічні посібники в забезпеченні інформаційних потреб освітян. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61, вип. 5. С. 188–195. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2017\\_61\\_5\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_61_5_18) (дата звернення: 20.01.2024).

18. Семенов О., М. П. Вовк, О. Л. Фаст. Українсько-польське партнерство в галузі освіти: академічний дискурс. *Академічні студії. Сер. «Педагогіка»*. 2022. Вип. 3. С. 100–111. URL: <http://surl.li/pkejv> (дата звернення: 20.01.2024).

19. Стельмах Н. А. Біобібліографічна серія «Академіки НАПН України» як важливе джерело інформаційного-бібліографічного забезпечення розвитку педагогічної науки. *Наукові праці НБУВ*. 2011. Вип. 11. С. 616–621. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/9189/1/prnbuimviv\\_2011\\_31\\_52.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/9189/1/prnbuimviv_2011_31_52.pdf) (дата звернення: 21.01.2024).

20. Угода між Урядом України і Урядом Республіки Польща про співробітництво в галузі культури, науки і освіти. Дата набуття чинності: 22.11.1999. Законодавство України. Верхов. Рада України. Київ, 1997. URL: [http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/616\\_058](http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/616_058) (дата звернення: 20.01.24). Назва з екрана.

21. Шльосек Франтішек – учений, педагог, громадський діяч : *біобібліогр. покажч.* НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна; упоряд.: Штома Л. Н., Сікора Ян. Київ, 2018. 88 с. URL: <http://surl.li/poibv>.

22. W sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy: *Rozporządzenie Ministra edukacji i nauki z dnia 21 marca 2022 r.* Warszawa, 2022. URL: <http://surl.li/pkeln> (дата звернення: 20.01.24).

## МОЖЛИВОСТІ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

### OPPORTUNITIES OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Дана наукова стаття присвячена вивченню та системному аналізу дидактичних засад використання інформаційних технологій у процесі навчання студентів вищих навчальних закладів. У нашому дослідженні розглядаються історія виникнення та розвитку інформаційних технологій в освітньому процесі, дидактичні властивості та функції мережі, проблеми та перспективи дистанційного навчання, можливості пошуку інформації за допомогою глобальної інформаційної системи World Wide Web, комп'ютерний зв'язок та його складові, а також можливості доступу до джерел інформації, включаючи загальний огляд електронних бібліотек. Особлива увага приділяється практичним дослідницьким завданням, таким як вивчення впливу всесвітньої мережі Інтернет на навчальний процес, аналіз сучасного стану дистанційної освіти та нових можливостей пошуку інформації. Також розглядається використання Інтернет-телеконференцій та комп'ютерних телекомунікацій для спілкування та роботи над науковими проектами.

Нами з'ясовано, що зростання інтересу до предметів, які вивчалися за допомогою комп'ютерних програм, є важливим результатом впровадження інформаційних технологій у навчальний процес.

Під час досліджень було виявлено обставини, що уповільнюють використання інформаційних навчальних систем у навчальній роботі. Серед них найважливішими були: недостатня самостійність студентів у навчальній діяльності (формування цих навичок найчастіше було необхідним етапом дослідного навчання); відсутність диференційованих дидактичних матеріалів з окремих дисциплін, придатних для використання в навчальній роботі (виправлення чого було однією з ключових задач). На жаль, слід визнати, що ці обставини й далі утруднюють впровадження комп'ютерних технологій у практику навчальних закладів.

Результати дослідження підтверджують позитивний вплив використання інформаційних технологій на мотивацію студентів, їхню готовність до самостійної роботи та творчого підходу до навчання. Наукова публікація закінчується висновками та обговоренням перспектив розвитку використання онлайн-платформ в освітньому процесі.

**Ключові слова:** Інформаційні технології, дистанційне навчання, дидактичні засади, інформаційна система, освітній процес.

This scientific article is devoted to the study and systematic analysis of the didactic principles of using information technologies in the process of teaching students of higher educational institutions. Our study examines the history of the emergence and development of information technologies in the educational process, didactic properties and functions of the network, problems and prospects of distance learning, the possibility of searching for information using the World Wide Web, computer communication and its components, as well as the possibility of accessing information sources, including a general overview of electronic libraries.

Particular attention is paid to practical research tasks, such as studying the impact of the World Wide Web on the educational process, analysing the current state of distance education and new opportunities for information retrieval. We also consider the use of Internet teleconferencing and computer telecommunications for communication and work on research projects.

We have found that the growth of interest in subjects studied with the help of computer programs is an important result of the introduction of information technology in the educational process.

The research has revealed circumstances that slow down the use of information learning systems in educational work. Among them, the most important were: insufficient independence of students in learning activities (the development of these skills was often a necessary stage of experiential learning); lack of differentiated didactic materials in certain disciplines suitable for use in educational work (this was one of the key tasks). Unfortunately, it should be acknowledged that these circumstances continue to make it difficult to introduce computer technologies into the practice of educational institutions.

The results of the study confirm the positive impact of the use of information technology on student motivation, their readiness for independent work and creative approach to learning. The scientific publication ends with conclusions and a discussion of the prospects for the development of the use of online platforms in the educational process.

**Key words:** Information technologies, distance learning, didactic principles, information system, educational process.

УДК 378.018.43:004  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.56>

**Гук О.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**Ревть А.Б.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Використання нових інформаційних технологій в сучасній вищій освіті має на меті зробити освітній процес ефективнішим. Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі можна розглядати як складову частину педагогічних технологій, які впливають на вихованця на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблеми інформації вивчаються в роботах таких вчених, як В. Беспалько, М. Євтух, а використання інформації розглядається як один із способів підвищення інтенсивності навчально-пізнавальної діяльності при комплексному використанні новітніх інформаційних технологій, як вказано у працях В. Бикова, С. Литвинової, В. Лугового.

Відомі науковці, такі як В. Андрієвська, В. Биков, Т. Бодненко, В. Луговий, Є. Полат та



інші, досліджували психолого-педагогічні аспекти нових інформаційних технологій, що, згідно з означенням, представляють собою інноваційні методи навчання, які відрізняються від інших своєю швидкістю та якістю створення нової інформації.

Підхід до розуміння інформаційної технології навчання розглядається в різних аспектах. Деякі дослідники (С. Керр, М. Кларін, П. Сетлер) визначають інформаційну технологію навчання як наукове знання, що досліджує особливості усього освітнього процесу. Інші (Є. Полат, І. Роберт) вбачають технологію як спосіб осмислення.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз дидактичних можливостей нових інформаційних технологій на сучасному етапі розвитку закладів вищої освіти є важливим аспектом. Процес інформатизації та соціально-економічні зміни призвели до змін у розумінні та потребах щодо інформатизації. У зв'язку з цим актуальним є завдання активізації пошуку продуктивних та перспективних методів, форм і технологій навчання, які можуть суттєво підвищити ефективність дидактичного процесу на всіх рівнях освіти.

**Мета нашої статті** полягає в аналізі ефективності впровадження новітніх інформаційних технологій в освітній процес закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним з основних завдань є ефективно впровадження та швидке освоєння інформації. Активний досвід використання нових інформаційних технологій у педагогіці, як в українських, так і в зарубіжних освітянах, викликає потребу в систематизації для більш глибокого розуміння шляхів їхнього застосування у педагогічних ситуаціях.

За словами В.О. Гринька, дидактичні можливості інформаційних технологій (ІТ) як засобів навчання перевершують можливості традиційних засобів у всіх аспектах освітнього процесу: змісту матеріалу, методів навчання, навчальних завдань та мотивації студентів [5, с. 79].

Технічні характеристики сучасних ІТ та відповідне програмне забезпечення розширюють не лише функціональні, але й дидактичні можливості інформаційних технологій, дозволяючи впроваджувати проектні, моделюючі, конструкторські та дослідницькі завдання, які раніше було важко здійснити за допомогою інших засобів. Застосування нових інформаційних технологій визначається особливостями педагогічного контексту, в якому вони використовуються.

Враховуючи це, кожен випадок використання нових інформаційних технологій для формування якостей майбутнього фахівця повинен бути обґрунтованим і враховувати педагогічні цілі. Такий підхід дозволяє інтегрувати нові технології в педагогічний процес, доповнюючи традиційні методи навчання.

Деякі дослідники також вказують на важливі технічні характеристики нових інформаційних технологій, такі як велика пам'ять і гнучка логіка, а також на їхню наочність, яка поєднує статичні та динамічні елементи, моделювання та імітацію різноманітних явищ [9]. Однак ці якості можна розглядати скоріше як технічні властивості, ніж як аспекти дидактичних можливостей.

Таким чином, дидактичні можливості нових інформаційних технологій у педагогіці визначаються не лише їхніми технічними можливостями, але й вмінням інтегруватися в педагогічні інновації та ефективно використовуватися для досягнення конкретних педагогічних цілей.

Дидактичні можливості інформаційних технологій (ІТ), використовуваних як засобів навчання, тісно пов'язані з рядом характеристик. Пристрої, такі як комп'ютери та смартфони, функціонують як моделі для представлення інформації у формі тексту або графічних зображень. Ці пристрої надають користувачеві різноманітні інструменти, які сприяють вдосконаленню процесу праці. Зазначено, що такі інструменти дозволяють вибирати інформацію з урахуванням мети занять та особливостей аудиторії, а також переглядати та вдосконалювати зміст занять з року в рік.

Вчені з США вказують на можливість ІТ вибору конкретних методів навчання та втручання у навчальну програму [10]. Вони наголошують на тому, що зворотний зв'язок у сфері освіти – це не просто функціональна взаємодія особи з машиною, але спосіб реагування в інформаційному просторі, де викладач може розширювати свої знання. Зазначається, що поєднання свободи дії та постійного зворотного зв'язку допомагає студентам створити свій власний стиль мислення.

Особливий інтерес представляють дослідження механізму зворотного зв'язку в ігрових програмах та програмах імітації, де відзначається, що в інших випадках зворотний зв'язок може бути неможливим або затриманим до завершення циклу навчання.

І. Булах вважає, що зворотний зв'язок має особливе значення на початкових етапах вивчення нового матеріалу та особливо корисний для студентів із заниженою самооцінкою. Проте, занадто частий зворотний зв'язок може негативно впливати на навчальну діяльність, порушуючи робочий ритм. Зазначається думка, що інформацію слід надавати кожні 15–20 хвилин, оскільки після 45 хвилин ефект зворотного зв'язку може зведені до мінімуму [3, с. 6].

Додатково до зворотного зв'язку між студентом, викладачем та інформацією, важливий є зв'язок між викладачем та комп'ютером. Це дозволяє викладачеві в будь-який момент отримувати інформацію про ступінь засвоєння навчального матеріалу. Оперативна статистична обробка



навчального контенту, така як характер помилок, кількість помилкових відповідей, кількість звернень за допомогою, є позитивними аспектами роботи з ІТ [4].

Позитивна роль гаджета виявляється в створенні умов для розвиваючого навчання. Це включає можливість пошуку власних рішень проблем, моделювання вивчених явищ, постановку проблем, що сприяє критичному аналізу документів та участь у конструюванні знань. Використання ІТ сприяє евристичному підходу, полегшуючи оволодіння методами роботи та аналізу, а також дозволяє студентам обирати найзручнішу форму допомоги з урахуванням її доступності, конкретності та факультативності [4].

Є чимало можливостей самоконтролю у нових інформаційних технологіях, які дозволяють переглядати організацію самостійної роботи студентів. Це стає фундаментом для обґрунтування теоретичних аспектів самостійної діяльності в умовах технологізації навчання, зокрема, розумових, аналітико-синтетичних процесів, які є головною особливістю навчання.

