

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 73**



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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Пагута 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

**Шапошнікова 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)

**Гражіене 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 № 7 від 29.07.2024 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)**

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України  
з питань телебачення і радіомовлення № 1552 від 09.05.2024 року  
(Ідентифікатор медіа R30-04409)

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

## ЗМІСТ

## РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Жмурко О.О.</b> ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ЕТИКИ.....	11
<b>Ютковська М.О.</b> ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА КАФЕДРИ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В СУЧАСНОМУ ІСТРИЧНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	15
<b>Кравцова Н.Г.</b> ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ АМЕРИКАНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА ДОБИ ПРИСКОРЕНОЇ ІНДУСТРІАЛІЗАЦІЇ ЯК ПЕРЕДУМОВА РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США ТОГО ПЕРІОДУ.....	19
<b>Лавренко С.О.</b> МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	26
<b>Таранець А.В.</b> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	30
<b>Фучила О.М.</b> ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СУЧАСНОЇ ПОЛІТИКИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ.....	35
<b>Швидун Л.Т.</b> ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ОСВІТИ.....	39

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

<b>Ахмад І.М., Лисенко Т.П., Кондрашова А.В.</b> ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ АСОЦІАТИВНО ПОВ'ЯЗАНИХ ЛЕКСЕМ.....	45
<b>Власенко Я.В.</b> НЕОБХІДНІСТЬ ТА СУЧАСНИЙ СТАН ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	49
<b>Глуцук С.В.</b> «ОСНОВИ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА» ЯК ОБОВ'ЯЗКОВИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «БАКАЛАВР».....	52
<b>Дика Н.М., Глазова О.П.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АНГЛІЦИЗМІВ У ПРАКТИЦІ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	57
<b>Драч Т.Л.</b> ВПЛИВ ЗАНЯТЬ ПОВІТРЯНОЮ АКРОБАТИКОЮ ТА ПІЛОННИМ СПОРТОМ НА РІВЕНЬ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ.....	62
<b>Іванічкіна Н.П.</b> ФУНКЦІОНУВАННЯ МЕРЕЖИ АСОЦІЙОВАНИХ ШКІЛ ЮНЕСКО (ASPNET) В УКРАЇНІ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ АКТИВІЗАЦІЇ МІЖНАРОДНОЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	66
<b>Мічуда В.В., Бондаренко Р.І.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	72
<b>Pyshynska V.V.</b> FACTORS INFLUENCING THE EMOTIONAL WELL-BEING OF STUDENTS OF BASIC SECONDARY EDUCATION IN MODERN CONDITIONS.....	76

**Ручаковський В.П., Федчишин О.М.**

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ CHATGPT ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ..... 81

**Shcherbyna V.V.**

DISCUSSION GAMES AS THE WAY OF DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS..... 86

## РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

**Апухтіна В.В.**

МЕТОД RAPID SYLLABLE TRANSITION TREATMENT (REST) У КОРЕКЦІЇ АПРАКСІЇ (ДИСПРАКСІЇ) МОВЛЕННЯ..... 91

**Васильєва Г.І., Фень М.В.**

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «МІЖПРОФЕСІЙНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО» В КОМАНДІ СУПРОВОДУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ..... 95

**Звєкова В.К., Качуровська О.Б., Сілявіна Ю.С.**

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ..... 102

**Кавиліна Г.К.**

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОРИТМІЧНИХ ЗАНЯТЬ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ВАДАМИ ЗАЙКУВАННЯ..... 106

**Луканьова Л.О.**

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ ТА МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА..... 110

**Семенець А.І.**

СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ ЗАСАД ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ..... 114

**Скрипник Т.В., Мартинчук О.В., Найда Ю.М., Заєркова Н.В.**

ІННОВАЦІЙНІ ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З ОПОРОЮ НА ДОСВІД ПОЛЬЩІ..... 120

## РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Починкова М.М., Бадер С.О.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ ВІКОВИХ ЕТАПАХ..... 127

**Volkova S.H., Meleshko I.V., Borkovska I.P.**

DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE DIALOGUES USING INTERNET RESOURCES FOR FUTURE LAWYERS..... 135

**Zhumbei M.M., Kopchak L.V.**

CHALLENGES OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AMONG TOURISM AND HOSPITALITY STUDENTS UNDER MARTIAL LAW..... 140

**Імбер В.І.**

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ..... 144

**Кіт В.Д.**

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ..... 149

**Курінна А.Ф., Сущенко Л.О., Мисик О.С.**

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ СЛОВОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ ..... 153

**Кьон Н.Г., Сюй Ченцзи**

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКО-ТВОРЧИХ УМІНЬ ЯК КОМПОНЕНТА ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧОГО МИСТЕЦТВА..... 161

<b>Магда П.М.</b> ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ.....	<b>166</b>
<b>Москаленко О.І.</b> РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ У НАВЧАННІ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	<b>170</b>
<b>Носкова Т.І., Трішин К.О., Головка В.М.</b> СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ТАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ.....	<b>175</b>
<b>Осядла Т.В.</b> ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТУ.....	<b>181</b>
<b>Ророва L.M.</b> INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF STUDENT-CENTERED LEARNING IN MODERN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: "TEACHING", "COACHING" OR "TUTORING"?.....	<b>187</b>
<b>Резван О.О., Долгопол О.О.</b> РОЛЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА.....	<b>194</b>
<b>Симчич А.В.</b> ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ ВИПУСКНОГО КУРСУ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 222 «МЕДИЦИНА».....	<b>199</b>
<b>Скірко Г.З., Скірко Р.Л.</b> ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНИХ УМОВАХ СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....	<b>204</b>
<b>Тіщук О.А., Маєвська О.М., Чернова Т.Ю.</b> ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЗВО ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОУЧИНГУ .....	<b>209</b>
<b>Федорова О.В., Піндосова Т.С.</b> СТАНДАРТНІ ФРАЗИ ДЛЯ СПІЛКУВАННЯ НА МОРІ У РОЗРІЗІ ВИВЧЕННЯ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	<b>215</b>
<b>Черненко О.В.</b> ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНИМИ ПРОЄКТАМИ .....	<b>222</b>
<b>Шабала Ю.А.</b> ЩОДЕННИК ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, ЗМІСТ.....	<b>228</b>
<b>Шпілева В.О.</b> ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	<b>234</b>
<b>РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Власюк А.Д.</b> ВПЛИВ СІМЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА НА СОЦІАЛЬНУ АДАПТАЦІЮ ПІДЛІТКІВ.....	<b>239</b>
<b>Курило В.С., Караман О.Л.</b> БЕЗПЕКА ГРОМАДЯН В УМОВАХ ЗБРОЙНОГО НАСИЛЛЯ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ АГРЕСІЇ РФ ПРОТИ УКРАЇНИ.....	<b>242</b>
<b>Степаненко В.І.</b> ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ АГРЕСІЇ НА СВІДОМІСТЬ ГРОМАДЯН СЕРЕДНЬОГО ВІКУ.....	<b>250</b>
<b>РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ</b>	
<b>Бойчук В.С.</b> СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	<b>254</b>

**Сойчук Р.Л.**АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ІНФОРМАЦІЙНОГО НАСИЛЬСТВА  
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....262**РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА****Коваленко Т.В., Ярмолюк О.Г.**БРИКОЛАЖ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ  
ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА .....267**Фунтікова О.О.**

Е-ПІДРУЧНИК ЯК ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ: СПРОБИ І ПОШУКИ ЗДОБУВАЧІВ.....271

**РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ****Кондратюк С.М., Парфілова С.Л., Шаповалова О.В., Замотайло Л.М.**ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....276**Майнаєв Ф.Я.**НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ  
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....282**РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ****Нагрибельна І.А.**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ  
ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ.....287**Тітова О.Б., Шевченко Ю.В., Радіонова Т.М., Муратова О.В.**СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ УЧНІВ  
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ.....291**Ткачов С.І., Ткачова Н.О., Ткачов А.С., Махновський С.С.**ЗАСТОСУВАННЯ LMS MOODLE ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ:  
ОСНОВНІ МОЖЛИВОСТІ ТА НЕДОЛІКИ.....296**Fedoriv Ya.R., Shuhai A.Yu., Pirozhenko I.D.**

FOUNDATIONS OF ETHICAL USE OF AI IN EFL ACADEMIC WRITING.....302

## CONTENTS

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

<b>Zhmurko O.O.</b> PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ENVIRONMENTAL ETHICS.....	<b>11</b>
<b>Iotkovska M.O.</b> THE INDIVIDUALISM OF THE HEAD OF THE DEPARTMENT OF PRE-SCHOOL PEDAGOGY IN THE MODERN HISTORICAL EDUCATIONAL SPACE.....	<b>15</b>
<b>Kravtsova N.H.</b> PHILOSOPHICAL REFLECTION ON THE SOCIAL TRANSFORMATIONS IN AMERICAN SOCIETY DURING THE PERIOD OF INCREASED INDUSTRIALIZATION AS A PREREQUISITE FOR THE REFORM OF THE US SECONDARY EDUCATION SYSTEM OF THAT PERIOD.....	<b>19</b>
<b>Lavrenko S.O.</b> METHOD OF PROJECTS AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN THE PRIMARY CLASSES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	<b>26</b>
<b>Taranets A.V.</b> PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION AS A SCIENTIFIC PROBLEM.....	<b>30</b>
<b>Fuchyla O.M.</b> HISTORICAL PRECONDITIONS FOR MODERN READING POLICY IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF SWEDEN .....	<b>35</b>
<b>Shvydun L.T.</b> PROFESSIONAL MOBILITY OF A TEACHER	

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

<b>Akhmad I.M., Lysenko T.P., Kondrashova A.V.</b> LINGUISTIC ANALYSIS OF ASSOCIATED LEXEMES.....	<b>45</b>
<b>Vlasenko Ya.V.</b> THE NEED AND CURRENT STATUS OF FINANCIAL LITERACY AMONG FIRST (BACHELOR) LEVEL OF HIGHER EDUCATION.....	<b>49</b>
<b>Hlushchuk S.V.</b> “BASICS OF ACADEMIC WRITING” AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE BACHELOR’S DEGREE HIGHER EDUCATION APPLICANTS TRAINING.....	<b>53</b>
<b>Dyka N.M., Hlazova O.P.</b> FEATURES OF THE USE OF ANGLICISMS IN THE PRACTICE OF COMMUNICATION OF STUDENT YOUTH.....	<b>57</b>
<b>Drach T.L.</b> THE INFLUENCE OF AERIAL ACROBATICS AND PYLON SPORTS ON THE HEALTH LEVEL OF PRIMARY SCHOOL PUPILS.....	<b>62</b>
<b>Ivanichkina N.P.</b> THE FUNCTIONING OF UNESCO ASSOCIATED SCHOOLS NETWORK (ASPNET) IN UKRAINE AS ONE OF THE FACTORS OF THE INTENSIFICATION OF PROJECT ACTIVITY IN THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION.....	<b>66</b>
<b>Michuda V.V., Bondarenko R.I.</b> FEATURES OF THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION ACQUIRES.....	<b>72</b>
<b>Pyshynska V.V.</b> FACTORS INFLUENCING THE EMOTIONAL WELL-BEING OF STUDENTS OF BASIC SECONDARY EDUCATION IN MODERN CONDITIONS.....	<b>76</b>

**Ruchakovskiy V.P., Fedchyshyn O.M.**

DIDACTIC POSSIBILITIES OF USING CHATGPT TO ORGANIZE INDIVIDUALIZED PHYSICS TEACHING..... **81**

**Shcherbyna V.V.**

DISCUSSION GAMES AS THE WAY OF DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS..... **86**

## SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

**Apukhtina V.V.**

RAPID SYLLABLE TRANSITION TREATMENT (REST) METHOD IN THE CORRECTION APRAXIA (DYSPRAXIA) OF SPEECH..... **91**

**Vasylieva H.I., Fen M.V.**

THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF "INTERPROFESSIONAL COOPERATION" IN THE SUPPORT TEAM IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION..... **95**

**Zviekova V.K., Kachurovska O.B., Siliavina Yu.S.**

PRINCIPLES OF ORGANIZING METHODOLOGICAL ACTIVITIES OF FUTURE SPEECH THERAPISTS OF SPECIAL EDUCATION INSTITUTIONS ON THE BASIS OF THE ACTIVITY APPROACH..... **102**

**Kavylina H.K.**

USE OF LOGORITHM CLASSES IN CORRECTIVE WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH STUTTERING DEFECTS..... **106**

**Lukanova L.O.**

FORMATION OF COMMUNICATION AND SPEECH SKILLS IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AS A SCIENTIFIC PROBLEM..... **110**

**Semenets A.I.**

STATUS AND PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT OF REGULATORY AND LEGAL PRINCIPLES OF THE EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS..... **114**

**Skrypnyk T.V., Martynchuk O.V., Naida Yu.M., Zaierkova N.V.**

INNOVATIVE WAYS TO IMPROVE THE INCLUSIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS BASED ON THE EXPERIENCE OF POLAND..... **120**

## SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

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

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL AND NEUROPHYSIOLOGICAL BASIS OF CRITICAL THINKING PERSONALITY AT DIFFERENT AGE STAGES..... **127**

**Volkova S.H., Meleshko I.V., Borkovska I.P.**

DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE DIALOGUES USING INTERNET RESOURCES FOR FUTURE LAWYERS..... **135**

**Zhumbei M.M., Kopchak L.V.**

CHALLENGES OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AMONG TOURISM AND HOSPITALITY STUDENTS UNDER MARTIAL LAW..... **140**

**Imber V.I.**

PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVITY AT MATHEMATICS LESSONS..... **144**

**Kit V.D.**

THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A TECHNOLOGY TEACHER..... **149**

**Kurinna A.F., Sushchenko L.O., Mysyk O.S.**

TO THE PROBLEM OF FORMING THE RHETORICAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS ON THE BASIS OF A WORD-CENTRIC APPROACH..... **153**



<b>Kon N.H., Siui Chentszy</b> FORMATION OF EXECUTIVE AND CREATIVE SKILLS AS A COMPONENT OF THE CREATIVE COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	<b>161</b>
<b>Mahda P.M.</b> FORMATION OF CREATIVITY OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART DURING THE STUDY OF PEDAGOGY.....	<b>166</b>
<b>Moskalenko O.I.</b> DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN TEACHING PROFESSIONAL VOCABULARY OF FUTURE TRANSLATORS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	<b>170</b>
<b>Noskova T.I., Trishyn K.O., Holovko V.M.</b> MODERN PROBLEMS OF TACTICAL TRAINING OF CADETS.....	<b>175</b>
<b>Osiadla T.V.</b> CHARACTERISTICS OF INDIVIDUAL APPROACH METHODS IN THE EDUCATIONAL PROCESS WITH DIFFERENT TYPES OF TEMPERAMENT.....	<b>181</b>
<b>Popova L.M.</b> INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF STUDENT-CENTERED LEARNING IN MODERN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: “TEACHING”, “COACHING” OR “TUTORING”?.....	<b>187</b>
<b>Rezvan O.O., Dolhopol O.O.</b> THE ROLE OF INTERCULTURAL TOLERANCE IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A PSYCHOLOGIST.....	<b>194</b>
<b>Symchych A.V.</b> APPLICATION OF INTEGRATED LEARNING METHODS TO THE STUDENTS OF THE GRADUATE COURSE IN THE SPECIALTY 222 “MEDICINE”.....	<b>199</b>
<b>Skirko H.Z., Skirko R.L.</b> MAIN ASPECTS OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN INCLUSIVE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	<b>204</b>
<b>Tishchuk O.A., Maievska O.M., Chernova T.Yu.</b> FORMATION OF MOTIVATION TO STUDY FOR FORMAL EDUCATION STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF PEDAGOGICAL COACHING.....	<b>209</b>
<b>Fedorova O.V., Pindosova T.S.</b> STANDARD MARITIME COMMUNICATION PHRASES IN THE LIGHT OF MARITIME ENGLISH LEARNING.....	<b>215</b>
<b>Chernenko O.V.</b> INFORMATION SUPPORT FOR QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROJECTS.....	<b>222</b>
<b>Shabala Yu.A.</b> DIARY OF THE INDIVIDUAL TRAJECTORY OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: ESSENCE, STRUCTURE, CONTENT.....	<b>228</b>
<b>Shpilieva V.O.</b> TO THE PROBLEM OF DEFINING THE CONCEPT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MILITARY OFFICERS.....	<b>234</b>
<b>SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY</b>	
<b>Vlasiuk A.D.</b> THE INFLUENCE OF A FAMILY BACKGROUND ON THE SOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS.....	<b>239</b>
<b>Kurylo V.S., Karaman O.L.</b> SECURITY OF CITIZENS IN THE CONDITIONS OF ARMED VIOLENCE AND INFORMATIONAL AGGRESSION OF RUSSIA AGAINST UKRAINE.....	<b>243</b>

**Stepanenko V.I.**

CERTAIN ASPECTS OF THE INFORMATION AGGRESSION INFLUENCE  
ON THE CONSCIOUSNESS OF MIDDLE-AGED CITIZENS.....250

## SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

**Boichuk V.S.**

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF ADOLESCENTS.....254

**Soichuk R.L.**

ACTUALIZATION OF THE PROBLEM OF PREVENTION OF INFORMATIONAL VIOLENCE  
IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF TEACHING INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....262

## SECTION 7. PRESCHOOL PEDAGOGY

**Kovalenko T.V., Yarmoliuk O.H.**

BRICOLAGE AS AN INNOVATIVE METHOD OF FORMING LOGICAL AND MATHEMATICAL  
COMPETENCE OF PRESCHOOL AGE CHILDREN.....267

**Funtikova O.O.**

E-TEXTBOOK AS AN EDUCATIONAL PROJECT: ATTEMPTS AND SEARCHES OF ACQUIRERS.....271

## SECTION 8. LEARNING THEORY

**Kondratiuk S.M., Parfilova S.L., Shapovalova O.V., Zamotailo L.M.**

PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE FORMATION OF THE NATIONAL IDENTITY  
OF JUNIOR SCHOOL AGE CHILDREN.....276

**Mainaiev F.Ya.**

REGULATORY AND LEGAL PROVISION OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION  
TECHNOLOGIES IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION.....282

## SECTION 9. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

**Nahrybelna I.A.**

METHODS OF LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE USING  
ELECTRONIC LEARNING MEANS OF FUTURE MARITIME SPECIALISTS.....287

**Titova O.B., Shevchenko Yu.V., Radionova T.M., Muratova O.V.**

MODERN TECHNOLOGIES FOR BUILDING STUDENT RESILIENCE IN UKRAINIAN LANGUAGE  
AND LITERATURE LESSONS.....291

**Tkachov S.I., Tkachova N.O., Tkachov A.S., Makhnovskyi S.S.**

USING LMS MOODLE TO ORGANIZE MIXED LEARNING  
IN A HIGHER SCHOOL: MAIN POSSIBILITIES AND DISADVANTAGES.....296

**Fedoriv Ya.R., Shuhai A.Yu., Pirozhenko I.D.**

FOUNDATIONS OF ETHICAL USE OF AI IN EFL ACADEMIC WRITING.....302

## РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

## ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ЕТИКИ

## PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ENVIRONMENTAL ETHICS

Стаття присвячена дослідженню філософських та педагогічних аспектів екологічної етики. Автор аналізує філософську та історичну літературу та акцентує увагу, що екологічну етику розглядають як філософське вчення про цінність природи (екосистем, тварин, рослин), як взаємозв'язок людини та природи. Розглянуто екологічну етику через філософські концепції: антропоцентризм та неантропоцентризм. На основі філософських концепцій під екологічною етикою визначено сукупність моральних принципів взаємодії людини та природи, що забезпечують цілісність екосистем, яку визначають як комплекс живих організмів, їх фізичне середовище і всі їх взаємозв'язки в тій чи іншій одиниці простору. Досліджено два напрямки: перший напрямок – засади екологічної освіти, другий напрямок – питання екології та охорони навколишнього середовища. Акцент робиться на принципах екологічної етики: принцип співеволюції природи та суспільства; принцип збереження природного розмаїття, в тому числі шляхом створення штучних природних систем; принцип врахування екологічної оцінки рішень, прийнятих на будь-якому рівні управління; принцип екологічної справедливості (по відношенню до всіх людей і націй); принцип критичного ставлення до своїх екологічних та етичних знань тощо. У статті екологічну етику розглянуто як нову сферу знань; як область прикладної етики, що пов'язана з природним середовищем; як академічну підгалузку філософії, що займається нормативними та оціночними положеннями про відносини між людиною та природою. Підкреслюється важливість включення навчальної дисципліни з екологічної етики в освітні програми системи вищої освіти. Сформуовано завдання курсу екологічної етики як ознайомлення здобувачів освіти із сучасними екоетичними концепціями щодо місця та ролі людини в природі, сприяння формуванню нового, етичного ставлення до природи у молоді.

**Ключові слова:** екологія, етика, екологічна етика, освіта, людина, природа, екологічне мислення.

The article is devoted to the study of philosophical and pedagogical aspects of environmental ethics. The author analyses the philosophical and historical literature and emphasizes that environmental ethics is considered as a philosophical doctrine of the value of nature (ecosystems, animals, plants), as the relationship between man and nature. The author examines environmental ethics through the philosophical concepts of anthropocentrism and non-anthropocentrism. On the basis of philosophical concepts, environmental ethics is defined as a set of moral principles of interaction between humans and nature that ensure the integrity of ecosystems, which is defined as a complex of living organisms, their physical environment and all their interconnections in a particular unit of space. Two areas are studied: the first area is the principles of environmental education, the second area is the issues of ecology and environmental protection. The emphasis is placed on the principles of environmental ethics: the principle of co-evolution of nature and society; the principle of preserving natural diversity, including through the creation of artificial natural systems; the principle of taking into account the environmental assessment of decisions made at any level of government; the principle of environmental justice (in relation to all people and nations); the principle of critical attitude to one's environmental and ethical knowledge, etc. The article considers environmental ethics as a new field of knowledge; as an area of applied ethics related to the natural environment; as an academic sub-branch of philosophy dealing with normative and evaluative provisions on the relationship between man and nature. The importance of including the discipline of environmental ethics in the educational programs of the higher education system is emphasized. The tasks of the course of environmental ethics are formulated as familiarisation of students with modern eco-ethical concepts regarding the place and role of man in nature, promotion of a new, ethical attitude to nature among young people.

**Key words:** ecology, ethics, environmental ethics, education, human, nature, ecological thinking.

УДК 378.011.33:[17.0:502]  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.1>

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

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Одним зі стратегічних бачень сталого розвитку України є подолання дисбалансів в екологічній сфері, підтримання довкілля в належному стані, який забезпечуватиме якісне життя та благополуччя теперішнього і майбутніх поколінь [11]. Сьогодні людство стикається з радикальною глобальною зміною клімату, масовим вимиранням видів та безпрецедентними трансформаціями як наземних, так і водних екосистем по всьому світу. Екологічні проблеми пов'язані з великою кількістю складних етичних питань, тому

науковці звертаються до екологічної етики, її філософського підґрунтя, наголошують на повагу та любов до природи.

У відповідь на виклики глобальних загроз сучасності суспільству необхідна якісно нова парадигма менталітету як професіоналів, так і населення. Формування такої моральної свідомості передбачає системний вплив на особистість фахівця, що забезпечується концепцією еколого-етичного виховання. Зазначений процес виховання повинен починатися з базової школи,

давати фундаментальне обґрунтування моральних і екологічних норм у вищих навчальних закладах, отримувати логічний розвиток і завершення в системі післядипломної освіти екологів, інженерів, агрономів, економістів, учителів. Це відображає актуальність звернення до проблем екоетики, орієнтацію на її розвиток.

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

В основі екологічної етики лежать метафізичні інтерпретації постнекласичної науки (екологія, еволюційна біологія, квантова фізика), інтуїції високого мистецтва, поглядів і вчинків філософів Античності, ідей сучасних неортодоксальних рухів християнства, звичаїв малих народів, принципів феміністичних рухів, традицій східного світогляду (даосизм, конфуціанство, буддизм, дзен-буддизм) тощо. Тому протягом більшої частини XIX і XX ст. природа була в центрі уваги філософів.

У філософській та історичній літературі [1, 2, 12] екологічну етику розглядають як філософське вчення про цінність природи (екосистем, тварин, рослин), як взаємозв'язок людини та природи. Головним питанням є визначення цінності природи, відповіді на яке варіюються від антропоцентричних до неантропоцентричних філософських концепцій. Антропоцентризм – філософське вчення, за яким людина є єдина або найвища сутність, що має етичну цінність (внутрішню цінність). Неантропоцентризм не ставить людину на перше місце у Всесвіті. Представники неантропоцентризму розглядають етичну цінність різним нелюдським сутностям, від окремих тварин (тваринна етика) і живих істот (біоцентризм) до холистичних поглядів на екосистему та природу вцілому.

Екологічну етику досліджували екофілософи США (Ю. Харгроув, Б.Келлікот, П. Тэйлор, Т. Ріган, Р. Нэш), Великобританії (Р. Атфілд), Норвегії (А. Нейс), Австралії (П. Сінгер) та інших країн. Їх основні положення екологічної етики використовують і сьогодні. Дослідники наголошували на необхідності створення екологічної етики, яка містить загальні елементи, але обмежена контекстом місцевої природи та культури з урахуванням національної та культурної диференціації Сходу та Заходу. У 1998 році було створено Міжнародне товариство екоетики (президент проф. О. Кінне, Німеччина), яке об'єднало громадські організації та активістів із 23 країн світу. Його метою була популяризація ідей екологічної етики у всьому світі. За результатами роботи товариства видано журнал «Ethics in Science and Environmental Politics». Основоположником екологічної етики є еколог Ольдо Леопольд (А. Leopold), який перший звернув увагу на взаємозв'язок етики і екології [7]. Його вважають «батьком екології дикої природи», оскільки його напрацювання в галузі екології вплинули на розв'язання природоохоронних проблем сьогодні.

Аналіз наукової літератури з питання екологічної етики свідчить про існування двох напрямків дослідження цієї проблеми. Перший напрямок – засади екологічної освіти, які вивчали Ю. Бойчук [3], О. Карпаш [5], М. Карпаш [5] та інші. Другий напрямок – питання екології та охорони навколишнього середовища, що досліджували науковці Ю. Бойчук, Е. Солошенко, О. Бугай [3]. Свої напрацювання автори висвітлили в навчальному посібнику «Екологія і охорона навколишнього середовища» [3]. Зв'язок філософії, екологічної етики та сталого розвитку вивчали О. Карпаш, М. Карпаш [5]. Моральну та екологічну етику, абсолютні цінності життя, принципи сучасної екологічної етики досліджували Н. Анацька [1], М. Ковач [6] та інші. Л. Виговський та Т. Виговська розглядали екологічну етику як основу для формування екологічної компетентності особистості [4]. Розвиток екологічної етики та її вплив на освіту розглядали Ю. Бойчук [3], В. Боголюбов [4], О. Майорова [7] та інші.

Цілі екологічної етики зазначено у «Стратегії сталого розвитку України до 2030 року», а саме: 1) забезпечення відкритості, безпеки, життєстійкості й екологічної стійкості міст, інших населених пунктів; 2) забезпечення переходу до раціональних моделей споживання і виробництва; вжиття невідкладних заходів щодо боротьби зі зміною клімату та її наслідками; 3) збереження та раціональне використання океанів, морів і морських ресурсів в інтересах сталого розвитку; 4) захист та відновлення екосистем суші та сприяння їх раціональному використанню, раціональне лісокористування, боротьба з опустелюванням, припинення і повернення назад (розвертання) процесу деградації земель та зупинка процесу втрати біорізноманіття тощо [11].

Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року є орієнтирами для розроблення проєктів прогностичних і програмних документів, проєктів нормативно-правових актів з метою забезпечення збалансованості екологічного виміру сталого розвитку України. Значущість екологічної етики також відображено в нормативно-правових документах: Закони України «Про охорону навколишнього природного середовища», «Про внесення змін до деяких законів України щодо порядку здійснення стратегічної екологічної оцінки» та інші [8, 9].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Взаємозв'язок між екологічною етикою та науками про навколишнє середовище є складним та дискусійним питанням. Однак етичні переконання та цінності щодо відповідальності кожного перед екосистемами та науковими розбіжностями щодо екоетики сформувало мету нашої статті.

**Мета статті** – огляд філософських та педагогічних аспектів екологічної етики у сучасній національній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Еволюція відносин людини й природи призвела до розгляду системи відносин, що регулюються етикою. Особливе місце займають моральні відносини між людиною та навколишнім середовищем. Необхідність формування відносин «людина-суспільство-природа» зумовила формування нової галузі етичного знання – екологічної етики (екоетики), яка розширює коло існуючих моральних принципів щодо відношення між людиною та природою, визначає моральні норми поведінки як у людських, так і в нелюдських ситуаціях.

Екологічна етика розглядає норми поведінки людини як частину екосистеми. Відповідно концепції “New Environmental Paradigm” людину ставлять із великої літери – Людина, яка повністю реалізує свою родову сутність, здатною, відмовляючись від власного антропологізму, проявляти любов і повагу до Іншого, відповідальність перед Іншим тощо.

Процес становлення екологічної етики передбачає формування нового типу моральної свідомості – екологічної, що синтезує глобальне бачення світу відповідно гуманістичним цінностям. В основі становлення екоетики лежить перехід від попереднього принципу регулювання відносин людини і природи – антропоцентризму – до нового, неантропоцентричного підходу. Цей підхід є трудомістким, довготривалим процесом, який вимагає цілеспрямованих зусиль, екологічної компетентності та готовності до сприйняття нового.

У філософському контексті виокремлено дві протилежні морально-етичні традиції: традиція управління та традиція співпраці. Моральною основою традиції управління є антропоцентризм, де Людина є єдиним та вищим критерієм у шкалі цінностей. Людина стоїть у центрі та вища за Природу. Антропоцентризм не розглядає людину як частину природи, а проголошує особливу місію, особливе призначення людини – управління природою, що в ідеалі передбачає дбайливе ставлення до неї та, як наслідок, відповідальність за всі свої дії й вчинки.

Ще однією традицією ставлення до природи є традиція співпраці, яка передбачає, що людина покликана вдосконалювати світ природи та розкривати його нереалізовані можливості, що не можуть бути розкриті самостійно, без творчої допомоги людини. Моральною основою цієї традиції є неантропоцентричний підхід – неутилітарне та неінструментальне ставлення до світу, завдяки якому долається жорстоке ставлення традиції управління, а також нерівність людини та природи, що призводить до морального виправдання панування над нею.

Прихильники традиції кооперації вважають незалежність природи або захист тварин від фізичного та морального придушення є необхідною

складовою гармонізації навколишнього середовища і морального оновлення самої людини, оскільки співпраця передбачає взаємність та моральну основу.

У сучасних умовах такий підхід називається коеволюцією, що позначає процес спільного розвитку біосфери і людського суспільства. Концепція коеволюції була схарактеризована Чарльзом Дарвіном в роботі «Походження видів» [12].

На основі філософських концепцій під екологічною етикою розуміють сукупність моральних принципів взаємодії людини та природи, що забезпечують цілісність екосистем, яку визначають як комплекс живих організмів, їх фізичне середовище і всі їх взаємозв'язки в тій чи іншій одиниці простору. Екосистему можна класифікувати за абіотичними складовими (мінерали, клімат, ґрунт, воду, сонячне світло та всі інші неживі елементи), а також біотичні складові (основні сили: потік енергії через екосистему та кругообіг поживних речовин всередині екосистеми). Екосистеми розрізняються за розміром: деякі з них досить малі, щоб міститися в межах однієї краплі води, тоді як інші досить великі, щоб охопити цілі регіони.

Предметом екологічної етики є, перш за все, ставлення людини до природи, яке одночасно передбачає його ставлення до себе, протистояння навколишньому середовищу або включення в нього. До основних принципів екологічної етики відносять: принцип співеволюції природи та суспільства; принцип збереження природного розмаїття, в тому числі шляхом створення штучних природних систем; принцип врахування екологічної оцінки рішень, прийнятих на будь-якому рівні управління; принцип екологічної справедливості (по відношенню до всіх людей і націй); принцип критичного ставлення до своїх екологічних та етичних знань та інші.