Функції викладача, визначені І. Богдановою, охоплюють постановку завдань для самостійної роботи студентів, які включають у себе мотивацію, мету, послідовність виконання, методи перевірки результатів і їхнє оформлення. Викладач повинен спостерігати та контролювати цей процес, надавати студентам вчасні вказівки, запобігати можливим помилкам і аналізувати їх [2, с. 37].

Використання знань, навичок та вмінь є другим аспектом, який забезпечує можливість програмування практичних дій, адекватних змісту завдань. Освітній процес частково керується елементами самоконтролю та зворотної інформації, передбаченими в завданні. Це дозволяє викладачеві визначати ступінь засвоєння знань та вивчати пізнавальні процеси, які сприяють їхньому засвоєнню та застосуванню.

Оцінка діяльності студента відіграє важливу роль у керуванні процесом навчання, і використання нових інформаційних технологій (ІТ) виявляється перевагою, впливаючи на формування позитивного ставлення до навчання. ІТ має мотивуючу силу та стимулює свідоме засвоєння знань, сприяючи розвитку психомоторних функцій. Заняття з використанням ІТ вносять елементи емоційного піднесення та сприяють виникненню нового типу стосунків між студентами, забезпечуючи можливість обміну думками та співробітництва.

Технічні особливості ІТ неминуче впливають на ситуацію навчання, де користувач, через ці технології, стає детермінованим програмою, адаптованою для конкретного студента. Однак, на думку О. Удовиченка, використання ІТ виступає як посередник та фіксатор досвіду викладача, роблячи методику зручною та доступною [9, с. 2].

Класифікація навчальних впливів включає спонукальні та забезпечувальні аспекти, розділені на чотири дидактичні підсистеми: пізнавальну, закріплюючу, контролюючу.

В пізнавальній дидактичній підсистемі основний навчальний вплив належить до спонукальних навчальних впливів, що виражаються у формі питань, в той час як в закріплювальній підсистемі вправи є основним засобом навчального впливу, а в забезпечувальній підсистемі цю роль виконують підказка та допомога.

У контролюючій підсистемі, що здійснює контроль за навчанням, спонукальними навчальними впливами є питання, а забезпечувальними – констатуючий, рекомендаційний та оціночний зворотний зв'язок.

За класифікацією навчальних впливів Є. Машбиця, навчальні впливи поділяються на основні та допоміжні. Викладення навчального матеріалу є основним навчальним впливом, тоді як питання, вказівки, допоміжні завдання та демонстрація правильної відповіді відносяться до допоміжних впливів [6].

В умовах технологізації навчання основний навчальний вплив – викладення навчального матеріалу – набуває нової форми, де він наочно представляє будь яке явище, його генезис та особливості функціонування. Студент може спостерігати на екрані дисплея результати виконання різних операцій та спостерігати за змінами об'єкта.

Допоміжні навчальні впливи, такі як питання, вказівки та допоміжні завдання, виконують дві функції – діагностичну та навчальну. Вони різняться за типом сформульованого завдання та мають різноманітність за типом активності, формою та рівнем узагальнення.

Допоміжне завдання, яке використовується після помилкової відповіді або запитання студента, має мотивувати студента та викликати інтерес до основного завдання. За висновками А. Прокопенка, допоміжне завдання повинно мати той же принцип вирішення, що і основне, і не повинно бути важчим.

Практика використання навчальних впливів підтверджує, що найчастіше використовуються питання, причому вибіркова форма відповіді є найпоширенішою. Такий підхід, однак, може мати свої обмеження, зокрема у вивченні іноземних мов.

Невідповідність між кількістю використаних навчальних впливів та обмеженістю використання аналізу помилок студентів пояснюється складністю машинного аналізу та інтерпретації помилок. Дослідники вказують, що хоча машина може демонструвати правильну відповідь, вона не здатна проводити діагностику чи призначати лікування, але водночас нові інформаційні технології можуть бути ефективним засобом у цьому процесі.

Існує декілька методів аналізу помилок, однак, багато з них обмежують можливість взаємодії користувача з системою. Наприклад, аналіз відповідей за допомогою еталону дозволяє порівнювати відповіді студента з правильними, але цей метод має свої обмеження, такі як обмежена кількість питань та необхідність великої творчості автора.

У пізнавальній дидактичній підсистемі спонукальні навчальні впливи представлені питаннями, в закріплювальній підсистемі основний навчальний вплив реалізується через вправи, а в забезпечувальній підсистемі цю роль відіграють підказка та допомога.

контролюючій підсистемі, яка відповідає за контроль навчання, спонукальними навчальними впливами є питання, а забезпечувальними – констатуючий, рекомендаційний та оціночний зворотний зв'язок.

За класифікацією навчальних впливів, яку пропонує Є. Машбиць, виділяють основні та допоміжні. Викладення навчального матеріалу є основним навчальним впливом, в той час як до допоміжних відносяться питання, вказівки, допоміжні завдання та демонстрація правильної відповіді [6].

У сучасних умовах технологічного розвитку основний навчальний вплив – викладення навчального матеріалу – приймає новий формат, відображаючи будь-яке явище, його генезис та особливості функціонування наочно. Студент може спостерігати на екрані дисплея результати виконання різних операцій та спостерігати за змінами об'єкта.

Допоміжні навчальні впливи, такі як питання, вказівки та допоміжні завдання, виконують дві функції – діагностичну та навчальну. Вони різняться за типом сформульованого завдання та мають різноманітність за типом активності, формою та рівнем узагальнення.

Допоміжне завдання, яке використовується після помилкової відповіді або запитання студента, має мотивувати студента та викликати інтерес до основного завдання. За висновками А. Прокопенка, допоміжне завдання повинно мати той же принцип вирішення, що і основне, і не повинно бути важчим [7].

Практика використання навчальних впливів підтверджує, що найчастіше використовуються питання, причому вибіркова форма відповіді є найпоширенішою. Такий підхід, однак, може мати свої обмеження, зокрема у вивченні іноземних мов.

Неодповідність між кількістю використаних навчальних впливів та обмеженістю використання аналізу помилок студентів пояснюється складністю машинного аналізу та інтерпретації помилок. Дослідники вказують, що хоча машина може демонструвати правильну відповідь, вона не здатна проводити діагностику чи призначати лікування, але водночас нові інформаційні технології

можуть бути ефективним засобом у цьому процесі.

Існує декілька методів аналізу помилок, однак, багато з них обмежують можливість взаємодії користувача з системою. Наприклад, аналіз відповідей за допомогою еталону дозволяє порівнювати відповіді студента з правильними, але цей метод має свої обмеження, такі як обмежена кількість питань та необхідність великої творчості автора.

Недоліком використання інформаційних технологій є виникнення залежності та відсутність критичного мислення через обмежені технічні можливості, а також потребу в значних зусиллях для створення банку даних.

Деякі з цих проблем вже вирішені. Запровадження навчальних програм вирішує проблему трудомісткої підготовки банку даних. Завдяки хмарній технології, технологіям мультимедіа та звуковим картам студенти швидко освоюють усі канали передачі інформації.

Недоліки інформаційних технологій вказують на одноманітність завдань для перевірки засвоєння матеріалу, що не сприяє зацікавленості студентів; надмірний акцент на формах перевірки матеріалу на рівні пізнання, а не на активному використанні знань для вирішення комунікативних завдань; відсутність чіткого розмежування між навчальним та контрольним етапами [8].

Серед недоліків сучасних автоматизованих контролюючих курсів, дослідники (Є. Машбиць, А. Прокопенко) відзначають фокус на кінцевому результаті діяльності студента без урахування характеру самої діяльності як процесу [6; 7]. Також вказується на недоліки у підготовці навчальних інформаційних програм, пов'язані з відсутністю розроблених критеріїв ефективності інформаційних матеріалів, які б відображали психолого-педагогічні та методичні вимоги до їх функціонування.

**Висновки та подальші перспективи** в цьому напрямку. У запропонованій нами статті акцентовано увагу на ключових критеріях ефективності інформаційних технологій у контексті освіти, що включають відкритість, масовість, гнучкість, інтерактивність та індивідуалізацію навчання. Впровадження новітніх інформаційних технологій в освітній процес визначено як один із стратегічних напрямків інформатизації освіти.

Зазначено, що Інтернет та електронна пошта виходять на передній план серед засобів комунікації завдяки своїм перевагам у швидкості обміну інформацією, великому обсягу повідомлень та масовості обслуговування кореспондентів.

Нами доведено, що новітні інформаційні технології впливають на дидактичні можливості навчання, зокрема, управління самостійною навчальною діяльністю студентів, індивідуалізацію навчання та контроль навчальної діяльності. Окреслено розрив у якості навчальних програм,

де з одного боку реалізуються дидактичні можливості інформації, а з іншого боку спостерігається зростання кількості програм низької якості.

Використання новітніх інформаційних технологій у навчанні є доцільним, оскільки це дозволяє раціоналізувати працю студентів та викладачів, забезпечити різноманітність завдань, організувати зворотний зв'язок, сприяти самостійній роботі та розвиваючому навчанню, а також мотивувати пізнавальну діяльність студентів.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Алексанян Г. Сервіси Google в організації самостійної діяльності. *Молодий учений*. 2022. №9. С. 263–266.
2. Богданова І. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: Одеса, 2015. 146 с.
3. Булах І.Є. Нові інформаційні технології. Комп'ютеризована методика вимірювання рівня знань. К., 2014. 15 с.
4. Воронкін О. Основи використання інформаційно-комп'ютерних технологій в сучасній вищій школі: навчальний посібник. Львів, 2011. 156 с.
5. Гринько В. О. Цифрові технології в гуманістичному дискурсі навчання майбутніх учителів. Слов'янськ, 2019. 122 с.
6. Основи нових інформаційних технологій навчання / Машбиць Є.І., Гокунь О.О., Жалдак М.І., Комісарова О.Ю. Київ: ІЗМН, 1997. 264 с.
7. Прокопенко А. І. Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів. Харків, 2019. 80 с.
8. Прокопів Л. Інформаційні технології в педагогіці: методичні рекомендації до самостійної роботи. Івано-Франківськ, 2013. 60 с.
9. Тарарака В.Д. Архітектура комп'ютерних систем: навчальний посібник. Житомир : ЖДТУ, 2018. 383 с.
10. Group G.A.U.L.E. L'ordinateur, les lettres et les sciences humaines.- 2-ieme partie: l'eleve et l'ordinateur / Informatique et technologies modernes dans l'enseignement at la formation.1994. № 76. P. 77–95.
11. Mell P., Grance T. Effectively and Securely Using the Cloud Computing Paradigm. National Institute of Standards and Technology, Information Technology Laboratory, 2017.

ІНТЕГРАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ У СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ:  
ДОСЯГНЕННЯ ТА ВИКЛИКИINTEGRATION OF INNOVATIVE TOOLS INTO THE HIGHER EDUCATION  
SYSTEM: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES

Стаття присвячена питанням впровадження інноваційних технологій у процес освіти, серед них: електронне та дистанційне навчання; штучний інтелект; алгоритми машинного навчання; віртуальна та доповнена реальність. Автор аналізує вплив інноваційних технологій на освітній процес у закладах вищої освіти. Визначено позитивні риси впровадження новітніх технологій у навчання на підставі аналізів прикладів їхнього практичного впровадження. Стаття зосереджується на перевагах, пов'язаних з інтеграцією цифрових ресурсів, включаючи дистанційне навчання, особливо у контексті пандемії та військових конфліктів. Зокрема, міститься глибокий аналіз позитивного впливу інноваційних технологій на освітній процес з урахуванням сучасних обставин, що висвітлює актуальність та необхідність адаптації освітніх систем до екстремальних умов. Розглядаються теми гнучкості навчального процесу, автоматизації оцінювання, доступності освіти для широкого кола здобувачів, використання штучного інтелекту для персоналізації навчання.

Водночас визначаються виклики, зокрема потреба у значних фінансових інвестиціях, необхідність технічного обслуговування та підготовки викладацького складу до ефективного використання нових технологій. Зокрема, зазначається, що основною перешкодою є саме фінансування та залучення інвестицій. На підставі цього автором статті запропоновано власні підходи та пропозиції щодо усунення таких перешкод. Ключем до успіху є стратегічне планування та ефективне розподілення ресурсів, а також залучення фінансування від урядових програм, міжнародних освітніх грантів, розвинених технологічних компаній та партнерств з приватним сектором. Автор наголошує на потенціалі цифрових інновацій перетворити освітній ландшафт, забезпечуючи більшу гнучкість та адаптивність навчального процесу у відповідь на сучасні виклики.

**Ключові слова:** система вищої освіти, новітні технології в освіті, дистанційна

освіта, фінансування освіти, штучний інтелект в освіті, інноваційна освіта.

The article focuses on the introduction of innovative technologies into the educational process, including: e-learning and distance learning; artificial intelligence; machine learning algorithms; virtual and augmented reality. The author analyzes the impact of innovative technologies on the educational process in higher education institutions. The author identifies the positive features of the introduction of the latest technologies in education based on the analysis of examples of their practical implementation. The article focuses on the benefits associated with the integration of digital resources, including distance learning, especially in the context of pandemic and military conflicts. In particular, it contains an in-depth analysis of the positive impact of innovative technologies on the educational process, taking into account current circumstances, which highlights the relevance and necessity of adapting educational systems to extreme conditions. The topics of flexibility of the educational process, automation of assessment, accessibility of education for a wide range of applicants, and the use of artificial intelligence to personalize learning are considered.

At the same time, challenges are identified, including the need for significant financial investment, maintenance, and training of teaching staff to effectively use new technologies. In particular, it is noted that the main obstacle is financing and attracting investments. Based on this, the author of the article offers his own approaches and proposals for removing such obstacles. The key to success is strategic planning and efficient allocation of resources, as well as attracting funding from government programs, international educational grants, developed technology companies, and partnerships with the private sector. The author emphasizes the potential of digital innovations to transform the educational landscape, providing greater flexibility and adaptability of the educational process in response to modern challenges.

**Key words:** higher education system, new technologies in education, distance education, education financing, artificial intelligence in education, innovative education.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.57>

**Рижук Я.О.,**

аспірант кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Інноваційні засоби освіти радикально трансформують навчальний процес, пропонуючи нові можливості для освітніх систем у всьому світі. Їхнє впровадження сприяє більш глибокому та ефективному навчанню, водночас відкриваючи нові горизонти для викладачів та студентів. Доступність цифрових освітніх ресурсів покращує адаптацію навчальних процесів до потреб студентів, незалежно від їх місця знаходження, що становить значний прогрес у забезпеченні універсального доступу до якісної освіти.

Нові форми навчання, зокрема дистанційне навчання, виявились критично важливими у вирішенні проблем, які постали перед системою освіти у зв'язку з пандемією та війною. У таких екстремальних умовах, коли традиційні форми навчання в школах та університетах стають недоступними або небезпечними, цифрові технології забезпечують безперервність освіти. Так, це проявилось у контексті військового конфлікту в Україні. Внаслідок російської агресії, такий підхід до навчання дозволив здобувачам освіти та викладачам підтримувати освітню діяльність, незважаючи на



фізичні та безпекові обмеження. Це стало фундаментальним для забезпечення доступу до освіти в умовах воєнного конфлікту, а також свідченням гнучкості та адаптивності цифрових освітніх систем у кризових ситуаціях.

Зокрема, гнучкість полягає в можливості здобувачів самостійно регулювати свій навчальний графік. В українських реаліях це застосовувалось при відключеннях електроенергії під час масованих російських атак на об'єкти енергетичної інфраструктури. Крім того, онлайн-платформи надають студентам волю вибору часу та темпу навчання, сприяючи більш ефективному засвоєнню матеріалу.

Загалом, технологічний процес можна розглядати як невпинну, динамічну силу, яка постійно трансформує наше суспільство. Ігнорувати інновації не тільки непрактично, але навіть небезпечно, оскільки відставання у технологічному розвитку може призвести до втрати конкурентних переваг у глобальному масштабі. З цієї причини уряди та організації по всьому світу активно інвестують в наукові дослідження та розробку, прагнучи адаптуватися та інтегрувати новітні технології у свої економічні та соціальні системи.

З огляду на це, особливо важливим є навчання та розвиток навичок, орієнтованих на майбутнє, щоб гарантувати, що населення готове використовувати та адаптуватися до цих змін. Успіх у майбутньому все більш залежатиме від здатності освоювати нові технологічні рішення та впроваджувати їх у різних аспектах життя.

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

Відповідне питання досліджувалось у роботах українських та іноземних дослідників, зокрема: Білоусова З. В., Власенко І. Г., Горбатюк О. В., Єсіна О. Г., Кенєва В.А., Котамджані С. Ш., Кліпакова Ю. О., Ксія К., Лі К., Любович А. А., Поліщук С. В., Слупська Я. О., Трач Ю. В., Фахімірад М., Шкуренко О. В., Юдіна Н. В. та інші.

Однак, з урахуванням нових викликів, пов'язаних із військовими діями та неможливістю багатьох студентів бути присутніми на парах, відповідне дослідження набуває нових ознак та ключового значення. Більше того, інноваційні моделі навчання створюють не лише суттєві переваги для здобувачів освіти, але й певні недоліки. Усе це обумовлює необхідність дослідження цього питання з нового боку та з урахуванням сучасних обставин.

**Мета статті полягає** у дослідженні переваг інтеграції сучасних технологій у процес навчання здобувачів освіти на підставі конкретних прикладів такого впровадження, а також у виявленні потенційних перешкод та шляхів їхнього можливого усунення.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні технології в галузі обробки інформації надають

студентам можливість доступу до альтернативних інформаційних ресурсів, підвищуючи продуктивність їх індивідуальної роботи. Вони відкривають нові перспективи для творчого самовираження та розвитку, а також сприяють засвоєнню та вдосконаленню професійних навичок [5, с. 119]. Як зазначає українська дослідниця Юдіна Н. В., впровадження електронного навчання дозволяє автоматизувати систему оцінювання та фіксувати динаміку активності студентів, що також позитивно впливає на процес навчання [9]. Загалом, ми погоджуємось з думкою дослідниці та вважаємо, що впровадження електронного навчання відкриває широкі можливості для автоматизації системи оцінювання, що сприяє більш об'єктивному та ефективному визначенню академічних досягнень студентів. Вони не тільки зменшують адміністративне навантаження на викладачів, але й забезпечує швидше та точніше відстеження успіхів і прогресу студентів. Крім того, електронне навчання дозволяє детально фіксувати динаміку активності студентів. Така інформація може бути використана для виявлення сильних та слабких сторін здобувачів, дозволяючи викладачам адаптувати свій підхід та надавати цільову підтримку там, де це необхідно. Таким чином, можна відзначити, що однією із переваг інноваційних технологій в освіті є автоматизація та стандартизація методів оцінювання.

Важливим впровадженням є дистанційне навчання, яке вже протягом кількох років активно застосовується в Україні та по всьому світу. Згідно з доступними статистичними даними (станом на 24 червня 2022 р.), близько 5 мільйонів людей покинули територію України, а понад 7 мільйонів внутрішньо переміщених осіб переселилися в більш безпечні західні та центральні регіони країни [14]. Умови перебування біженців часто не дозволяють їм повернутися до мирного життя, яке було до війни, та продовжувати навчання або професійну діяльність. При розгляді ідеального середовища для навчання та роботи важливо враховувати фізичні умови для забезпечення життєдіяльності людей. Крім ризику загибелі або поранень, існують також проблеми з енергопостачанням [2, с. 6]. У таких ситуаціях великою перевагою може стати дистанційне навчання.

На щастя, лише кілька країн світу мали досвід здійснення освітнього процесу під час війни. Дослідник із Саудівської Аравії Раджаб К. Д. провів порівняльний аналіз ефективності онлайн-навчання та традиційних форм навчання, базуючись на досвіді Наджранського університету (Саудівська Аравія), який був змушений призупинити очні заняття через військовий конфлікт між Саудівською Аравією, арабською коаліцією та єменськими повстанцями. Дослідження виявило потенційні переваги дистанційного навчання в умовах кризи. Результати показали, що значної

різниці між дистанційним і традиційним форматами навчання немає, що свідчить про можливість використання онлайн-технологій для освіти в регіонах, постраждалих від воєнних дій [16, с. 6783]. За тих умов, які наразі склались в Україні, впровадження дистанційного навчання буде більшою перевагою. Воно забезпечить безпеку студентів та можливість безперервного навчання. Таким чином, можемо виокремити другу перевагу інтеграції інноваційних технологій в освіту – це доступність за безпека за будь-яких зовнішніх факторів та умов надзвичайного або військового стану.

Важливо відзначити, що крім виключно дистанційного навчання існує також змішана форма. Вона поєднує традиційні заняття в аудиторії з онлайн-елементами, дозволяє викладачам більш ефективно взаємодіяти зі студентами, використовуючи цифрові ресурси для поглиблення та розширення навчального досвіду. У контексті змішаного та дистанційного навчання, електронні курси, доступні через освітні портали університетів, виявляються ефективними та необхідними. Такі курси доповнюють та розширюють можливості традиційного навчального процесу, роблячи його більш гнучким та різноманітним [1, с. 13]. Зазначений підхід призводить до створення більш гнучкої та адаптивної системи вищої освіти, яка може швидко змінюватись відповідно до потреб студентів та сучасного суспільства.

У довгостроковій перспективі впровадження технологій дистанційного навчання сприяє зниженню витрат, пов'язаних з організацією та проведенням освітнього процесу, дозволяючи одночасно навчати велику кількість людей. Крім того, дистанційне навчання сприяє створенню єдиної, інтегрованої освітньої платформи [4, с. 358]. Отже третьою перевагою, яку ми виокремлюємо є перспектива зниження освітніх витрат.

Іншим важливим напрямком є використання штучного інтелекту (далі – ШІ) та машинного навчання (далі – МН). У сфері вищої освіти особливо необхідно звертати пильну увагу на поточну ситуацію і тенденцію розвитку штучного інтелекту, оцінювати напрямок розвитку, інтегрувати існуючу теоретичну базу і передавати її здобувачам, щоб останні могли постійно підвищувати свою обізнаність про інновації [17, с. 2]. Потенціал та можливості ШІ у сфері освіти спрямовані на те, щоб зробити освітній процес більш новаторським, ефективним та результативним. Таких результатів можна досягти за рахунок впровадження передових методів навчання, що характеризуються швидкістю, персоналізацією та орієнтацією на студента [3, с. 72]. Мета використання ШІ в освітніх системах полягає у максимальній індивідуалізації навчального процесу, пропонуючи кожному студенту унікальний освітній шлях, який відповідає їхнім сильним та слабким сторонам і забезпечує

дидактичні матеріали, адаптовані до їхніх індивідуальних особливостей, з одночасним збереженням високої якості освіти та інтеграцією в загальні принципи освітньої системи.

ШІ та МН дозволяють аналізувати великі обсяги даних про успішність здобувачів, включаючи їх прогрес, взаємодію з навчальними матеріалами, та реакції на різні методики навчання. Як відзначають дослідниці з Малайзії Фахімірад М. та Котамджані С. Ш., у системі освіти використання штучного інтелекту може значно підсилити досягнення та управління освітніми цілями. Завдяки ШІ, викладачі здатні проводити глибокий аналіз роботи студентів у класі, виявляючи тих, кому потрібно більше часу для засвоєння матеріалу [13, с. 109]. Дійсно, цей глибокий аналіз сприяє розробці адаптивних навчальних систем, які можуть динамічно змінювати зміст та темп навчання залежно від поточних потреб студента.