Екологічна етика сьогодні охоплює різноманітні, не обов'язково пов'язані між собою сфери. До її складу входять: права тварин, етика Землі, екофемінізм, глибинна екологія, екологія поверхні, права геооб'єктів (скель, долин), біоетика тощо. Отже, екологічну етику розглядають як: нову сферу знань, як область прикладної етики, що пов'язана з природним середовищем, включаючи його інструментальну цінність для людини та інших тварин і його можливу внутрішню цінність або як академічну підгалузь філософії, що займається нормативними та оціночними положеннями про світ природи та, можливо, в більш загальному сенсі, про моральні відносини між людьми та світом, в якому ми живемо.

Важливість та актуальність проблем екологічної етики зумовлюють необхідність перегляду освітніх програм системи вищої освіти. Завданням курсу екологічної етики є не лише ознайомлення здобувачів освіти із сучасними екоетичними концепціями

щодо місця та ролі людини в природі, а й сприяння формуванню нового, етичного ставлення до природи у молоді. Це, в свою чергу, допоможе створити умови для майбутнього людського суспільства без насильства, де права як людини, так і природи поважаються і захищаються на однаковому рівні.

**Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку.** Таким чином, питання екологічної етики є стратегічним баченням сталого розвитку суспільства, особливо в післявоєнні часи. Тому вже з базової школи потрібно формувати екологічне мислення, екологічний світогляд здобувачів освіти, а в ВНЗ готувати майбутніх учителів до впровадження екоетичних концепцій в освітній процес, виховувати в них етичного ставлення до природи. У зв'язку з цим потребує модернізації та оновлення освітні програми, навчальні курси з природничої освітньої галузі.

Перспективи: розробка педагогічної технології розвитку екоетичного світогляду майбутніх вчителів природничої освітньої галузі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анацька Н. Абсолютна цінність життя – засадничий принцип сучасної екологічної етики. *Освітній дискурс* : зб. наук. праць. Київ : ТОВ "Науково-інформаційне агентство "Наука-технології-інформація". 2024. В. 48 (1–3). С. 7–17.
2. Боголюбов В. Екологічна етика і освіта для сталого розвитку. *Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку* : колективна монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2020. С. 83–101.
3. Бойчук Ю. Екологія і охорона навколишнього середовища : навч. пос. Суми : Університетська книга. 2018. 315 с.
4. Виговський Л., Виговська Т. Екологічна етика як основа формування екологічної компетентності людей. *Modern research in world science*. 2022. В. 17, 259 с.
5. Карпаш О. Філософія, екологічна етика та сталий розвиток. *Екологічна безпека та збалансоване ресурсокористування*. 2010 № 2(24). С. 7–27.
6. Ковач М. Моральна і екологічна етика людей майбутнього. *Карпатський фаховий коледж*. 2023. 183 с.
7. Майорова О. Леопольд Олдо–творець екологічної етики : Зб. тез III міжнародної конференція молодих учених: Харківський природничий форум (15–16 травня 2020 р., м. Харків). Харків. ХНПУ. 2020. 265 с.
8. Про внесення змін до деяких законів України щодо порядку здійснення стратегічної екологічної оцінки : Закон України від 03.11.2022. № 2717-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2023, № 28, ст.101. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2717-20#Text>
9. Про охорону навколишнього природного середовища : Закон України від 29.06.2024, № 1264-XII. *Відомості Верховної Ради України*, 1991. № 41, ст. 546. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1264-12#Text> (дата звернення 14.06.2024).
10. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України від 30.09.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1264-12#Text> (дата звернення 09.06.2024).
11. Стратегію сталого розвитку України до 2030 року : проект Закону України від 07.08.2018 р. № 9015. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/JH6YF00A?an=332> (дата звернення 09.06.2024).
12. Найчук А.В., Ганаба С.О Філософія історії: навч.посібник. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2020. 204 с.

## ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА КАФЕДРИ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В СУЧАСНОМУ ІСТРИЧНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

### THE INDIVIDUALISM OF THE HEAD OF THE DEPARTMENT OF PRE-SCHOOL PEDAGOGY IN THE MODERN HISTORICAL EDUCATIONAL SPACE

Стаття присвячена одній з актуальних проблем модернізації менеджера кафедри дошкільної педагогіки закладу вищої освіти України. Зокрема, розкривається сутність таких понять як управлінська практика, стилі керівництва, зокрема кафедрою дошкільної освіти, самоосвіти очільника та лідерські якості; явище згуртованості колективом команди однодумців. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах розвитку культури самовираження управлінця кафедри дошкільної ланки закладу вищої освіти України. У дослідженні висвітлюються структурні компоненти, логічні критерії, аспекти рефлексії та результативності показників сумісної плідної співпраці науковців, управлінців та педагогічних працівників на рівні сформованості питань самоосвіти та становлення очільника кафедри дошкільної освіти. На основі аналізу науково-дослідницької літератури зазначається також, що концепція наукових пошуків окресленого питання забезпечується єдністю управлінського, методологічного, теоретичного, наукового та методичного передового досвіду широкого кола прийнятних рішень і творчих пошуків.

Проблеми управлінської галузі, частково розглянуто в наукових дослідженнях М. Дяченка, А. Деркача, І. Радванського, А. Тихончука, В. Уліча, В. Ягупова, але немає спеціальних досліджень, присвячених професійній підготовці менеджерів закладів освіти до управлінської діяльності. Аналіз наукових розробок у галузях менеджменту, психології та історії педагогіки свідчить про те, що проблемам самореалізації, готовності до ефективного управління кафедрою дошкільної педагогіки, самовиховання та корекційній роботі членів колективу приділено недостатньо уваги. Процес становлення та зростання детермінується суспільством і слугує певним колегіальним інтересам. Управлінець не лише пристосовується до зовнішніх суспільних умов, але й активно впливає на них, стаючи діячем розвитку самих членів кафедри. Пріоритетне питання щодо аспектів професійного менеджменту в управлінській діяльності керівника кафедри, зокрема дошкільної освіти, наразі вивчене та проаналізоване, вказує на прогалини в цій системі, що і зумовлює необхідність додаткових досліджень науковців щодо питань професійної спроможності менеджерів й ефективного виконання своїх функціональних обов'язків.

**Ключові слова:** кафедра дошкільної педагогіки, викладач, наукова діяльність, професійний менеджмент, керівник кафедри дошкільної освіти, саморозвиток.

The article is devoted to one of the urgent problems of modernization of the manager of the department of preschool pedagogy of the institution of higher education of Ukraine. In particular, the essence of such concepts as management practice, leadership styles, in particular the department of preschool education, self-education of the head and leadership qualities is revealed; the phenomenon of collective cohesion of a team of like-minded people. The main focus is on the theoretical and methodological foundations of the development of the culture of self-expression of the head of the department of the preschool link of the institution of higher education of Ukraine. The study highlights the structural components, logical criteria, aspects of reflection and effectiveness of indicators of compatible fruitful cooperation of scientists, managers and pedagogical workers at the level of formation of self-education issues and formation of the head of the preschool education department. Based on the analysis of scientific research literature, it is also noted that the concept of scientific research of the outlined issue is provided by the unity of managerial, methodological, theoretical, scientific and methodical best experience of a wide range of acceptable solutions and creative research.

The problems of the management field are partially considered in the scientific studies of M. Dyachenko, A. Derkach, I. Radvanskyi, A. Tikhonchuk, V. Ulich, V. Yagupov, but there are no special studies devoted to the professional training of managers of educational institutions for management activities. The analysis of scientific developments in the fields of management, psychology and the history of pedagogy shows that insufficient attention is paid to the problems of self-realization, readiness for effective management of the department of preschool pedagogy, self-education and corrective work of team members. The process of formation and growth is determined by society and serves certain collective interests. The administrator not only adapts to external social conditions, but also actively influences them, becoming an actor in the development of the members of the department themselves.

The priority question regarding the aspects of professional management in the managerial activities of the head of the department, in particular preschool education, currently studied and analyzed, indicates the gaps in this system, which necessitates additional research by scientists regarding the issues of the professional capacity of managers and the effective performance of their functional duties.

**Key words:** department of preschool pedagogy, educator, scientific activity, professional management, head of the department of preschool education, self-development.

УДК 378.091.12:373.2.07:005.96  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.2>

**Ютковська М.О.,**

аспірант кафедри педагогіки вищої школи  
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»,  
вчитель англійської мови  
Одеського ліцею №9

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Феномент професійно-особистісного саморозвитку дозволяє виступати автономним суб'єктом

освітньої діяльності в основі якого лежить досвід освітньої, творчої, комунікативної, моральної, психо-фізіологічної та кваліфікаційної роботи.

Професійно-особистісний саморозвиток передбачає усвідомлення своєї власної відповідальності за процес професійного самовдосконалення, наявність умінь його проектувати, здатність постійно підтримувати та корегувати своє професійне та особистісне зростання, адаптуватися до нових умов і активно приймати рішення. Однак на сучасному етапі розвитку відсутнє цілісне уявлення про складові професійно-особистісного саморозвитку та етапи його становлення, що ускладнює процес ефективної управлінської діяльності. Саморозвитку керівників кафедри дошкільної педагогіки визначено наступні: самосвідомість, самовизначення, самореалізація, самовдосконалення, самоосвіта, самовиховання, саморегуляція, самоідентифікація, самооцінка. Одна з проблем сучасної науки – це невідповідність знань і кваліфікації педагогів сучасним вимогам в галузі змісту освіти, педагогічних технологій, а також технологій управління освітніми осередками [1]. Проблема ефективності управлінського менеджменту може бути вирішена лише тільки за умови забезпечення високої компетентності та відповідної професійної майстерності кожного педагога. Разом з цим, актуальні потреби суспільства диктують нові умови якісних характеристик управлінської діяльності, основною метою якої є реалізація високих гуманітарних стандартів життя і досягнення соціально значущих результатів. Потреби сучасного соціального життя вимагають пошуку нових форм діяльності, нових напрямків роботи, таких як педагогічний менеджмент професійної діяльності, а також педагогічний менеджмент в системі управління освітньою сферою. Крім того, управлінці, муніципальні службовці, керівники щодня працюючи в контакті з іншими людьми, повинні розвивати свої дидактичні вміння і вдосконалювати особистісний потенціал.

Отже, аналіз теорії і практики дає змогу зробити висновок, що поширенню концептуальних засад, та ідей менеджменту перешкоджають: недостатня сформованість нормативно-правової бази, низький рівень управлінської підготовки і функціональної компетентності керівника кафедри дошкільної освіти, відсутність адекватного дидактичного забезпечення процесу підготовки та перепідготовки кадрів, дефіцит теоретичних та науково-методичних розробок з проблем управління кафедрою дошкільної освіти та узагальненого передового педагогічного досвіду [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У працях українських вчених саморозвиток постає як атрибут найвищого рівня розвитку особистості – коли людина стає суб'єктом життєвого шляху. Так, Л. Зязюн наголошує, що саме професійний саморозвиток є основою підвищення професіоналізму, завдяки якому здійснюється активне вдосконалення себе як особистості та

професіонала. З позицій педагогічного менеджменту Л. Мартинець виокремила наступні управлінські принципи: принцип поваги і довіри до людини; принцип цілісного погляду людини; принцип співробітництва; принцип соціальної справедливості; принцип індивідуального підходу в управлінні; принцип особистого стимулювання; принцип консенсусу; принцип колективного прийняття рішення; принцип цільової гармонізації; принцип автономізації управління; принцип постійного оновлення. Функції менеджера, який забезпечує освітній процес кафедри полягає в тому, щоб: визначити і знайти тих, хто потребує навчання, підібрати персонал необхідної кваліфікації, фахівців, які володіють високопрофесійним досвідом; сконцентрувати в одному місці суб'єктів навчання; запровадити процес і забезпечити його всіма необхідними засобами; стимулювати, контролювати і коригувати впродовж процесу, домагаючись необхідної якості. Визначені функції допомагають визначити основні завдання: постановка цілей, планування змісту, ресурсне забезпечення процесу, висока мотивація, контроль і координація процесів, аналіз результативності. Розвиток кафедри дошкільної педагогіки потребує і переосмислення функцій управління в сучасних умовах.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Серед механізмів, що сприяють професійно-особистісному Доведено, що саме професійна діяльність визначає зміст, форми, схеми професійної рефлексії, а внутрішній рух забезпечує енергію, реалізацію, особистісний сенс професійного саморозвитку. Професійно-особистісний саморозвиток – поняття, що досить активно вивчається останніми роками, і, як показують дослідження, від нього залежить не лише результативність процесу професійного саморозвитку, а й саме його здійснення. Він сприймається як процес розвитку особистості керівника, орієнтований на високий рівень професіоналізму. Цінності, ціннісні орієнтації, ціннісне ставлення до світу, в сукупності виступають основою змісту, спрямованості, стратегії саморозвитку та реалізації професійної педагогічної освіти, адже особистісне виражається в професійному через ціннісні орієнтації та установки вчителя.

Основними джерелами формування управлінських установок, пов'язаних із світоглядом керівника, є ставлення до різних сторін життя, до людей, до себе, до діяльності. Основою є формування нового напрямку в діяльності – його особливість полягає в усвідомленні нової ролі, в розвитку особистості організатора, наставника, тренера. Використання прийомів передбачає вміння керувати управлінськими ситуаціями, процесом соціалізації, поведінко, що і є головними компонентами діяльності сучасного керівника. Зазначимо, що



сьогодні професійним питанням керівника кафедри дошкільної освіти не завжди приділяється належна увага тому у зв'язку з цим і виникає суперечність між вимогами практики та відсутністю умов до цілеспрямованого, систематичного, грамотного підвищення власного рівня майстерності [3].

**Мета статті.** Розкрити базові індивідуальні потреби, проблемно-пошукові дискусійні та професійні питання і перспективи керівника кафедри дошкільної освіти спираючись на історичні науково-пошукові розвідки і творчі досліди в умовах сьогодення.

**Виклад основного матеріалу.** Основними характеристиками професійного саморозвитку, як особливої особистісної освіти, виступають активність та здатність до перетворення себе, активна рефлексивна позиція. Саме освітнє середовище кафедри дошкільної освіти ефективно впливає на формування до професійно-особистісного саморозвитку в основі якого є: освітній потенціал, тобто ціннісна орієнтація у професійній сфері, уявлення про професію і соціальні установки на опанування нею, професійною компетентністю, інтелектуальністю, здатністю до самоосвіти, психологічною грамотністю; творчим потенціалом, тобто ініціативністю, креативністю, соціальною активністю, наполегливістю, організаторськими якостями; комунікативним потенціалом: відкритістю, емпатійністю, делікатністю, добротою, толерантністю, почуттям такту, співчуттям, інтуїцією, здатністю до співпереживання, порядністю, готовністю до співпраці; моральним потенціалом, тобто чесністю, відповідальністю, вмиле регулювання своєї поведінки, розуміння своїх можливостей, володіння духовною та загальною культурою, громадянськістю, патріотизмом; психофізіологічним потенціалом: самостійністю, мобільністю, гнучкістю, дисциплінованістю, наполегливістю, самоповагою: кваліфікованим потенціалом, тобто впевненістю в собі, підприємливістю, конкурентноспроможністю, інтелектуальною зрілістю (розвинені пізнавальні інтереси, уміння знайти конструктивне вирішення проблеми, критичність мислення тощо). Комплексний вплив на всі складові готовності до саморозвитку керівника кафедри дошкільної освіти дозволяє сформувати основу для успішного професійно-особистісного саморозвитку, забезпечити психологічне благополуччя особистості і, як наслідок оптимізує як особистісне так і соціальне та професійне життя. Керівник кафедри дошкільної педагогіки виступає головним суб'єктом впливу, основною фігурою, який належить стратегічна роль у розвитку особистості фахівця [4]. При чому, як зазначає О. Мамічева, структура діяльності керівника кафедри включає ряд взаємозумовлених компонентів, зокрема: діагностичну, дослідницько-творчу, організаційну, методичну, аналітико-оцінну, та іншу діяльність. Т. Шестакова

визначає такі ознаки професійного самовдосконалення, що відрізняють його від інших форм: аутоспрямованість, самостійність, самодетермінованість, самостійність, усвідомленість, позитивна модальність, творчий характер, інтегративність. У науковій літературі наводяться такі умови, необхідні для формування професійної самосвідомості педагога-управлінця, що сприяють виникненню у нього потреби у професійному самовдосконаленні: спрямованість самосвідомості на себе як на суб'єкт діяльності; здатність до рефлексії; організація самопізнання; використання спільних форм діяльності; широке залучення до різних форм діяльності; надання можливості для найбільш повного порівняння й оцінювання професійних важливих якостей, умінь і навичок; формування правильного оцінного ставлення до себе й до інших. Самореалізація викладача як максимальне задоволення професійних прагнень і потреб є стимулом для подальшого розвитку особистості, творчого пошуку шляхів досягнення гармонії із середовищем, що постійно змінюється, з новими професійними та життєвими вимогами завтрашнього дня. Самореалізація керівника кафедри дошкільної освіти створює позитивну мотивацію для професійного зростання, отримання нових досягнень, опанування новими видами професійної активності [2].

На основі вивчення праць учених Л. Дудікової та Т. Шестакової та спираючись на результати досвіду вищих закладів освіти, зазначимо, що для підвищення мотивації до професійних успіхів, необхідно посилювати зв'язок між груповими й індивідуальними формами активності; залучати до обміну досвідом із колегами-практиками з відповідних сфер професійної діяльності, стимулювати розвиток навички моделювання професійних ситуацій; посилювати наукову роботу; створювати умови кар'єрного зростання.

Значний доробок вчених зокрема у напрямку пошуків шляхів стимулювання процесів самовдосконалення потребує сьогодні узагальнення і творчого застосування. Кафедра дошкільної педагогіки закладу вищої освіти України сьогодні розглядається як освітній осередок, що має постійно розвиватися і самовдосконалюватися підлаштовуючись під ритм суспільного життя. Зазначимо, що існують різні методи навчання, які може використовувати управлінець для власного вдосконалення: прискорене навчання, ігрові методи, модульний метод, відкрите навчання, навчання з максимальним використанням можливостей, навчання на досвіді, інтегроване навчання.

На нашу думку ефективна робота мозку дорівнює ефективному навчанню та праці. Перший крок до розвитку досі не використаних можливостей мозку – навчитися зберігати інформацію, послуговуючись певними взірцями та асоціаціями. Другий

крок до розвитку можливостей мозку – навчитися користуватися своїм підсвідомим розумом. Третій крок – перебуваючи одночасно і розслабленим, але в той же час бути завжди готовим до сприйняття нового. Разом з роботою усередині команди управлінню доведеться вести непрості переговори з вищим керівництвом, зокрема захищаючи інтереси учасників своєї команди, уточнюючи і навіть коректуючи свої ключові позиції. В організації важливо уміти створити та підтримувати на належному рівні командний дух. Виділяють такі складові, які відображають справжню згуртованість команди: признання, солідарність, зіткнення, лояльність. Як засвідчує досвід розвитку провідних кафедр дошкільної освіти формування ефективного управління ними через застосування теорії і практики педагогічного менеджменту дає змогу орієнтувати освітній потенціал управлінців не тільки на засвоєння універсальних знань, умінь і навичок, але також на удосконалення своєї професійної культури, розвиток особистості, здатної творчо застосовувати отримані знання в практичній діяльності [4]. Наголосимо, що кожному керівникові необхідно скласти програму роботи, де чітко визначити мету, орієнтовану на конкретний результат, а також кроки до її досягнення. Для кожного управлінця така програма є має суто індивідуальний характер, проте існують загальні види діяльності, що визначають її структуру. Відтак, робота кожного передбачає самопізнання: самоспостереження, самооцінювання, самоконтроль і самонаказ; самостимулювання: самосхвалення, самозаохочення, самопокарання. Для стимулювання цієї діяльності необхідно запроваджувати на кафедрі форми активізації активності для викладачів, здобувачів і зацікавлених колег науково-практичні семінари, тренінги, круглі столи, творчі зустрічі присвячені висвітленню нагальних потреб та зокрема іміджевій діяльності кафедри дошкільної освіти і колективу в цілому. Підкреслимо, що самовдосконалення викладача і управлінця є постійною систематичною роботою над собою, що базується на певних внутрішньоособистісних настановах педагога, для формування яких є необхідними поради психологів. Створення та впровадження нових засобів стимулювання процесу самовдосконалення є перспективним напрямом подальшої наукової розробки досліджуваної проблеми. Досвідчений керівник здатний об'єднати співробітників кафедри і спрямувати їх зусилля на досягнення загальної мети. Він уміє працювати в команді, оскільки його успіх залежить від успіху всієї групи, окрім цього: забезпечує взаємодію команди з зовнішніми структурами, цікавиться думкою співробітників перед ухваленням рішення, справедливо оцінює успіхи кожного члена групи, повідомляє про командні результати,

своєчасно інформує про нові завдання; грамотно розподіляє роботу, враховуючи здібності кожного; делегує повноваження; спонукає до співпраці, взаємодопомоги та злагодженої співпраці; підтримує співробітників, охоче допомагає їм вирішувати проблеми; справедливо оцінює успіхи кожного члена групи.

**Висновки і подальші перспективи в цьому напрямку.** Очевидно, що визначна роль належить керівнику кафедри, а саме тій філософії і мотивації управління, на основі якої він організовує свою діяльність. Керівник кафедри дошкільної освіти повинен бути лідером у своїй установі. Звертаючись до досвіду лідерства, можна виділити п'ять типів лідерства, необхідних керівнику кафедри дошкільної освіти для того, щоб його осередок вважався успішним: технічне лідерство, комунікативне лідерство, освітнє лідерство, символічне лідерство, культурне лідерство. У перспективі головне завдання полягатиме в інтегруванні невідзначеності, в систему прогнозування, прийняття рішень і організаційну структуру, що потребує від керівника високого професіоналізму, здатності до адаптації, та інноваційної діяльності. Важливим є заохочування до групових дискусій, де створювати ситуації, що стимулюють творче зростання колективу. Серед чинників, які сприяють розвитку командного духу: формулювання зрозумілих цілей і збіг особистих інтересів з загальними, уміти передбачати ризики, вести до мети, давати правильну установку; здатність об'єднувати команду перед значущою метою, або перед лицем небезпеки; гнучкість, уміння підстроїтися під ситуацію, мобілізувати зусилля і визначити порядок дій; сумісне подолання труднощів і визнання командних успіхів. Команда відповідає за продуктивність і орієнтується на здобувача. Вона повинна постійно поліпшувати свої результати. Це стосується: робочих показників групи і кафедри загалом, професійного рівня, робочих умов.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аніщук А.М. Управлінська діяльність в системі дошкільної освіти: навч. посіб. для магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 319 с.
2. Башкір О. І. Науково-педагогічна діяльність кафедр педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах України (початок XX – початок XXI століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / харків. нац. пед. ун-т. Харків, 2019. 566 с.
3. Коркішко А. В. Зовнішній вигляд як складова іміджу майбутнього педагога. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: 2016 рік* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 5–6 лют. 2016 р. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. С. 75–77.
4. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Харків: Основа, 2007. 281 с.

## ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ АМЕРИКАНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА ДОБИ ПРИСКОРЕНОЇ ІНДУСТРІАЛІЗАЦІЇ ЯК ПЕРЕДУМОВА РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США ТОГО ПЕРІОДУ

### PHILOSOPHICAL REFLECTION ON THE SOCIAL TRANSFORMATIONS IN AMERICAN SOCIETY DURING THE PERIOD OF INCREASED INDUSTRIALIZATION AS A PREREQUISITE FOR THE REFORM OF THE US SECONDARY EDUCATION SYSTEM OF THAT PERIOD

Стаття присвячена аналізу філософської перцепції динамічних соціальних змін, викликаних бурхливою індустріалізацією США в останню чверть XIX століття – на початку XX століття. Виокремлено низку провідних суспільних трансформацій американського суспільства того періоду, як-от: значну географічну та соціальну мобільність населення; високий ступінь соціальної поляризації; етнічний плюралізм; загальну соціальну дезинтеграцію внаслідок руйнування патріархальної аграрної общини; кризовий стан традиційної американської школи, заснованої на гербартианстві, її неспроможність відповідати викликам часу. Наголошується, що новий характер соціального замовлення системі освіти США зумовив необхідність радикального реформування цієї галузі, перехід до її децентралізованого управління і фінансування. Постулюється, що основним інструментом такої реформи стали зміни у змісті освіти, а саме збільшення питомої ваги трудового навчання та дисциплін природничого циклу. З'ясовано, що масштабні зміни соціально-економічних умов життя на рубежі XIX–XX століть актуалізували необхідність їхнього теоретичного осмислення й філософського обґрунтування напрямів розвитку американського суспільства на перспективу. Дослідження показало, що цю історичну місію виконала філософія прагматизму, засновниками якої були Ч.С. Пірс та У. Джемс. Завдяки зосередженості на практичних наслідках будь-яких ідей, теорій, концепцій прагматизм став методом залагодження одвічних метафізичних суперечок і теоретичних дискусій, що виявилось в повороті від вузько професійних проблем до загальнолюдських і проблем окремої людини. Дослідженням доведено, що ідеї прагматизму були творчо переосмислені й збагачені суспільно значущою проблематикою в результаті „реконструкції в філософії”, яку здійснив Дж. Дьюї (1859–1952), видатний американський філософ, психолог і педагог. Отже, оновлений ним прагматизм – інструменталізм – був покликаний стати методом накопичення й поширення соціального досвіду. Вирішальна роль у виконанні цієї місії відводилася школі як провідному інституту соціалізації особистості, потенційному інструменту реформування й гармонізації суспільного життя.

**Ключові слова:** американське суспільство, суспільні трансформації, середня освіта,

реформа, філософія прагматизму, реконструкція в філософії.

The article analyzes the philosophical perception of dynamic social changes caused by the rapid industrialization of the USA in the last quarter of the 19th century – at the beginning of the 20th century. A number of leading social transformations of American society of that period are singled out, namely: significant geographic and social mobility of the population; high degree of social polarization; ethnic pluralism; general social disintegration due to the destruction of the patriarchal agrarian community; the crisis state of the traditional American school based on Herbartianism, its inability to meet the challenges of the epoch. It is emphasized that the new nature of the social order facing the US education system necessitated the radical reform of this sector, the transition to its decentralized management and financing. It is postulated that changes in the content of education became the major tool of the reform, namely an increase in the specific weight of labor training and the natural Science. It has been elucidated that profound changes in socio-economic conditions of life at the turn of the 19th and 20th centuries actualized the need for their theoretical understanding and philosophical justification of the directions of development of American society for the future. The study found that this historical mission was accomplished by the philosophy of pragmatism, the founders of which were Ch.S. Pierce and W. James. Due to the focus on the practical consequences of any ideas, theories, concepts, pragmatism became a method of settling eternal metaphysical disputes and theoretical discussions, which was manifested in a turn from narrow professional problems to universal and individual ones. The research has proven that the ideas of pragmatism were creatively rethought and enriched with socially significant issues as a result of the “reconstruction in philosophy” carried out by J. Dewey (1859–1952), an outstanding American philosopher, psychologist and educator. Thus, his renewed version of pragmatism – instrumentalism – was intended to become a method of accumulating and sharing social experience. A decisive role in the fulfillment of this mission was assigned to the school as a leading institution of socialization of the individual, a potential tool for reforming and harmonizing social life.

**Key words:** American society, social transformations, secondary education, reform, philosophy of pragmatism, reconstruction in philosophy.

УДК 371.4.018.58 (73)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.3>

**Кравцова Н.Г.**,  
канд. пед. наук,  
асистент кафедри  
теоретико-правових дисциплін  
Полтавського юридичного інституту  
Національного юридичного  
університету імені Ярослава Мудрого

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Соціально-економічні трансформації в Україні, світові глобалізаційні процеси і пов'язане з ними формування міжнародного освітнього простору

потребують осмислення вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду минулого, який збагачує педагогіку інноваційними ідеями і дає змогу прогнозувати її майбутній розвиток. Актуалізується

звернення до історико-педагогічних надбань зарубіжних країн зі сталою демократією як вагомого фактору розв'язання стратегічних для України завдань на основі світових культурно-освітніх процесів, їх взаємовпливу і взаємопроникнення. У зв'язку з цим особливий науковий і практичний інтерес викликає аналіз методологічного забезпечення реформування системи середньої освіти США в останню чверть XIX століття – на початку XX століття, зокрема, наукова спадщина філософії прагматизму.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Індустріальна історія США (1800–1930 рр.) досліджується у працях І. Підберезних та І. Комісарова. Розвідки у царині педагогічної компаративістики зосереджуються в цілому на теоретичних засадах прагматичної педагогіки. Зокрема, монографія Ю. Чопика й І. Стражнікової ґрунтовно висвітлює комплекс поглядів і підходів до аналізу наукової спадщини Дж. Дьюї. Дослідження Т. Кошманової, С. Пазинич, І. Радіонової аналізують американську філософію освіти й виховання. Праці В. Пішванової висвітлюють адаптаційний потенціал прогресивної освіти. Історико-педагогічні праці О. Барило, Т. Петрової репрезентують західну «реформаторську» педагогіку в цілому. Дослідження В. Коваленка характеризують шляхи практичного упровадження новаторських педагогічних ідей Дж. Дьюї у вітчизняну освітню практику в першій третині XX ст.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Таким чином, актуалізується потреба міждисциплінарного аналізу методологічного забезпечення реформи середньої освіти США доби прискореної індустріалізації з позицій філософії прагматизму як найбільш впливового філософського напрямку того часу.

**Мета статті** полягає в аналізі філософської перцепції масштабних трансформацій американського суспільства доби прискореної індустріалізації як методологічного підґрунтя реформування системи середньої освіти США того періоду.

**Виклад основного матеріалу.** Остання чверть XIX століття – початок XX століття – період бурхливого суспільного розвитку США. Після завершення Громадянської війни 1861–1865 рр. та періоду Реконструкції Півдня, який тривав до 1870-х років, Америка переживала значні економічні, соціальні та демографічні зміни. У досліджуваній період США перетворилися з аграрно-індустріальної країни у могутню індустріальну державу, а у 1894 р. вийшли на перше місце у світі за обсягом промислової продукції.

Суттєвими чинниками прискореного процесу індустріалізації США можна вважати багатство природних ресурсів країни; високу концентрацію національного капіталу та значні інвестиції з-за кордону; стрімку урбанізацію за рахунок внутрішньої

міграції та масової імміграції з країн Європи, Азії, Латинської Америки; далекоглядну протекціоністську політику уряду країни [3, 11].

Інтенсивний процес концентрації виробництва і централізації капіталу відбувався переважно у формі трестифікації промислових підприємств, банків, залізничних компаній. В останні роки XIX століття корпорації та великі трести («Стендард Оіл», «Дженерал Електрик» та інші) виробляли близько сімдесяти відсотків усієї промислової продукції США. Динамічна індустріалізація країни відбувалася також і під безпосереднім впливом науково-технічного прогресу. Загальна електрифікація промисловості, транспорту, побуту, численні технологічні розробки та відкриття не лише значно підвищили обсяги промислового виробництва, але й викликали кардинальні структурні зміни в американській економіці, спричинили виникнення і бурхливий розвиток нових галузей промисловості: нафтовидобування, нафтопереробки, енергетики, автомобілебудування. Розробка вдосконалених моделей механічних обчислювальних машин («Комптометр», арифмометр) сприяли запровадженню методів наукового управління на виробництві.

Складні трансформаційні процеси, що відбувалися в політиці, економіці та суспільному житті США в останню чверть XIX – на початку XX століття, актуалізували проблему докорінного реформування системи освіти, приведення її відповідно до потреб американського суспільства індустріальної доби. Стало очевидним, що традиційна «школа слухання», де панували формалізм, вербалізм й авторитарні педагогічні відносини, була неспроможна надати учням підготовку, адекватну вимогам і характеру тогочасного виробництва, виховати ініціативних, самостійно мислячих громадян демократичного суспільства. Критики традиційної школи США того періоду відзначали, що відбір матеріалу для навчання був психологічно необґрунтованим, невідповідним інтересам та потребам учнів і не узгоджувався з соціальними аспектами виховання внаслідок відірваності школи від реалій суспільного життя. Так, основу навчання як у початковій, так і у середній школі складали «3 R» (reading, (w) riting, (a) arithmetics) – читання, письмо, лічба. Цілком природно, що за умов домінування «3 R» у навчальному процесі, підготувати для промисловості технічно освічених, активних працівників було неможливо. Тому саме промисловці, які найбільше потерпали від незадовільного освітнього рівня молоді, вимагали докорінних змін у характері шкільного навчання, наближення його до вимог тогочасної економіки й промисловості, перш за все за рахунок уведення до навчальних планів трудового навчання та створення професійних шкіл.