Як зазначає співзасновник онлайн-університету Prometheus Примаченко І. О., використовувати ШІ для швидкого збору інформації та первинного аналізу, а потім самостійно готувати доповідь на її основі – це позитивний приклад ефективного використання інструменту [6]. Такий підхід не тільки покращує засвоєння матеріалу, але й збільшує мотивацію студентів, оскільки навчальний процес стає більш відповідним їхнім інтересам та можливостям.

У майбутньому, епоху розвитку інтелектуальної інформатизації визначатимуть великі обсяги даних та алгоритмічні моделі, які будуть ефективно виконувати численні завдання завдяки продуктивній паралельній обробці. Інтеграція штучного інтелекту у сферу освіти забезпечить більш розумні інструменти для підтримки навчання та викладання. Окрім того, автономне онлайн-навчання інтегруватиметься у повсякденне життя, стимулюючи безперешкодну взаємодію між людиною та комп'ютером, і сприятиме формуванню нової норми постійного навчання в різноманітних життєвих ситуаціях [17, с. 4].

Алгоритми машинного навчання можуть прогнозувати труднощі, з якими студенти можуть зіткнутися, і надавати своєчасні рекомендації щодо виправлення цих проблем. Наприклад, якщо студент постійно зіштовхується з труднощами в певній темі, система може автоматично пропонувати додаткові ресурси або альтернативні методики навчання для підвищення розуміння матеріалу.

Використання ШІ та МН у навчанні також сприяє розвитку навичок критичного мислення та незалежного вирішення проблем. Системи, засновані на штучному інтелекті, можуть стимулювати студентів до самостійного пошуку інформації, аналізу даних та розробки власних висновків. Таким чином можна відзначити, що третьою перевагою

впровадження новітніх технологій є можливість швидкого аналізу великих обсягів даних, що може бути використано у різних аспектах.

Важливу роль відіграє також віртуальна та доповнена реальність. Ці технології забезпечують унікальне середовище для навчання, яке перевищує традиційні методики за своєю ефективністю та здатністю стимулювати інтерес студентів. Віртуальна та доповнена вносять значний вклад у розвиток освіти, пропонуючи віртуальні середовища для дослідження, які не лише реплікують реальний світ, але й створюють ситуації, які було б неможливо або небезпечно реалізувати в реальних умовах. Наприклад, за допомогою застосування технологій віртуальної реальності здобувачі можуть віртуально відвідувати історичні події, відчуючи себе безпосередніми учасниками, що значно підвищує ефективність навчання та засвоєння історичного матеріалу.

Основними перевагами віртуальної та доповненої реальності є інтерактивність, зосередженість, замученість та безпека [7, с. 85]. У віртуальному середовищі стає можливим детально дослідити будь-який процес чи об'єкт, що є значно більш захоплюючим, ніж просте спостереження за ілюстраціями у підручниках. Наприклад, можна досліджувати анатомію людини, занурюватися у підводний світ або віртуально вивчати вулкани. Такий підхід до навчання стає невід'ємним елементом при вивченні складних процесів і явищ. У віртуальній реальності можливість зовнішніх відволікань зводиться до мінімуму, дозволяючи людині зосередитися виключно на навчальному матеріалі.

І найголовніше, на нашу думку, це безпека при використанні технологій віртуальної та доповненої реальності [18, с. 910]. Здобувачі освіти можуть проводити експерименти в безпечному віртуальному середовищі, що є особливо корисним у дисциплінах, де реальні експерименти можуть бути небезпечними або вимагати дорогого обладнання. Ці інноваційні технології дозволяють безпечно виконувати складні завдання, такі як проведення хірургічних операцій, керування космічним шатлом, а також проведення експериментів з потенційно небезпечними хімічними речовинами, не створюючи ризику для студента або оточення.

Як стверджує українська дослідниця Трач Ю. В., підвищення ефективності навчання з використанням технологій віртуальної реальності обумовлене також тим, що заняття з використанням сучасних технологій викликають великий інтерес, результатом чого стає підсилення навчальної мотивації та активності учнів [8, с. 313].

Доповнена реальність додає елементи віртуальності до реального світу, розширюючи можливість взаємодії з навчальними матеріалами. Такий підхід може включати все, починаючи

від візуалізації складних наукових концептів до демонстрації історичних артефактів у класі. Такі технології дозволяють студентам краще уявляти та розуміти складні ідеї, забезпечуючи більш глибоке занурення в навчальний матеріал. Таким чином, перевагами впровадження інноваційних технологій у заклади вищої освіти є безпечність їхнього використання при максимальній замученості до процесів.

Отже, виходячи із вищенаведеного можна однозначно констатувати про наявність суттєвих переваг у використанні технологічних досягнень у процесі навчання здобувачів вищої освіти. Серед основних переваг автор виокремлює: автоматизацію та стандартизацію методів оцінювання; безпечність та безперервність освіти за умов надзвичайних ситуацій; перспективу зниження освітніх витрат; можливість швидкого аналізу великих обсягів даних; безпечність при одночасній максимальній замученості до процесу вивчення.

*Приклади успішних ініціатив в освіті.* Переваги впровадження інноваційних технологій в освіту вже не викликають сумніву. Прикладом цього є успішні приклади застосування новітніх технологій для навчання здобувачів по всьому світу.

У контексті сучасних інноваційних ініціатив у галузі освіти, платформи, такі як Coursera та edX, відіграють важливу роль у демократизації доступу до високоякісної освіти. Ці платформи, які представляють собою масивні відкриті онлайн-курси, які співпрацюють із провідними університетами та коледжами світу, пропонуючи широкий спектр курсів і спеціалізацій, які охоплюють різноманітні академічні дисципліни.

Ці платформи надають унікальну можливість для студентів з будь-якої частини світу отримати доступ до якісної освіти, незалежно від їхнього географічного місцезнаходження чи економічного статусу. Важливим аспектом Coursera та edX є їхня гнучкість, яка дозволяє студентам навчатися у власному темпі, адаптуючи навчальний процес до своїх індивідуальних потреб та обставин. Така модель навчання є особливо актуальною в сучасному швидкоплинному світі, де можливість гнучкого навчання є ключовою для багатьох студентів.

Coursera співпрацює з понад 300 провідними університетами та індустріальними партнерами, пропонуючи широкий спектр курсів, спеціалізацій, професійних сертифікатів, керованих проектів, а також бакалаврських та магістерських програм. Ці дані свідчать про важливість Coursera як глобальної освітньої платформи, що надає значний вплив на освіту та професійний розвиток людей по всьому світу [10].

Ще одним важливим технологічним досягненням та прикладом застосування технологій в освіті є Duolingo. Він, як один з найвідоміших додатків для вивчення мов, ілюструє сучасний

підхід до освіти з використанням технологій. Цей додаток інтегрує гейміфікацію, тобто використання ігрових елементів у навчальному процесі, що стає ключовим фактором залучення та мотивації користувачів.

Гейміфікація в Duolingo включає систему нагород, прогресивне ускладнення завдань, а також елементи змагання і взаємодії з іншими користувачами. Такий підхід демонструє значне збільшення мотивації та покращення засвоєння матеріалу порівняно з традиційними методами вивчення мов. Duolingo використовує алгоритми машинного навчання для адаптації курсів до індивідуального рівня кожного користувача. Тобто, навчальний процес стає персоналізованим, з урахуванням конкретних потреб та рівня знань користувача. Такий підхід сприяє більш ефективному засвоєнню мови, оскільки матеріали курсу адаптовані до конкретних сильних та слабких сторін користувача.

У 2023 році на платформі Duolingo було завершено понад 23 мільярди уроків, а користувачі витратили майже півтора мільярда годин на навчання. Кількість людей, які вивчали більше однієї мови у 2023 році, склала понад 32 мільйони на глобальному рівні. Ці дані відображають високу мотивацію та інтерес користувачів до вивчення мов [12].

Варто також відзначити проект LABSTER – інтерактивний 3D-проект. Він розроблений у партнерстві з провідними університетами США: Маса-чусетським технологічним інститутом, Гарвардом і Стенфордом. Технологічні інновації цього проекту надають студентам можливості дистанційно здійснювати експерименти в наукових лабораторіях з повним комплексом обладнання [8, с. 316].

Використання штучного інтелекту також розширює інклюзивність. ШІ забезпечує індивідуальний підхід до навчання для здобувачів із особливими потребами. Одним із прикладів є використання ШІ для студентів з порушеннями мовлення, як-от програма Dragon NaturallySpeaking. Це програма розпізнавання мови, яка перетворює голосові команди користувача на текст. Ця технологія особливо корисна для людей з порушеннями мовлення або тих, хто має труднощі з фізичним набором тексту. Програма дозволяє користувачам ефективно спілкуватись та висловлювати свої думки, будучи важливим інструментом у навчальному процесі. Вона забезпечує можливість участі у класних обговореннях, виконання письмових завдань та взаємодії в соціальних контекстах, що є важливим для інклюзивної освіти [11].

Також яскравим прикладом застосування технології віртуальної реальності в закладах вищої медичної освіти є використання програм «Osso VR». Вона пропонує здобувачам вищої медичної освіти, зокрема за напрямком «Хірургія»,

можливість тренуватися на віртуальних хірургічних процедурах. Ця платформа використовує високодеталізоване середовище віртуальної реальності, де користувачі можуть відпрацьовувати різні хірургічні техніки, від основних навичок до складних операцій.

«Osso VR» допомагає студентам медичних закладів вищої освіти вдосконалювати свої навички в безпечному середовищі, без ризику для пацієнтів, і забезпечує зворотний зв'язок щодо їхньої продуктивності. Використання такої технології сприяє покращенню якості медичної освіти та підготовки фахівців, що є важливим у контексті постійно розвивається медичної індустрії [15].

Таким чином, новітні технології вже активно застосовуються у закладах вищої освіти та освітніх процесах загалом. Ця інтеграція відкриває нові горизонти для освітніх закладів, роблячи навчання більш інтерактивним, персоналізованим і динамічним. Це зумовлено як розвитком науки загалом, так і зовнішніми обставинами, такими як пандемія COVID-19 та війна. У сукупності, ці технологічні інновації відіграють ключову роль у підготовці студентів до роботи та життя в швидко змінюваному, технологічно орієнтованому світі, роблячи освіту не тільки більш ефективною, але й більш адаптованою до майбутніх викликів.

*Виклики та перешкоди впровадження інноваційних технологій.* Хоча впровадження новітніх технологій у сфері освіти пропонує значні переваги, воно також супроводжується рядом недоліків та викликів, що потребують уваги. Першою і основною перешкодою, яку ми можемо виокремити, є високий рівень фінансових затрат на впровадження інноваційних технологій. З одного боку, раніше у роботі ми дійшли висновку, що у довгостроковій перспективі ефективно побудована система дистанційного навчання є менш фінансово затратною, ніж класична форма викладання. Однак, на першочерговому етапі її впровадження все ж потребує великих фінансових інвестицій. У цьому напрямку фінансування включає не лише первинні витрати на придбання обладнання, такого як комп'ютери, онлайн-платформи, гарнітура доповненої реальності, інтерактивні дошки, тощо але й подальші витрати на обслуговування, оновлення програмного забезпечення та підтримку технічної інфраструктури.

Не зважаючи на це, вважаємо, що таке впровадження в Україні все ж можливе. Фінансування та бюджетування в освіті вимагає стратегічного планування та розподілу ресурсів, щоб забезпечити ефективне використання технологій для покращення навчального процесу. Для забезпечення фінансування впровадження технологічних інновацій в освіту пропонуємо кілька шляхів. Передусім, заклади вищої освіти можуть шукати фінансування від урядових програм,



міжнародних освітніх грантів, приватних інвестицій або через партнерства з приватним сектором. Також може бути вигідним спонсорство від технологічних компаній. Крім того, сама держава може залучати іноземних інвесторів для реалізації програм технологічних інновацій у закладах вищої освіти. Українські дослідниці Горбатюк О. В. та Поліщук С. В. досліджують американський досвід фінансування освіти і зазначають: «Після Другої світової війни американська вища освіта швидко розширювалася і стала двигуном можливостей і моделлю для світу». На підставі цього вони відзначають, що американський досвід, який довів вигідність інвестування в освіту навіть у складні воєнні та повоєнні роки. І зараз частину фінансової допомоги європейських та американських партнерів уряд України спрямовує на потреби педагогічної сфери [2, с. 7]. Частину цих коштів також можна було б використати для фінансування інноваційного прогресу.

Також може бути застосоване фазове впровадження технологій. Замість одночасного впровадження всіх технологій, університети можуть вибрати поступове впровадження, що дозволяє розподілити фінансове навантаження протягом більш тривалого періоду. Крім того, доцільним є використання відкритих та безкоштовних ресурсів. Впровадження безкоштовних навчальних платформ, відкритого програмного забезпечення та інших безкоштовних ресурсів може значно знизити первинні витрати.

Врешті, спільне використання ресурсів, тобто співпраця закладів освіти між собою для спільного використання ресурсів та обладнання може бути економічно ефективним рішенням.

Наступним викликом у впровадженні сучасних технологій у навчанні є технічні проблеми та обмеження доступу. Не всі учні та шкільні установи мають рівний доступ до необхідних технологічних ресурсів, таких як комп'ютери, планшети та надійне інтернет-з'єднання. Особливо гостро відчувається у регіонах із обмеженими фінансовими можливостями або у віддалених географічних точках. Відсутність доступу до сучасних технологій може призвести до нерівностей у освітньому процесі, де деякі учні мають переваги завдяки більшому доступу до цифрових ресурсів, в той час як інші залишаються позаду. Ця проблема вимагає цілеспрямованих зусиль з боку урядових структур та освітніх організацій для забезпечення рівного доступу до технологій. Це може включати інвестиції в інфраструктуру, програми субсидій для закупівлі необхідного обладнання та підтримку віддалених або соціально незахищених регіонів.

Третім викликом є необхідність кваліфікованих кадрів. Кількість молодих вчителів у школах становить менше 20%, що вказує на потребу оновлення методів навчання та підвищення професійного

рівня вчителів старшого віку [7, с. 87]. Тренування та підготовка вчителів до використання нових технологій у навчанні є важливим елементом у процесі інтеграції цих технологій у освітній процес. Викладачі вимагають не лише часу для навчання та освоєння нових інструментів, але й відповідних ресурсів та методичної підтримки для ефективного застосування цих технологій у класі. Враховуючи стрімкі темпи технологічного розвитку, утримання високого рівня компетентності вчителів у сфері технологій може бути складним. Це вимагає постійного професійного розвитку та вдосконалення, що ставить додаткові вимоги до освітніх систем у плані часу, фінансування та ресурсів.

Крім того, потребує уваги ефективність та якість освітнього контенту, розробленого з використанням сучасних технологій. Не завжди зрозуміло, наскільки нові технологічні інструменти, такі як електронні підручники, інтерактивні курси або навчальні програми, є ефективними у порівнянні з традиційними методами навчання. Важливо забезпечити, щоб цифровий освітній контент відповідав освітнім стандартам, мав наукове обґрунтування та був перевірений на педагогічну ефективність. Для цього доцільно проводити постійний аналіз та оцінку якості цифрового контенту та його впливу на навчальні результати студентів.

Загалом процес впровадження інновацій є складним та вимагає значних витрат часу на розробку, підтримку та управління дистанційними курсами, а також великої мотивації. Крім того, він потребує від розробників дистанційних курсів не тільки глибоких знань у конкретній дисципліні, але й широких міждисциплінарних знань, оскільки процес перенесення матеріалу в цифровий формат виходить за рамки простого перекладу традиційного курсу в онлайн-формат [4, с. 360]. Крім того, підготовка та перепідготовка фахівців вимагає належного фінансування.

Отже, фактично, більшість перешкод на шляху впровадження новітніх технологій в заклади вищої освіти так чи інакше спирається на фінансування. Потрібне фінансування як безпосередньо на саме впровадження, так і на якісне забезпечення кваліфікованих кадрів, технічні потужності, оновлення інтернет-інфраструктури по всій країні. Виходячи із цього, можна констатувати, що фінансування освіти – основана складова впровадження будь-яких інновацій. Це довготривалий процес, який зачіпає багато сфер державної політики. Однак за умов його належної реалізації результат може проявлятися у суттєвому зростанні рівня освіченості та підготовки спеціалістів, та наявності безпечної, доступної та безперервної освіти.

**Висновки.** Отже, з огляду на наведені аргументи, можна з впевненістю стверджувати, що використання технологічних досягнень у навчанні студентів вищих навчальних закладів має вагомий

переваги. Ці технології не тільки підвищують ефективність та інтерактивність освітнього процесу, але й сприяють кращому засвоєнню матеріалу через застосування інноваційних методів навчання, таких як віртуальна та доповнена реальність. Вони дозволяють студентам зануритися у більш глибоке та практичне розуміння навчального матеріалу, що є особливо цінним у складних дисциплінах.

Особливо важливою у цьому контексті видається безпека, яка досягається за умови впровадження новітніх технологій. Вона розкривається як у контексті безпечного навчання через віртуальне моделювання процесів та явищ, так і у контексті військових загроз, з якими стикається Україна. Загалом, технологічні інструменти забезпечують більшу гнучкість та доступність освіти, дозволяючи студентам навчатися в умовах, що найкраще відповідають їх індивідуальним потребам і обставинам. Серед ключових переваг виокремлено: уніфікація та автоматизація процесів оцінювання; забезпечення безперервності та безпеки освіти у екстрених ситуаціях; потенціал для зниження витрат на освіту; можливість ефективного аналізу великих масивів даних; безпека з високим рівнем залученості у процес навчання. Враховуючи ці переваги, можна вважати, що інтеграція сучасних технологій в освітній процес є ключовим елементом у підготовці кваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати у світі, що швидко змінюється.

Тим не менш, інтеграція новітніх засобів освіти стикається і з низкою викликів та перешкод, зокрема: недостатня інфраструктура та технічне забезпечення; брак кваліфікованих кадрів, відсутність належного методичного забезпечення. Але серед усіх цих перешкод ми виокремили одну, яка, на нашу думку, є основною і впливає на усі вищенаведені. Такою є проблема недостатнього фінансування. Висока вартість впровадження інноваційних технологій у сфері освіти є значним бар'єром, особливо на початкових етапах. Хоча довгостроково дистанційне навчання може виявитися економічно вигідним у порівнянні з традиційними методами, первинні витрати на обладнання та інфраструктуру є великими. У цьому контексті фінансування охоплює не тільки початкові витрати на придбання техніки та розробку онлайн-курсів, але й подальше їхнє обслуговування та оновлення.

Проте, ми вважаємо, що в Україні впровадження таких технологій є реалістичним. Ключем до успіху є стратегічне планування та ефективне розподілення ресурсів. Один з можливих шляхів – залучення фінансування від урядових програм, міжнародних освітніх грантів та партнерств з приватним сектором. Також корисним може бути спонсорство від технологічних компаній. Поетапне

впровадження технологій дозволяє розподілити фінансове навантаження, а використання відкритих та безкоштовних ресурсів може знизити первинні витрати. Також ефективним може бути спільне використання ресурсів між освітніми закладами.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Власенко І. Г. Впровадження дистанційного навчання – вимога сучасності. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару*. 2017. № 31. С. 12–14.
2. Горбатюк О.В., Поліщук С. В. Особливості функціонування закладів вищої освіти під час війни: очна та дистанційна форми освіти, їх ключові переваги та недоліки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. 66. С. 5–13.
3. Драч І., Петроє О., Бородієнко О., Регейло І., Базелюк О., Базелюк Н., Слободянюк О. Використання штучного інтелекту у вищій освіті. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2023. № 15. С. 66–82.
4. Кліпакова Ю.О., Білоусова З. В., Кенєва В.А. Дистанційне навчання – виклик сучасності для учасників освітнього процесу. *Збірник науково-методичних праць Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного*. 2021. № 24, С. 356–361.
5. Любівич А. А., Єсіна О. Г. Сучасні інформаційні технології в освіті. *Інформатика та інформаційні технології: студ. наук. конф.* 2015. С. 118–120.
6. Примаченко І. Штучний інтелект в освіті: можливості, виклики та перші кроки великої адаптації. *Українська правда*. 2023. URL: <https://life.prawda.com.ua/columns/2023/08/4/255650/> (дата звернення: 21.01.2024).
7. Слупська Я. О., Шкуренко О. В. Застосування віртуальної реальності (VR) у освіті. *Молодий вчений*. 2022. № 9 (19). С. 82–88.
8. Трач Ю. В. VR-технології як метод і засіб навчання. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3–4 (18–19). С. 309–322.
9. Юдіна Н. В. Ринок дистанційного навчання під час пандемії COVID-19. *Moodle Moot Ukraine 2020. Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle: матеріали Восьмої міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 22 травня 2020 р.* / Київський національний університет будівництва і архітектури. – Київ: КНУБА, 2020. URL: [https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/35995/1/Yudina\\_COVID-19.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/35995/1/Yudina_COVID-19.pdf).
10. Coursera Reports Second Quarter 2023 Financial Results. URL: <https://investor.coursera.com/news/news-details/2023/Coursera-Reports-Second-Quarter-2023-Financial-Results/default.aspx> (дата звернення: 25.01.2024).
11. Dragon NaturallySpeaking. 2024. URL: <https://www.dragonnaturallyspeaking.com.au/> (дата звернення: 25.01.2024).
12. Duolingo Language Report Reveals Changes in Top 10 Languages Studied around the World. 2024. URL: <https://investors.duolingo.com/news-releases/>

news-release-details/duolingo-language-report-reveals-changes-top-10-languages#:~:text=In%202023%2C%20more%20than%2023%20billion%20lessons%20were,have%20impacted%20the%20top%20ten%20most%20popular%20languages (дата звернення: 25.01.2024).

13. Fahimirad M., Kotamjani S. S. A Review on Application of Artificial Intelligence in Teaching and Learning in Educational Contexts. *International Journal of Learning and Development*, 2018, Vol. 8, No. 4. P. 106–118.

14. International Organization for Migration (IOM). 2022. Ukraine – Internal Displacement Report – General Population Survey Round 5 (17 May 2022–23 May 2022). URL: <https://displacement.iom.int/reports/ukraine-internal-displacement-report-general-population-survey-round-5-17-may-2022-23-may> (дата звернення: 21.01.2024).

15. Operate at a higher level. The leading virtual reality surgical training and assessment platform. URL: <https://www.ossovr.com/> (дата звернення: 24.01.2024).

16. Rajab K. D. The effectiveness and potential of E-learning in war zones: An empirical comparison of face-to-face and online education in Saudi Arabia. *IEEE Access: Practical Innovations, Open Solutions*. 2018. Vol. 6. P. 6783–6794.

17. Xia X., Li X. Artificial Intelligence for Higher Education Development and Teaching Skills. *Wireless Communications and Mobile Computing*. 2022. P. 1–10.