Новий характер соціального замовлення системі освіти США полягав у необхідності підготовки

ініціативного, технічно освіченого, активного робітника, який здатен до тривалої самостійної діяльності й виконує її з елементами творчого пошуку. Таким чином, потреби американського суспільства доби прискореної індустріалізації спричинили стійкий суспільний інтерес до проблем освіти і виховання і обумовили необхідність реформування традиційної школи США того періоду.

Відомий педагог і психолог Дж. С. Холл у праці «Проблеми освіти» (1911 р.) зазначав, що американські школи «увійшли у конфлікт зі світом праці» [8, 128]. Відзначаючи ключову роль у житті країни видатних бізнесменів, власників великих підприємств і корпорацій, Дж. С. Холл визнавав їхнє незадоволення існуючою шкільною системою цілком обґрунтованим, оскільки школа належним чином не готувала своїх учнів до праці на виробництві, яке є основою національної могутності [8, 129].

У 1903 році промисловий магнат Джон Д. Рокфеллер ініціював і фінансував створення Загального Бюро у справах народної освіти (General Board of Education), діяльність якого зосередилася на пошуку шляхів приведення американської школи відповідно до нових соціально-економічних умов. У річному звіті цієї організації за 1905 році наголошувалося: «... школа базується не лише на визнанні величких індустріальних змін століття, але також і на впровадженні курсу занять, який би відповідав цим змінам» [3, 413].

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що наприкінці XIX – початку XX століть основним інструментом реформування освіти в США, приведення її відповідно до потреб американського суспільства того періоду були зміни в змісті освіти – його розширення і практичне спрямування за рахунок введення до навчальних планів природничих дисциплін і, передусім, широкого запровадження уроків ручної праці та предметів трудового циклу: електро- і радіосправи, кулінарії, шиття тощо. Зауважимо, що США стали одними з перших країн, які ввели трудове навчання до програм загальноосвітніх шкіл. У 1917 році пріоритет практичної спрямованості навчання був закріплений на найвищому законодавчому рівні – Конгрес США прийняв закон Сміта-Хьюза, згідно з яким на трудову та професійну підготовку учнів загальноосвітніх шкіл виділялися значні кошти з федерального бюджету [3, 6].

Унаслідок децентралізації системи освіти у США, кількість годин, що відводилася на уроки ручної праці, визначалася органами управління освітою кожного штату або великого міста. Очевидно, що у школах великих промислових міст ручна праця викладалася у більшому обсязі. Це означало, що у початковій школі на ці уроки відводилося 5 % навчального часу, а у середній школі – більше 25 %, тобто щодня учні працювали в майстернях протягом години [8, 165].

Динамічна інтеграція предметів трудового циклу в навчальні плани середніх шкіл США пояснювалася не лише соціально-економічними трансформаціями, які обумовили реформування американської освіти у досліджуваний нами період. Розширення змісту освіти на користь трудового навчання мало вагоме аксіологічне обґрунтування. Незважаючи на відносну молодість країни та мультикультурний склад її населення, у США вже сформувалася певна єдність цінностей. З одного боку, це пояснювалося загальним іноземним походженням перших переселенців, а з іншого – спільним досвідом «американізації» – поступового освоєння нового континенту. У США значно вище, ніж у Європі, поцінювалися такі чесноти як особиста ініціатива, відповідальність, енергійність, ділова хватка, рішучість тощо. Ці якості вважалися ключовими для досягнення «американської мрії», цього специфічного втілення американської ментальності. Якщо певна діяльність не призводила до відчутних практичних результатів і не давала очевидної користі, то вона викликала скептичне ставлення і сумнів у доцільності її виконання. Отже, у США, на відміну від Європи, фізична праця як діяльність, що веде до практичних наслідків, не розглядалася як справа принизлива, меншовартісна і не викликала зневажливого ставлення. Навпаки, американські педагоги високо оцінювали освітній і виховний потенціал доцільно організованої ручної праці як важливого фактору гармонізації пізнавальної діяльності та всебічного розвитку дитини, засобу виховання спостережливості, наполегливості, відповідальності, дисципліни, активності (зазначимо, тих якостей, які вважалися складовими американського національного характеру).

Масштабні трансформаційні процеси, що відбувалися в економіці та політиці США в останні десятиріччя XIX – на початку XX століття, супроводжувалися негативними соціальними явищами: корупцією, насиллям, крайніми виявами індивідуалізму, відчуженістю між людьми. Процеси становлення «вільного ринку» спричинили деформацію традиційних соціальних інститутів, які сформувалися в аграрний період розвитку США і ґрунтувалися на засадах протестантської етики. Отже, у досліджуваний нами період американське суспільство відчувало гостру потребу в філософському осмисленні радикальних змін, що відбувалися в країні, у визначенні нових аксіологічних орієнтирів, адекватних індустріальному етапу історичного розвитку США.

З метою конкретної розробки та моделювання філософськи обґрунтованих, демократичних за своєю сутністю, напрямів розвитку американського суспільства того періоду при Гарвардському університеті у 1870 році був створений Метафізичний клуб [7, 98]. У його складі працювали відомі

американські філософи, історики, математики, теологи, У. Джеймс, Фр. Еббот, Ч.С. Пірс, Ч. Райт, Дж. Ройс, та інші. Саме у Метафізичному клубі були вперше сформульовані ідеї нового філософського напрямку – прагматизму, який став найвагомим внеском США у філософію Заходу, теоретичним виявом специфіки американського менталітету. Термін «прагматизм» етимологічно походить від грецького «прагма» – «діло, дія, справа». З історичної точки зору цей термін є результатом трансформації вислову «прагматична віра», використаного І. Кантом у «Критиці чистого розуму». Німецький філософ відзначав, що, коли певна ситуація спонукає індивіда до дії, але не всі аспекти цієї ситуації йому зрозумілі або відомі, йому доводиться висловлювати певні припущення і вірити в те, що дія, яка базується на цьому припущенні, приведе індивіда до мети. Саме цю віру, необхідну для дії, яку, однак, неможливо обґрунтувати знаннями, І. Кант і називав «прагматичною вірою».

Провідні ідеї прагматизму були викладені у працях визнаних лідерів Метафізичного клубу Чарльза Сандерса Пірса «Як зробити наші ідеї ясними» (1877 р.) та Уільяма Джеймса «Прагматизм» (1890 р.). Усупереч більшості традиційних філософських систем, у яких істина вважається статичною і кінцевою, абсолютною і вічною, у прагматизмі істинність будь-яких ідей, концептів, навіть законів науки та релігійних канонів завжди відносна і може бути істинною лише на певній стадії пізнання. «Прагматик рішуче, раз і назавжди, відвертається від цілої купи застарілих навичок, що є цінними для фахових філософів. Він відвертається від абстракцій і недоступних речей, від словесних рішень, від кепських апріорних аргументів, від негнучких принципів, від замкнених схем і явних абсолютів. Він повертається до конкретного, до доступного, до фактів, до дії, до влади. Це означає визнання панування емпіричного підходу... відкритий простір, усе розмаїття природи на противагу догмі, штучності та домаганням на довершену істину», наголошував У. Джеймс [1, 72].

У прагматизмі критерієм істинності теорій, понять, ідей є корисність, «працездатність» та практичні наслідки їхнього застосування. Якщо певна теорія дієва і веде до успіху, то вона істинна; тобто істинність і корисність ідей у прагматизмі розглядаються як тотожні. Аналогічним чином оцінювали прагматисти і значення релігійних ідей. Для них релігія це не «безодня безсмертя», а «практичний постулат, вітальна гіпотеза, продукт вільного вибору» [2, 322]. Релігійна людина наповнює вірою всі свої вчинки і навіть у найменшому починанні вбачає багатство можливостей. Бог, на думку У. Джеймса, не «всеедність», а, радше, «соратник, супутник, партнер» [2, 324]. Як бачимо, прагматизму властивий новий, глибоко гуманний погляд на релігію.

Ідеологи прагматизму відкинули традиційне ще з часів Аристотеля сприйняття філософії як розмірковування про першоджерела буття та пізнання. Вони прагнули зробити прагматизм дієвим методом вирішення життєвих проблем, програмою дій у конфліктних ситуаціях, які постійно виникають у суспільстві, що динамічно розвивається. Центральною категорією прагматизму є «досвід» (experience), який розглядається широко: і як пізнавальні зусилля індивіда у ході вирішення проблемних ситуацій, і як самі об'єкти пізнання. Саме досвід є джерелом усіх знань людини, він – інформаційний «капітал» особистості, «величезний фонд соціальної спадкоємності» [9, 219]. Як зазначає сучасний дослідник історії філософії Дж. Реалле: «...для прагматизму досвід став вікном у майбутнє, він і прогноз, і правило поведінки» [2, 314].

Без перебільшення можна стверджувати, що на зламі XIX – XX століть філософія прагматизму допомогла американцям примиритися з реаліями оточуючого їх світу і знайти у ньому своє місце. Прагматизм певною мірою зняв гостроту суперечностей, які того часу заводили американське суспільство у безвихідь: наука чи релігія? Індивідуалізм чи колективізм? Демократія чи суворе адміністрування? У прагматичній філософії ці відмінності не акцентуються. Наука, як наголошували прагматисти, зовсім не обов'язково повинна протиставлятися релігійній вірі, вона являє собою просто інший спосіб осмислення і пізнання світу. Релігійні переконання корисні для одного кола завдань, наукові переконання – для іншого, політичні – для третього, і їх не слід змішувати або допускати, щоб вони заважали одне одному. Індивідуалізм у його істинному значенні зовсім не отожднюється з нестримним задоволенням особистих корисливих інтересів, а сприяє найкращому розкриттю індивідуальних здібностей людини. Таким чином, філософія прагматизму виявила, що задля входження у сучасний світ американцям зовсім не обов'язково зрікатися своїх найдорожчих переконань, стала їхньою перепусткою «у двадцяте століття».

Обстоючи необхідність філософського осмислення американських цінностей і особливостей національного менталітету, президент Принстонського університету Д. Мак-Кош у 1887 році стверджував, що «суто американська філософія не повинна давати ніяких «систем Всесвіту», а має виявити «практичну вдачу, спостережливість і винахідливість янки» [9, 217].

Ще більш відверто висловлювався американський історик Г.С. Коммеджер: «Зарозумілі теоретичні конструкти бентежать американця, і він уникає абстрактних філософій так само, як здорова людина уникає лікарів... Філософія, що виходить за межі здорового глузду, не цікавить його...» На противагу вищезгаданім «зарозумілим

конструктам» прагматизм, за словами Г.С. Коммеджера, «так само практичний як, скажімо, патентне бюро... Це – демократична філософія, яка розглядає кожну людину як філософа, яка дає кожному право голосу і яка піднімає голос простої і скромної людини до рівня освіченої і впливової... Прагматизм зробив філософію служницею, а не господинею; інструментом, а не метою... Він є індивідуалістичною філософією. Кожній людині він призначив вирішальну роль у драмі її спасіння, показавши їй право і, водночас, відповідальність робити те, що людина вважає корисним... У сфері ідей він виступав за близьке і зрозуміле. Він уславляв сприйняття пересічної людини, а не хитромудрої метафізиків...Ці якості прагматизму відображали родові риси американського характеру. Практичний, демократичний, індивідуалістичний, слушний, багатообіцяючий прагматизм був якнайкраще пристосованим до характеру пересічного американця. Він розчистив джунглі теології, метафізики і детермінізму і дозволив сонцю здорового глузду оживити американський дух» [10, 19].

Безпрецедентна динаміка і масштабність індустріального розвитку США в останню чверть XIX століття (в американській історіографії цей період отримав назву «Золотий Вік» («The Golden Age»)) обумовили виникнення у США соціально-політичних теорій «очевидного покликання» («Manifest Destiny»), згідно яких саме в Америці відбулося утвердження царства Божого на землі, і, відповідно, США відводилася роль пророка, месії у світі, що потонув у скверні і пороках. У контексті теорій «очевидного покликання» ідея прогресу як пріоритетний аксіологічний орієнтир трансформувалася у месіанське покликання Америки – одноосібного світового лідера, що наділявся правом науково моделювати майбутнє для всього людства. Варто навести слова У. Джеймса, який стверджував, що «через кілька поколінь Америка буде спроможна прийняти на себе керівництво у вихованні світу» [10, 4].

Як бачимо, провідні ідеї прагматизму були сформульовані Ч.С. Пірсом та У. Джеймсом у сімдесяті роки XIX століття. Але виключна динаміка суспільних процесів, що відбувалися у США наприкінці XIX століття (зростаючі кризові явища в економіці, соціальна напруга, нестабільність, невизначеність майбутнього тощо) вимагала оновлення, більш сучасного осмислення філософії прагматизму.

Теоретиком, який здійснив, за його власними словами, «реконструкцію у філософії» [4, 19], став Джон Дьюї (1859–1952) – видатний американський філософ, педагог і мислитель. Оновлений ідеями Дж. Дьюї прагматизм отримав назву «інструменталізм». Інструменталізм, писав Дж. Дьюї, це філософія, яка «... відмовиться від своєї, певною мірою, безплідної монополії на спілкування

з вищою та абсолютною реальністю і відшкодує це тим, що буде висвітлювати моральні сили, які рухають людство і сприяти прагненню людей до досягнення більш впорядкованого і розумного щастя» [4, 20]. Головним покликанням реконструйованої філософії Дж. Дьюї вважав, по-перше, виявлення й інтерпретацію конфліктних життєвих ситуацій, а по-друге, перетворення її, по можливості, в орган вирішення або попередження цих конфліктів. Отже, Дж. Дьюї вважав інструменталізм засобом відновлення, продовження та забезпечення безперервності соціального життя; методом морального і політичного діагнозу та прогнозу.

Згідно з Дж. Дьюї, усі логічні поняття, ідеї, закони науки, теорії є «інструментами», «знаряддями», «ключами до ситуації», «планами дій». Вони – знаряддя для зміни дійсності, опанування ситуації. Як і в прагматизмі, головною категорією інструменталізму є досвід, у якому суб'єкт та об'єкт з'єднуються, «координуються». Унікальність і непередбачуваність життєвих ситуацій обумовлюють суто відносну користь від будь-яких узагальнень та теоретизувань, наголошував Дж. Дьюї. Саме тому кожній людині необхідно розробити індивідуальну теорію та інструментарій дослідження світу, що оточує її, адже лише долаючи перешкоди людина накопичує досвід вирішення проблем.

У зв'язку з цим процес набуття знань через активну діяльність, життєвий досвід, філософ називає освітою. Принципово новаторським є твердження Дж. Дьюї про те, що всю філософію слід вважати загальною теорією освіти, оскільки вона вивчає методи набуття людиною розумного та емоційного ставлення до природи та інших людей.

Для Дж. Дьюї людське буття є втіленням експериментального методу: досвід індивіду складається з низки його експериментів з життям, що передбачає і вимагає опанування методами наукового дослідження у широкому розумінні цього слова.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблеми демократії теж розглядалися Дж. Дьюї інструментально, тобто як політичне втілення емпіричного методу, як спосіб життя, який уможливорює максимальну самореалізацію індивіда у межах норм, визначених суспільством, на користь цього суспільства.

Головною проблемою сучасної йому демократії Дж. Дьюї вважав невідповідність бюрократизованого характеру економічного життя рівневі самосвідомості американців, які «...чіплялися за філософію індивідуалізму саме в ту епоху, коли роль окремої людини в правлінні суспільними справами все зменшувалася, в епоху, коли механічні сили та величезні корпорації визначали характер речей» [5, 85]. Стрімка індустріалізація країни призвела

до зникнення патріархальних общин, які грали домінуючу роль в американському суспільстві впродовж усього XIX століття.

«Машинна доба розвитку Великого суспільства зламала і частково зруйнувала невеликі общини минулого, не створивши натомість Великої спільноти», – зазначав Дж. Дьюї [5, 128]. Спочатку здавалося, що ерозія традиційних суспільних форм під впливом індустріального буму призведе до вивільнення особистості, але на зламі XIX та XX століть стало очевидним, що руйнація общин мала зовсім інші наслідки. Нові засоби комунікації і технології не принесли відчуття причетності до спільної справи та мети. Як підкреслював Дж. Дьюї, незважаючи на розвиток залізниць, телеграфного сполучення та розподіл праці, а, може, й завдяки усьому цьому, «суспільство мовби втратило себе» [5, 126]. У новій національній економіці не виникло «відповідних їй та гідних її політичних інститутів», унаслідок чого демократична громадськість залишалася розпорошеною, нерозвинутою та неорганізованою. Дж. Дьюї вважав, що для відродження демократії необхідно відродити колективне суспільне життя, а це, у свою чергу, залежало від створення нових соціальних інститутів, а особливо шкіл, які могли б підготувати громадян до ефективної діяльності в тогочасних соціально-економічних умовах. «Радикально змінилися умови життя, і їм повинні відповідати такі ж радикальні зміни у стані освіти», писав Дж. Дьюї у книзі «Школа і суспільство» [6, 12]. Але було очевидно, що традиційна «школа слухання» (її визначальні риси: вербально-схоластичні методи навчання; психологічна необґрунтованість, абстрактність змісту освіти; ізоляція школи від реалій суспільного життя) неспроможна забезпечити виконання нових масштабних завдань, які постали перед американською освітою в останні десятиріччя XIX – на початку XX століття. Складні трансформаційні процеси, що відбувалися в економічному та соціальному житті США того періоду, актуалізували необхідність докорінного реформування традиційної шкільної практики і дали поштовх широкій педагогічній творчості, створенню нових типів шкіл, де розроблялися і проходили апробацію інноваційні педагогічні технології. Вище згадувана відсутність жорсткої централізованої політики у сфері освіти США була додатковим чинником оптимізації педагогічного експериментування.

Безумовно, найважливішою подією в американській реформаторській педагогіці того періоду стало відкриття у 1896 році школи-лабораторії Чиказького університету, яку очолив Джон Дьюї. Вона відіграла роль своєрідного дослідного поля, де народжувалися та проходили апробацію ідеї прагматичної педагогіки. Діяльність Чиказької школи-лабораторії суттєво вплинула як на інші нетрадиційні навчальні заклади, так і на масову

американську школу початку XX століття, оскільки це був перший експеримент, який мав на меті наближення шкільної практики до вимог американського суспільства індустріальної доби.

Хронологічно діяльність Чиказької експериментальної школи-лабораторії можливо поділити на два етапи: 1) 1896–1889 роки – період визначення й обґрунтування концепції експерименту, вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів; 2) 1899–1904 роки – період остаточного закріплення в навчальних планах школи-лабораторії тих форм і методів навчання, ефективність яких була доведена під час апробації на першому етапі.

Визначальною ідеєю роботи школи-лабораторії стала теза Дж. Дьюї про те, що «суспільство може бути реформованим через школу» [7, 97], адже її покликанням американський педагог вважав організацію середовища, яке б сприяло духовному зростанню людини. Тобто шляхом послідовного і безперервного оновлення та вдосконалення шкільної освіти можна досягти гармонізації суспільного ладу. Але для цього школа повинна сама радикально змінитися і стати громадою, у якій усі учні залучалися б до спільної продуктивної діяльності, а навчання відбувалося б у процесі цієї діяльності.

**Висновки.** З'ясовано, що масштабні зміни соціально-економічних умов життя в США на зламі XIX–XX століть актуалізували необхідність їхнього теоретичного осмислення і філософського обґрунтування напрямів розвитку американського суспільства на перспективу. Цю історичну місію виконала філософія прагматизму, засновниками якої були Ч.С. Пірс та У. Джемс. Завдяки зосередженості на практичних наслідках будь-яких ідей, теорій, концепцій прагматизм став методом залягодження традиційних метафізичних суперечок і теоретичних дискусій, що виявилось в повороті від вузькопрофесійних проблем до загальнолюдських і проблем окремої людини. Ідеї прагматизму були творчо переосмислені й збагачені суспільно значущою проблематикою в результаті «реконструкції в філософії», яку здійснив Дж. Дьюї (1859–1952), видатний американський педагог, філософ і психолог. Оновлений ним прагматизм-інструменталізм був покликаний стати методом накопичення й поширення соціального досвіду, а вирішальна роль у виконанні цієї місії відводилася школі як провідному інституту соціалізації особистості, потенційному інструменту реформування й гармонізації суспільного життя.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмальні концептуальні побудови. Х.: ХДПУ, 2000. 206 с.
2. Рассел Б. Історія західної філософії / пер. з англ. Ю. Лісняка, П.Таращука. К.: Основи, 1995, 760 с.



3. Cremin L. The transformation of the school: Progressivism in american education. NY.: Alfred A. Knopf, 1961. 294 p.

4. Dewey J. Reconstruction in philosophy. NY.: H. Holt, 1920. 194 p.

5. Dewey J. The Public and its Problems. NY.: H. Holt, 1927. 236 p.

6. Dewey J. The School and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1899. 169 p.

7. Febber A. Pragmatists and American Progressivism. Ithaca, NY.: Cornell University Press, 1993. 252 p.

8. Peterson P.E. The Politics of School Reform: 1870–1940. Chicago: University of Chicago Press, 1985. 194 p.

9. Smith J.S. The spirit of american philosophy. NY.: Prometheus Books, 1983. 272 p.

10. White M. Pragmatism and american mind. NY.: Octagon Books, 1973. 220 p.

## МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

### METHOD OF PROJECTS AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN THE PRIMARY CLASSES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Нова українська школа передбачає, передусім, оволодіння учнями автономним навчанням – навчанням, яке, завдяки власним знанням та вмінням учня, дозволяє йому ефективно самостійно регулювати свій навчальний процес. Суттєвою складовою цього процесу виступає метод проєктів. Саме його потенціал у становленні особистості учня, оволодіння ним різними способами творчої, дослідницької діяльності, формуванні необхідних для успішного навчання та майбутнього дорослого життя компетенцій і обумовлює актуальність та важливість реалізації методу проєктів у початкових класах НУШ.

Встановлено, що метод проєктів можна розглядати, по-перше, як метод навчання, по-друге, як форму організації, та, по-третє, як педагогічну технологію.

Визначено, що у становлення методу проєктів можна виділити етап становлення як нового педагогічного явища (кінець XIX – початок XX ст.), етап домінування у навчальному процесі (перша третина XX ст.), етап відродження після тривалого «забуття», переосмислення концепції застосування методу проєктів (60–80-ті роки XX ст.), етап наповнення новим змістом, поліфункціональної орієнтації уявлень про метод (кінець XX ст. і до сьогодні).

Схарактеризовано принципи, на яких базується метод проєктів – це принцип дитиноцентризму, принцип активності, принцип продуктивності, принцип технологічності, принцип опори на суб'єктивний досвід учнів, принцип зв'язку дослідження з реальним життям, принцип співробітництва та партнерства.

Виокремлено типи проєктів – за домінуючою діяльністю, за змістом, за характером координації діяльності учнів, за характером контактів, за кількістю учасників проєкту, за тривалістю виконання проєкту.

Розкрито етапи підготовки та реалізації методу проєктів: етап постановки мети, етап планування роботи, етап виконання, презентацію результатів та етап перевірки.  
**Ключові слова:** метод проєктів, педагогічна технологія, початкові класи, принципи методу проєктів, типи проєктів, етапи проєкту.

The New Ukrainian school envisages, first of all, students' mastery of autonomous learning – learning that, thanks to the student's own knowledge and skills, allows him to effectively regulate his educational process on his own. An essential component of this process is the project method. It is his potential in the formation of the student's personality, his mastery of various methods of creative and research activities, the formation of the competencies necessary for successful study and future adult life that determines the relevance and importance of the implementation of the project method in the elementary grades of the New Ukrainian School.

It has been established that the project method can be considered, firstly, as a teaching method, secondly, as a form of organization, and, thirdly, as a pedagogical technology.

It was determined that in the formation of the project method, it is possible to distinguish the stage of formation as a new pedagogical phenomenon (end of the 19th – beginning of the 20th century), the stage of dominance in the educational process (the first third of the 20th century), the stage of revival after a long «forgetting», reinterpretation of the concept of using the method projects (60–80s of the 20th century), the stage of filling with new content, multifunctional orientation of ideas about the method (end of the 20th century and up to the present).

The principles on which the project method is based are characterized: the principle of child-centrism, the principle of activity, the principle of productivity, the principle of technology, the principle of relying on the subjective experience of students, the principle of connecting research with real life, the principle of cooperation and partnership.

Types of projects are distinguished – by dominant activity, by content, by the nature of coordination of students' activities, by the nature of contacts, by the number of project participants, by the duration of the project.

The stages of preparation and implementation of the project method are disclosed: the goal setting stage, the work planning stage, the execution stage, the presentation of results and the verification stage.

**Key words:** project method, pedagogical technology, primary classes, principles of the project method, project types, project stages.

УДК 373.3.016(072)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.4>

**Лавренко С.О.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри початкової  
і професійної освіти  
Харківського національного  
педагогічного університету імені  
Г.С. Сковороди

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одне із завдань Нової української школи (НУШ) – надання учням таких знань та вмінь, які дозволять їм ефективно самостійно регулювати свій процес навчання, який, за своєю суттю, є автономним навчанням. Його невід'ємною частиною є метод проєктів. Еволюційні зміни у становленні методу проєктів обумовили його важливість та актуальність серед освітніх технологій XXI століття. Метод проєктів спрямований на становлення особистості, оволодіння нею різними способами творчої,

дослідницької діяльності, під час якої учень реалізує свої можливості у спільно досягнутому продукті, і формування цих компетенцій розпочинається саме в початковій школі.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Як педагогічну технологію із сукупністю дослідницьких проблемних методів творчого спрямування, метод проєктів досліджували Є. Полат, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Рибіна, С. Сисоєва та ін. Зміст та структуру, типологію проєктів, його етапи проведення були у центрі уваги

К. Баханова, В. Гузеєва, А. Касперського, В. Курициної, О. Савченко, Г. Селевка, Л. Сергєєвої та ін. Реалізація методу проєктів в освітньому процесі сучасної школи вивчали В. Бурков, Л. Ващенко, Ю. Громик, Л. Даниленко, Т. Новікова, Б. Пальчевський, І. Сергєєв та ін., а, у початковій школі – В. Білик, Л. Бодько, Н. Котелянець, О. Онопрієнко, З. Рябова, Є. Шипілова та ін.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Спеціальні дослідження та наукове обґрунтування застосування методу проєктів як педагогічної технології у початкових класах НУШ сприяють відображенню його розвивального потенціалу та розширяють практику його використання задля формування необхідних компетенцій в учнів.

Незважаючи на значну кількість наукових праць у психолого-педагогічній галузі, проблема впровадження методу проєктів у початковій школі залишається недостатньо вивченою. Вже накопичений у цьому напрямі педагогічний досвід вимагає подальшого аналізу та узагальнення для вирішення завдань, які ставить Нова українська школа. Це й зумовило конкретизацію означеного напрямку.

**Мета статті:** на основі аналізу наукової літератури висвітлити базові аспекти методу проєктів як педагогічної технології у початкових класах НУШ.

**Виклад основного матеріалу.** Методом проєктів називають сукупність методичних прийомів (переважно пошукового характеру), спрямованих на досягнення певної навчальної мети. Це спосіб організації педагогічного процесу, в основі якого – взаємодія педагога й вихованця між собою та навколишнім світом безпосередньо під час реалізації проєкту, що, в свою чергу, виступає поетапною практичною діяльністю, яка пов'язана із досягненням поставленої мети.

Науковці зазначають, що навчальний проєкт є формою організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка спрямована на розв'язання проблеми, пов'язаної із створенням реального продукту [1, 4, 7].

Ширшим виначенням методу проєктів є його визначення як системи навчання, метою якої є побудова освітнього процесу за логікою проєктно-технологічного типу організаційної культури та зі специфічною декомпозицією змісту навчання.

Сучасний період дослідження методу проєктів позначений увагою до нього як до цілісної педагогічної технології. Метод проєктів можна розглядати, по-перше, як метод навчання (за умови його застосування на окремому етапі навчальної діяльності як комплексу дидактичних прийомів, спрямованих на досягнення освітньої мети в межах певної організаційної форми), по-друге, як форму організації навчання (за умови здійснення узгодженої діяльності учителя й учнів за встановленими етапами

та певним режимом), та, по-третє, як педагогічну технологію, що є комплексним інтегративним процесом, який передбачає цілепокладання, планування, відповідну організацію, реалізацію цілей за допомогою адекватних методів і форм та аналіз результатів [2, 6].

Отже, метод проєктів являє собою педагогічну систему, що містить низку взаємопов'язаних засобів і процесів, необхідних для організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості учня.

У становлення методу проєктів можна виділити такі етапи:

– Етап становлення як нового педагогічного явища (кінець XIX – початок XX ст.). Метод синтезував педагогічні ідеї щодо організації навчання, безпосередньо пов'язаного з інтересами та потребами дітей.

– Етап домінування у навчальному процесі (перша третина XX ст.). Метод розглядався як основна форма та універсальний засіб навчання, який передбачав побудову освітнього процесу на діяльній та інтегративній основі.

– Етап відродження після тривалого «забуття», переосмислення концепції застосування методу проєктів (60–80-ті роки XX ст.). Метод використовувався у числі інших як засіб залучення учнів до спільної з учителем роботи на засадах партнерства.

– Етап наповнення новим змістом, поліфункціональної орієнтації уявлень про метод (кінець XX ст. й до сьогодення). Метод проєктів розглядається як нова педагогічна технологія, як система навчання і метод пізнання учнями соціуму [6–7].

До основних дидактичних принципів, на яких базується метод проєктів, є:

– принцип дитиноцентризму (сприйняття учня як головного активного суб'єкта діяльності, який забезпечується можливістю реалізувати свої здібності, задовольнити власні пізнавальні інтереси);

– принцип активності (цілеспрямоване активне сприймання учнями проблеми проєкту, її переосмислення та розв'язання);

– принцип продуктивності (прагматична спрямованість діяльності на одержання суб'єктно чи соціально ціннісного результату);

– принцип технологічності (виконання взаємообумовлених навчальних дій у чітко визначеній послідовності);

– принцип опори на суб'єктний досвід учнів (урахування життєвого досвіду дитини, набутого в процесі осмислення навколишнього світу);

– принцип зв'язку дослідження з реальним життям (використання навколишнього середовища як лабораторії, де відбувається процес пізнання);

– принцип співробітництва та партнерства (об'єднання ресурсів і зусиль задля спільної мети) [1, с. 13–14].

Науковці визначають такі типи проєктів:

1. За домінуючою діяльністю – дослідницько-пошукові, інформаційні (ознайомлювально зорієнтовані), рольові (ігрові), творчі (мистецькі), прикладні (практично зорієнтовані).

2. За змістом – монопредметні (літературно-творчі, природничо-наукові, екологічні, мовні, культурознавчі, спортивні, географічні, історичні, музичні) та міжпредметні.

3. За характером координації діяльності учнів – з безпосередньою координацією та з прихованою координацією.

4. За характером контактів (серед учасників однієї школи, класу, міста, регіону, країни, різних країн світу) – внутрішні або регіональні (у межах однієї країни) та міжнародні (учасники проєкту є представниками різних країн).

5. За кількістю учасників проєкту – особистісні, парні, групові.

6. За тривалістю виконання проєкту – короткострокові, середньої тривалості (від тижня до місяця), довгострокові (від місяця до декількох місяців) [5].

У реальній практиці, звичайно ж, найчастіше вчитель зустрічається зі змішаними типами проєктів, у яких мають ознаки дослідницьких і творчих (наприклад, одночасно практико-орієнтованих і дослідницьких). Кожен тип проєкту характеризується тим або іншому видові координації, термінами виконання, етапністю, кількістю учасників. Тому під час розробки того або іншого проєкту вчителю (координатору проєкту) необхідно мати на увазі ознаки і характерні риси кожного з них.

Метод проєктів передбачає реалізацію чітко визначених етапів:

I. Етап постановки мети – усвідомлення учнями конкретної задачі (організація проєкту). На цьому етапі учні повинні засвоїти факти або опис явища, що буде досліджуватись.