18. Young G.W., Stehle S., Walsh B.Y., Tiri E.: Exploring Virtual Reality in the Higher Education Classroom: Using VR to Build Knowledge and Understanding. *Journal of Universal Computer Science*, 2020. vol. 26, no. 8. С. 904–928.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НУШ

### PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE CONDITIONS OF THE NUS

Стаття присвячена висвітленню педагогічних умов формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи в умовах НУШ. Визначено, що напрями та можливості впровадження інформаційно-цифрових технологій в освітній процес початкової школи в основному визначаються Концепцією Нової української школи, а також Державним стандартом початкової освіти та іншими документами. Встановлено, що концепція Нової української школи визначає, що формування інформаційно-цифрової компетентності у здобувача освіти передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій упевнено та критично для створення, доступу, обробки та обміну інформацією, розвиток інформаційної та медіаграмотності, основ програмування, алгоритмічного мислення, навичок роботи з базами даних, безпеки в мережі Інтернет та кібербезпеки, розуміння етики поводження з інформацією. Розглянуто напрями розвитку інформаційно-цифрової компетентності, що визначені у Державному стандарті початкової освіти. Виявлено, що педагогічні умови ефективного формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи в інтерактивному середовищі передбачають розвиток позитивної мотивації учнів через організацію рефлексивної діяльності на наявному рівні сформованості компетентності, що, зі свого боку, сприяє розвитку інформаційно-цифрової грамотності. Зазначено, що процес формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи має бути цілеспрямованим, системним і конкретно організованим, у зв'язку з чим його організація повинна бути предметом особливої уваги НУШ. Визначено, що в основі формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи лежать такі педагогічні умови цього процесу як застосування нетипових форм організації навчання, реалізація виховних ситуацій для залучення учнів до інформаційної діяльності, інформаційне забезпечення та створення розвиваючого середовища для навчання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей кожного учня, забезпечення творчої самореалізації тощо.

**Ключові слова:** інформаційно-цифрова компетентність, початкова школа, педагогічні умови, освітній процес, інформаційно-циф-

рові засоби, інформаційно-освітня діяльність.

The article is devoted to the coverage of the pedagogical conditions for the formation of information and digital competence of primary school students in the context of the New Ukrainian School. It is determined that the directions and possibilities of introducing information and digital technologies into the educational process of primary school are mainly determined by the Concept of the New Ukrainian School, as well as the State Standard of Primary Education and other documents. It is established that the concept of the New Ukrainian School determines that the formation of information and digital competence in the student involves the use of information and communication technologies confidently and critically to create, access, process and exchange information, the development of information and media literacy, the basics of programming, algorithmic thinking, database skills, Internet security and cybersecurity, understanding the ethics of information handling. The directions of development of information and digital competence defined in the State Standard of Primary Education are considered. It has been found that the pedagogical conditions for the effective formation of information and digital competence of primary school students in an interactive environment involve the development of positive motivation of students through the organization of reflective activities at the existing level of competence, which, in turn, contributes to the development of information and digital literacy. It is noted that the process of forming the information and digital competence of primary school students should be purposeful, systematic and specifically organized, and therefore its organization should be the subject of special attention of the NUS. It is determined that the formation of information and digital competence of primary school students is based on such pedagogical conditions of this process as the use of atypical forms of organization of education, the implementation of educational situations to involve students in information activities, information support and creation of a developing environment for learning, taking into account the age and individual characteristics of each student, ensuring creative self-realization, etc.

**Key words:** information and digital competence, primary school, pedagogical conditions, educational process, information and digital tools, information and educational activities.

УДК 373.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.58>

Чуб К.Ф.,

канд. фіз.-мат. наук, доцент,  
доцент кафедри початкової освіти  
Полтавського національного  
педагогічного університету  
імені В.Г. Короленка

**Постановка проблеми.** Зміст сучасної освіти змінюється від потреби накопичувати теоретичні знання та вміння та застосовувати їх на практиці. Сучасний рівень розвитку системи освіти, зміни методів і засобів педагогічної діяльності ставлять нові вимоги до цілей і змісту початкової шкільної освіти. Важливим каталізатором цих змін є розвиток інформаційно-цифрових

технологій та їх активне впровадження в освітній сектор. У цій ситуації зростає роль інформаційних процесів у всіх сферах суспільного життя і потреба в засобах обробки, зберігання та використання інформації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематичні аспекти розвитку особистості учнів початкової школи в умовах інформаційно-цифрових



технологій є предметом досліджень багатьох вчених, зокрема ґрунтовні дослідження в цьому напрямку здійснюють Власій О. та Дудка О., які розглядають шляхи формування інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу [1]; Дубровська Л., Самойленко О. та Дубровський В., які досліджують педагогічні особливості використання нетрадиційних уроків у початковій школі [2]; Кудла М., яка вивчає розвивальне освітнє середовище у початковій школі як фактор становлення успішної особистості [3]; Поляков С., який аналізує питання застосування комп'ютерних технологій як засобу формування графічної компетентності учнів у новій українській школі [5] тощо.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Попри великий обсяг напрацювань за досліджуваною тематикою, потребує подальшого дослідження тема висвітлення педагогічних умов формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи в умовах НУШ.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті полягає у висвітленні педагогічних умов формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи в умовах НУШ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним з основних чинників, що впливає на якість освіти в НУШ, є впровадження індивідуально-компетентнісної методики навчання. Сьогодні напрями та можливості впровадження інформаційно-цифрових технологій в освітній процес початкової школи в основному визначаються Концепцією Нової української школи, а також Державним стандартом початкової освіти та іншими документами. Аналіз положень документів засвідчує, що використання інформаційно-цифрових технологій має базуватися на системному підході, який охоплює всі види діяльності учнів початкової школи.

Питання інформаційно-цифрової компетентності стають все більш актуальними, особливо в молодшому шкільному віці, як важливому етапі когнітивного розвитку особистості. Концепція Нової української школи визначає десять основних компетентностей, серед яких важливе місце належить інформаційно-цифровій компетентності, формування якої у здобувача освіти передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій упевнено та критично для створення, доступу, обробки та обміну інформацією, розвиток інформаційної та медіаграмотності, основ програмування, алгоритмічного мислення, навичок роботи з базами даних, безпеки в мережі Інтернет та кібербезпеки, розуміння етики поведінки з інформацією [4, с. 11].

У Державному стандарті початкової освіти встановлено такі напрями розвитку інформаційно-цифрової компетентності:

1) отримувати, представляти, перетворювати, аналізувати, узагальнювати та систематизувати дані, критично оцінювати інформацію для вирішення життєвих проблем;

2) ефективно розв'язувати завдання за допомогою цифрових пристроїв і без них, створювати інформаційні продукти та програми для творчого самовираження;

3) розпізнавати використання інформаційно-комунікаційних технологій і цифрових пристроїв для доступу до інформації, спілкування та співпраці та самостійного вивчення нової інформації;

4) усвідомлювати наслідки використання інформаційних технологій для себе, суспільства, світу та сталого розвитку, дотримуватися етичних, культурних та правових норм інформаційної взаємодії [6].

Інформаційно-цифрова компетентність учнів початкової школи – це вміння самостійно використовувати інформацію з різних джерел, шукати, аналізувати, відбирати, обробляти, перетворювати, зберігати та передавати інформацію. Ця компетентність надає здобувачам освіти здатність працювати з інформацією, яка міститься у змісті різних навчальних предметів, зокрема інформатики.

Педагогічні умови ефективного формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи в інтерактивному середовищі передбачають розвиток позитивної мотивації учнів через організацію рефлексивної діяльності на наявному рівні сформованості компетентності, що, зі свого боку, сприяє розвитку інформаційно-цифрової грамотності.

З вищезазначеної точки зору можна стверджувати, що формування інформаційно-цифрової компетентності може бути досягнуто шляхом поєднання використання інформаційно-цифрових інструментів та інтерактивного навчання. Окреслені висновки є актуальними на сьогодні та потребують подальшого розвитку у зв'язку з появою нових інформаційно-цифрових засобів та можливістю їх використання в освітньому процесі.

Формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи в умовах НУШ сприяє розвитку знань, вмінь та навичок учнів щодо роботи у текстовому редакторі, пошуку інформації в мережі Інтернет за допомогою різних браузерів, проведення критичного аналізу отриманої інформації, вирішення завдань різними способами та обрання найбільш ефективного варіанту.

Процес формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи має бути цілеспрямованим, системним і конкретно організованим, у зв'язку з чим його організація повинна бути предметом особливої уваги НУШ. Підсумовуючи, доцільно відзначити, що метою формування такої компетентності у здобувачів освіти в умовах

НУШ є розвиток їх здатності орієнтуватися в інформаційних потоках, розпізнавати важливе та необхідне, виявляти потребу в правдивій інформації та формулювати її; уміння ставити запитання, визначати джерела інформації та застосовувати успішні стратегії пошуку цієї інформації, самостійно шукати, отримувати, систематизувати, аналізувати та відбирати інформацію, необхідну для вирішення навчальних завдань, творчо її опрацювати, зберігати та передавати; вміння використовувати програмні засоби для вирішення завдань у різних сферах діяльності.

Важливим аспектом формування особистості учня початкової школи є врахування психологічних, індивідуальних та вікових особливостей, що, у підсумку, вплине на продуктивність формування інформаційно-цифрової компетентності. Тому кожен учитель повинен мати уявлення про загальні аспекти розвитку учня початкової школи, щоб сформулювати ефективні засоби реалізації такого процесу.

Початкова школа – це особливий період у розвитку дитини. Для цього віку характерний перехід від ігрової діяльності до навчальної. На основі навчальної діяльності у дітей молодшого шкільного віку формується критичне та логічне мислення, здатність до узагальнення, аналізу, образного планування та бажання пізнавати нове. При формуванні інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи необхідно налагодити освітній процес за принципами поетапності та практичної спрямованості.

Так, під час поетапного навчання формуються основні вміння та навички, необхідні для роботи з електронними освітніми ресурсами (електронними підручниками, електронними завданнями, енциклопедіями, ігровими програмами, демонстраційними програмами, комп'ютерними моделями тощо) та засобами інформаційно-цифрових технологій. Також в цей період розвиваються та вдосконалюються вміння та навички використання засобів інформаційно-цифрових технологій при опрацюванні числової, текстової, графічної та звукової інформації, а також використання електронних освітніх ресурсів, вміння самостійно розв'язувати пізнавальні завдання та виконувати творчі завдання з використанням засобів інформаційно-цифрових технологій.

Зважаючи на специфіку навчальних дисциплін та широкий спектр використання засобів інформаційно-цифрових технологій в освітньому процесі, інформаційно-цифрова компетентність учнів початкової школи, як правило, формується за допомогою методичної інформації та засобів інформаційно-цифрових технологій.

Практична спрямованість формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи полягає в тому, що в умовах педагогічної

інформатизації в учнів формуються необхідні вміння та навички не тільки на уроках інформатики, а й в інформаційно-освітній діяльності з інших предметів.

Доцільно зауважити, що інформаційно-цифрові навички необхідно формувати у формі організації інформаційно-освітньої діяльності учнівської молоді на уроках інформатики та на більшості інших шкільних напрямків. При цьому важливо розуміти, що початкова школа є первинним етапом формування інформаційно-цифрової компетентності учнів. Так, у початковій школі учні також закладають основи використання засобів інформаційно-цифрових засобів в інформаційно-освітній діяльності. Тому формування інформаційно-цифрової компетентності потребує цілеспрямованої роботи з формування умінь і навичок опрацювання числової, текстової, графічної та звукової інформації, розвитку і вдосконалення вмінь справлятися з практичними навчальними завданнями, самостійного розв'язування пізнавальних завдань, у тому числі з активним використанням електронних освітніх ресурсів, використання творчих завдань, спрямованих на реєстрацію, збір, пошук, оцінку, відбір, упорядкування, зберігання, передачу та відтворення інформації.

Тому повноцінне послідовне формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи характеризується самостійністю здобувачів освіти під час роботи в пошуковій системі, вмінням взаємодіяти з інформаційним середовищем, здатністю продумувати власну інформаційну поведінку та розвитком особистості з компетентним сприйняттям. Особливості інформаційного розвитку таких дітей полягають у поєднанні закономірностей і особливостей процесу, що лежить в основі інформаційної культури, з віковими особливостями цього віку, особливостями та дидактичними вимогами програми початкової школи.

Інтегруючи сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освітній процес, можна створити сприятливі умови для формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи, зокрема важливими умовами такого процесу є організація електронного навчального кабінету, використання хмарних технологій, впровадження компетентнісних підходів до навчання [1, с. 395].

У ході дослідження доцільно виокремити ключові педагогічні умови, які впливають на формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи. Зокрема такими умовами є нестандартні форми організації навчання, реалізація виховних ситуацій щодо залучення учнів до інформаційної діяльності, створення інформаційно-розвивального середовища для занять з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини, забезпечення творчої самореалізації учнів тощо.

Навчальна діяльність більш успішна, коли учні позитивно ставляться до навчання, вимагають пізнавальної уваги та пізнавальної активності. Для підтримки уваги учнів на уроках необхідно організувати активну і цікаву розумову діяльність, де засобом активізації пізнавальної діяльності є нетрадиційні уроки [2, с. 46–47].

Використання нестандартних форм навчання у контексті формування інформаційно-цифрової компетентності підвищує інтерес учнів до навчання та швидкість розуміння, засвоєння та запам'ятовування ними навчального матеріалу. Так, серед нестандартних форм проведення уроку слід виділити навчальні ігри, шкільні екскурсії, конкурси, класні виставки, заняття творчістю тощо, які, зі свого боку, підвищують мотивацію учнів до навчання. Крім того, від важливості навчального матеріалу для учнів, привабливості його подання залежить прояв пізнавального інтересу учнів, а отже, ступінь засвоєння знань, сформованість умінь і навичок. Матеріали, що викликають позитивні емоції, засвоюються швидше й легше, ніж байдужі чи нудні. Цим пояснюється необхідність наповнення теоретичного матеріалу цікавими фактами та прикладами. Виклад матеріалу має здійснюватися за допомогою друкованих ілюстрацій, слайд матеріалів, навчальних відео, використання комп'ютерних навчальних програм, засобів мережі Інтернет (пошукових систем, електронної пошти) тощо.

Володіючи належним рівнем інформаційно-цифрової компетентності учні можуть створювати графічні об'єкти, використовувати різні програми для презентацій, аналізувати медіатексти. Цифрові пристрої дозволяють візуалізувати дані, створювати графіки, діаграми, сприяючи глибшому розумінню навчальних дисциплін, зокрема інформатики. Такий підхід до навчання дозволяє не тільки засвоювати теоретичні знання, а й активно застосовувати їх на практиці. Тому використання комп'ютерних технологій у навчальній програмі сприяє розвитку креативності, критичного мислення та інформаційної грамотності учнів, які є важливими складовими графічних навичок [5, с. 165].

Для ознайомлення учнів із цінностями та правовими основами інформаційної діяльності можна використовувати як інструмент проектування навчальні ситуації – приклади з життя учнів у зв'язку з інформаційною діяльністю та ціннісно орієнтовані тексти (вигадані ситуації).

Важливою педагогічною умовою формування інформаційно-цифрової компетентності є створення інформаційно-розвивального середовища навчання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини. Процес навчання вимагає засобів контролю, які забезпечують ефективний зворотний зв'язок. Використовуючи

зворотний зв'язок, можна внести деякі зміни у форму і метод навчання, щоб наблизити його до оптимального стану для відповідної ситуації.

Провідна роль у створенні освітнього середовища, сприятливого для розвитку, належить вчителю, а ефективність такого середовища як чинника особистісного розвитку учня залежить від його готовності до такої діяльності [3, с. 97].

Передумовою ефективності освітнього процесу у контексті формування інформаційно-цифрової компетентності є стимулювання пізнавальної діяльності учнів початкової школи. Це пов'язано з активізацією навчально-пізнавальної діяльності на основі реалізації дидактичних принципів усвідомленості, активності та самостійності через такі форми та методи, як проблемне навчання, самостійна робота учнів з друкованими та електронними матеріалами та практичне виконання.

Забезпечення творчої самореалізації учнів теж виступає важливою складовою формування інформаційно-цифрової компетентності учнів, оскільки виконання творчих завдань сприяє вдосконаленню їх вмінь та навичок. Проте, на відміну від практичної роботи, яка передбачає застосування знань, умінь і навичок і де практичні завдання подаються поетапно, творча робота потребує самостійного пошуку різних варіантів виконання. Ці завдання викликають особливий інтерес в учнів.

Створення ситуації для аналізу та самоаналізу учнями процесу і результатів інформаційної діяльності виступає елементом розвитку у них інформаційно-цифрових вмінь та навичок. Для ефективного здійснення інформаційної діяльності необхідні рефлексивні компоненти інформації та цифрові можливості. При цьому учні повинні вміти чітко уявляти алгоритм майбутньої діяльності та, за потреби, адаптувати його відповідно до поставлених інформаційних завдань. Не менш важливими інформаційно-цифровими навичками є аналіз результатів, виявлення та усунення помилок.

На інформаційно-цифрові навички учнів початкової школи впливають різні чинники, зокрема умови життя, спілкування та особисті стосунки в сім'ї, комунікація з інформаційно-освітнім середовищем закладу освіти, засоби масової інформації, культурно-дозвіллева діяльність тощо.

**Висновки.** Таким чином, проведене дослідження дозволило відзначити, що формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи є соціально обумовленою, цілеспрямованою взаємодією вчителів та учнів, яка спрямована на здобуття знань, вмінь та навичок роботи з інформацією із використанням на цій основі інформаційно-цифрових технологій. Проведений аналіз дозволяє зауважити, що в основі формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи лежать такі педагогічні умови цього процесу як

застосування нетипових форм організації навчання, реалізація виховних ситуацій для залучення учнів до інформаційної діяльності, інформаційне забезпечення та створення розвиваючого середовища для навчання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей кожного учня, забезпечення творчої самореалізації тощо.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Власій О., Дудка О. Шляхи формування інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2019. С. 383–397.
2. Дубровська Л. О., Самойленко О. В., Дубровський В. Л. Педагогічні особливості використання нетрадиційних уроків у початковій школі. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. 2019. № 4. С. 45–50.
3. Кудла М. В. Розвивальне освітнє середовище у початковій школі як фактор становлення успішної особистості. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 70, Т. 2. С. 95–99.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Поляков С. Комп'ютерні технології як засіб формування графічної компетентності учнів у новій українській школі. Молодь і ринок. 2020. № 6/214. С. 162–168.
6. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України; Стандарт, Вимоги, План від 21.02.2018 № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>



## PECULIARITIES OF USING NON-FORMAL EDUCATION AS AN INNOVATIVE COMPONENT AT TECHNICAL UNIVERSITY

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ У ТЕХНІЧНОМУ ВУЗІ

*If we turn to the historical factor, non-formal education institutions were not recognized as formal educational institutions for a long time, but at the current stage of the development of democratic and social education the need for non-formal education is growing considerably. As evidenced by the analysis of scientific research on this issue, the development of non-formal education is an important, natural factor in the development of democratic processes in the field of education. Its relevance is confirmed by normative documents of international organizations: UNESCO, the European Union, the UN, the EU, the International Labor Organization and the Council of Europe. A 2000 European Commission memorandum contains important recommendations for the development of non-formal education. Taking into account the development of the need of young people for lifelong learning, the knowledge, skills and abilities acquired in the system of non-formal education are becoming relevant and recognized, which takes learning beyond the clear boundaries of the institutional space, expands the opportunities for obtaining education at any time (regardless of age). Such education involves both more diverse forms and unfixed time limits for its acquisition. The article defines non-formal education at the university and formulates its functions in modern conditions. Theoretical approaches to non-formal education (activity-based, humanistic) are analyzed and their essence is revealed. Types, functions, methods and principles of non-formal education are considered. As a result of the analysis of scientific sources the most important principles of non-formal education are described. The article states that non-formal education can complement and strengthen formal education, remaining an important element that needs the necessary attention, study, implementation and use in the modern world.*

**Key words:** non-formal education, "lifelong education", educational environment, activity approach, educational institution.

*Неформальна освіта джерелом поповнення необхідних знань та формою адаптації до*

*сучасних інтеграційних процесів, так як є більш вмотивованою та усвідомленою, відкриваючи нові можливості для самореалізації особистості. Якщо звернутись до історичного чинника, то установи неформальної освіти тривалий час не визнавали формальними навчальними закладами, але на сучасному етапі розвитку демократичної, громадянської освіти потреба в неформальній освіті помітно зростає. Як свідчить аналіз наукових досліджень з цього питання, розвиток неформальної освіти є важливим, закономірним чинником розвитку демократичних процесів у галузі освіти. Її актуальність засвідчують нормативні документи міжнародних організацій: ЮНЕСКО, Європейського Союзу, ООН, ЄС, Міжнародної організації праці, РЄ. Меморандум Європейської Комісії 2000 року охоплює важливі рекомендації щодо розвитку неформальної освіти. Зважаючи на розвиток потреби молоді у навчанні впродовж усього життя, актуальними й визнаними стають знання, уміння й навички, здобуті у системі неформальної освіти, що виводить навчання за чіткі межі інституційного простору, розширює можливості здобуття освіти у будь-який час (незалежно від віку). Така освіта передбачає як більш різноманітні форми, так і нефіксовані тимчасові межі її здобуття. У статті дано визначення неформальної освіти у вузі та сформульовано її функції в сучасних умовах. Проаналізовано теоретичні підходи до неформальної освіти (діяльнісний, гуманістичний) та розкрито їхню суть. Розглянуто види, функції, методи та принципи неформальної освіти. В результаті проведеного аналізу наукових джерел, виділено найбільш важливі принципи неформальної освіти. У статті зазначено, що неформальна освіта може доповнювати й укріплювати формальну освіту, залишаючись важливим елементом, що потребує необхідної уваги, вивчення, впровадження та використання у сучасному світі.*

**Ключові слова:** неформальна освіта, «освіта через все життя», освітнє середовище, діяльнісний підхід, освітній заклад.

UDC 004.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.59>

**Shalova N.S.,**

Senior lecturer at the Department of English for Engineering № 2 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Stavytska I.V.,**

PhD, Associate Professor at the Department of English for Engineering № 2 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Korbut O.H.,**

Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 2 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Formulation of the problem in general.** The goal of educational policy is to create conditions allowing continuous learning, obtaining general and professional knowledge and implementing an individual educational strategy. Therefore, at the current stage, more and more attention is paid to the development of the sphere of non-formal education. Non-formal education in Ukraine in the conditions of modern democratic processes is gaining popularity as an innovative component of the educational environment which requires appropriate theoretical justification and scientific and methodological support.

**Analysis of recent research.** At present non-formal education in most developed countries is

an important socio-political task. In the works of V.D. Davydova, the development of non-formal education in Denmark, Sweden, and Norway was investigated [1]. The experience of non-formal education in the countries of the European Union is described in the works of O.L. Samodumska and O.A. Samoilenko [4]. The issue of non-formal education in Ukraine is investigated by Yu.I. Derkach [2] and Yakubenko V. and Berling R. [5]. Their works explore the issue of adult education. However, non-formal education among students has not been studied in detail. The problem of non-formal education as a component of continuous learning is highlighted in scientific works of Candy, P. [6], Kamis, M. and Muhamad, M. [7],

Malcolm, J., Hodkinson, P., Colley, H. [8], O. Ngaka, Willy, George Openjuru and Robert E. Mazur [9].