Доцільним на цьому етапі методами виступають розповідь, репродуктивна бесіда, демонстрація, ілюстрація та ін. [1, 3]. Так, розвивальне значення розповіді полягає в активізації психічних процесів (мислення, пам'яті, уяви, емоційних переживань). Репродуктивна бесіда, демонстрація та ілюстрація на цьому етапі сприяють попередньому усвідомленню змісту роботи шляхом відтворення зразків діяльності, а також виконують стимулюючу функцію.

II. Етап планування роботи – вибір способу дії (планування проєкту). На цьому етапі вчитель створює таке навчальне середовище, яке сприятиме природному виникненню в учнів бажання брати участь у проєктній діяльності, усвідомлювати її завдання.

Доцільними засобами такої діяльності виступають навчальна дискусія, створення проблемної ситуації, «коло ідей», «мозковий штурм», метод

висування і перевірки припущення, навчальне заохочення та ін. [1, 6].

В умовах розвивального навчання поєднання саме на цьому етапі традиційних (репродуктивних) та інтерактивних методів забезпечує перехід кількісного накопичення відомостей і фактів в уміння застосовувати засвоєні прийоми в процесі подальшої пошуково-дослідницької діяльності.

Навчальна дискусія сприяє розвитку критичного мислення, визначенню власної позиції, формуванню навичок обстоювання своєї думки. Цей метод передбачає обов'язкове дотримання методичних вимог, розробку під керівництвом учителя правил проведення дискусії, самостійну діяльність учнів щодо виявлення проблеми й формулювання мети.

Метод створення проблемної ситуації надає можливість поставити учня в умови, за яких він відчує потребу в нових знаннях, у набутті нового досвіду.

Інтерактивні методи («коло ідей», «мозковий штурм» тощо) спонукають учасників проєктної діяльності виявляти увагу й творчість через вільне висловлення думок під час колективного обговорення та пошуку рішень.

Важливим засобом формування і розвитку вміння передбачати та прогнозувати є метод висування припущення (гіпотези). Завдяки йому учень навчається на основі запропонованих вихідних позицій або власного бачення проблеми чітко висловлювати варіанти своїх відповідей на питання: «Що буде, якщо..?», спираючись при цьому на логіку та інтуїцію.

Навчальне заохочення для учня початкової школи є дієвим засобом залучення до діяльності, оскільки визначає прийнятні для нього стимули та результати.

III. Етап виконання – реалізація діяльності, яка супроводжується поточним контролем і перебудовою за необхідності (реалізація проєкту). На цьому етапі учні відтворюють певний спосіб діяльності під час розв'язування поставлених завдань.

Провідними методами цього етапу виступають частково-пошуковий метод, дослідницький, навчальний експеримент, аналіз нової інформації, порівняння фактів, навчальне моделювання і конструювання, комбінування способів розв'язання проблеми, ділова гра, взаємонавчання тощо [1, 7]. Основним їх призначенням є підготовка й розробка необхідних ресурсів для проведення індивідуальної чи групової роботи, організація активної пошукової і продуктивної діяльності учнів у нових умовах, створення розвивального освітнього середовища, яке ініціюватиме творчий процес у всіх учасників навчальної ситуації.

Так, частково-пошуковий та дослідницький методи передбачають аналіз учнями проблемної ситуації, вибір способів її вирішення, діагностику

попередніх результатів. Особливістю цих методів є активізація навчання та наповнення його пошуковим, дослідницьким характером, в результаті чого учням надається ініціатива в організації власної пізнавальної діяльності під час пошуку відповіді на питання: «Як це можна виконати практично?».

Повноцінне навчальне дослідження підпорядковує інші методи, зокрема, аналіз інформації, порівняння фактів, навчальне моделювання і конструювання, комбінування способів розв'язання проблеми, навчальний експеримент тощо. Але зазначимо, що у проектній діяльності учнів початкової школи ці методи присутні переважно фрагментарно та як нечітко виражені елементи.

Методи ділової гри та взаємонавчання реалізуються на засадах взаємодії учнів. Такий спосіб організації діяльності дозволяє взяти активну участь у навчанні та передачі своїх знань і досвіду іншим. Принциповими моментами такої взаємодії можна назвати позитивну взаємозалежність, особистісну взаємодію, яка стимулює діяльність, індивідуальну та групову підзвітність, навички міжособистісного спілкування, обробку даних про роботу інших.

Отже, у зазначених способах діяльності учень стає активно діючим суб'єктом. Визначною перевагою їх застосування під час реалізації методу проєктів є вищий рівень досягнень і більша продуктивність діяльності, сприятливий мікроклімат у класі, зміцнення психологічного здоров'я дітей, їхньої соціальної компетентності та самоповаги.

IV. Презентація результатів (слайд-презентації, фотоальбом, виставки, театралізовані вистави, вироби)

V. Етап перевірки результатів, виправлення помилок, співставлення одержаних результатів із запланованими, підведення підсумків роботи, її оцінка (підсумок проєкту). На цьому етапі учні оцінюють власну діяльність, для чого застосовуються методи контролю і самоконтролю [1, 3]. Перший з них передбачає підсумкові, констатувальні дії. Важливе значення для навчального проєкту має метод самооцінки – спосіб відображення учнем самого себе як особливого об'єкта пізнання, виявлення його уявлень про свої знання, здібності, можливості, недоліки. Самооцінка як проміжний етап проєктної діяльності виступає знаннями учня про себе та ставленням його до себе в сенсі задоволення собою. Ці компоненти функціонують в єдності, мають внутрішньо диференційований характер.

Підкреслемо, що під час роботи над проєктом на кожному його етапі вчитель обирає основний метод, а інші методи його доповнюють.

Результати виконаних проєктів повинні бути матеріальні, тобто оформлені у вигляді стіннівки, відеофільму, альбому, бортжурналу «подорожей», комп'ютерної газети, альманаху, доповіді тощо. У ході розв'язання якої-небудь проєктної проблеми

учнем приходиться залучати знання й уміння з різних галузей.

Слід підкреслити, що реалізація методу проєктів веде до зміни позиції вчителі. Із носія готових знань він перетворюється в організатора пізнавальної діяльності своїх учнів. Змінюється і психологічний клімат у класі, тому що вчителі приходиться переорієнтувати свою освітню роботу і роботу учнів на різноманітні види самостійної діяльності учнів, на пріоритет діяльності дослідницького, пошукового, творчого характеру [3, 7].

З метою ефективної організації проєкту та навчання з теми, яка відповідає навчальній програмі, вчитель (координатор даного проєкту) розробляє портфоліо проєкту – комплект інформаційних, дидактичних і методичних матеріалів до навчального проєкту.

**Висновки.** Отже, як педагогічна технологія, метод проєктів є комплексним інтегративним процесом, організація та реалізація чого передбачає етап постановки мети, етап планування роботи, етап виконання, презентацію результатів та етап перевірки. Проєкти різняться за домінуючою діяльністю, за змістом, за характером координації діяльності учнів, за характером контактів, за кількістю учасників проєкту, за тривалістю виконання проєкту. Значний потенціал у розвитку особистості дитини, оволодінні нею різними способами дослідницької діяльності, формуванні необхідних для успішного навчання та майбутнього дорослого життя компетенцій і обумовлює актуальність та важливість реалізації методу проєктів у початкових класах НУШ.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у пошуках дистанційних проєктів для учнів початкової школи в складних умовах сьогодення, дослідженні східного та західного закордонного досвіду з даного питання тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Додусенко Н. О., Нетужилова І. В. Проєктна діяльність у початковій школі. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 223 с.
2. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проєктної діяльності. *Проєктна діяльність у школі / упорядн. К. Голубенко*. Київ : Шкільний світ, 2006. С. 5–18.
3. Метод проєктів : особливості застосування в початковій школі : посіб. для вчителів початкових класів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, студентів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. Київ : Київський міський педагогічний університет ім. Б. Д. Грінченка, 2009. 42 с.
4. Онопрієнко О. В. Метод проєктів у початковій школі. Київ : Шкільний світ, 2007. 128 с.
5. Полат Є. С. Що таке проєкт: Типологія проєктів. Відкритий урок. 2004. № 5–6. С. 37–45.
6. Романовська М. Б. Метод проєктів у навчальному процесі : метод. посіб. Харків : Ранок, 2007. 160 с.
7. Рябова З. В. Метод проєктів у розвитку якості початкової освіти. Харків : Ранок, 2013. 144 с.

## ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

### PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION AS A SCIENTIFIC PROBLEM

Статтю присвячено розкриттю професійної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти як наукової проблеми.

Наголошено, що ключовим суб'єктом реформування вітчизняної системи загальної середньої освіти в умовах зовнішніх і внутрішніх викликів є вчитель як носій знань, досвіду, кращих професійних і особистісних якостей, здатний передати їх новому поколінню українців та забезпечити сталий розвиток і конкурентоспроможність України серед країн Європейського Союзу. Саме тому на сучасному етапі модернізації системи освіти в Україні особливої гостроти й актуальності набуває проблема розвитку професійної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Здійснено аналіз наукової літератури з проблеми професійної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти. Охарактеризовано різноманітні наукові підходи у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях щодо визначення поняття професійної компетентності вчителя. Проаналізовано висновки сучасних дослідників щодо змісту і структури професійної компетентності вчителя.

З'ясовано, що в науковому просторі немає однозначного трактування поняття «професійна компетентність вчителя», що зумовлено особливостями діяльності фахівців різних професійних та освітніх галузей. Однак базовою характеристикою даного поняття залишається ступінь сформованості в педагогічних працівників комплексу знань, умінь, навичок, досвіду, якостей особистості, що забезпечує виконання завдань професійної діяльності.

Встановлено, що професійна компетентність вчителя закладу загальної середньої освіти – це інтегративна властивість особистості, що уявляє собою поєднання професійних знань, умінь і навичок, досвіду, індивідуальних і психологічних якостей і дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність. Зроблено висновок про необхідність розробки моделі професійної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти з метою проектування змісту і технологій її розвитку у сучасних педагогічних працівників.

**Ключові слова:** професійна компетентність, вчитель закладу загальної середньої освіти, професійні знання, уміння, навички, особистісні якості.

The article is dedicated to the disclosure of the professional competence of a teacher in a general secondary education institution as a scientific problem.

It is emphasized that the key subject of reforming the domestic system of general secondary education in the face of external and internal challenges is the teacher, as a bearer of knowledge, experience, best professional and personal qualities, capable of passing them on to the new generation of Ukrainians and ensuring the sustainable development and competitiveness of Ukraine among the countries of the European Union. That is why, at the current stage of modernization of the education system in Ukraine, the issue of developing the professional competence of teachers in general secondary education institutions is of particular urgency and relevance.

An analysis of scientific literature on the problem of the professional competence of teachers in general secondary education institutions has been conducted. Various scientific approaches in domestic and foreign studies regarding the definition of the concept of a teacher's professional competence have been characterized. Conclusions of contemporary researchers regarding the content and structure of a teacher's professional competence have been analyzed.

It has been found that there is no unequivocal interpretation of the concept of "teacher's professional competence" in the scientific space, which is due to the peculiarities of the activities of specialists in different professional and educational fields. However, the basic characteristic of this concept remains the degree of formation in educational workers of a set of knowledge, skills, abilities, experience, and personal qualities that ensure the fulfillment of professional activity tasks.

It has been established that the professional competence of a teacher in a general secondary education institution is an integrative property of the personality, representing a combination of professional knowledge, skills, abilities, experience, individual and psychological qualities, enabling effective professional activity. A conclusion has been drawn about the need to develop a model of professional competence for teachers in general secondary education institutions to design the content and technologies for its development in modern educational workers.

**Key words:** professional competence, teacher of a general secondary education institution, professional knowledge, skills, abilities, personal qualities.

УДК 37.011.3-051:001.8

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.5>

**Таранець А.В.**,  
аспірантка кафедри соціальної педагогіки  
Державного закладу  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»;  
консультант  
Комунальної установи  
«Центр професійного розвитку  
педагогічних працівників  
Лубенської міської ради»  
Лубенського району  
Полтавської області

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні, коли Україна вже більше двох років знаходиться в умовах війни з російською федерацією, система освіти зазнає значних змін, пов'язаних із внесенням коректив у цілі, завдання та зміст освітнього процесу. Але глибина та сутність цих змін насамперед залежить від фахового рівня спеціалістів, які могли б втілювати у практичну діяльність

сучасні освітні зміст і технології. Удосконалення рівня професійної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти – один із основних напрямів реформування сучасної системи освіти.

У процесі реалізації стратегічного напрямку розвитку освіти України головною дією особою є вчитель, що здатний забезпечити її конкурентоспроможність серед країн Європи. Вирішення

цього завдання обумовлює необхідність підготовки кваліфікованого працівника відповідного рівня й профілю, компетентного, відповідального, який вільно володіє професією, орієнтується в суміжних галузях, здатний до ефективної роботи на рівні світових стандартів, готовий до постійного професійного зростання та професійної мобільності. Новий зміст і завдання сучасної системи освіти вимагають особливої уваги до особистості вчителя – ключової постаті у формуванні особистості учнів. Саме тому на сучасному етапі модернізації системи освіти й виховання в Україні особливої гостроти й актуальності набувають питання підвищення й розвитку професійної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Проблеми розвитку професійної компетентності сучасного педагога в умовах зовнішніх і внутрішніх викликів на сьогодні присвячено чимало праць вітчизняних науковців. Обов'язковим компонентом цих праць є розкриття сутності і структури досліджуваного феномену через призму предмета дослідження. Предметом нашого наукового пошуку на даному етапі є дослідження феномену професійної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти у загальному вигляді без прив'язки до предметної спеціалізації. Тому першим кроком пошуку стане розкриття професійної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти як наукової проблеми на основі аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених у галузі педагогіки.

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

Для розв'язання проблеми визначення професійної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти в науковому просторі вагоме значення мають наукові праці вітчизняних і зарубіжних вчених, що висвітлюють різнобічні аспекти досліджуваного феномену: методологічні засади дослідження понять (С. Гончаренко, Н. Ничкало [12], І. Зязюн [11]); теорія і практика професійного розвитку педагога (Л. Красюк [6], С. Мірошник [10], Л. Пуховська [13]); різноманітні моделі змісту і структури професійної компетентності педагога (М. Кочрен-Сміт, С. Літл [16]); теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності вчителя (О. Безсонова, О. Бігич, І. Грогодза) тощо.

Сучасні вчені з питань освіти дорослих Н. Бібік, І. Бахов, Л. Ващенко, В. Кремень, О. Савченко, В. Семиченко та ін. розглядають професійну компетентність педагогів та умови її формування, спираючись на нові наукові підходи до цієї наукової проблеми. Отже, проблема професійної компетентності вчителя перебуває в центрі уваги сучасних дослідників, що підтверджує її актуальність.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проблема визначення професійної компетентності вчителя розкривається

багатьма українськими і зарубіжними вченими, переважно, через призму теорії і практики її формування в закладах вищої та фахової передвищої освіти. Проте, визначення професійної компетентності вчителя-практика, що працює в системі загальної середньої освіти, залишається малодослідженою як на теоретичному, так практичному рівнях. Це і зумовило вибір теми нашої наукової розвідки, спрямованої на аналіз і узагальнення теоретичних розробок вчених, присвячених дослідженню професійної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти.

**Мета статті** полягає в розкритті професійної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти як наукової проблеми.

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

За думкою багатьох авторитетних учених реалізація сучасної освітньої реформи значною мірою залежить від учителя закладу загальної середньої освіти, якому притаманні такі загальнолюдські і професійні якості, як духовність і висока моральність, творче педагогічне мислення, гуманістична спрямованість тощо. Прагнення до самовдосконалення й самоосвіти є важливими чинниками професійного зростання педагога, що забезпечують розширення його професійних можливостей, пізнавальних інтересів. Головним критерієм ефективної професійної діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти повинна бути сформована професійна компетентність, яку вчені розглядають як комплексну, інтегративну якість особистості.

На наш погляд, для формування загального уявлення про професійну компетентність учителя варто проаналізувати сутність понять «професійної» та «педагогічної» компетентності у науковій літературі.

Проведений аналіз теоретичних джерел показав, що поняття «професійна компетентність» використовується вченими у двох значеннях: вузькому та широкому. Професійна компетентність у вузькому розумінні розглядається як поняття, що походить від латинських термінів («profession» – офіційно оголошене заняття; «compete» – досягати, відповідати, підходити) та характеризує «інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [5, с. 722].

У словнику з професійної освіти професійна компетентність тлумачиться як сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності; уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [12, с. 78].

Визначення професійної компетентності у вузькому сенсі також надає І. Зязюн, який зазначає,

що зміст професійної компетентності – це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології [11, с. 32].

Інший підхід до розуміння поняття «професійна компетентність» передбачає його трактування в широкому сенсі як синоніма слова «компетентність». Професійна компетентність у межах даного підходу розглядається як багатокомпонентне явище і передбачає оволодіння всім спектром професійних і позапрофесійних компетенцій, значущих для ефективного здійснення діяльності.

В. Лозовецька під цим поняттям розуміє сформованість умінь міркувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення, прояви ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлення розуміння особистої відповідальності за результати праці [8].

С. Скворцова професійна компетентність педагога визначається як «...властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності; єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності» [15, с. 93–94].

Усі науковці значення професійної компетентності трактують у контексті її формування і розвитку як активного процесу, що триває протягом трудового життя людини; розгортається послідовно, відповідно до професійного становлення особистості, набуваючи нових форм на кожному етапі професійного розвитку фахівця. Цей процес протікає в межах послідовних етапів: професійна адаптація, професійна ідентифікація, професійна індивідуалізація та професійна персоніфікація [4].

Аналіз зарубіжних науково-педагогічних джерел засвідчив, що в них не існує уніфікованого визначення терміну «професійна компетентність учителя», як і не існує дискусії щодо необхідності розкриття поняття «професійний розвиток». Вивчаючи особливості професійного розвитку вчителів в Австралії, дослідники Ш. Ґранді (Sh. Grundy) та Дж. Робінсон (J. Robinson) стверджують, що «компетентність» займає центральне місце у педагогічній професії, а практика професійного розвитку є важливим елементом освіти загалом [17].

Науковець Я. Бельмаз, досліджуючи професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США, визначає поняття «професійна компетентність» як «професійне зростання, якого досягає педагог у результаті систематичного поглиблення власного досвіду шляхом формальної або неформальної освіти» та зазначає, що цей процес «охоплює всі цикли професійного становлення викладача – починаючи від підготовки в межах магістерської чи докторської програми і закінчуючи самоосвітою» [2, с. 9].

Характеризуючи професійну компетентність вчителя, учені відзначають важливість таких її компонентів, як ґрунтовні знання, вміння і навички, від яких залежить результативність навчання учнів. Науковці М. Кочрен-Сміт (Cochran-Smith M.) та С. Литл (Lytle S.) виділяють три категорії знань, пов'язаних із навчанням та удосконалення професійної компетентності учителів. Це знання, що потрібні для практики (англ. – knowledge-for-practice), отримані поза межами школи (в університетах, програмах професійного розвитку). Друга категорія – це практичні знання (англ. – knowledge-in-practice), отримані безпосередньо у межах школи, коли педагоги аналізують свою роботу у класі, роздумують над тим, чи була вона ефективною. Третя категорія знань – це знання про практику (англ. – knowledge-of-practice), коли учителі навчаються на основі власної практики, узагальнюючи досвід роботи у класі та школі загалом і прив'язуючи його до ширших соціальних, культурних та політичних питань [16].

Розглядаючи професійну компетентність як «професіоналізм педагога», науковці зазначають, що в це поняття вкладаються ті характеристики, які відображають психофізіологічні, психічні і особисті зміни, які відбуваються під час діяльності вчителя, адже це якісно новий та ефективний рівень вирішення професійних завдань під час особливих умов. Водночас науковцями досліджуються питання особистісно-професійного розвитку вчителя, його структура та компоненти, а також звертається увага на вивчення проблем професійної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти та методів педагогічного стимулювання.

Учені також розглядають педагогічну компетентність крізь призму понять готовності та спроможності. Так, О. Савченко вважає, що професійна компетентність – це готовність до виконання фахової спрямованої діяльності та спроможність суб'єкта діяльності до виконання повсякденних фахових обов'язків [14]. Професійна компетентність учителів закладів загальної середньої освіти розглядається як неперервний процес поглиблення знань, удосконалення умінь і навичок, формування цінностей та ставлення, що розпочинається на етапі початкової підготовки вчителя й триває впродовж усієї фахової діяльності педагога, метою якого є удосконалення процесу навчання та викладання, покращення діяльності закладу освіти і професійної спільноти загалом.

Зазначимо, що в науковій літературі напрями становлення професіоналізму співвідносяться з напрямками розвитку компетентності вчителя. Поняття «професійна компетентність педагога» виражає особисті якості вчителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно розв'язувати педагогічні завдання, сформульовані або колегами,



або адміністрацією освітньої установи, або державою. Отже, «професійна компетентність педагога» і «педагогічна компетентність» – синонімічні поняття.

Відповідно, вслід за науковцями, під педагогічною компетентністю педагога будемо розуміти єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності. Професійна компетентність – це інтегративна якість фахівця, що включає рівень оволодіння знаннями, вміннями, навичками і такими компонентами професійної майстерності, як професійні здібності і професійно важливі якості особистості. Оскільки професійна компетентність є якістю, яка формується в освітньому процесі, то нами вона розглядається як суб'єктна якість, що виявляється в проєктуванні і реалізації діяльності з урахуванням кваліфікаційних вимог.

Отже, педагогічний процес та професійна компетентність педагога взаємопов'язані і взаємодіють. Структурні компоненти педагогічної компетентності повинні співвідноситися з компонентами педагогічної діяльності, унаслідок чого модель професійної компетентності вчителя виступає як єдність його теоретичних знань, практичних умінь, навичок, досвіду, індивідуально-особистісних і професійних якостей.

Підсумовуючи зазначене вище, варто зазначити, що професійна компетентність належить до професії і характеризується ступенем підготовленості фахівця до педагогічної діяльності. Вітчизняні вчені професійну компетентність тлумачать як сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки, використовувати інформацію. Складники компетентності здебільшого розглядаються шляхом аналізу професійно значущих властивостей і якостей фахівця, які забезпечують ефективне виконання поставлених перед ними завдань [1, с. 57]. Крім того, характеризуючи професійну компетентність, учені розглядають її як сукупність ключової, базової і спеціальної компетентностей [9, с. 1]. Під ключовими розуміють компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності. Базові, на думку науковців, відображають специфіку певної професійної діяльності. Спеціальні компетентності – специфіку конкретної предметної або надпредметної галузей професійної діяльності. Останні розглядаються як реалізація ключових і базових компетентностей [14, с. 18–19].

На підставі проведеного аналізу публікацій вітчизняних і зарубіжних учених можна констатувати, що загальна наукова проблема професійної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти та її окремих видів знайшла відображення у великій кількості наукових праць, проте в сучасній психолого-педагогічній науці проблема

професійної компетентності педагога не має однозначного розв'язання. Різні трактування професійної компетентності вчителя обумовлені, перш за все, особливостями структури діяльності фахівців різних професійних та освітніх галузей. Однак базовою характеристикою даного поняття залишається ступінь сформованості в педагогічних працівників комплексу знань, умінь, навичок, досвіду, якостей особистості, що забезпечує виконання завдань професійної діяльності.

**Висновки і перспективи дослідження.** На основі викладеного вище аналітичного матеріалу, під професійною компетентністю вчителя закладу загальної середньої освіти будемо розуміти інтегративну властивість особистості, що уявляє собою поєднання професійних знань, умінь і навичок, досвіду, індивідуальних і психологічних якостей, що дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність.

Перспективним напрямом подальшого дослідження порушеної наукової проблеми вважаємо в моделюванні явища професійної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти шляхом наповнення специфічним змістом визначених нами його структурних компонентів – професійні знання, уміння і навички, досвід, індивідуальні і психологічні якості.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бахов І. С. Проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. Серія «Педагогічні науки». 2009. Вип. 47. С. 56–60.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. С. 47–52.
3. Бельмаз Я. М. Професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Луганськ, 2011. 40 с.
4. Докторович М. О. Професійна компетентність соціального педагога *Вісник Глухівського ДПУ*. 2010. Вип. 15. С. 64–69.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Красюк Л. В. Становлення професіоналізму вчителя початкової школи: теоретичний аспект. *Школа першого ступеня: теорія і практика*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького ДПУ ім. Григорія Сковороди. 2005. № 13–14. С. 99–108.
7. Литвинюк Л. В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Кіровоград, 2007. 21 с.

8. Лозовецька В. Т. Професійна компетентність. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
9. Маковецька Н. В. Підвищення професійної компетентності як умова професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів. URL: [www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc.../Makov.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc.../Makov.pdf)
10. Мірошник С. І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи *Народна освіта*: електронне фахове видання. 2016. № 2(29). URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3993](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3993)
11. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. К. : Вища шк., 2004. 286 с.
12. Професійна освіта: Словник: навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. К.: Вища шк., 2000. 380 с.
13. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*: науковий журнал. 2011. № 1. URL: <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>.
14. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. Вип. № 3. URL: [http://intellectinvest.org.ua/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16/](http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/)
15. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. № 4. С. 93–94.
16. Cochran-Smith M., Lytle S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *American Educational Research Association*. 1999. Vol. 24. P. 249–305.
17. Grundy Sh., Robinson J. Teacher professional development: themes and trends in the recent Australian experience. *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Berkshire, England: Open University Press, 2009. P. 146–166.

## ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СУЧАСНОЇ ПОЛІТИКИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ

### HISTORICAL PRECONDITIONS FOR MODERN READING POLICY IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF SWEDEN

Стаття присвячена дослідженню розвитку політики читання в Швеції у ХХ столітті, який зумовив її сучасний стан в цій країні. Особливістю Швеції по відношенню до інших країн Західної Європи та навіть інших країн Європейської Півночі є те, що читання вважається одним із ключових видів діяльності, які сприяють розвитку особистості та демократії на користь країни. Це положення підтверджується наявністю мережі бібліотек, працівники якої беруть активну участь у поширенні якісної літератури та навчанні навичок інформаційного читання. Читання як процес складання слів у речення та формування образів, описаних у них, розвиває уяву та, як наслідок, творчі здібності та навички. Отже, сприяння розвитку навичок читання, особливо в період інтенсивного втілення в життя новітніх інформаційних технологій, запобігає втрачання творчого потенціалу нації.

Дослідження виявило, що в ХХ столітті в Швеції політика сприяння читанню спиралася насамперед на друк та розповсюдження якісної літератури. Вважалося, що грамотна людина сама стане активним читачем, якщо її заохотити. У ХVІІІ столітті за грамотність населення та здатність читати релігійну літературу були відповідальними священники, які відвідували парафіян та перевіряли їхню грамотність. В ХХ столітті цю роль підхопили бібліотеки, які набували все більшого авторитету, та бібліотекари відвідували громадян, навчаючи їх що і як читати дітям. Бібліотеки на виробництві отримували фінансову підтримку держави до моменту, коли їхня діяльність не стала зняряддям боротьби за права робітничого класу, в тому числі за безкоштовну державну освіту. Надалі політика читання в Швеції перемістила акцент на розвиток індивідуальних навичок та літературних смаків громадян, починаючи з дитячої літератури та базуючись на припущенні, що дитина, набуваючи вміння та любов до читання, в дорослому віці залишиться захопленим читачем.

**Ключові слова:** навчання читанню, політика читання, творчий потенціал, біблі-

отеки, розвиток індивідуальних навичок, Швеція.

The paper is devoted to the investigation of a reading policy in Sweden in the 20th century which caused its modern situation in this country. The peculiarity of Sweden comparing with other countries of Western Europe is the fact that reading is considered to be one of key activities promoting the development of personality and the democracy for the good of the country. This statement is confirmed by the network of libraries which take part in the distribution of qualitative literature and teaching the skills of informative reading. Reading as a process of forming sentences from the words and then creating images develops imagination and, as a result, creative skills. Therefore, promoting the development of reading skills, especially, in the period of intensive implementation of information technologies, prevents losses of creative potential of the nation. The investigation revealed that in the 20th century in Sweden, the policy of reading promotion was based first and foremost on printing and distributing the qualitative literature. It was thought that a literate person would become an active reader on their own if being promoted properly. In the 18th century, clergymen were responsible for the literacy of Sweden population and their ability to read the religious literature. They visited parishioners at their homes and checked their literacy by tests. In the 20th century these activities belonged to the libraries, and librarians gained the authority to visit citizens and teach them what and how to read to their children. Libraries at the workplace got the financial aid from the state until they became the tool for the fight for the workers' rights. Then the reading policy shifted the emphasis to the development of the citizens' personal skills and literature tastes beginning from the children's literature and basing on the assumption that a person gaining reading skills in their childhood would stay a good reader while growing.

**Key words:** teaching reading, reading policy, creative potential, library, development of personal skills, Sweden.

УДК 37.016:003-028.31(485)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.6>

**Фучила О.М.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

В сучасному шведському політичному дискурсі читання – та особливо – читання художньої літератури – розглядається як дещо абсолютно позитивне, та рішення багатьох соціальних проблем. З часів закінчення Другої світової війни читання стало важливим політичним зняряддям у бажанні зробити громадян більш продуктивними, демократичними та здатними прожити гідне і щасливе життя. В той же час, деякі читачі та жанри вважаються проблемними, та ці проблеми потрібно вирішувати через державну політичну діяльність.

Важливим для розуміння в цих документах є формулювання національної мети, яка має бути досягнута в результаті втілення закону. Ця мета

звучить так: «Кожна особа в Швеції повинна, незалежно від походження та специфічних обставин життя, мати можливість розвивати здатність якісно читати та мати доступ до високоякісної літератури» [15, с. 22].

«Важливість вміння читати не можна переоцінити. Вміння читати є важливим компонентом лінгвістичних умінь загалом. Лінгвістичні уміння є фундаментальними як для здатності висловлювати свою думку та розуміти думки інших людей; для рефлексії; щоб розуміти відносини; щоб робити висновки; та щоб підбирати аргументи» [15, с. 7].

Історію розвитку читання потрібно вивчати так само, як і сучасну ситуацію, шукаючи в ній приклади позитивних політичних та культурних заходів,

які можна застосовувати в поточний період часу. Більше того, новітні підходи до читання в умовах стрімкого технічного прогресу можна краще формувати, порівнюючи їх з історичними практиками.

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

Дослідження ролі читання у сучасному інформаційно-медійному світі та його впливу на життя та громадянську свідомість людини в умовах держави загального добробуту, проводили вчені різних країн світу, в тому числі, Швеції. Деякі особливості навчання читання в Швеції, країні із розвинутою мережею бібліотек та історично сформованою культурою читання, заслуговують на увагу світового загалу. Над дослідженням проблеми працювали, зокрема, такі організації, як уряд Швеції, світові та шведські науковці Е. Бельфіоре, М. Долаткхає, П. Дуелунд, А. Френандер, Т. Гардінг, А. Гедемарк, Б. Йонструд, С. Келлі, Л. Ліндсколд, Т. Нигрен, Р. Сальо тощо, та українські науковці О. Матвійчук, Г. Онкович, К. Смаль, Н. Хамітов, Я. Шведова та інші досліджували важливість навчання та розвитку читання як інструменту формування свідомого громадянина сучасного суспільства та можливості втілення його використання в освітній процес. Варто проаналізувати досвід Швеції як розвинутої демократичної країни, в якій навчання читання історично приділяли надзвичайну увагу, щоб використовувати читання як засіб формування творчих можливостей громадян та їхнього світогляду.

**Мета статті.** Проаналізувати особливості формування політики навчання читання, базуючись на досвіді Швеції.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи політику розвитку читання, потрібно відмітити, що ситуація в Швеції є винятковою порівняно із іншими країнами західної Європи. Унікальною Швецію робить довготривала традиція керування населенням у сфері читання, тобто, надання порад про те, як і що читати в сімейному колі. Наприклад, у XVIII ст. голови родин були відповідальними за вміння читати членів їхніх родин. Священики були зобов'язані щороку проводити опитування (шв. – *husförhör*), щоб керувати поширенням релігійних знань, а також грамотністю усіх парафіян [8].

Більше того, рух за безкоштовну загальну освіту з кінця XIX ст. спирався в основному на читання у гуртках та циркуляції текстів через бібліотеки та розповсюджувачів у боротьбі за загальне право голосу, невід'ємне від права на освіту, таким чином розташовуючи індивідуальні навички та книги у саме серце історії шведської демократії [2].

Вивчення політики щодо читання, як і дослідження її суті на протязі часу демонструє, що історія та прогрес розвиваються не лінійно. Таку політику можна розглядати як результат політичної раціональності, що уможливорює певні політичні

дії. Цю раціональність можна проаналізувати, щоб визначити, як її аспекти трансформувалися, розширювалися чи зменшувалися на протязі часу.

Політику читання для кожного громадянина часто досліджують з різних позицій, як, наприклад, з точки зору освітньої політики [17] чи культурної політики [9]. Однак, у контексті північних країн, різні напрямки політики стосовно літератури, бібліотек, освіти в загальному та безкоштовної публічної (державної) освіти мають спільне підґрунтя, а саме, ідеї так званої «Просвіти» (нім. – *Bildung*, шв. – *bildning*) та кампаній щодо безкоштовної публічної (державної) освіти [11]. Отже, досліджуючи сучасну політику Швеції стосовно читання, її культурну політику в минулому та найсучасніші дослідження у цій сфері, потрібно розглядати роль «Просвіти» в цих процесах.

Дослідники культурної політики у країнах Європейської Півночі визначили та описали спільні її особливості та зміни. В усіх цих країнах вона будується саме на принципах «Просвіти», яка є комбінацією вимог до культурного та соціального добробуту як необхідних інструментів для особистісного розвитку, що в результаті викликає отримання значних державних субсидій на виробництво та розвиток предметів культури в суспільстві та розвиток самої культури.

«Просвіта» є комплексною концепцією із довгими традиціями. Загалом, вона почалася із цивілізаційних проектів епохи Просвітництва разом із ідеалами німецького буржуазного суспільства того часу. Вона закликала до розвитку та культивування не тільки (і не стільки) особистості, скільки усього людства. Цей ідеал пізніше був вбудований у рух за безкоштовну державну освіту (шв. – *folkbildning*), який поєднував прагнення до демократії із більш давніми індивідуалістичними та буржуазними ідеалами, та був центральним у шведській культурній політиці та громадянському суспільстві [5, с. 162].

Хоча ідеали безкоштовної державної освіти були егалітарними, робітничий рух визнавав чітку ієрархію, в якій буржуазне мистецтво вважалось значно вищим від аматорської культури або культури мас-маркету. У країнах Європейської Півночі «Просвіта» була знаряддям робітничого руху, який використовували представники робітничого класу як для класової боротьби, так і для підвищення освітнього рівня самих робітників, тобто, як необхідний інструмент для досягнення рівності.

Проект «Просвіта», як складова руху за безкоштовну державну освіту, почав втрачати своє значення з побудовою держави загального добробуту. Більш конкретно, роль культурної та гуманістичної освіти була перевершена впливами соціальних наук. Але рух за безкоштовну державну освіту був усе ще впливовим в Швеції у XX ст. серед освітніх асоціацій (шв. – *studieförbund*) та профспілок.

Коли політика держави загального добробуту була впроваджена у Швеції, політики та лідери робітничого руху припустили, що зі зростанням добробуту шведи «автоматично почнуть брати активну участь в культурному житті країни, наприклад, читаючи високоякісну літературу» [4, с. 130]. Це припущення все більше критикували політики та представники інтелектуальної еліти після Другої Світової війни. Декілька ініціатив уряду щодо культури та літератури були започатковані у 60-х р.р. XX ст., щоб зробити якісну культуру доступною для кожного громадянина, незалежно від освіти та місця проживання.

Подібних заходів, відомих як демократизація культури, було вжито і в Європі. Коли описують історію культурної політики у Західній Європі, зазвичай посилаються на парадигму раціональності. Культурна демократія була прикладом домінуючої парадигми, яка виникла у 70-х р.р. XX ст. щоб розширити концепцію культури, включаючи культурні засоби інші ніж так зване «витончене мистецтво» у намаганні досягти культурного різноманіття. У 80-х роках культура стала важливим фактором економічного і регіонального розвитку. В Європі за останні десятиліття культуру та культурну політику використовували як інструмент для різноманітних цілей, як наприклад, емансипації через заангажованість чи підсилення націоналізму та правого популізму [3].

В Швеції існує міцна тенденція до інтегрування культурної політики в інші політичні сфери. Одним із прикладів є соціальна політика з її соціально-орієнтованою програмою де бібліотекари відвідують родини із новонародженими щоб навчати батьків як читати їхнім дітям [12]. В контексті Швеції цей загальний розвиток не є результатом стрімких змін або нових напрямків культурної політики, радше його потрібно розглядати як процес «осадження», де нові шари додаються до вже існуючої політики [7].

Розглядаючи політику читання в Швеції, увагу потрібно приділяти іншим напрямкам розвитку між 60-ми та 80-ми р.р. XX ст. Один з них – це більше зосередження на технологіях та навичках. Коли в 1962 р. була впроваджена нова обов'язкова поглиблена шкільна система, відбулася різка зміна у причинах для читання літератури подана в документах освітньої політики, де «що читати» було замінено на «як читати» – «від керування смаком до керування навичками» [11, с. 52].

Інформативне читання, або швидка ідентифікація правильної інформації в тексті, проходило червоною ниткою через освіту Швеції з 60-х р.р. XX ст., задовго до появи сучасних інформаційних технологій, що сьогодні асоціюються із швидким фрагментаризованим читанням [13]. Керування навичками також було відображене в змісті роботи бібліотек, де бібліотекари інструкували батьків як

вони мають розвивати та підтримувати грамотність своїх дітей, фокусуючись на освітніх аспектах читання [6]. Паралельний напрямок розвитку політики читання, що виник в Швеції в 60-х р.р. XX ст., являв собою постійний конфлікт ідей «Просвіти» із ідеями розвитку особистості. В той час вважалося, що «Просвіта» обмежувала особистість до об'єкту, що його «вплавляли» у певну форму, і де ідеалом була адаптація особи до умов соціуму, а не її зміни.

Переходячи до 80-х р.р. XX ст., потрібно ствердити, що основна проблема політики читання суттєво змінилася. Завдання розповсюдження якісних книг вже не було першочерговим, його місце зайняло поширення нових видів інформації та комунікаційних технологій, хоча останні сприймалися як такі, що захоплюють увагу людей, відволікаючи їх від читання. Політика читання з 80-х р.р. базувалася на ствердженні, що легка доступність нових медійних засобів та їхнього контенту спантеличувала дітей та молодь і мала негативний вплив на їхні погляди на світ: «Різноманітні медійні засоби конкурують у боротьбі за глядачів, слухачів та читачів. Це веде до перекручення інформації, а також до поляризації та спрощення контенту. Діти та молодь отримують фрагментарний погляд на світ» [16, с. 81].

Точніше, нові медійні засоби спотворювали досвід дітей про світ, відтягуючи їхню увагу від читання книг. Це було сформульовано як основна проблема політики читання в той час. У порівнянні із попередніми постановами уряду, це вело до суттєвих змін в образі ідеального читача та читання (результати процесу) та адміністративних заходів [1]. В цей період часу в політиці читання з'являються ствердження, що постачання громадянам якісної літератури не є достатнім, щоб зробити з них читачів, оскільки попри всі зусилля в суспільстві все ще існувала велика група людей, що не читають. Запропоновані рішення мали активно сприяти читанню якісної літератури, особливо дітьми та для дітей: «Метою є збільшення усвідомлення корисності читання якісної літератури представниками нового покоління. Впродовж довшого часу ці заходи зменшать значну на сьогодні кількість людей, що не читають» [16, с. 85].

Таким чином, зміни в адміністративних заходах можна описати як перехід від розповсюдження книг до активного стимулювання читання. Останнє базується на припущенні, що якщо діти зрозуміють позитивні сторони читання книжок за допомогою активного сприяння процесу, тобто, читанню вдома та в дошкільних установах, вони стануть ідеальними дорослими читачами. В Швеції у 80-х р.р. основною цільовою групою стали діти і, можливо, саме тому упевнений когнітивний підхід став домінуючим у політиці читання цього періоду.

Сьогодні поточна культурна політика стосовно читання майже повністю фокусується на необхідності людей читати більше та читати певним чином, розвиваючи потрібні для цього навички. В інших країнах, де до літератури так само як і в Швеції ставляться як до частини культурної політики, остання зазвичай складається із дій в напрямку розвитку друкарської промисловості, а не особистості читачів.

Відповідно, політичні амбіції щодо заохочення читання у приватних домівках робить Швецію передовою у порівнянні із такими країнами, як Німеччина та Норвегія [10]. Сьогодні мотивація щодо керування людьми щодо якісного читання не базується на релігійних міркуваннях як у XVIII ст., але виникла внаслідок очевидної кризи у читанні, яку виявили масштабні міжнародні дослідження як, наприклад, Програма міжнародного оцінювання учнів (англ. – Programme for International Student Assessment, PISA), яка показала падіння читацьких здібностей дітей та молоді [14].

Щоб впоратись із цим, на протязі останнього десятиріччя було вжито певних політичних заходів від підвищеної підтримки проектів із сприяння читанню у бібліотеках та школах до візитів бібліотекарів у домівках громадян, особливо у малозабезпечених районах [12]. Як показують ці приклади, домашнє читання – поза системою освіти – завжди вважалися в Швеції настільки важливими, щоб не залишати їх без уважного керівництва.

**Висновки.** Вважають, що ключовою рисою сучасної політичної раціональності, як її розуміли в XIX та XX століттях, є те, що державі потрібно турбуватися про громадян настільки, щоб вони певним чином відповідали потребам держави та її зміцненню. Тобто, читання можна розуміти як конкретну політехнологію, яка виховує людей та інтегрує їх у суспільство. Іншими словами, держава не підтримує читання лише для добра її громадян. Вона очікує щось за це: продуктивних працівників, старанних учнів у школах, творчих студентів в університетах та осіб, що здатні критично мислити. Досвід Швеції показує, що продуктивна політика стосовно читання здатна значно підняти працездатність та творчий рівень громадян та держави в цілому.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Aesthetics and Politics: A Nordic Perspective on How Cultural Policy Negotiates the Agency of Music and Arts / ed. by O. M. Hylland, E. Bjurström. Cham: Palgrave Macmillan, 2018. 210 p.

2. Bengtsson, E. The Swedish Sonderweg in Question: Democratization and Inequality in Comparative Perspective, с. 1750–1920. *Past & Present*, 244(1). 2019. P. 123–161.

3. Bonet L., Négrier E. The Participative Turn in Cultural Policy: Paradigms, Models, Contexts. *Poetics*. 2018. 66. P. 64–73.

4. Frenander A. Kulturen Som Kulturpolitikens Stora Problem: Diskussionen Om Svensk Kulturpolitik Fram Till 2010. Möklinta: Gidlund, 2014. 305 p.

5. Harding T. Bildning as a Central Concept in the Cultural Policy of the Swedish Government: From Arthur Engberg to Alice Bah Kuhnke. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 18(2). 2015. P. 162–181.

6. Hedemark Å., Lindberg J. Babies, Bodies, and Books: Librarians' Work for Early Literacy. *Library Trends*, 66(4). 2018. P. 422–441.

7. Henningsen E. Kulturpolitikens sedimentering – Kulturløftet som kulturpolitisk vekstperiode. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 18(1). 2015. P. 28–40.

8. Johansson E. The History of Literacy in Sweden, in comparison with some other countries. *Educational Reports, Umeå*, No. 12. 1977. P. 2–42.

9. Kann-Rasmussen N., Balling G. Ikke-læsning som "problem" i dansk kulturpolitik: En analyse af læsekampagnen Danmark Læserin. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 18(2). 2015. P. 250–266.

10. Lindsköld L. A Politics for Readers, Not for Books: Current Tendencies in Swedish Literature Policy. The 12th International Conference of Cultural Policy Research (ICCP), Antwerpen, Belgium, September 19–22, 2022.

11. Lindsköld L., Dolatkah M., Lundh A. Aesthetic Reading as a Problem in Mid-20th Century Swedish Educational Policy. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 23(1). 2020. P. 48–64.

12. Lindström Sol S., Ekholm D. Integrating Cultural and Social Policy Through Family Home Visits in Suburban Areas of Exclusion. *International Journal of Cultural Policy*, 27(7). 2021. P. 952–966.

13. Lundh A., Dolatkah M., Limberg L. From Informational Reading to Information Literacy: Change and Continuity in Document Work in Swedish Schools. *Journal of Documentation*, 74(5). 2018. P. 1042–1052.

14. OECD. PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. France, Paris: OECD, 2012. 564 p.

15. Regeringens proposition 2013/14:3. Läs för livet. Stockholm: Regeringskansliet, 2013. 74 p.

16. SOU (Statens offentliga utredningar). Läs mera! Slutbetänkande av 1982 års bokutredning. Stockholm: Liber/Allmänna förlaget, 1984 (30). 174 p.

17. Sundström Sjödin E. Where is the Critical in Literacy? Tracing Performances of Literature Reading, Readers and Non-Readers in Educational Practice: PhD diss. Örebro University, 2019. 120 p.

## ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

### PROFESSIONAL MOBILITY OF A TEACHER IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATIONS EDUCATION

У статті констатовано, що сучасному суспільству необхідні фахівці, які можуть якісно працювати, адаптувавшись до різних змін та викликів. Тому все частіше акцент робиться на особистісний розвиток людини, яка, перебуваючи в мобільному світі, також повинна бути мобільною. Мобільність є важливою рисою людини-фахівця будь-якої професії. Окреслено, що суспільні запити та освітні тенденції створюють нові вимоги до професійної компетентності педагогів, до рівня їхньої професійної підготовки, вагомими та актуальними рисами стають самостійність, критичність мислення, здатність до професійного саморозвитку і розвитку, самовдосконалення та вдосконалення, професійна мобільність. Адже сформувати мобільну особистість може лише мобільна особистість. Акцентовано, що педагог повинен бути мобільним, неперервно працювати над своїм професійним вдосконаленням, відшліфовувати свою педагогічну майстерність, гнучко та креативно реагувати на зміни, адаптуватися до них. Зазначено, що незважаючи на численні дослідження, сучасна національна освіта потребує додаткових наукових розвідок у площині професійної мобільності в освітній галузі як інструментарію для розвитку та вдосконалення професійної майстерності педагогів, зокрема, дошкільної та початкової ланки в умовах трансформації системи освіти. Звернено увагу, що значимість теми поглиблюється глобалізаційними процесами, соціально-економічними чинниками, розвитком цифрових технологій, входженням української освіти до європейського освітнього простору, модернізацією системи загальної середньої освіти, зокрема, початкової її ланки та дошкільної освіти, складними викликами, спричиненими повномасштабним російським вторгненням. З'ясовано, що: професійна мобільність педагога розглядається науковцями в рамках компетентнісного підходу, що забезпечує самовдосконалення, саморозвиток та самореалізацію; сформованість професійної мобільності у педагога є важливим складником професійної компетентності фахівця; існують різні підходи щодо визначення суті професійної мобільності педагогів; розвиток професійної мобільності педагога є ваговою характеристикою трансформації сучасної системи освіти.

**Ключові слова:** мобільність, професійна мобільність, освітні трансформації, освіта,

дошкільна освіта, початкова освіта, професійний розвиток педагога.

The article states that modern society needs specialists who can work well, adapting to various changes and challenges. Therefore, more and more emphasis is placed on the personal development of a person who, being in a mobile world, must also be mobile. Mobility is an important feature of a specialist in any profession. It is outlined that social demands and educational trends create new requirements for the professional competence of teachers, for the level of their professional training, independence, critical thinking, the ability for professional self-development and development, self-improvement and improvement, and professional mobility become important and relevant features. After all, only a mobile personality can form a mobile personality. It is emphasized that a teacher must be mobile, continuously work on his professional improvement, polish his pedagogical skill, flexibly and creatively respond to changes, adapt to them. It is noted that despite numerous studies, modern national education needs additional scientific research in the field of professional mobility in the educational field as a toolkit for the development and improvement of the professional skills of teachers, in particular, preschool and primary level in the conditions of transformation of the education system. Attention is drawn to the fact that the importance of the topic is deepened by globalization processes, socio-economic factors, the development of digital technologies, the entry of Ukrainian education into the European educational space, the modernization of the general secondary education system, in particular, its primary and preschool education, complex challenges caused by the full-scale russian invasion. It was found that the professional mobility of the teacher is considered by scientists within the framework of the competence approach, which ensures self-improvement, self-development and self-realization; the formation of professional mobility in a teacher is an important component of a specialist's professional competence; there are different approaches to determining the essence of the professional mobility of teachers; the development of the teacher's professional mobility is a significant characteristic of the transformation of the modern education system.

**Key words:** mobility, professional mobility, educational transformations, education, preschool education, primary education, teacher's professional development.

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.7>

**Швидун Л.Т.,**

докт. філос.,

доцент кафедри дошкільної

та початкової освіти

Комунального закладу вищої освіти

«Дніпровська академія неперервної

освіти» Дніпропетровської

обласної ради»

**Постановка проблеми.** Сучасний світ мобільний. Стрімкі зміни, які відбуваються в ньому, стосуються різних сфер життєдіяльності людини, певним чином впливають на характер її професійної діяльності, індивідуальну життєву траєкторію тощо. Глобальному суспільству XXI століття необхідні фахівці, які можуть якісно працювати, адаптувавшись до різних змін та викликів. Тому

все частіше акцент робиться на особистісний та професійний розвиток людини, яка, перебуваючи в мобільному світі, також повинна бути мобільною. У цьому плані ми суголосні з Т. Прохоренко, що мобільність на сучасному етапі стає суттєвим фактором професійної успішності, забезпечує як внутрішній механізм розвитку самої людини, так і якісне й ефективне перетворення навколишнього

професійного й життєвого середовища. Професійний успіх є важливою складовою частиною життєвого успіху людини й відбивається в ступені творчої своєрідності кінцевого результату діяльності, в досягненні поставленої мети, в перевищенні своїх попередніх результатів, тому орієнтація особистості на досягнення успіху є важливою умовою розвитку як особистості, так і суспільства [13, с. 169–170]. Тобто, мобільність стає важливою рисою людини-фахівця будь-якої професії.

Глобальне суспільство суттєво впливає на розвиток освіти. Освіта, щоб іти в ногу з часом та бути затребуваною, теж має відповідати запитам суспільства. Сьогодні існує запит на неперервний розвиток людини як особистості, людини як фахівця, який розпочинається з дошкільної освіти і триває все життя. Тому «сучасна освіта передбачає неперервність, а отже передбачає зростання особистісного, професійного і наукового потенціалу особистості не в залежності від вікової категорії, а відтак відповідає потребам особистості і запитам соціуму» [6, с. 71]. Відтак «сучасний учитель має бути компетентним у освітній галузі, яка останнім часом переосмислюється вченими й практиками, наповнюється новим змістом і характеризується нестандартним підходом до організації педагогічного процесу» [2, с. 32]. Зрозуміло, що суспільні запити та освітні тенденції створюють нові вимоги до професійної компетентності педагогів, до рівня їхньої професійної підготовки, вагомими та актуальними рисами стають самостійність, критичність мислення, здатність до професійного саморозвитку і розвитку, самовдосконалення та вдосконалення, професійна мобільність. Адже сформувати мобільну особистість може лише мобільна особистість.

Це означає, що педагог повинен бути мобільним, неперервно працювати над своїм професійним вдосконаленням, відшліфувати свою педагогічну майстерність, гнучко та креативно реагувати на зміни, адаптуватися до них «перебудувати напрям і зміст власної професійно-педагогічної діяльності» [6, с. 70]. На наш погляд, власне, мобільність допоможе педагогові «сформувати здатність швидкого реагування на нові, нестандартні ситуації, на зміни, які є актуальними в системі освіти» [5, с. 57].

**Аналіз досліджень.** Джерельна база з питань формування, вдосконалення та розвитку мобільності педагога представлена численними науковими розвідками, методичними напрацюваннями, закріплена в ряді нормативно-правових документів. Зокрема, Закон України «Про освіту» [11] закріпив право педагогічних працівників не лише на перепідготовку, підвищення кваліфікації, стажування, атестацію, сертифікацію, а також, що дуже важливо, задекларував умови реалізації міжнародної академічної мобільності, що, на наш погляд,

сприятиме розвитку та вдосконаленню професійної мобільності педагогів. Педагогічна Конституція Європи акцентує увагу, що «мобільність утримує учителя у стані готовності до змін суспільної освітньої політики, вимагає підвищення рівня його адаптаційних можливостей, формує платформу творчого підходу до педагогічної справи, виступає основою для самовираження в процесі всього його життя як професіонала, а також сприяє формуванню кроскультурних цінностей, толерантності, налаштованості на співпрацю» [10].

У науковому світі феномен мобільності досліджується на «перехресті» різних наукових галузей: соціології, філософії, економіки, психології, менеджменту, географії, педагогіки тощо. Мобільність є міждисциплінарним поняттям. Зокрема, у соціології питанням мобільності присвячені праці П. Сорокіна, Р. Ривкіна та інших, в економіці професійна мобільність була предметом вивчення М. Біль, Є. Іванченко, Д. Чернілевського, у сфері туризму дане питання досліджували Н. Бахмат, В. Любарець, у психології – Ю. Дворецька, Л. Пілецька та інші. Варто зазначити, що і вітчизняні, і зарубіжні дослідники мобільність розглядають як рух, зміну, діяльність, зокрема, зміни у професійній діяльності, рух у пізнанні, поглядах, ідеях, програмах, проєктах, простий фізичний рух тощо.

Різносторонні аспекти мобільності в умовах трансформації вищої школи досліджували В. Андрущенко, О. Безпалько, Л. Сушенцева, наукові підходи до формування та розвитку мобільності педагогів вивчали такі дослідники, як: Н. Брижак, І. Горбачова, Н. Дячок, Є. Іванченко, С. Кириченко, Т. Куценко, Н. Латуша, Л. Рибалко, Г. Твердохліб та інші. Зокрема, дослідницею І. Горбачовою визначено поняття «професійна мобільність учителя» [2], уточнено компоненти професійної самореалізації вчителів закладів загальної середньої освіти, виокремлено компетенції професійної мобільності вчителів, розкрито їх зміст [3, с. 64–65]. Дослідницею Н. Латушею схарактеризовано горизонтальну та вертикальну професійну мобільність, здійснено їх порівняльний аналіз. Дослідниця Н. Дячок, вивчаючи професійну мобільність, розкриває її сутнісні характеристики як показника неперервної педагогічної освіти, пропонує структуру професійної мобільності вчителя, виокремлює рівні професійної мобільності вчителя.

Однак, незважаючи на численні дослідження, сучасна національна освіта потребує додаткових наукових розвідок у площині професійної мобільності в освітній галузі як інструментарію для розвитку та вдосконалення професійної майстерності педагогів в умовах трансформації системи освіти.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Значимість теми поглиблюється глобалізаційними процесами, соціально-економічними чинниками, розвитком цифрових



технологій, входженням української освіти до європейського освітнього простору, модернізацією системи загальної середньої освіти, зокрема, початкової її ланки, базової школи та дошкільної освіти, складними викликами, спричиненими повномасштабним російським вторгненням. Ми поділяємо думку дослідниці І. Горбачової, що «мінливе освітнє середовище є головним чинником, що спонукає вчителя до професійної мобільності в педагогічній діяльності, «примушує» його реагувати на нововведення в освіті, знаходити себе в нових реаліях життя і взаємовідносинах у колективі [3, с. 63]. Усі ці чинники та різні виклики вимагають від вихователів закладів дошкільної освіти, шкільних учителів уміння пристосовуватися до нових, нестандартних умов роботи, «педагог має бути готовим до змін, нових умов, завдань роботи, здатним здійснювати інноваційну діяльність, переключатися з одного напрямку роботи на інший, здійснювати професійний розвиток, удосконалювати професійну майстерність та ін.» [5, с. 62]. Тому питання професійної мобільності в системі освіти стає актуальним як ніколи раніше.

**Метою статті** є теоретичний аналіз та обґрунтування важливості професійної мобільності освітян як інструментарію для розвитку та вдосконалення професійної майстерності педагогів в умовах освітніх змін.

**Виклад основного матеріалу.** Мобільність сучасного глобального світу та людини в ньому зумовили перехід поняття «мобільність» із наукової термінології до загальноповсякденної лексики. Мобільний, мобілізація, мобілізуватися, мобільно – це слова-синоніми, які певним чином співвідносять з феноменом мобільність. Сам термін «мобільність» з латинської або французької мов дослівно означає рухливий, здатний до швидкого пересування, дії; вважається, що орієнтовно він появився у XV столітті, до цього часу науковці використовували поняття «рух». Аналогічне трактування мобільності знаходимо у Тлумачному словникові української мови: «здатний до швидкого пересування; рухливий» [9, с. 209]. Мобільність розглядається і як «військова рухливість, здатність військ (сил) до швидкого пересування до початку та під час боїв, розгортання в бойовий (передбойовий) порядок, а також згортання (зняття з позицій); військова мобільність характеризується середньою швидкістю пересування і часом розгортання в бойовий (передбойовий) порядок; також даний термін застосовується для характеристики відповідних властивостей військової та спеціальної техніки» [1 с. 42]. Можемо підсумувати, що поняття «рух» є прототипом сучасного поняття «мобільність».

Тому логіка дослідження потребує конкретизації феноменології мобільності в освітній галузі та теоретичного аналізу поняття «професійна мобільність педагога».

Ще донедавна феномен мобільності в освіті асоціювався, насамперед, із вищою школою: академічна мобільність, наукова мобільність, наукове стажування, «франчайзинг (franchise), подвоєння (twinning), подвійні/спільні ступені (double/joint degree), подвійні/спільні ступені (double/joint degree), нострифікація (validation), віртуальна/дистанційна (virtual/distance), «програми-блізнюки» тощо. З мобільністю у вищій школі тісно пов'язаний, зокрема, процес інтернаціоналізації, який став предметом дискусії у Західній Європі XXI сторіччя. Глобалізація радикально змінює структуру і зміст мобільності, спонукає до пошуку нових мобільних стратегій. Сьогодні можемо констатувати, що горизонти мобільності в освітній галузі стрімко розширюються, нею освоюються нові рівні освіти. Про це, зокрема, говорять результати моніторингового дослідження, проведеного Дніпровською академією неперервної освіти серед педагогічних працівників Дніпропетровської області. 95% опитаних педагогів підтримують ідею впровадження професійної мобільності, 65% респондентів назвали мобільність чинником, який здатний стимулювати розвиток творчого потенціалу вчителя. «Сучасній школі потрібен учитель-професіонал, який є творчою особистістю, з розвиненою професійною мобільністю, що полягає в ефективному використанні інноваційних практик у педагогічній діяльності; здатним до самонавчання, самовдосконалення та саморозвитку; вчитель-дослідник, який постійно шукає, аналізує, апробує найраціональніші шляхи, умови, методи, засоби, володіє інноваційними педагогічними технологіями, особливу увагу приділяючи інтегрованому і проєктному навчанню з використанням комунікативно-інформаційних технологій, форм ефективного вирішення конкретних завдань освіти, навчання та виховання» [12, с. 48]. Вихователі закладів дошкільної освіти, учителі початкових класів не є винятком, «тому дослідження ефективних умов та засобів формування мобільності в цих фахівців є значущим та актуальним, зважаючи на специфіку та особливості діяльності цих фахівців» [5, с. 60]. Переосмислення та наповнення освітньої галузі новим змістом вимагає від педагога компетентності, швидкого реагування на нововведення, креативності мислення, розкриття ресурсного потенціалу тощо. Ми повністю поділяємо думку дослідниці Л. Рибалко, що «професійна мобільність має бути провідною ознакою розвитку особистості вчителя, оскільки її сформованість є метою та результатом сприйняття нового педагогічного досвіду, позитивного настрою на зміни, що відбуваються в освіті, активної участі у перебудові процесу навчання та виховання школярів» [15, с. 7]. Однак не всі педагоги є мобільними, активними та ініціативними. «Пілотне дослідження (опитано 121 особу) свідчить, учителям для швидкого

реагування на змінні освітні процеси й перебудову власної діяльності, згідно сучасних вимог, заважають: а) невпевненість у власних силах, закритість до нового, самомотивація на репродукцію, а не на експеримент (50%); б) відсутність багатогранності мислення, нездатність переходити від одного способу діяльності до іншого (34%); в) нездатність адекватно оцінювати свої результати, відсутність цілеспрямованості, критичного мислення, здатності до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальної рухливості (16%)» [3, с. 61]. Тому формування професійної мобільності педагога має розпочинатися ще в студентські роки, стати постійною, систематичною нормою та здійснюватися протягом усього професійного життя.

Для здійснення теоретичного аналізу та обґрунтування важливості професійної мобільності педагогів, насамперед звернемося до трактування поняття «професійна мобільність». Уперше це поняття було використано в 1913 році у США. Є. Іванченко вважає професійну мобільність фахівців «інтегрованою якістю особистості, що виявляється в здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності із залученням правової сфери; умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юктурі ринку праці» [7, с. 31]. Дослідниця І. Горбачова акцентує увагу на професійній мобільності вчителя та розглядає її як «інтегроване особистісне утворення, що характеризується прагненнями швидко розкривати власний потенціал у різних видах педагогічної діяльності, знаннями про власні потенційні можливості й оновлені вимоги учительської праці, уміннями швидко сприймати зміни в освітній галузі й реагувати на них, бути відкритим до освітніх інновацій, оперативно розв'язувати стандартні й нестандартні педагогічні ситуації, виявляти гнучкість під час перенесення професійних умінь у новій ситуації, розвивати креативне інноваційне мислення, прогнозувати власні позитивні зміни, а також розвитком особистісних якостей (адаптивність, активність, емоційна стійкість, ініціативність, рішучість, самостійність, сила волі, схильність до ризику, цілеспрямованість), та сприяє розвитку професійного акме» [2, с. 27]. За визначенням дослідниці Л. Сушенцевої «професійна мобільність – це якість особистості, що є необхідною для успішної

життєдіяльності в сучасному суспільстві, яка забезпечує її самовизначення, самореалізацію і саморозвиток у праці, завдяки сформованим ключовим компетенціям та ключовим кваліфікаціям і прагненню особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище» [18, с. 3].

Дослідниця В. Корнієнко визначає поняття «професійна мобільність учителя» як здатність швидко й правильно реагувати на освітні процеси, сприймати позитивне й поширювати передовий педагогічний досвід, виявляти авторську позицію щодо поліпшення якості організації педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах» [8].

На думку дослідниці С. Кириленко «професійна мобільність, фахова компетентність молодого учителя – поняття динамічне, його зміст і структура змінюються відповідно до процесів, що відбуваються в суспільстві» [12, с. 47].

Дослідник В. Сидоренко йде далі і виділяє професійно-педагогічну мобільність, яку трактує як «здатність фахівця адаптуватися в динамічних соціально-економічних і професійних умовах, успішно віднаходити або переключатися за необхідності на потрібні її форми; розвивати компетентності і набувати компетенції для ефективної, майстерної і випереджувальної діяльності; швидко самоорганізовуватися, адаптуватися й змінюватися відповідно до соціокультурних потреб, компетентно, творчо працювати, приймаючи нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблону» [12].