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. The modern system of generation and transferring knowledge has undergone drastic changes, besides, its volume has increased significantly. Studying at a university for 5–6 years provides sufficient preparation for lifelong professional activity no longer. Researchers from the USA claim that in many professions the knowledge of a specialist becomes obsolete and decreases by 50% within less than 5 years due to the emergence of new information. Therefore, the need to update knowledge arises for our educational system before the end of the study period [2].

**The purpose of the article.** In accordance with the posed problem and based on the analysis of the theoretical base, we have determined the goals of the article: to characterize the pedagogical content of informal education and to define informal education and determine its functions in modern conditions; to analyze theoretical approaches to non-formal education (active, humanistic); consider the types, functions, methods and principles of non-formal education; to outline the most important principles of non-formal education.

**Presenting main material.** Successful completion of a non-formal education program provides access to a higher level of education where such qualifications are appropriately validated within the formal education system and is an important component of the lifelong learning concept, enabling young people and adults to acquire knowledge, skills and abilities, develop attitudes and adapt to constant changes in the social environment [2, p. 17].

Thus, it must be underlined that if formal education is defined clearly enough, no complete agreement has been reached regarding non-formal education. The analysis of modern scientific sources proves that there is no ambiguous interpretation of the term “informal education” in pedagogical science.

Non-formal education is considered as:

- firstly, as any educational activity during working or non-working hours among the professionals, friends, family, which is not structured, organized or planned;
- secondly, how the educational process, which corresponds to the structure of this activity, acquires an organized form, does not belong to the state programs of compulsory education and is determined by commitment [2, p. 18].

Formal education in Europe was considered to be constant, traditional and generally accepted for a long time, which has become widely spread in Ukraine. In contrast to formal, non-formal education refers to all educational programs implemented outside the formal education system, usually voluntary and short-term. These programs, unlike formal education, do

not require prior training. The training process is provided by instructors. The specified form of education does not always provide for the issuance of certificates justifying the level of qualifications obtained after its completion. An important problem is the recognition of qualifications obtained in non-formal education institutions.

At the current stage, new assessment models are being created in Ukraine that are based on the conditions of validity of acquired knowledge, abilities and skills and their recognition at the state level. Non-formal education does not have programs approved by the state, but could take place under control of a higher educational institution. In other words, it is an independent form of education.

We focus on the fact that informal education takes place in any environment (educational institution, family, etc.); at any age; in individual or group form. The source of non-formal education could be books, newspapers, television, the Internet, museums, schools, institutes, the experience of friends, relatives and one's own experience. Awareness of non-formal education occurs immediately or later. This type of education could be additional or transformative.

**Theoretical approaches to non-formal education.** If we describe theoretical approaches to non-formal education, then we need to pay attention to activity and humanistic approaches.

The activity approach to education is focused on:

- reorientation of education from the traditional assimilation and memorization of ready-made forms of knowledge to the process of their acquisition and functioning;
- formation of the main types of activities – communication, cognitive and educational activities;
- purposeful formation of basic abilities and skills as mental actions based on their gradual development.

Several characteristics of the student's activity position in the process of obtaining non-formal education could be distinguished:

- sustainable educational motivation; the ability to formulate a goal and determine the conditions for its achievement;
- mastery of actions (subjective and mental), which allow solving the set tasks;
- the ability to self-control and self-assess the results of civic activity.

Therefore, the organization of informal education in the context of activity and humanistic approaches in institutions of higher education involves orientation to the personality of the student, his goals, motives, preferences, which is ensured by the use of appropriate methods and means of education, as well as the creation of the necessary conditions; taking into account individual experience [3, p. 184].

**Types, functions, methods and principles of non-formal education.** The issues of non-formal

education have become very relevant in many countries for the last twenty years. Such interest is connected with a number of changes that are currently taking place almost all over the world.

We consider the following types of non-formal education:

Professional courses/trainings are trainings and/or seminars for improving qualifications and/or acquiring new skills. As a rule, professional courses are held in short periods and in “safe space” conditions.

Public education prepares the country’s population, especially the youth, to fulfill their role as citizens. At the same time, public education includes informal social institutions (families, communities, libraries, churches, public organizations, trade unions, sports teams, election campaigns, mass media, etc.).

An online course is an Internet course with large-scale interactive participation and open access via the Internet. In addition to traditional course materials such as videos, reading tasks and homework. Such education provides the opportunity to use an interactive user forum that helps creating a community of students, teachers and teaching assistants. It is one of the latest forms of distance learning, which is actively developing in world education.

Professional internship is a training of personnel at the workplace under the supervision of an authorized person after theoretical training or for the purpose of practical mastering a specialty, adaptation to service and management facilities, acquisition of skills for quick orientation in the workplace and other work techniques [9, p. 63].

As it known that informal education in the conditions of social changes performs a set of functions that ensure the integrity of a new type of activity:

- adaptational – understanding and acceptance of new living conditions;
- informational – the ability to find, select, use the necessary information, improve literacy;
- developing – allows mastering new ways of activity [3, p. 184].

The main method of non-formal education is research. A student conducts a multifaceted cognition of the surrounding world, which takes place at different levels: cognitive, practical and sensory.

The creative approach is implemented through various exercises. Therefore, a relevant psychological method is training consisting of various types of exercises, depending on the main goal of the training. According to the level of independence, theoretical, reproductive and variable exercises are distinguished. The organization of various forms of joint educational activities based on communication and interaction is becoming more and more important.

Analysis of situations, group discussions and business games involve active participation in collective discussion of problems, playing various roles, joint analysis and understanding of results.

Joint activity allows not only to exchange certain information, but also to assess one’s strengths and weaknesses more adequately – from the standpoint of others.

The case-study method is also actively practiced in non-formal education. Its cultural basis is the “precedent” or “case” method. A case is a description of a specific situation that has the right to exist in one or another practice. This situation contains a certain problem that needs to be solved. This is a kind of tool which helps to transfer to the classroom a part of real life or a real situation, which needs to be worked on, and a reasoned solution should be offered.

The main idea of the method is that it is proposed to consider a real life situation (recorded in a certain way in the form of a case), which not only reflects the problem in its description, but also actualizes a certain experience and set of knowledge that must be learned when solving this problem. Thus, one of the specific features of the case-study method is that, on the one hand, it is a special type of educational material (a case study and instructions for working with it), and on the other hand, it is a special way of using this method in the educational process.

One of the common tools, both in educational institutions and outside them, is social design, that is, the implementation of voluntary projects aimed at improving the surrounding reality. Training and implementation of own projects at the local, interregional and international level are important. Thus, the project can look like a platform for training democratic life guidelines.

However, as we have already noted above, non-formal education is not a space for educational activity that is not limited by any framework. Therefore, it is based on certain principles. The most important concepts of non-formal education are:

“Learning by doing” – this concept means acquiring various abilities and skills within practical activity. Thus, within the terms of non-formal education and various types of training, we primarily deal with practical exercises (for example, with work in groups or with role-playing games), which are then jointly analyzed and brought to the theoretical level.

“Learn to interact” – this concept involves gaining practical knowledge about the differences existing among people, learning to work in a team and encouraging cooperation with others. Thus, considering a part of the training classes based on the principles of non-formal education, we pay special attention to working in small groups and to the high-quality development and clear implementation of the rules of working in a group within training. It is important to remember that people learn most effectively from each other and in groups; individual training is often a form of training directed against human nature and is often less effective and efficient.

“Learn to learn” – this principle involves acquiring the skills of searching for information and processing it, analyzing one’s own experience and identifying individual educational goals, as well as the ability to apply all of the above in various life situations [1, p. 161].

We would like to point out the peculiarities of using non-formal education as an innovative component in a technical university, taking into account the fact that the students of NTUU “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnical Institute” have been studying in a mixed format since 2021 due to the pandemic and later because of the war in Ukraine. University teachers widely use the platform Prometheus, Moodle, Sykorsky, etc., where students, who do not have the opportunity to attend all classes online, are offered to complete online courses to cover missed classes partially or fully. The practice of crediting the results of international language exams is also widely used (if we mean learning a foreign language). Therefore, non-formal education is partially present in the process of learning at a technical university as a part of educational programs.

**Conclusions.** We featured pedagogical content of non-formal education. It was determined that non-formal education is an educational activity determined by educational needs, aspirations of young people to master the necessary knowledge or skills which takes place outside the programs of educational institutions. It refers to all educational programs implemented outside the formal education system, usually voluntary and short-term. In conditions of social changes, it performs a set of functions (adaptational, informational and developmental) that ensure the integrity of a new type of activity. Thus, non-formal education has its own methodology of influence on the individual and singles out certain principles of work that allow to achieve a positive result of a certain activity.

The paper analyzes theoretical approaches to non-formal education (activity-based, humanistic). These approaches at the university provide orientation to the student’s personality, his goals, motives, preferences, which is ensured by the use of appropriate methods and means of learning, as well as the creation of the necessary conditions; taking into account individual experience. The construction of education based on humanistic and activity approaches should take place on the basis of taking into account the individual and psychological characteristics of students; their independence in learning, which is realized in the determination of the goals and objectives of the informal education course by the students themselves, their choice of learning methods; active, creative nature of tasks aimed at the development of self-regulation, self-control, self-assessment by students of the results of their activities.

Thus, we can say that in the modern educational space there are three models of education: formal, informal and non-formal education. Non-formal education includes: training programs, courses, seminars, circles, lectures organized and conducted outside the traditional education system. At the same time, the results of training are not always confirmed by relevant documents. From the point of view of the prospects for the development of non-formal education, it is possible to outline the task of further integration into the curricula of formal education of this type of education as an innovative component of training in a technical university.

#### REFERENCES:

1. Давидова В.Д. Нетрадиційні форми навчання (навчальний гурток в системі народної освіти Швеції). *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2005. № 24. С. 161–167.
2. Деркач Ю. Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді. *Вісник Львівського університету*. 2008. № 23. С. 17–22.
3. Мегем Т. Є. Діяльнісний підхід до навчання (комунікативний аспект). *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Херсон: Айлант. 2000. № 15. С. 184–185.
4. Самодумська О. Л., Самойленко О. А. Неформальна освіта дорослих: досвід країн європейського союзу. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Педагогічні науки*. 2019. № 1. С. 202–213. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu\\_2019\\_1\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2019_1_27).
5. Якубенко В., Берлінг Р. Проблеми та перспективи розвитку освіти дорослих в Україні. *Вісник КНТУ*. № 2. 2011. С. 135–140. URL: <http://visnik.knteu.kiev.ua/files/2011/02/14.pdf>.
6. Candy, P. *Self-direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco, CA: Jossey Bass Higher & Adult Education Series. First Edition. 1991. 567 p.
7. Kamis, M. and Muhamad, M. Internet Access and Transformative Organization of scientific research in modern conditions. Conference proceedings of 80 Series “SW-US Conference proceedings”. *Learning: International Perspective Conference*. Glasgow Caledonian University, Scotland, 2001. P. 45–50.
8. Malcolm, J., Hodkinson, P., Colley, H. The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*. 2003. № 15 (7/8). P. 313–318.
9. O.Ngaka, Willy, George Openjuru, and Robert E. Mazur. Exploring formal and non-formal education practices for integrated and diverse learning environments in Uganda. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*. 2012. № 11(6). P. 109–121.
10. Shalova N., Stavyska I., Korbut O. To the issue of ICT integration into the educational process and their use in non-formal education. *Global science and education in the modern realities: SWorld & ProConference in conjunction with Kindle DP Seattle, Washington, USA, 2022*. P. 63–66. DOI:10.30888/2709-2267.2022-11-01-015.



## НОТАТКИ

Наукове видання

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 67**

**Том 2**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *О. Молодецька*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.  
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 35,46. Ум. друк. арк. 35,11.  
Підписано до друку 31.01.2024. Замов. № 0224/147. 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.