Погоджуючись із дослідницею Р. Прімою у питаннях щодо охоплення професійною мобільністю різних змін у змісті, характері, умовах діяльності вчителя, водночас акцентуємо увагу на особливостях різнопланової діяльності вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів. Професійну мобільність педагога дошкільника, педагога-початківця ми розглядаємо як характеристику фахівця, що включає його професійну компетентність, здатність швидко змінюватися та адаптуватися до різних ситуацій, уміння знаходити виважені педагогічні рішення та служити для актуалізації внутрішніх резервів педагога, розвитку його особистих рис та якостей, особистісного та професійного зростання і вдосконалення, «сприяє подоланню перешкод, які заважають адаптації й сприйняттю нововведень у освітньому просторі (схильність до конформізму, побоювання висловлювати критику, відчуття страху, сприйняття нового і невпевненість у своїх силах), відкриває нові можливості самореалізації у різних видах педагогічної діяльності, забезпечує рух уперед, до нових досягнень» [15, с. 11]. Дослідниця Т. Докучина приходиться до розуміння, що «професійна мобільність розглядається у двох аспектах: 1) як зміна професійної діяльності, місця роботи; 2) як зміна стилю та змісту професійної

діяльності відповідно до нової ситуації, нових вимог щодо виконання роботи в межах певної професії» [5, с. 59]. Можемо говорити про кар'єрне зростання педагога, проходження ним шляху від педагога до управлінця-освітителя. У такій ситуації професійна мобільність допомагає педагогові розвиватися, набувати практичний досвід для кар'єрного зростання та успішної самореалізації в суспільстві; вона корелюється з соціальною вертикальною висхідною або нисхідною мобільністю, якщо «індивід припиняє підвищувати свій освітній рівень ... тобто не самовдосконалюється» [15, с. 13],

Дослідник В. Гринько, виділяючи «форми професійної мобільності в сфері освіти: інноваційна педагогічна діяльність, що проявляється в застосуванні нових форм, методик, технологій навчання, впровадженні педагогічних інновацій; засвоєння суміжних педагогічних професій і сфер педагогічної діяльності, здійснюваної на основі отриманої базової педагогічної освіти; управлінська діяльність у сфері освіти; підвищення кваліфікації, що сприяє професійному становленню особистості й конкурентоспроможності у сучасних умовах; взаємодія з професійно-педагогічною спільнотою, що в свою чергу забезпечує розвиток соціального партнерства в освітньому процесі; опанування інших професіями» [4], акцентує увагу на інші аспекти, у яких може розглядатися професійна мобільність. Зміни в системі загальної середньої освіти, оновлення дошкільної освіти створили умови для вибору педагогом форм, методів, засобів навчання здобувачів освіти, розробки та реалізації авторських освітніх програм, проєктів, що сприяють розвитку та вдосконаленню професійної мобільності освітян. Однак варто розуміти, що це складний, багатогранний, тривалий і систематичний процес.

Тому, на думку Л. Суцzenко, «кожний педагог має самостійно працювати над власною проблемою, бути готовим поставити педагогічний експеримент, систематизувати думки і методики, осмислювати їх і аналізувати, спрямовувати зусилля на використання кожного предмета з метою всебічного розвитку особистості за умов творчої самореалізації, створюючи собі умови для творчості й натхнення в дослідницьких пошуках нових зв'язків, використовуючи мудро і вдало новітні наукові знахідки та створюючи власні» [16; 17].

Мобільність, на наш погляд, варто також розглядати як ціннісно-смысловий конструкт та спосіб реагування людини на певну ситуацію в динамічних умовах буття особи. «... мобільність як один з основних показників професійної та соціальної реалізації педагога розглядається одночасно і як ціннісно-мотиваційне структурне утворення, і як особливості реагування особистості на різні соціальні ситуації, у тому числі й професійні»

[12, с. 74]. Крім того, у понятті «професійна мобільність учителя ... закладені психологічні механізми, соціальне реагування на події, педагогічні засоби творчого засвоєння передового досвіду, основи педагогічної інноватики» [15, с. 17]. До суттєвих ознак професійної мобільності варто віднести адаптивність, комунікативність, здатність критично мислити, креативність, наполегливість, рефлексивність, ініціативність, відповідальність, інтелектуальність.

Таким чином, можемо підсумувати, що серед науковців існують різні підходи до розуміння поняття «професійна мобільність педагога». На сучасному непростому етапі поступу та трансформації національної системи освіти формування й розвиток мобільності педагога є характерною ознакою модернізації освіти на всіх її рівнях, сприяє якісному професійному вдосконаленню, відкриває можливість для отримання неперервної освіти, постійного поглиблення компетенцій, досягнення цілісності і наступності у навчанні, формуванні актуальних знань, гнучкості, критичності мислення, творчої ініціативи, розвитку високого адаптаційного потенціалу. Тому суттєвою особливістю формування майбутнього педагога, діяльності сучасного вчителя Нової української школи є високий рівень його мобільності, який ми трактуємо як «здатність адекватно реагувати на зміни педагогічної реальності, знаходити відповіді на виклики епохи, пересуватися в педагогічному просторі відповідно до завдань, актуалізованих суспільною освітньою політикою або ж у відповідь на зміну життєвих обставин» [19, с. 51].

Професійна мобільність педагогів розвивається та вдосконалюється в системі післядипломної педагогічної освіти, методичної роботи в закладах дошкільної та загальної середньої освіти, самоосвіти, тобто з використанням формальної, неформальної та інформальної освіти.

На наш погляд, сучасна система післядипломної педагогічної освіти відкриває широкі можливості для забезпечення розвитку професійної мобільності педагога, вона здатна адекватно реагувати на зміни у сфері освіти, впроваджувати технології, які забезпечують професійне вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогів згідно з вимогами інноваційного розвитку освіти та забезпечувати випереджувальний характер підвищення кваліфікації відповідно до потреб системи освіти. Розвиток відкритих освітніх ресурсів дає учителю нового покоління широкий вибір можливостей для побудови самоосвітньої діяльності на основі інформаційно-комунікаційних, цифрових, мережевих технологій тощо. Сьогодні у закладах післядипломної педагогічної освіти впроваджуються нові навчальні курси підвищення кваліфікації, інтерактивне навчання в малих групах слухачів, створено пункти дистанційної освіти тощо.

«Завдяки методичній роботі вчителі обмінюються досвідом проведення уроків і виховних заходів, ознайомлюються з елементами самоменеджменту та прийомами самоорганізації. Активні й мобільні вчителі беруть участь у різних освітніх конкурсах і проектах, залучають учнів і батьків до співпраці й партнерства» [3, с. 62].

Усе це сприяє підвищенню фахового рівня педагогів та розвитку їхньої професійної мобільності.

Зрозуміло, що феномен професійної мобільності має не лише переваги, але й недоліки, може носити певні ризики та загрози. Наприклад, завжди існує небезпека втрапити в пастку позірної мобільності, несправжнього оновлення або отримання неякісних послуг тощо. Професійна мобільність може відкривати шлях для отримання вищої заробітної плати або міграції. «Тенденції розвитку освіти під час війни та виклики, які стоять перед нею потребують подальшого дослідження шляхів реагування на зміни, створення нових безпечних моделей мобільності освіти, що розширюють межі фізичних закладів освіти за допомогою сучасних технологій» [14].

**Висновки.** Таким чином, теоретичний аналіз наукових досліджень мобільності педагогів показав, по-перше, що даний феномен розглядається науковцями в рамках компетентнісного підходу, що забезпечує самовдосконалення, саморозвиток та самореалізацію. По-друге, сформованість професійної мобільності у педагога є важливим складником професійної компетентності фахівця. По-третє, існують різні підходи щодо визначення суті професійної мобільності педагогів. По-четверте, розвиток професійної мобільності педагога є вагомим характеристикою трансформації сучасної системи освіти.

Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення шляхів формування професійної мобільності засобами післядипломної педагогічної освіти як складової неперервної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біль М. М. Просторова мобільність населення та її регулювання у контексті політики людського розвитку: дис. ... д-ра. екон. наук: 08.00.07. Вінниця, 2019. 550 с.
2. Горбачова І. І. Формування професійної мобільності вчителів на засадах акмеологічного підходу в системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 250 с.
3. Горбачова І. І. Професійна мобільність вчителя в мінливому освітньому середовищі. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2017. Вип. 43. С. 59–68. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znrkhnpu\\_ttmniv\\_2017\\_43\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znrkhnpu_ttmniv_2017_43_8) (дата звернення: 12.07.2024).
4. Гринько В. О. Психологічні засади розвитку професійної мобільності викладача вищої школи:

дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2012. С. 209.

5. Докучина Т. Аналіз проблеми професійної мобільності корекційних педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 9 (103). С. 54–65.

6. Дячок Н. В. Професійна мобільність як показник якості педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2020. № 33 (1). С. 70–75.

7. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2005. 262 с.

8. Корнієнко В. О. Вплив освітніх інновацій на формування професійної мобільності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 26–27 серпня 2016 р. Запоріжжя: Класичний приватний ун-т, 2016. С. 70–73.

9. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущо. Т. 2. К-П. Київ: Вид-во «Аконіт». 2008. С. 209.

10. Педагогічна Конституція Європи. URL: <http://iscs-journal.npu.edu.ua/article/viewFile/74119/69552> (дата звернення: 07.06.2024).

11. Про освіту: Закон України від 05 листопада 2020 р. № 978-IX / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214519> (дата звернення: 01.06.2024).

12. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів II Всеукраїнської інтернет-конф. (28 квіт. 2017 р.). Київ: ЦІППО, 2017. 424 с.

13. Прохоренко Т. Г. Професійна мобільність як фактор професійної успішності. *Вісник Національного університету «Юридична академія України ім. Ярослава Мудрого»*. 2017. № 4 (35). С. 167–174.

14. Радіонова Н., Швидун Л. Освітня мобільність в екстремальних життєвих ситуаціях. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії*. 2022. Вип. 44. С. 116–122.

15. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Горбачова І. І. Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід, загальна середня освіта. Харків: Основа, 2019. 96 с.

16. Суценко Л. О. Шляхи розвитку професійно-педагогічного потенціалу вчителя. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Запоріжжя, 2006. Вип. 37. С. 20–24.

17. Суценко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів по-чаткових класів у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 251 с.

18. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. 439 с.

19. Швидун Л. Т. Про концептуальні засади освітньої мобільності в науково-освітньому просторі України та Європи. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. Гельветика, 2021. Вип. 29. С. 48–53.

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

### ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ АСОЦІАТИВНО ПОВ'ЯЗАНИХ ЛЕКСЕМ LINGUISTIC ANALYSIS OF ASSOCIATED LEXEMES

УДК 81'373

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.8>

**Ахмад І.М.,**

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

**Лисенко Т.П.,**

викладач кафедри англійської мови  
технічного спрямування № 1  
Національного технічного університету  
України «Київський політехнічний  
інститут імені Ігоря Сікорського»

**Кондрашова А.В.,**

викладач кафедри англійської мови  
технічного спрямування № 1  
Національного технічного університету  
України «Київський політехнічний  
інститут імені Ігоря Сікорського»

У статті досліджуються особливості актуалізації часових значень у лексемах, асоціативно-семантично пов'язаних із назвами частин доби. У ній обґрунтовуються принципи включення лексем до складу асоціативно-семантичних груп, що визначається роль контексту у виявленні асоціативно-семантичних зв'язків каузема з рефлексемами. Також розглянуто чинники, що впливають на актуалізацію у тих чи інших елементів значення слова. Об'єктом аналізу виступають слова з темпоральною та квалітативно-темпоральною семантикою. Розглядаються такі об'єднання, як асоціативне поле, асоціативно-семантичне поле, асоціативно-образне семантичне поле, асоціативно-семантична група, асоціативно-семантична структура, що досліджуються в рамках лексичної, комунікативної та когнітивної семантики, лінгвостилістики. Також простежується історія вивчення вербальних асоціацій, визначаються чинники, що зумовлюють їхнє виникнення. Асоціативно-семантична група займає особливе місце серед лексичних парадигм, що традиційно виділяються. Він формується як з урахуванням причинно-наслідкових зв'язків реалій навколишнього світу, і з урахуванням смислових взаємодій лексем у мові. Склад та структура цієї парадигми обумовлена семантичною структурою вихідного слова. Ґрунтуються на схожості номінованих реалій, рефлексів, що представляють семантичний атрибут, загальний для кауземів, у рамках цієї парадигми, розподілені за денотативними зонами. Кожен із членів АСГ може виглядати як каузем по відношенню до інших слів. Таким чином, формується асоціативно-семантична група другого рівня, рефлексів другого рівня діють як збудники АСГ третього рівня тощо. Разом члени АСГ всіх рівнів, прямо чи опосередковано семантично пов'язані з вихідною кауземою, утворюють асоціативно-семантичну структуру.

**Ключові слова:** асоціативно-семантичне поле, асоціативно семантична група, асо-

ціат, сема, семантична ознака, каузема, рефлексема, денотативна зона.

The article investigates the features of actualization time values in lexemes, associative and semantically associated with the names of the day. It summarizes the principles of inclusion of lexemes in the associative-semantic groups, defines the role of context in identifying associative-semantic relationships of *kauzeme* with *reflexeme*. Also the factors affecting the actualization in the context of certain elements of the word are analyzed. The object of the analysis is the words with temporal and qualitative-temporal semantics. Associations such as associative field, associative-semantic field, associative-shaped semantic field, associative-semantic group, associative-semantic structure, studied in the framework of lexical, communicative and cognitive semantics, linguistic stylistics are considered. The history of the study of verbal associations is also traced, the factors determining their occurrence are determined. The associative-semantic group occupies a special place among traditionally distinguished lexical paradigms. It is formed both on the basis of cause-effect relations of the realities of the surrounding world, and taking into account the semantic interactions of lexemes in the language. The composition and structure of this paradigm is due to the semantic structure of the original word. Based on the similarity of the nominated realities, the reflexes that represent the semantic attribute common to the *kauzemes*, within the given paradigm, are distributed along the denotative zones. Each of the members of the ASG can appear as a *kauzeme* in relation to other words. Thus, an associative-semantic group of the second level is formed, the second-level reflexes act as causative agents for the ASG of the third level and so on. Together, the members of ASGs of all levels, directly or indirectly semantically related to the original *kauzema*, form an associative-semantic structure.

**Key words:** associative-semantic group, associative-semantic structure, associate, seme, semantic sign, *cauzeme*, *reflexeme*, denotative zone.

Перші наукові роботи, в яких викладені ідеї існування системних відносин між лексичними одиницями, з'явилися ще на початку ХХ ст. Однак розуміння лексики як системи сформувалося лише до середини ХХ ст., коли в мовознавстві остаточно закріпилося поняття семантичного поля.

Термін «семантичне поле» на початку 20-х рр. ХХ ст. використовував Г. Іпсен, проте, засновником теорії семантичного поля вважається Й. Тріп [4, с. 152]. Серед його продовжувачів особливо слід відзначити ще одного основоположника структурної семантики – Л. Вайсгербера. Однією з головних ідей його концепції була наступна: значення слова не може бути повноцінно сформульовано

без порівняння зі значеннями одиниць одного семантичного поля.

Однією з основних властивостей семантичного поля є наявність семантичних відносин між його складовими.

Таким чином, до другої половини ХХ ст. серед вчених остаточно закріпилася думка про те, що асоціативно пов'язані слова часто бувають пов'язані семантично (роботи О. О. Залевської, Ю. М. Караулова, А. П. Клименко, та ін.) [2, с. 91]. Більш того, наявність у слів спільних елементів значення є одним з факторів, що визначає виникнення асоціацій (згадаємо слова Ф. де Соссюра про те, що «асоціація може зближувати слова,

пов'язані між собою тільки за змістом», тобто саме значення слова визначає його асоціативні зв'язки.

Як відомо, поняття асоціативне поле ввів в науковий обіг Ш. Баллі. Він же запропонував розрізняти близькі й далекі асоціації: «...небо швидше наводить на думки про зірку, хмару, синє, тощо, ніж про дорогу або будинок». У сучасній лінгвістиці в такому випадку мова йде про семантичний простір між асоціантом та асоціатом.

Під асоціативним полем в лінгвістиці в даний час розуміють «сукупність асоціатів, тобто реакцій на слово-стимул». Як і будь-яка польова структура, АП складається з ядра, яке утворює найбільш частотні реакції, та периферії. Як зазначає Т. В. Жеребило, в асоціативному полі відображаються лінгвістичні параметри слова, його семантичні, тематико-ситуативні та оцінно-прагматичні зв'язки, що мають значення в текстотворенні, а також комунікативні властивості слів [6, с. 68]. Виникнення асоціацій обумовлено як власне лінгвістичними (специфікою лексичного значення; стилістичним маркуванням; граматичними особливостями; фонетичної оформленістю слів, тощо), так і екстралінгвістичними факторами (творчою активністю мовника; тематичною та ситуативною орієнтацією лексичних одиниць).

Асоціативні зв'язки лексем лежать в основі формування асоціативно-образного семантичного поля (АОСП), під яким розуміють «об'єднання одиниць лексико-фразеологічного рівня на підставі спільності метафорично переосмисленої фізичної ознаки матеріальних об'єктів (що представляє властивості фізичного порядку, які сприймаються органами чуттів), що входить в семантику цілого комплексу образних засобів в різних аспектах образної інтерпретації цієї ознаки».

В рамках семасіології розглядає асоціативно-семантичні зв'язки лексем Т. В. Слива. Поряд з загальноновизнаними вона виділяє новий тип лексичної парадигми – асоціативно-семантичну групу, члени якої є частиною асоціативного поля, але включає в себе тільки ті (граматично однорідні) лексеми, в семантичній структурі яких представлені однакові семи.

Принципи формування асоціативно-семантичних груп. У лексикології та семасіології традиційно виділяють два основних принципи об'єднання слів: семантичний і тематичний (денотативний). Перший ґрунтується на інтегрально-диференціальних ознаках лексем (за таким принципом утворюються омонімічні, синонімічні та антонімічні парадигми, лексико-семантичні групи, тощо [55, с. 38]. В основі другого лежать екстралінгвістичні фактори (так формуються тематичні, гіпер-гіпонімічні, холо-партитивні групи і т. ін.). Виділяючи АСГ, Т. В. Слива об'єднала обидва підходи. Нова парадигма «являє собою сукупність лексем, що позначають поняття, об'єднані причинно-наслідковими

зв'язками і поряд з цим мають в семантичній структурі однакові семи, які знаходяться в особливого роду відносинах». У роботі «Асоціативно-семантична група як форма парадигматичної організації лексики» дослідник звертає увагу на той факт, що члени загальноприйнятих парадигм пов'язані між собою на рівні ядерних сем. Так, члени синонімічного ряду корелюють на рівні ядерної семантичної ознаки, розрізняючись периферійними семами: світитися «випромінювати світло» – сяяти «світлитися яскраво» – променитися «світлитися променями» [7, с. 28]. Ядерна інтегральна ознака представлена і у членів антонімічної парадигми, наприклад, сема «світло» у дієслів загоратися та згасати. Інтегральна гіперсема об'єднує лексеми, що утворюють тематичні, гіпер-гіпонімічні парадигми, лексико-семантичні групи слів.

Оскільки досі в лінгвістиці немає єдиного принципу розмежування ядра і периферії лексичного значення слова (одні відносять до ядерних сем обов'язкові, необхідні компоненти значення, тобто ті, що представлені в словникової дефініції, інші обмежуються лише архісемою, виникла необхідність уточнення визначення асоціативно-семантичної групи, яке звучить наступним чином: «АСГ, будучи частиною асоціативного поля, як і будь-яка інша лексична парадигма, включає в себе граматично однорідні лексеми (слова однієї частини мови), в семантичній структурі яких представлені однакові елементи [8, с. 43]. При цьому гіперсема вихідного слова (кауземи) в семантичній структурі асоціатів (рефлексем) репрезентує диференційну семантичну ознаку, тобто виступає в ролі гіпосеми, і навпаки, родові семи рефлексем в складі кауземи є семами видовими».

Методи вивчення АСГ. При вивченні асоціативно-семантично пов'язаних слів в залежності від поставлених завдань можуть бути використані різні методи наукового пізнання, як універсальні, так і спеціальні.

Загальнонауковими теоретичними методами є аналіз і синтез, індукція і дедукція, аналогія, моделювання, абстрагування та ін. Аналіз і синтез дозволяють отримати цілісне уявлення про об'єкт дослідження. За допомогою аналізу цілісний об'єкт ділиться на складові, після вивчення ознак і властивостей яких за допомогою синтезу відновлюється цілісність вихідного об'єкту.

Реалії навколишньої дійсності утворюють системи з різноманітними зв'язками і відносинами між елементами. Ця системність знаходить відображення на рівні мови, обумовлює структурність лексичного рівня мови. Всебічно охарактеризувати суттєві ознаки мовних одиниць (в нашому випадку лексичні значення слів, їх системні зв'язки, відносини в межах лексико-семантичних парадигм) можливо лише за умови вивчення їх місця і ролі в системі цілого [2, с. 28]. В результаті, завдяки

таким операціям, як аналіз та синтез, формується уявлення як про ціле (асоціативно-семантичну групу, асоціативно-семантичну структуру), так і про його компоненти (кауземи та рефлексми) з урахуванням їх внутрішньої природи.

При цьому для визначення загальних властивостей і ознак лексем-членів АСГ використовується прийом узагальнення. Даний прийом тісно пов'язаний з абстрагуванням, за допомогою якого виявляються основні властивості, ознаки об'єкта, залишаючи осторонь його менш істотні сторони, що дозволяє об'єднати одиниці в один клас. У нашому випадку абстракція ототожнення сприяє об'єднанню в особливу групу (денотативну зону, асоціативно-семантичну групу, асоціативну структуру) деякої кількості мовних одиниць (лексем) з урахуванням виявлення найбільш суттєвих семантичних ознак.

У мовознавстві для дослідження лексико-семантичних парадигм застосовуються різні спеціальні методи і прийоми – дистрибутивний, логіко-семантичний, статистичний і т. ін. Оскільки метою нашого дослідження є виявлення системних зв'язків лексем на основі їх семних взаємодій, в якості основного власне лінгвістичного методу нами був використаний структурний метод. Так, для визначення структури лексичних значень членів парадигм, для виявлення інтегральних та диференційних семантичних ознак застосовувалися компонентний (дискретний) і дефініційний аналіз лексичних значень слів [3, с. 255]. За допомогою ремотиваційного (аналіз значення виробляє слова шляхом аналізу значення його дериватів) і дистрибутивного аналізу уточнювалася семантика деяких лексем.

Визначення структури АСГ і АСС, виділення денотативних зон проводилося із застосуванням категоріального аналізу. Його використання обумовлене визнанням того факту, що в основі об'єднання лексем в мові, а також їх зв'язків у мовній свідомості людини лежить системність позамовної дійсності.

В межах асоціативно-семантичної групи рефлексми групуються відповідно до того, за допомогою якої семантичної ознаки вони пов'язані з каузею. Крім того, на основі подібності номінованих реалій, лексеми розподіляються по денотативних зонах. Так, до однієї денотативної зони відносяться рефлексми дощ, злива, мряка, тощо, пов'язані з каузею осінь за допомогою семантичної ознаки «вид опадів».

У даній роботі для позначення компонентів лексичного значення використовуються терміни сема і семантична ознака. Останній означає одиницю змісту слова більш високого рівня узагальнення, при цьому сема розглядається як його конкретне вираження, втілення. Наприклад, семантична ознака «температура повітря» може

бути представлена семами «тепло», «холод», «спека», «мороз», «прохолода», «заморозок», тощо. Семи, що виділяються шляхом компонентного аналізу, об'єднуються в одиницю вищого порядку – семему.

Якщо основною одиницею лексичної семантики є слово, то елементарною одиницею є лексико-семантичний варіант (ЛСВ). Термін лексико-семантичний варіант ввів у науковий обіг О. І. Смирницький. ЛСВ «розрізняються своїми лексичними значеннями (причому відмінність між цими значеннями виявляється у їх звукових оболонках)». Подібно слову, ЛСВ є двосторонньою одиницею і являє собою єдність матеріального знаку та елементарного значення, тобто являє собою сукупність всіх граматичних форм певного слова, співвіднесених з одним з його значень (семемою).

Поряд з цим, як зазначає Т. В. Слива, кожна рефлексма в складі АСГ може сама виступати в ролі стимулу, утворюючи асоціативно-семантичну групу другого рівня, навколо рефлексми другого рівня об'єднуються рефлексми третього рівня і т. д. Рефлексми всіх рівнів, асоціативно і семантично пов'язані з вихідною каузею, об'єднуються в асоціативно-семантичну структуру [4, с. 160]. Наприклад, в асоціативно-семантичну групу слова весна входить лексема тепло, яка є каузею роздільнооформленої рефлексми танення снігу

Дослідження асоціативно-семантичних зв'язків членів лексико-семантичної групи «пори року» показало, що максимальна «глибина» асоціативно-семантичної структури становить три рівня. Даний факт не суперечить «правилу шести кроків» Ю. М. Караулова, який відзначав, що «ланцюжок, що зв'язує два будь-яких слова в словнику, не тільки завжди існує, але для довільно обраних слів він ніколи в сумі не перевищує шести кроків до спільного елемента».

Таким чином, при виділенні АСГ і АСС як особливих лексико-семантичних парадигм враховуються два основні принципи об'єднання слів: семантичний (на основі семних взаємодій лексем) і денотативний (на основі екстралінгвістичних факторів). І АСГ, і АСС включають в себе лексеми, які містять в семантичній структурі однакові семи і при цьому позначають поняття, об'єднані причинно-наслідковими зв'язками у позамовній дійсності.

В кінці ХХ ст. факт наявності семантичного зв'язку між асоціативно пов'язаними словами став безсумнівним. Численні дослідження показали, що в основі парадигматичних відносин лексем лежать різні типи вербальних асоціацій: семантичні асоціації зумовлюють появу нових ЛСВ багатозначних лексем; омоніми асоціюються на рівні форми; члени синонімічного ряду пов'язані

асоціаціями за подібністю, а антонімічного – за протилежністю; члени тематичної, гіпер-гіпонімічної, лексико-семантичної груп також асоціюються, що обумовлено наявністю інтегральної гіперсеми. Таким чином, семантичний зв'язок лексем служить передумовою для їх асоціювання.

Вивчення семантичної близькості асоціативно пов'язаних слів є досить актуальним напрямком сучасної лінгвістики. В рамках асоціативної семантики вивчаються принципи класифікації асоціативно пов'язаних мовних одиниць, їх типологія, смислові відносини між словом-стимулом і його асоціатами. Такі поняття, як асоціативне поле, асоціативний ряд, асоціативно-семантичне поле, асоціативно-семантична група, асоціативно-семантична структура, асоціативно-образне семантичне поле, досліджуються в рамках семасіології, лінгвостилістики, комунікативної семантики, лінгвістики тексту т. п.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ахмад І.М., Чмель В.В. Вивчення в лінгвістиці асоціативно зв'язаних слів, Теоретичні питання культури, освіти та виховання, Збірник наукових праць. Випуск 2(60), 2015 р., Вид. центр КНЛУ, Київ, 2019. С. 90.
2. Попович М. В. Поняття “дискурс” у метафоричному та логіколінгвістичному розумінні. Філософська думка. 2003. Вип. 1. С. 27–36.
3. Потебня А. Думка та мова, Освіта України Київ, 2008, с. 300.
4. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) К., 1999. С. 147.
5. Fludernik, V. *The Fictions of Language and the Languages of Fiction*. London: Routledge. 1993 doi: org/10.4324/9780203451007
6. Kent G. H., Rosanoff A. J. A study of association in insanity. *Americal Journal of Insanity*. 1910. v. 67. P. 37–97.
7. Russel W. A., Jenkins J. J. *The complete Minnesota Norms for Responses to 100 Words from Kent-Rosanoff Word Association Test*. Minneapolis, 1954.
8. Saienko N.S., Semyda Ok.V., Akhmad In.M. Using Social Networks in Teaching ESP to Engineering Students. *Advanced Education*, [S. l.]. 2020. ISSN 2410-8286. URL: <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/198083>. P. 38–45.



## НЕОБХІДНІСТЬ ТА СУЧАСНИЙ СТАН ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### THE NEED AND CURRENT STATUS OF FINANCIAL LITERACY AMONG FIRST (BACHELOR) LEVEL OF HIGHER EDUCATION

У статті досліджується актуальність впровадження компетентнісного підходу в освіті, особливо в контексті підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в Україні, та в рамках розвитку компетенцій ініціативності та підприємливості в рамках Концепції НУШ. Автор підкреслює важливість розвитку компетенції підприємливості серед молоді що є ключовим у сучасному освітньому просторі. Особлива увага приділяється фінансовій грамотності, як основному елементу підприємницького мислення, важливого для особистої та професійної безпеки в умовах економічних викликів, спричинених війною. Також автор підкреслює необхідність розвитку якостей, сприяючих підвищенню рівня підприємливості, які полягають у вихованні у молоді дисципліни та формування за допомогою інструментів вищої освіти аналітичного складу розуму для подальшого прорачування фінансових та життєвих ризиків, та досягнення значних результатів у подальшому житті молоді, яка зустрічається з випробуваннями. Підкреслені переваги розвитку фінансової грамотності не тільки у фінансовому але й у повсякденному житті та професійній кар'єрі. Наведені приклади. У статті використані методи дослідження: аналіз наукових робіт, метод експерименту. Дослідження базується на аналізі попередніх робіт у сфері фінансової грамотності та підприємливості, а також на опитуванні студентів, результати якого показують різні рівні фінансової грамотності та підприємливості серед молоді. Також були розглянуті роботи з цифрової фінансової грамотності, надано визначення та особливості, які відрізняють її від класичної фінансової грамотності. У висновках автор наводить позитивні та негативні тенденції розвитку фінансової грамотності, наводяться рекомендації щодо подальшого розвитку фінансової освіти і популяризації фінансових можливостей молоді. Перспективним напрямом подальшого підвищення рівня фінансової освіти серед молоді автор вбачає покращення технічних умов фінансових інструментів, їх спрощення та подальша популяризація. Також для більш детальних результатів автор планує провести більш глибоке дослідження.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, фінансова грамотність, підприємливість, вища освіта, молодь, інвестиції, фінансові ризики, аналітичний склад, знання та навички.

The article examines the relevance of the implementation of the competence approach in education, especially in the context of training applicants of the first (bachelor's) level of higher education in Ukraine, and within the framework of the development of initiative and entrepreneurship competencies within the framework of the Concept of the National Academy of Sciences. The author emphasizes the importance of developing the competence of entrepreneurship among young people, which is key in the modern educational space. Special attention is paid to financial literacy as a basic element of entrepreneurial thinking, essential for personal and professional security in the face of economic challenges caused by war. The author also emphasizes the need for the development of qualities that contribute to increasing the level of entrepreneurship, which consist in educating young people with discipline and forming, with the help of higher education tools, an analytical mind for further calculation of financial and life risks, and achieving significant results in the further life of young people who face trials. The advantages of developing financial literacy are emphasized not only in financial, but also in everyday life and professional career. Examples are given. Research methods are used in the article: analysis of scientific works, experimental method. The study is based on an analysis of previous work in the field of financial literacy and entrepreneurship, as well as a student survey, the results of which show different levels of financial literacy and entrepreneurship among young people. Works on digital financial literacy were also reviewed, definitions and features that distinguish it from classical financial literacy were provided. In the conclusions, the author cites positive and negative trends in the development of financial literacy, gives recommendations for the further development of financial education and popularization of financial opportunities for young people. The author sees improving the technical conditions of financial instruments, their simplification and further popularization as a promising direction for further raising the level of financial education among young people. Also, for more detailed results, the author plans to conduct a more in-depth study.

**Key words:** competence approach, financial literacy, entrepreneurship, higher education, youth, investments, financial risks, analytical composition, knowledge and skills.

УДК 37.01/378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.9>

**Власенко Я.В.,**  
аспірант кафедри освітології  
та інноваційної педагогіки  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**Постановка проблеми у загальному вигляді** та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний світовий та науковий простір як світовий так і України, обумовлений метою реалізації компетентнісного підходу. Актуальність теми та дослідження, полягає у підготовці

здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до викладання в умовах сучасного простору як світової так і насамперед української освіти, що відображається у формуванні компетенцій ініціативності та підприємливості, згідно з «Концепцією НУШ» [1], «Рекомендацією Європейського

Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» [2] загалом, та насамперед завданнями з розвитку підприємницького мислення, згідно з «Програмою реалізації розвитку педагогічної освіти у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди» [3]. Також важливим аспектом актуальності теми автор вважає скрутні економічні обставини в Україні в умовах Російсько-Української війни, оскільки молодь повинна бути усвідомлена про базові механізми фінансів та підприємливості для своєї власної фінансової безпеки та ефективної підтримки збройних сил.

**Аналіз основних досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми яким присвячується дана стаття. Дослідженням фінансової грамотності населення та розвитку підприємливості займаються вже більше 10 років, однак проблем саме з дослідженням фінансової грамотності серед молоді та здобувачів вищої освіти не так багато. Основним методологічним базисом дослідження стали праці І. Семенової [4], Ю. Ярової [5], Н. Приказюк, Ю. Ходаківської [7], І. Прокопенка [6], а також дослідження рівня фінансової грамотності в Україні організацією USAID (станом на 2021 рік). Доволі цікаві міркування щодо формування підприємливості та фінансової грамотності у здобувачів вищої освіти на основі творчої ретроспекції педагогічного доробку Г. Сковороди презентовано у публікації автора у співавторстві з В. Ворожбіт-Горбатюк [8]. Питання цифровізації фахових компетентностей піднімають у своїх методичних рекомендаціях С. Доценко та Т. Собченко [9]. Заявлена у назві статті тема корелюється із програмними документами у сфері освіти [1; 2; 3]. Однак саме аналізу рівня фінансової грамотності здобувачів вищої освіти на локальному рівні за допомогою статистичного методу за останні роки не проводилося, що і визначило напрям та тему дослідження.

**Формування мети статті (постановка завдання).** На підставі аналізу тематичних праць та результатів опитування проведеного автором статті, виокремити основні напрями та проблеми формування у здобувачів рівня фінансової грамотності.

**Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Слід зазначити що фінансову грамотність та підприємливість слід розглядати як наскрізну компетенцію яка доповнює кожен аспект сучасного життя людини та громадянина держави, оскільки вона користується безліччю базових послуг як державного так і приватного характеру, пов'язаних із фінансами, без яких неможливо уявити сучасне життя. Такими послугами виступають соціальні виплати, заробітна

платня, оформлення замовлення, перекази коштів, підприємницька діяльність, податкова система, банківська система та ін. Необхідно розуміти що високий рівень фінансової грамотності знижує рівень фінансових ризиків та непередбачуваних ситуацій, оскільки вони більш ефективно розпоряджаються наявними матеріальними та нематеріальними коштами та фінансовими ресурсами, а також планують майбутні витрати [4]. Також у свою чергу фінансова грамотність сприяє професійному розвитку людини, оскільки обізнана людина з високим рівнем фінансової грамотності краще розуміє фінансові аспекти своєї професії що сприяє її кар'єрному зростанню [5]. Однак не тільки фінансовий аспект є основним в фінансовій грамотності та підприємливості. На думку І.Ф. Прокопенка, саму компетентність утворюють систематизовані знання і навички які допомагають людині приймати ефективні рішення під час розв'язання фінансових завдань [6]. Отже головне це необхідні систематизовані знання та навички які у свою чергу вже відіграють свою роль у супутних аспектах життя людини. Наприклад: для ведення сімейного бюджету або особистого бюджету та його дотримання необхідно мати аналітичний склад розуму який дозволяє прораховувати кроки та певні ризики при його формуванні а також необхідний певний рівень дисципліни для ефективної роботи бюджетного плану. У свою чергу аналітичний склад розуму та необхідний рівень дисципліни дозволяють вирішувати не тільки фінансові але й робочі завдання на більшості, якщо не на будь-якій роботі. Це в свою чергу позитивно впливає на рівень життя людини, при чому не тільки у фінансово-матеріальному але і в соціально-духовному плані, оскільки така людина може більш ефективно розподіляти свій особистий час, уникати конфліктів і вирішувати їх.

Також слід враховувати тренди сьогодення та появу такого явища як цифрова фінансова грамотність. Цифрова фінансова грамотність – це сукупність знань та навичок необхідних для ефективного управління своїми доходами та витратами у цифровому просторі розуміння фінансових продуктів і послуг які можна отримати онлайн усвідомлюючи потенційні ризики методи їх попередження та свої права як споживача фінансових послуг.[7] Оскільки рівень цифровізації/діджиталізації зростає як в Україні так і в світі, також набирають обертів такі процедури як онлайн-кредитування, онлайн банкінг та криптовалютні операції, кожна з яких потребує визначення необхідних ризиків та розуміння правових та фінансових обмежень.

У 2024 році, для отримання локальних але більш сучасних даних рівня фінансової грамотності серед молоді, автором був проведений

експеримент-анкетування серед студентів-здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти міста Харкова та Харківської області, спрямований на виявлення рівня фінансової грамотності та обізнаності молоді з основних питань: складання власного бюджету, стаття доходу, інвестування та реакція на ризики.

Згідно з результатами дослідження, лише 11.3% складають щоденний особистий бюджет, тоді як більшість респондентів складає його час від часу (рис. 1). Також важливим є і найбільший дохід, оскільки важливо продемонструвати фінансове положення респондентів. Саме від нього напряму залежить рівень фінансових свобод и можливостей. Як можна бачити, переважна більшість студентів (46.8%) основним доходом має заробітну платню, що вже сигналізує про активне фінансове життя, оскільки заробітна платня надає більше можливостей та фінансових свобод (рис. 2). У свою чергу вже інвестуванням НЕ займається переважна більшість – 91.9%. Це зумовлено не тільки страхом перед фінансовими ризиками але також і слабкою обізнаністю та нерозумінням необхідності інвестування, ненадійністю фінансових інструментів та переважно скрутним

становищем, при якому наявні фінансово-матеріальні ресурси або задіюються максимально, або ж йдуть на заощадження (рис. 3). Про це також свідчить рис. 4, на якому видно що при виникненні фінансових ризиків, молодь покриває їх або шляхом зменшення витрат або шляхом використання заощаджень.

**Висновки дослідження і перспективи в напрямку.** Незважаючи на складний економічний та соціальний стан в країні, фінансова грамотність та обізнаність продовжує виступати одним з найнеобхідніших напрямів розвитку молоді. Згідно з останнім дослідженням, проведеним автором, можна констатувати як позитивні зміни у формуванні поняття особистого бюджету та заощаджень серед молоді, а також активізація їх фінансового життя, так і негативні, які проявляються у недовірі до інвестування і інвестиційних інструментів. Для подальших більш глибоких висновків необхідно провести більш глибоке дослідження. Для покращення ситуації на думку автора необхідна популяризація інвестиційних інструментів, а також їх спрощення для більш зрозумілого використання. Також автор підкреслює необхідність в ще більшому обсязі збільшувати популяризацію фінансової

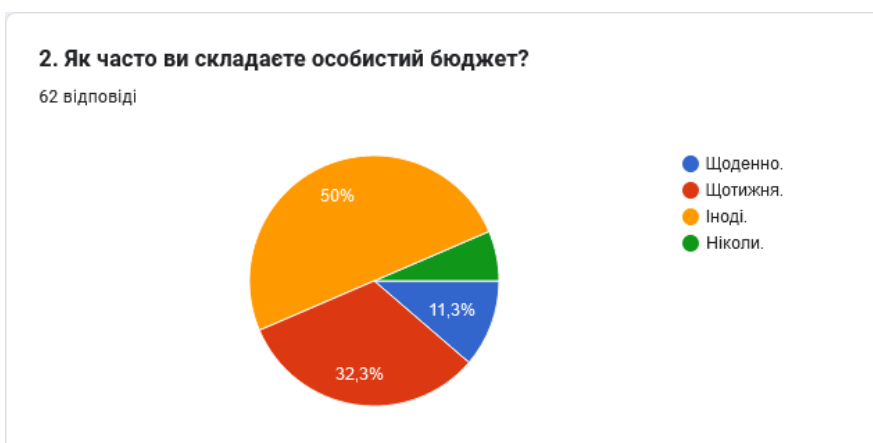


Рис. 1. Діаграма відповідей респондентів на 2 питання

**3. З якого джерела у вас найбільше доходу зараз?**

62 відповіді

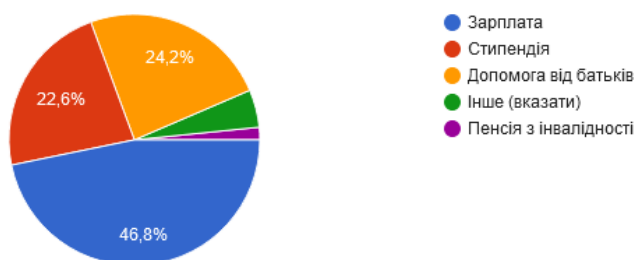


Рис. 2. Діаграма відповідей респондентів на 3 питання

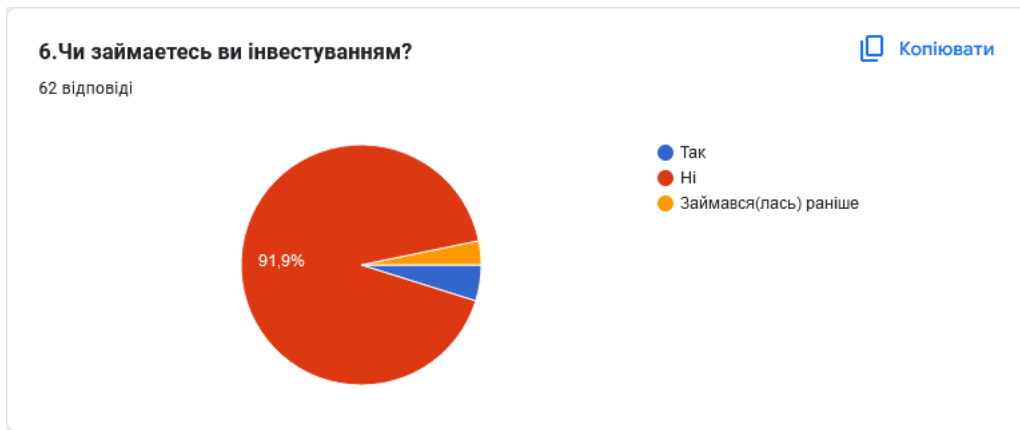


Рис. 3. Діаграма відповідей респондентів на 3 питання

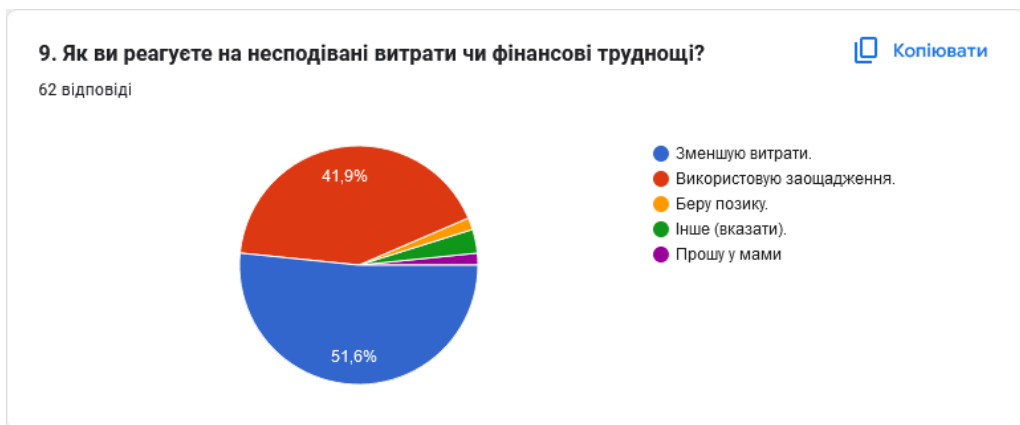


Рис. 4. Діаграма відповідей респондентів на 9 питання

грамотності, зокрема виховання в молоді необхідних якостей та навичок для подальшого розвитку у сфері підприємливості.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція Нової Української Школи, від 27.10.2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 26.07.2024).
2. Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text) (дата звернення: 26.07.2024).
3. Програма реалізації розвитку педагогічної освіти у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди від 30.08.2021. URL: [http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat\\_dokum/Piojenn/Programa\\_realisazii\\_konzepz\\_rosvytku.pdf](http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Piojenn/Programa_realisazii_konzepz_rosvytku.pdf) (дата звернення: 26.07.2024).
4. Семенова, І. В. Фінансова грамотність як одна з найважливіших компетенцій педагога. Плекаємо особистість : наук.-метод. альманах. Вип. 6. Полтава, Лубни: Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2024. 241 с.

5. Ярова, Ю. М. «Фінансова грамотність і професійний розвиток: аспекти взаємовпливу.» (2024).

6. Пріоритетні напрями розвитку національної економіки України в контексті глобалізаційних викликів : кол. моногр. / МОН України, Харк.нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди ; за заг. ред. І. Ф. Прокопенка. Харків : ХНПУ, 2018. 196 с. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/1836>

7. Приказюк, Н., & Ходаківська, Ю. (2023). Цифрова фінансова грамотність: компоненти та методи підвищення. *Innovation and Sustainability*, (2), 31–37. <https://doi.org/10.31649/ins.2023.2.31.37>

8. Ворожбіт-Горбатюк В., Власенко Я. Педагогічна концепція Григорія Сковороди для формування підприємливості та фінансової грамотності у здобувачів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48. Т. 1. С. 14–17. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.1.2>

9. Доценко С., Собченко Т., Ворожбіт-Горбатюк В. та ін. Цифровізація процесу формування фахових компетентностей. Методичні рекомендації для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти до організації самостійної навчальної і науково-дослідної роботи. Харків. 2022. 33 с.

## «ОСНОВИ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА» ЯК ОБОВ'ЯЗКОВИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «БАКАЛАВР»

### “BASICS OF ACADEMIC WRITING” AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE BACHELOR’S DEGREE HIGHER EDUCATION APPLICANTS TRAINING

Статтю присвячено узагальненню та опису досвіду викладання обов'язкового освітнього компонента «Основи академічного письма» здобувачам вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті. На основі аналізу останніх досліджень і публікацій, а також власних спостережень виявлено необхідність дослідження проблем методик навчання основ академічного письма здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» у закладах вищої освіти. Описано структуру робочої програми та силябусу курсу, наведено перелік головних питань, які виносяться на лекційні заняття, акцентовано на необхідності розглядати різні підходи до визначення понять «академічна культура», «академічне письмо», «академічна грамотність» тощо й ураховувати їх. Представлено методи та прийоми навчання здобувачів вищої освіти на практичних заняттях з дисципліни, зокрема проведення дискусій, «мозкових штурмів» тощо, зазначено найбільш ефективні вправи, які застосовуються у процесі викладання. Акцентовано увагу на вагомості розвитку у здобувачів вищої освіти навичок критичного мислення, аналізу готових академічних текстів та створення власних, а також формування риторичних здібностей. Наведено головні напрями самостійної роботи здобувачів вищої освіти, як-от: ведення термінологічних словників, анування та реферування наукових статей, підготовка різних видів академічних текстів. Особливу увагу зосереджено на написанні та колективному аналізі академічного аргументаційного есе та його оцінюванні.

У висновках підкреслено, що описаний підхід до викладання освітнього компонента «Основи академічного письма» викликає у здобувачів вищої освіти інтерес до нього, сприяє розвитку їхніх комунікативних навичок, виховує толерантність до чужої думки, готує до подальшого навчання в університеті, мотивує до дослідницької діяльності.

**Ключові слова:** академічна доброчесність, академічне письмо, академічна культура,

академічна грамотність, заклад вищої освіти.

The article is devoted to summarizing and describing the experience of teaching the obligatory educational component «Basics of academic writing» to the bachelor's degree students at Izmail State University of Humanities. The analysis of the latest researches and publications, as well as own tests, the necessity of study the problems of the Methods of teaching the basics of academic writing with the bachelor's degree students in institutions of higher education has been revealed. The structure of the work program and the course syllabus is described, a list of the main questions that are presented in lectures is given, the opportunity to consider different approaches to defining the concepts of such terms as: «academic culture», «academic writing», «academic literacy», etc. is emphasized and taken into consideration. The methods and technologies of teaching higher education students at practical classes in this discipline are presented, including discussions, «brainstorming», etc. and the most effective exercises are used demonstrated in the learning process. The emphasis is made on the importance of developing critical thinking skills, analysis of ready-made academic texts and creation of one's own, as well as rhetorical abilities in students of higher education. The main features of independent work of students are given, in particular, drawing up the terminological dictionaries, annotating and referencing scientific articles, preparing various types of academic texts. Particular attention is focused on the writing and collective analysis of an academic argumentative essay and its evaluation.

The conclusions emphasize that the presented approach to teaching the educational component «Basics of the academic writing» arouses the student's interest in it, promotes the development of their communication skills, cultivates tolerance for other people's opinions, prepares them for further study at the university, and motivates them for research activities.

**Key words:** academic integrity, academic writing, academic culture, academic literacy, institution of higher education.

УДК 378.147:81-028.42]:174.7  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.10>

**Глушук С.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри романо-германської  
філології та методики навчання  
іноземних мов  
Ізмаїльського державного  
гуманітарного університету

**Постановка проблеми.** Починаючи з 2016 р., до освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» багатьох вишів нашої країни було введено освітній компонент, пов'язаний із наданням знань про академічну культуру, академічну грамотність, розвитком практичних навичок і вмінь усного та писемного мовлення у здобувачів вищої освіти, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Це було викликано участю 10-ти вишів країни в започаткованому Американськими радами з міжнародної освіти проєкті сприяння академічній доброчесності в Україні. В Ізмаїльському

державному гуманітарному університеті (ІДГУ), який одним із перших доєднався до згаданого проєкту, цей освітній компонент має назву «Основи академічного письма», в інших ЗВО, за даними Т.Я. Конівіцької, М.І. Кусій, – «Академічна доброчесність», «Культура наукової мови та комунікації», «Академічна доброчесність та професійна етика», «Академічна культура», «Основи академічної доброчесності», «Академічна доброчесність» тощо [6, с. 147].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На даний час з основ академічного письма розроблено методичні рекомендації та програму курсу

[12], навчальний посібник [1], конспект лекцій [7] та ін. Деякі аспекти особливостей викладання такої навчальної дисципліни знаходимо й у публікаціях останніх років науковців України. Зокрема, проблему формування академічної грамотності здобувачів вищої освіти у процесі фахової підготовки розглядає О.М. Фенцик [10]; власний досвід роботи над курсом «Основи академічного письма» з акцентом на міждисциплінарне спрямування репрезентує І. Серебрянська [9]; структуру та жанри академічного письма, вміння їх використовувати здобувачами філологічного факультету в процесі навчання описує Н. Павлюк [8]; на питанні впровадження та реалізації академічної доброчесності в освітньо-науковому просторі зосереджують свою увагу Т.Я. Конівіцька, М.І. Кусій [6]; есе як пріоритетному жанру академічного письма присвятили свою статтю О. Іщенко, А. Черниш [3]; аналіз жанрових особливостей академічного письма української мови здійснюють С.О. Шестакова, О.М. Фенцик, Т.Є. Недашківська [11] та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз наукового доробку вчених дозволив дійти висновку про необхідність дослідження багатьох питань, пов'язаних з методикою викладання освітнього компонента «Основи академічного письма», оскільки, як свідчать спостереження, здобувачі вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» все ж недостатньо вміють працювати з академічним текстом, аналізувати його, мають труднощі зі створенням власного тексту, його редагуванням, захистом тощо.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою нашої статті є узагальнення та опис досвіду викладання обов'язкового освітнього компонента «Основи академічного письма» в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті здобувачам вищої освіти бакалаврату.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Навчальна дисципліна «Основи академічного письма» в ІДГУ викладається у II семестрі на всіх спеціальностях вишу. Однак перше знайомство з поняттями «академічна доброчесність», «академічна культура», «академічна грамотність» тощо проходить ще у I семестрі на традиційних жовтневих марафонах академічної доброчесності для здобувачів вищої освіти і бакалаврату, і магістратури, і аспірантури, котрі проводить Центр академічного письма нашого університету (<http://idgu.edu.ua/saiup>) під керівництвом кандидата історичних наук, доцента В.В. Дроздова.

Звичайно, що змістове наповнення цього освітнього компонента однакове для всіх спеціальностей бакалаврату, врахування ж специфіки кожної із них відбувається вже на практичних заняттях, де здобувачі вищої освіти виконують різні практичні завдання, аналізуючи академічні тексти за обраною спеціальністю.

Навчальними планами всіх спеціальностей бакалаврату на вивчення дисципліни відведено 90 годин (3 кредити), із них на денній формі: 6 год. – лекції, 30 год. – практичні, 54 год. – самостійна робота; на заочній формі: 2 год. – лекції, 6 год. – практичні, 82 год. – самостійна робота; форма контролю – залік.

Робочу програму та силабус навчальної дисципліни «Основи академічного письма» створено нами на основі методичних рекомендацій та програми курсу [12], розроблених в рамках проєкту сприяння академічній доброчесності в Україні – SAIUP у партнерстві з Міністерством освіти і науки України та за підтримки посольства США в Україні.

Для здобувачів вищої освіти, які навчаються дистанційно, курс «Основи академічного письма» створено на освітній платформі Moodle за адресою: <http://moodle.idgu.edu.ua/moodle/course/view.php?id=1483>

Лекційні заняття через незначну кількість годин присвячуємо розгляду таких найголовніших тем, як «Академічна доброчесність. Етичний кодекс ученого», «Головні засади академічного письма», «Авторське право. Правила використання об'єктів інтелектуальної власності», при цьому застосовуємо різноманітні презентації, зокрема, й ті, що розміщені на веб-сторінці Центру академічного письма ІДГУ (<http://idgu.edu.ua/saiup>).

На першій лекції здобувачі вищої освіти доповнюють та розширюють свої уявлення, отримані під час проведення марафону академічної доброчесності в ІДГУ, про академічну доброчесність, її принципи, закони України, які регулюють дотримання норм академічної доброчесності, академічну культуру. Тут варто пояснити здобувачам вищої освіти, що саме поняття «академічна культура» не має єдиного визначення, що існують різні підходи до його тлумачення, як і для більшості термінів, з якими стикатимуться здобувачі вищої освіти під час навчання в університеті.

Розглядаючи питання про етичний кодекс ученого, аналізуємо «Кодекс академічної доброчесності та корпоративної етики Ізмаїльського державного гуманітарного університету» [4], зосереджуючи особливу увагу на правилах академічної доброчесності та етикетної поведінки учасників освітнього процесу нашого ЗВО, формах академічної нечесності та методах її запобігання тощо.

Другу лекцію присвячуємо огляду головних засад академічного письма, де характеризуємо поняття «академічне письмо», «академічна грамотність» та її структуру, даємо різні визначення поняття «критичне мислення», акцентуємо увагу на необхідності розвитку цього типу мислення, його ролі у становленні висококваліфікованого, конкурентоспроможного, академічно доброчесного фахівця.

Третя лекція дозволяє здобувачам вищої освіти опанувати знання про авторське право, правила

використання об'єктів інтелектуальної власності, академічний плагіат в Україні та світі, засоби протидії академічному плагіату. Особливо важливо показати тут і саме в дії різні програми, які застосовуються для перевірки наукових праць на наявність плагіату. Ми, зокрема, репрезентуємо здобувачам вищої освіти бакалаврату, як працює <https://www.plag.com.ua/>, а вже пізніше показуємо інші платні або безкоштовні онлайн-сервіси для перевірки на академічний плагіат (огляд таких сервісів знаходимо у презентації В.В. Дроздова [2, с. 27]).

На практичних заняттях шляхом проведення дискусій, «мозкових штурмів», виконання різноманітних вправ вирішуємо проблеми з навчання здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» основ академічного письма з метою формування їх академічної культури, академічної грамотності, розвитку практичних навичок і вмінь усного та писемного мовлення.

Згідно з розробленою нами на основі методичних рекомендацій [12] програмою, на практичні заняття винесено такі теми, як-от: 1) «Академічна доброчесність. Етичний кодекс ученого»; 2) «Головні засади академічного письма»; 3) «Авторське право. Правила використання об'єктів інтелектуальної власності»; 4) «Плагіат у масовій культурі»; 5) «Академічне письмо як різновид наукового спілкування»; 6) «Основні категорії академічного тексту»; 7) «Види академічних текстів»; 8) «Змістове наповнення академічного тексту»; 9) «Інтертекстуальність академічного тексту»; 10) «Структура академічного тексту»; 11) «Вступ і висновок у структурі академічного тексту»; 12) «Академічний текст як об'єкт редагування»; 13) «Академічне есе як один із жанрів академічного письма».

До кожного практичного заняття добираємо найновішу україномовну літературу, яку рекомендуємо для самостійної підготовки здобувачів вищої освіти. На жаль, вони часто ігнорують пропонувану літературу, знаходять інші джерела, які не завжди сприяють отриманню якісних знань, тому активно працюємо над тим, щоб навчити здобувачів вищої освіти читати тексти «між рядками», «на ходу» перефразовувати речення, відкидати матеріал, який не є вагомим, вміти визначати головне, розрізняти жанр академічного тексту, «бачити» автора наукової публікації, джерело, в якому оприлюднена та чи інша праця, її вихідні дані, вводити до свого виступу з певного питання посилання на чужу думку та її автора тощо.

У роботі часто використовуємо вправи, наведені в практикумі з основ академічного письма Ж.В. Колоїз [5], розробляємо й власні. Здобувачі вищої освіти здійснюють анотування та реферування наукових статей кожен зі своєї спеціальності, оформлюють бібліографічні посилання відповідно до вимог Державного стандарту України, готують реферати, рецензії, виступи

на студентські науково-практичні конференції, які проводяться в нашому університеті двічі на навчальний рік – у листопаді та травні, тези виступів, свої резюме, портфоліо тощо, виконують індивідуальні завдання, обов'язково пов'язані з обраною спеціальністю. Крім того, в роботі важливе місце відводимо формуванню і розвитку риторичних умінь і навичок здобувачів вищої освіти. Зокрема, всі вони виступають перед усією групою, а не з місця. Як свідчить практика, останнім часом, на жаль, здобувачі вищої освіти часто бояться виступати перед аудиторією, знічуються. Ми ж по ходу виступу даємо рекомендації щодо постави тіла, жестів, міміки, голосу та ін.

Що стосується організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти, то вони, крім опрацювання теоретичного матеріалу, впродовж усього семестру ведуть термінологічні словники, поповнюючи їх до кожного практичного заняття (наприклад, ключові слова для цих словників: *академічне письмо, академічне есе, академічна грамотність, інформаційна грамотність, міжкультурна грамотність, критичне мислення; академічна доброчесність, академічна культура* тощо).

До останнього практичного заняття з теми «Академічне есе як один із жанрів академічного письма» здобувачі вищої освіти пишуть академічне аргументаційне есе за самостійно обраною темою відповідно до спеціальності, яке ми разом зі здобувачами вищої освіти заслуховуємо в аудиторії, аналізуємо, перевіряємо на плагіат і виставляємо оцінку. Колективний аналіз есе здійснюємо за такими критеріями: 1) чи є актуальною тема есе?; 2) наскільки грамотно сформульовано тему?; 3) яким є вступ до есе? Чи конкретизує він окреслену проблему? Чи є у ньому звернення до того, про що буде основна частина?; 4) чи є достатньо аргументів для осмислення проблеми? Чи переконливі вони?; 5) чи використовував автор критичні міркування під час розгляду проблеми? Чи зіставляв різні підходи до її вирішення? Чи висловлював власні міркування?; 6) чи логічно побудований текст аргументаційної частини есе?; 7) наскільки логічним і стислим є висновок есе?; 8) наскільки ефективним був виступ? Як тримався здобувач вищої освіти перед аудиторією?; 9) чи був контакт з аудиторією?; 10) чи грамотним був виступ? Наскільки багатим було мовлення? Чи відповідає академічному стилю?; 11) як зовнішньо виглядав оратор? 12) які зауваження та побажання можемо висловити?; 13) якої оцінки заслуговує есе?

Робота такого типу вже заздалегідь готує здобувачів вищої освіти не лише до створення академічних текстів, але й до їх захисту, оприлюднення результатів своїх пошуків.

**Висновки.** Отже, окреслений підхід до викладання освітнього компонента «Основи академічного письма» викликає у студентів інтерес, сприяє

одночасно навчанню першокурсників аналізувати академічні тексти та створювати їх, розвиває комунікативні навички, виховує толерантність до чужих думок, виробляє риторичні вміння і навички, необхідні для подальшого навчання в університеті, активної участі у його житті, мотивує до дослідницької діяльності.

Подальші напрями дослідження пов'язуємо з пошуком ефективних шляхів навчання здобувачів вищої освіти бакалаврату створювати власні оригінальні академічні тексти, захищати їх, коректно використовувати можливості штучного інтелекту.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Академічне письмо: навч. посібник / уклад. Ревуцька С.К., Зінченко В.М. Кривий Ріг, 2019. 130 с.
2. Дроздов В.В. Механізми забезпечення академічної доброчесності на факультетах і кафедрах. URL: <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/02/webinar-mehanizmu-zabezpechennja-akademichnoyi-dobrochesnosti-na-fakultetah-i-kafedrah.pdf> (дата звернення: 23.07.2024).
3. Іщенко О., Черниш А. Есе як пріоритетний жанр академічного письма. *Філологічні трактати*. 2022. Т. 14, № 2. С. 49–57.
4. Кодекс академічної доброчесності та корпоративної етики Ізмаїльського державного гуманітарного університету. URL: <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/kodeks-akademichnoyi-dobrochesnosti-ta-korporativnoyi-etyky-idhu-zatverdzheno-22.12.2023-.pdf> (дата звернення: 19.07.2024).
5. Колоїз Ж.В. Основи академічного письма : практикум. Кривий Ріг : ФОП Маринченко С.В., 2019. 178 с.
6. Конівіцька Т.Я., Кусій М.І. Академічна доброчесність в освітньо-науковому просторі: питання реалізації. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49, Т. 2. С. 144–148.
7. Мартинюк О.М. Академічне письмо (конспект лекцій): навчально-методичне видання. Луцьк : Вежа, 2021. 48 с.
8. Павлюк Н. Ознайомлення здобувачів філологічного факультету з жанровими особливостями академічного письма. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35, Т. 4. С. 122–127.
9. Серебрянська І. «Основи академічного письма» в закладах вищої освіти: міждисциплінарне спрямування. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 1 (32). С. 87–100.
10. Фенцик О.М. Формування академічної грамотності здобувачів вищої освіти у процесі фахової підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73, Т. 2. С. 226–231.
11. Шестакова С.О., Фенцик О.М., Недашківська Т.Є. Аналіз жанрових особливостей академічного письма української мови. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 7 (13). С. 315–327.
12. Шліхта Н., Шліхта І. Основи академічного письма: Методичні рекомендації та програма курсу. К., 2016. 61 с.



## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АНГЛІЦИЗМІВ У ПРАКТИЦІ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

### FEATURES OF THE USE OF ANGLICISMS IN THE PRACTICE OF COMMUNICATION OF STUDENT YOUTH

У статті висвітлено особливості використання англiцизмiв у практицi спілкування учнівської молодi. З'ясовано роль англiцизмiв у сучасній українській молодiжній мові, окреслено позитивні й негативні риси їх уживання, визначено основні причини виникнення такого явища, доведено недоцiльнiсть надмірного використання англiйських слiв i виразiв у спілкуванні учнівської молодi. Зазначено, що спроби iзоляції національної мови від iншомовного впливу суперечать об'єктивним законам її розвитку, адже мовні запозичення сприяють збагаченню словникового запасу. Виокремлено групи англiцизмiв, лексичні відповідники яких в українській мові відсутні: терміни галузі комп'ютерної техніки, iнформатики й iнформаційних технологiй, всесвітньої мережі Інтернет та засобів зв'язку; запозичення, використовувані в освіті та культурі, зокрема, молодiжній; спортивні й мистецькі терміни; види одягу та взуття; назви реалій побутової сфери, які ввійшли в повсякденне життя з американської дійсності. Наведено приклади рiзномірівних вправ та завдань щодо особливостей використання англiцизмiв в освітньому процесі. Акцентовано увагу, що молоді слід пояснювати, що використання англiцизмiв має бути доцiльним, обережним i обґрунтованим – українці мають dbати про збереження унікальних рис рідної мови, плакаючи її як національний культурний скарб. Обґрунтовано, що формування активного словника відбувається переважно в підлітковому й молодiжному віці, тому вплив на сприйняття, а вiдтак i частотність уживання учнями англiцизмiв можна й необхідно здійснювати на уроках української мови. Наголошено, що навчальними програмами передбачено теми, у процесі вивчення яких логічно обговорювати питання, пов'язані як із доцiльним, так i з небажаним використанням запозичених з англiйської мови слiв i виразiв. Зроблено висновки, що процес упровадження в молодiжню мову англiцизмiв відбувається активно й безперервно, вiддзеркалюючи реалії нашого життя.

**Ключові слова:** методика навчання української мови, лексикологія, культура спілкування, мовленнєва діяльність, англiцизми.

The article highlights the peculiarities of the use of anglicisms in the practice of communication among students. The role of anglicisms in the modern Ukrainian youth language is clarified, the positive and negative features of their use are outlined, the main reasons for the occurrence of such a phenomenon are determined, the impracticality of excessive use of English words and expressions in the communication of schoolchildren is proven. It is noted that attempts to isolate the national language from foreign language influence contradict the objective laws of its development, because linguistic borrowings contribute to the enrichment of the vocabulary. The groups of anglicisms whose lexical equivalents are absent in the Ukrainian language are singled out: terms in the field of computer technology, informatics and information technologies, the worldwide Internet and means of communication; borrowings used in education and culture, in particular, youth culture; sports and artistic terms; types of clothing and footwear; the names of the realities of the everyday sphere, which entered everyday life from the American reality. Examples of different level exercises and tasks regarding the peculiarities of the use of anglicisms in the educational process are given. It is emphasized that young people should be explained that the use of anglicisms should be appropriate, careful and justified – Ukrainians should take care of preserving the unique features of their native language, nurturing it as a national cultural treasure. It is substantiated that the formation of an active vocabulary takes place mainly in adolescence and young adulthood, therefore the influence on the perception, and therefore the frequency of use of English loanwords by students, can and must be carried out in Ukrainian language lessons. It is emphasized that the educational programs provide topics in the process of studying which logically discuss issues related to both appropriate and undesirable use of words and expressions borrowed from the English language. It was concluded that the process of introducing anglicisms into the youth language is active and continuous, reflecting the realities of our lives.

**Key words:** Ukrainian language teaching method, lexicology, culture of communication, speech activity, anglicisms.

УДК 81'373:[378.016:811.161.2]  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.11>

**Дика Н.М.,**

канд. пед. наук, професор,  
завiдувач кафедри  
мовно-літературної освіти  
Інституту післядипломної освіти  
Київського столичного університету  
імені Бориса Грінченка

**Глазова О.П.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри  
мовно-літературної освіти  
Інституту післядипломної освіти  
Київського столичного університету  
імені Бориса Грінченка

**Постановка проблеми.** Реалії сучасного життя характеризуються безупинним посиленням тотальної глобалізації. Серед визначених Стратегічним планом діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року завдань – європейська інтеграція України у сферах освіти і науки. Міжнародному співробітництву притаманне розширення соціокультурних зв'язків, посилення ролі міжкультурної комунікації як складника гармонійного співіснування культур.

Пожвавлення міжнародних контактів спричинило інтенсивне запозичення англiцизмiв та

широке їх використання як у професійному, так і приватному спілкуванні громадян України. В умовах всеохопних глобалізаційних процесів спостерігаємо певне порушення еколінгвального балансу, традиційної рівноваги еколінгвосистеми. Найчастіше невмотивоване й невинуватне вживання англiйських слiв здійснюється представниками ЗМІ та молоддю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Причиною популярності англiйської мови в світі є той факт, що вона є універсальною мовою міжкультурних і міжнародних контактів і взаємодії

в різних галузях діяльності: бізнесі, науці, культурі, виробництві. Англійська є офіційною мовою в 57 країнах світу, офіційною та рідною ще в чотирьох, а також однією з шести офіційних (поряд із французькою, арабською, іспанською, китайською і російською) та однією з двох робочих мов ООН (разом із французькою). Відповідно до Internet World Stats, англійська мова найчастіше використовується в глобальній мережі, нею створено більшість інтернет-контенту. Саме англійська мова вивчається у світі найширше, її визнано мовою міжнародного спілкування.

Проте кожна держава має плекати свою державну мову, захищаючи її від будь-яких чужомовних впливів. Дослідження природних, соціальних і культурних умов, необхідних для збереження національних мов як засобів національної ідентичності в аспекті глобалізації, є завданням таких гуманітарних наук, як етнолінгвістика, психолінгвістика, соціолінгвістика, еколінгвістика або лінгвеекологія. Завдання останньої зазвичай пов'язують із визначенням природних, соціальних і культурних умов, необхідних для збереження національних мов як засобів національної ідентичності в аспекті глобалізації [4, с. 76].

Як стверджує Т.С. Майструк, «Стрімке виникнення нових понять, які не мають питомих відповідників, економія мовних засобів, точність та однозначність семантики, престижність англійців стали вирішальними чинниками в тому, що англійські лексеми зайняли домінуючу позицію серед іншомовних запозичень в українській мові на межі ХХ і ХХІ ст. [...] Інтенсифікація англоамериканського впливу відбувається здебільшого через ЗМІ, рекламу, розширення культурних та наукових зв'язків з англомовними країнами» [5, с. 4–5].

Серед завдань «Державної цільової національно-культурної програми забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на період до 2030 року» названо «зміцнення позицій української мови в культурно-інформаційному просторі України; зміцнення статусу української мови як мови міжетнічного спілкування та порозуміння; зростання частки культурного продукту, виконаного українською мовою» [1].

На наукові пошуки визначення факторів, які забезпечували б високий ступінь вітальності (стійкості, потужності, сили життєвої функції) національної мови, скеровані праці вітчизняних науковців Б.М. Ажнюка, Л.О. Андрієнко, М.В. Мірченко, М.І. Навальної, Л.В. Нуждак, О.А. Стишова, П.О. Селігея, О.А. Сербенської та ін. Про вплив невмотивованого запозичення і недоцільного вживання англіцизмів на розвиток української мови йдеться в дослідженнях С.Й. Караванського, Б.М. Ажнюка, Т.С. Майструк та ін.

Слід зазначити, що процес запозичення лексем був і залишається неоднозначним складним явищем і продовжує викликати серед фахівців і пересічних носіїв мови постійні дискусії, які поза межами лінгвістики часом переходять в ідеологічну, політичну, соціологічну площину [3, с. 1].

**Мета статті** – з'ясувати роль англіцизмів у сучасній українській молодіжній мові, окреслити позитивні й негативні риси їх уживання, визначити основні причини виникнення такого явища, довести недоцільність надмірного використання англійських слів і виразів у спілкуванні учнівської молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що спроби ізоляції національної мови від іншомовного впливу суперечать об'єктивним законам її розвитку, адже мовні запозичення сприяють збагаченню словникового запасу. Разом із тим, вплив англіцизмів на розвиток державної мови виявляється по-різному: якщо включення до наукового обігу актуальних англомовних термінів-інтернаціоналізмів сприяє її безумовному збагаченню, то витіснення англіцизмами власне української лексики в художньому, публіцистичному та розмовному стилях позначаються на лексичному складі мови негативно.

Уживання молоддю більшості англіцизмів пояснюється відсутністю в українській мові їх лексичних відповідників. Йдеться про:

– терміни галузі комп'ютерної техніки, інформатики й інформаційних технологій, всесвітньої мережі Інтернет та засобів зв'язку: *комп'ютер, айфон, монітор, вебсайт, акаунт, кілобайт, клік, спам, вай-фай* (із англ. Wi Fi – скорочення від Wireless Fidelity – бездротова точність), *провайдер, роумінг, і-мейл, онлайн, селфі*;

– запозичення, використовувані в освіті та культурі, зокрема, молодіжній: *рокер, бігбенд, діджей* (англ. DJ), хіп-хоп, реліз, трек, шоу, чил-аут;

– спортивні й мистецькі терміни: *кікбоксинг* (сполучення техніки тайського боксу з прийомами карате), *асист* (передача в футболі), *бекспін* (вид удару по м'ячу в тенісі), *блокшот* (кидок у баскетболі), *бенд* (музична група), *байопік* (біографічний фільм про відому особу), *блокбастер* (популярне й фінансово успішне кіно), *хорор* (фільм, для якого характерне створення відчуття тривоги та страху);

– види одягу та взуття: *кежуал* (стиль одягу з акцентом на зручність і практичність), *бомбер* (тип куртки), *світшот* (бавовняний спортивний светр), *блейзер* (різновид спортивного піджака), *лофери* (чоловічі або жіночі черевики на низькому підборі без шнурівок), *джекбути* (чоботи на товстій підосві);

– назви реалій побутової сфери, які ввійшли в повсякденне життя з американської дійсності: *кешбек* (повернення покупцю частини витрачених коштів), *бонус* (заохочувальна премія), *блендер*

(змішувач), скраб (косметичний засіб для оздоровлення шкіри).

Учні мають усвідомити, що іншомовне слово слід уживати лише в тому разі, якщо відповідника йому в мові українській наразі немає. Найчастіше відсутність таких синонімів стосується термінології: наукової, мистецької, спортивної тощо. Учні засвоюють, що вживання носіями різних мов одного й того терміна полегшує спілкування науковців різних країн. Принагідно словесник увиразнює потрібність і актуальність у міжнародному спілкуванні інтернаціоналізмів.

Так, на вступному уроці на тему «Українська мова і виклики сьогодення» в 9 класі, обговорюючи з учнями ситуацію із мовними запозиченнями та питання доцільності вживання іншомовних слів, словесник може запропонувати виконати такі вправи:

*\*Прочитайте речення, визначте в них запозичені з англійської мови слова, витлумачте їх лексичні значення. Чи можна дібрати до них українські відповідники? З якої причини?*

1. Мрію, щоб інтернет заповнили гарні українські оповідання про чудових людей (з допису на фейсбуку). 2. Скориставшись програмою скайп, читачі бібліотек Чернігова й Вентліпса почергово читали вірші українських і латвійських поетів (із сайту «Сусіпільне. Чернігів»). 3. Чому, навіть вибираючи книжку, ми звично женемося за трендами? Невже тому, що прочитали щось там на форумі чи в чаті? А може, промоутер вручив нам на вулиці яскравий флаєр? Шукаймо книжку цікаву, актуальну, українську! Саме таке видання є нині потенційним бестселером (з реклами).

**Довідка.** Інтернет (від англ. internet від лат. inter – між і англ. net – мережа) – всесвітня інформаційна комп'ютерна мережа, що надає доступ до необмежених інформаційних ресурсів та комунікативно-електронного спілкування. Скайп (від англ. skype – акронім з англ. «Sky peer to peer» – небо для рівних) – програма для безпосереднього спілкування з використанням вебкамери та обміну файлами через Інтернет; Інтернет-телефонія. Щомісяця послугами Skype у світі користуються до 140 мільйонів людей. Тренд (від англ. trend – напрям, тенденція) – тривала, довгочасна тенденція зміни показників у прогнозуванні. Форум (від лат. forum – площа у містах Давнього Риму) – 1. Захід для обговорення або вирішення проблем. 2. Інтернет-ресурс, призначений для спілкування в Інтернеті на визначену тему. Чат (від англ. chat – балачка) – мережевий засіб для швидкого обміну текстовими повідомленнями між користувачами Інтернету в режимі реального часу. Промоутер (від англ. to promote – сприяти) – особа, що займається цілеспрямованою рекламою товару. Флаєр (від англ. flyer, від to fly – літати) – листівка, афіша, рекламний листок як форми паперової реклами, призначеної для широкого розповсюдження.

*\*Прочитайте. З якої мови походять виділені словосполучення? За потреби уточніть їх походження за словником. Поясніть лексичне значення кожного. Доберіть до кожного український відповідник. Поясніть: чи варто неперекладаними англійськими словами в текстах замінювати питому українську лексику.*

1. Не нас нічия врятує у цьому життєвому таймі, не нас пожаліла доля, чомусь беручи тайм-аут (О. Слоньовська). 2. Обійдемося без happy end, але світло в кінці тунелю, звичайно, буде (О. Гончар). 3. Fashion-look сучасної українки виявляється не в елементах одягу й аксесуарах, а в гідності, мужності й відповідальності. 4. Останнім часом особливий популярності набуває hand made – не лише як спосіб самовираження, а порятунку від невпевненості й самотності.

**Довідка.** Ноу-хау (англ. – знаю, як) – практичне знання, як чогось досягти чи щось зробити. Тайм-аут (англ. перерва) – перерва, оголошена на прохання учасника змагання або команди. Happy end (англ. щасливий кінець) – щасливе закінчення п'єси, роману, фільму тощо. Fashion-look (англ. – сучасний образ) – модний і сучасний вигляд. Hand made (англ. – зроблений вручну, рукотвір) – оригінальний виріб ручної роботи, виконаний без використання механізованих чи автоматизованих технологій.

Серед соціально-психологічних причин використання учнями англіцизмів визначають такі:

- з метою самоствердження, вияву освіченості, демонстрації інтелекту;
- з орієнтацією на мовну моду, задля засвідчення своєї сучасності та поінформованості;
- як вияв бажання бути схожими на героїв зарубіжних кінофільмів, музичних колективів і виконавців.

Ангомовні запозичення є джерелом широко вживаних учнівською молоддю сленгових слів, популярність яких спричинено:

- бажанням через несподіваність і неочікуваність уживання англіцизму надати мовленню емоційності: *мені це в кайф; ця справа потребує апгрейду; дедлайн нас доганяє; припиніть це бла-бла-бла* (від англ. blah-blah-blah – беззмістовна розмова);
- прагненням через використання англійських етикетних формул та вигуків надати мовленню безпосередності, невимушеності: *хеллоу* (англ. – hello) – привіт, вітаю; *ок, окей* (англ. – ok) – погодження з чим-небудь; *sorry* (англ. – sorry) – вибачення; *вау* (англ. – wow) – вигук на позначення подиву чи захоплення; *це вирішується ізі* (від англ. easy – легко, без зусиль);
- наміром відверто й недвозначно оцінити предмет обговорення, що загалом властиво віковій мовця-підлітка: *лузер* (невдаха), *крейзі* (неврівноважений, збуджений, божевільний), *кринж* (обу-

рення, почуття сорому, ніяковості за свої або чихсь вчинки) і под.;

– через схильність до мовної гри: *helloвенькі були! кажуть, ти вчора поголівудив? ґаджет вам у поміч!*

Серед сленгізмів є слова, утворені усіченням англійського слова: *комп* (від комп'ютер), *ноут* (від ноутбук), *гіг* – (від гігабайт); слова, утворені додаванням до кореня закінчення: *піпли* (від англ. peoples) – люди), *олди* (від англ. olds) – батьки), *джинса* (від англ. jeans) – прихована реклама; суфіксальним способом: *смайлик* (від англ. smile) – схематичне зображення личка для вираження емоції, *інсталяшка* (від англ. installation, розм.) – програмне забезпечення, *драйвово* (від англ. drive – енергійно) – захопливо, потужно, *аскати* (від англ. to ask – запитувати); префіксально-суфіксальним: *погуглити* (від англ. Google) – пошукати інформацію в інтернеті, *забанити* (від англ. ban – заборона) – заборонити доступ; *задонатити* (від англ. donate – добровільна грошова пожертва) – жертвувати кошти; поєднанням коренів або слів: *клікбейт*, *відеоблог*, *бестселер*, *смартфонозомбі*.

Необхідно звернути увагу учнів на те, що вживання сленгізмів-англіцизмів може бути не лише недоречним, а й неприпустимим. Йдеться про необхідність урахування ситуації спілкування та особливостей (статусу, віку) адресантів мовлення. Учні мають розуміти, що в ЗМІ, художній літературі, творах ін. видів мистецтва такі сленгізми використовують із певною метою: як засіб характеристики персонажа чи автора або заради комічного ефекту.

Формування активного словника відбувається переважно в підлітковому й молодіжному віці, тому вплив на сприйняття, а відтак і частотність уживання учнями англійських запозичень можна й необхідно здійснювати на уроках української мови. Навчальними програмами передбачено теми, у процесі вивчення яких логічно обговорювати питання, пов'язані як із доцільним, так і з небажаним використанням запозичених з англійської мови слів і виразів.

Вивчаючи синоніміку, необхідно звертати увагу учнів на доцільність заміни українськими відповідниками поширених нині англіцизмів: *дайджест* – огляд, *дисплей* – екран, *лінк* – посилання, *імідж* – образ, *бартер* – обмін, *лідер* – провідник, *булінг* – цькування, *хайп* – скандал, *вікенд* – вихідний, *сервіс* – обслуговування, *презентація* – представлення, *ексклюзивний* – винятковий, *креативно* – творчо, оригінально.

Вивчаючи правопис слів іншомовного походження у 5, 6 класах, учні удосконалюють навички використання тлумачних словників. Витлумачуючи лексичне значення запозичених слів, словесник пропонує учням дібрати до кожного з них український відповідник.

Для прикладів варто добирати англіцизми, які увійшли до української мови нещодавно. Так, пояснюючи й закріплюючи правило «дев'ятки», вчитель принагідно допомагає учням дібрати синоніми до слів *дисконт* (знижка), *стикер* (наклейка), *сертифікат* (свідоцтво), *консалтинг* (консультування).

Добір синонімів варто здійснювати і при вивченні в 6 класі неологізмів (коуч – тренер, скіл – навичка; буккросинг – книгообмін, юзер – користувач). Шестикласники мають зрозуміти: з одного боку, поява англіцизмів-синонімів українську мову нібито збагачує. З іншого, надмірна кількість англіцизмів становить потенційну загрозу мовній самобутності та може призвести до негативних зрушень у лексико-семантичній системі української мови.

Опрацьовуючи тему «Неологізми», словесник може запропонувати учням вправу:

*\*Складіть стислий словничок (з 5–8 слів) неологізмів-англіцизмів, які найчастіше вживають учні вашого класу (наприклад: ґаджет, селфі, акаунт, лайк, смайл, стикер). У кожному словникову статтю намагайтесь увести український відповідник пояснюваного слова.*

На бажану заміну іншомовних слів (у нашому випадку англіцизмів) українськими відповідниками вчитель звертає увагу щоразу, опрацьовуючи дидактичний матеріал, використовуваний при вивченні будь-якого нового матеріалу та при повторенні вивченого раніше.

**Висновки і пропозиції.** Процес упровадження в молодіжну мову англіцизмів відбувається активно й безперервно, віддзеркалюючи реалії нашого життя. Проте запозичення не мають відбуватися стихійно. Учні слід пояснювати, що використання англіцизмів має бути доцільним, обережним і обґрунтованим – українці мають дбати про збереження унікальних рис рідної мови, плачучи її як національний культурний скарб.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державна цільова національно-культурна програма забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на період до 2030 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/243-2024-%D1%80#Text> (дата звернення 09.05.2024 р.).
2. Словник новітніх англіцизмів / укл. Лесь Белей, Аліна Гончаренко, Марина Ківу, Ірина Олександрук. К.: Наукова думка, 2022. 320 с.
3. Архипенко Л. Англіцизми в українській мові: причини, наслідки, перспективи запозичування. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2021. Т. 32 (71). № 5. Ч. 1. С. 1–6. URL: [http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/27225/1/%d1%81%d1%82%d0%b0%d1%82%d1%82%d1%8f\\_%d0%90%d1%80%d1%85%d0%b8%d0%bf%d0%b5%d0%bd%d0%ba%d0%be.pdf](http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/27225/1/%d1%81%d1%82%d0%b0%d1%82%d1%82%d1%8f_%d0%90%d1%80%d1%85%d0%b8%d0%bf%d0%b5%d0%bd%d0%ba%d0%be.pdf) (дата звернення 09.05.2024 р.).
4. Колоїз Ж. Еколінгвальний баланс в умовах глобалізації. Матеріали доповідей, приурочених 90-річчю

Криворізького державного педагогічного університету, виголошених у рамках VI Міжнародної наукової конференції «Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри»: зб. наук. праць / за ред. Ж. Колоїз. Кривий Ріг, 2020. 166 С. 75–79. URL: https://r.donnu.edu.ua/bitstream/123456789/2425/1/%D0%93%D0%B0%D1%80%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B0\_%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8\_%D0%9A%D1%80%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%

B8%CC%86%20%D0%A0%D1%96%D0%B3\_2020.pdf (дата звернення 09.05.2024 р.).

5. Майструк Т.С. Англійські запозичення у функціонально-стильових різновидах української мови кінця XX – початку XXI століть: автореф. дис.... канд. філол. наук: 10.02.01 / Т. С. Майструк ; Дніпропетр. нац. ун-т ім. О.Гончара. Д., 2010. 20 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/aref/20110406000067> (дата звернення 09.05.2024 р.).

## ВПЛИВ ЗАНЯТЬ ПОВІТРЯНОЮ АКРОБАТИКОЮ ТА ПІЛОННИМ СПОРТОМ НА РІВЕНЬ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

## THE INFLUENCE OF AERIAL ACROBATICS AND PYLON SPORTS ON THE HEALTH LEVEL OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Заняття з повітряної акробатики та пілонного спорту позитивно впливають не тільки на розвиток фізичних якостей виконавців, їхньої технічної, хореографічної та акробатичної підготовки, але й на рівень здоров'я. Для визначення впливу занять цими напрямками на фізичний стан виконавців був проведений тест Апанасенко Г.Л. до початку педагогічного експерименту та після його закінчення. В процесі проведення експерименту у виконавців вимірювали такі показники як зріст, вага, частота серцевих скорочень, силу кисті, обсяг повітря, що видихає виконавець, визначали індекс працездатності. Після проведення експерименту проводили повторне тестування, завдяки чому визначали наскільки змінилися показники рівня здоров'я підопічних. До дослідження було залучено тридцять виконавців, з яких п'ятнадцять працювали за експериментальною програмою, яка базувалася на комплексній програмі фізичної та технічної підготовки виконавців з повітряної акробатики та пілонного спорту, ще п'ятнадцять підопічних входили до контрольної групи, де на снаряді працювали діти, котрі тренувалися за стандартною програмою розвитку технічних навичок. Метою нашого дослідження було визначити вплив занять повітряною акробатикою та пілонним спортом на рівень здоров'я виконавців. Зміни рівня здоров'я в експериментальній групі (ЕГ) та контрольній групі (КГ) відбулися впродовж експерименту. В ЕГ показники змінилися від  $5,0 \pm 0,5$  до  $9,07 \pm 0,76$ , зміна показника  $4,07$ , зміни є достовірними при  $p < 0,001$ , в КГ показники змінилися з  $4,13 \pm 0,62$  на  $6,67 \pm 0,72$ , різниця є достовірною при  $p < 0,05$ . Іншими словами можна стверджувати, що заняття повітряною акробатикою та пілонним спортом позитивно впливає на рівень здоров'я виконавців. До того показники в ЕГ групі змінилися більше, що може розглядатися, також і в ефективності експериментальної програми. Учні молодшого шкільного віку окрім того, що набувають технічних навичок на снаряді, отримують ще і хореографічну та акробатичну підготовку. В КГ показники також покращилися, однак зміни є менш суттєвими.

**Ключові слова:** пілонний спорт, повітряна акробатика, молодші школярі, рівень здоров'я, тест Апанасенко Г.Л.

Classes in aerial acrobatics and pylon sports have a positive effect not only on the development of the performers' physical qualities, their technical, choreographic and acrobatic training, but also on the level of health. Apanasenko's test was conducted before the beginning of the pedagogical experiment and after its end to determine the impact of classes in these directions on the physical condition of the performers. During the experiment, the performers were measured such parameters as height, weight, heart rate, hand strength, volume of air exhaled by the performer. After conducting the experiment, repeated testing was carried out, thanks to which it was determined how much the indicators for determining the level of health of the wards had changed. 30 performers were involved in the study, 15 of whom worked according to the experimental program, which was based on a comprehensive program of physical and technical training of performers in aerial acrobatics and pole sports, another 15 wards were part of the control group, where children trained according to the standard program for the development of technical skills work on the projectile. The purpose of our study is to determine the impact of acrobatics and pole sports on the health of the wards. Changes in the level of health in experimental group (EG) and control group (CG) occurred during the experiment. In EG the indicators changed from  $5.0 \pm 0.5$  to  $9.07 \pm 0.76$ , the change in the indicator is  $4.07$ , the changes are significant at  $p < 0.001$ , in CG the indicators changed from  $4.13 \pm 0.62$  to  $6.67 \pm 0.72$ , the difference is significant at  $p < 0.05$ . In other words, it can be stated that aerial acrobatics and pole sports have a positive effect on the health of the performers. In addition, the indicators in the EG group changed more, which can be considered, as well as the effectiveness of the experimental program. In addition to acquiring technical skills on the projectile, elementary school students also receive choreographic and acrobatic training. In CG, indicators have also improved, but the changes are less significant.

**Key words:** pylon sports, aerial acrobatics, younger schoolchildren, health level, Apanasenko G.L. test.

УДК 796.417.012.432:613.7  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.12>

**Драч Т.Л.,**

аспірантка кафедри теорії та методики фізичної культури  
Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського,  
тренер-хореограф  
Школи повітряної акробатики  
«Шоколад» (м. Львів)

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Повітряна акробатика та пілонний спорт – нові сучасні напрямки, якими захоплюється все більше молодих виконавців. Тим не менш, окрім фізичної підготовки заняття цими напрямками впливають і на рівень здоров'я виконавців, який саме цей вплив і чи він позитивно чи негативно впливає на здоров'я підопічних, ми вирішили визначити за допомогою тесту Апанасенко Г.Л. Була впроваджена експериментальна програма, в ході якої були зроблені попередні вимірювання у дітей, а через пів року заняття по експериментальній

програмі, були проведені повторні вимірювання, що дало змогу визначити зміни рівня здоров'я в експериментальній та контрольній групі.

**Аналіз останніх дослідження і публікацій.** Вплив занять фізичною активністю на рівень здоров'я молодшого шкільного віку розглядали такі науковці як Балабанов О. (2022), Волков В.Л., Куценко О.В. (2017), Голенкова Ю.В., Пальчук Н.І. (2014), Деделюк Н., Пекалюк Т., Назарук А. (2021) і т.д.

Пілонний спорт та методичні особливості опанування цього напрямку розглянули в своїх роботах Ганна Олейник «Танець на пілоні» (2017) та

Iryna Kartali в книзі “Pole dance fitness” (2018). Робота на полотні та особливості цього напрямку були розглянуті у книзі Steven Santos (2013).

Однак питання впливу занять пілонним спортом та повітряною акробатикою на рівень здоров'я виконавців ще не розглядалося сучасними науковцями.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Повітряна акробатика на полотнах та пілонний спорт з'явилися як напрямки відносно нещодавно. Багато людей захоплюються цими напрямками, серед котрих є і учні молодшого шкільного віку. Важливо дослідити вплив таких занять на рівень здоров'я молодших школярів, адже заняття цими напрямками, мають нести не лише технічну досконалість виконавців, а й позитивно впливати на рієнь їхнього здоров'я.

Тож, **метою** нашого дослідження було визначити вплив занять повітряною акробатикою та пілонним спортом на рівень здоров'я підопічних.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Для визначення впливу занять повітряною акробатикою та пілонним спортом на рівень здоров'я виконавців було проведено тестування за Апанасенко Г.Л. до початку педагогічного експерименту та після його закінчення. Було створено дві групи виконавців: експериментальна та контрольна. Експериментальна група займалася за комплексною програмою фізичної та технічної підготовки в повітряній акробатиці та пілонному спорті. Ця програма містила хореографічну підготовку, технічну підготовку на снаряді та акробатичну підготовку. Контрольна група займалася за стандартною технічною підготовкою на снаряді, яка передбачає розвиток фізичних якостей виконавців та технічних здібностей у виконанні елементів на повітряних полотнах та пілоні.

В експерименті прийняли участь 30 виконавців молодшого шкільного віку, котрі займаються на повітряних полотнах та пілоні. Для визначення рівня здоров'я підопічних з ними були проведені тест Апанасенко Г.Л. на початку педагогічного експерименту, та через пів року після його закінчення.

У біологічному і медичинському аспекті «рівень Здоров'я» відповідає енергопотенціалу організму. Іншими словами, скільки одиниць енергії в одиницю часу на одиницю маси тіла з одиниці сполуки може виробити даний організм [4, с. 25].

На практиці енергопотенціал на пряму можна поміряти декількома загальнодоступними способами в спеціальних лабораторіях за допомогою спеціального обладнання та реактивів. А також непрямыми методами, досліджуючи витривалість випробуваного на велоергометрі і т.п. Виходить приблизно однаковий (сумарний) результат максимального споживання кисню (МПК) та порога анаеробного обміну (ПАНО) [4, с. 26].

Поріг у кожного свій. Але є загальна закономірність: починаючи з певного рівня енергопродуктивності організм не схильний до розвитку захворювань і максимально стійкий до факторів ризику. Цей рівень називається безпечним рівнем здоров'я [4, с. 27].

Існує достовірний і доступний метод вимірювання рівня здоров'я – метод професора Апанасенко Г.В. Оцінка в балах, одержана цим методом, повністю корелює з аеробною продуктивністю.

Для обчислення рівня здоров'я, потрібно заміряти кілька показників організму: масу тіла (кг); ріст (м), артеріальний тиск систолічний («верхнє»), ЖЕЛ – життєву ємність легень (мл), силу (динамометрію) кисті (кг), ЧСС – частоту серцевих скорочень (пульс), час (у хвиликах) відновлення пульсу після стандартизованого навантаження (20 присідань за 30 секунд).

Для підрахунку ЧСС, пульсу, було використано секундомір. Було підраховано кількість ударів за 60 секунд.

Життєва ємність легень – це максимальна кількість повітря, яку людина здатна видихнути. ЖЕЛ є одним з основних показників стану апарату зовнішнього дихання, що використовуються в медицині. Під час фізичного навантаження дихальний об'єм зростає за рахунок використання резервів вдиху і видиху. Інспіраторна та експіраторна ємність легень може бути збільшена шляхом тренування. Тому, наприклад, у тренуваних осіб ЖЕЛ може сягати 6000–7000 мл. Життєву ємність легень визначають за допомогою спірометра [3, с. 39].

Для визначення ручної сили (сили кисті) застосовується ручний динамометр, який складається з овальної сталеної пружини, всередині якої прикріплена шкала з діленнями та зі стрілкою, яка показує м'язову силу в кілограмах. Сила рук вимірюється наступним чином. Беруть динамометр зручно в руку, потім витягують руку в сторону та якнайсильніше стискають динамометр. Дослідження повторюють 3 рази для кожної руки окремо. Записується найбільше показання динамометра.

М'язова сила рук залежить від зросту, ваги тіла, окружності грудної клітки і т.д. Так як вага тіла може змінюватися, слід визначати показник сили стиску кисті – відносну силу кисті. Для цього треба цифру, яка показує силу стиску кисті сильнішої руки, помножити на 100 та отримане число поділити на вагу тіла.

Експрес-оцінка рівня фізичного здоров'я реципієнтів за Г.Л. Апанасенко розроблена у двох модифікаціях: для дітей шкільного віку і для представників дорослого контингенту населення [3, с. 41].

Отримані в ході первинного обстеження результати порівнюються з табличними даними (окремо для дівчат і для хлопців), на основі чого за реальну

Зміни у рівні здоров'я в ЕГ та КГ згідно тесту Апанасенко упродовж експерименту, кількість балів

Учасники експерименту	До початку експерименту	На завершення експерименту	Зміна показника	t-критерій Стьюдента	p
ЕГ (n=15)	5,0±0,5	9,07±0,76	4,07	4,481	p<0,001
КГ (n=15)	4,13±0,62	6,67±0,72	2,54	2,656	p<0,05

Джерело: розроблено автором.

Порівняння оцінок рівня здоров'я між ЕГ та КГ (кількість балів)

Групи	До експ.	t	p	Після експ.	t	p
ЕГ (n=15)	5,0±0,5	1,086	p>0,05	9,07±0,76	2,292	p<0,05
КГ (n=15)	4,13±0,62			6,67±0,72		

Джерело: розроблено автором.

величину кожного з означених параметрів нараховується певна кількість балів. Оцінку інтегрального показника – рівня фізичного здоров'я (РФЗ, бали) проводять з урахуванням сумарної кількості отриманих балів і градацією РФЗ на наступні функціональні класи: «низький», «нижче середнього», «середній», «вище середнього», «високий».

При реєстрації за методом Г.Л. Апанасенко рівня фізичного здоров'я дітей шкільного віку, у них проводиться реєстрація тих самих функціональних показників, тільки співвідношення маси і довжини тіла розраховується за спеціальними таблицями, а замість часу відновлення ЧСС після 20 присідань за 30 секунд розраховується індекс їх фізичної працездатності за формулою Руфьє-Діксона.

Основне завдання такого тестування – визначити резервні можливості серцево-судинної системи дитини. Тест Руф'є – тест, який проводиться для вимірювання аеробної стійкості до коротко-строків навантажень і здатності серця до відновлення, а отже, допомагає визначити рівень фізичної підготовки дитини.

Згідно таблиць для визначення рівня здоров'я для хлопців і дівчат можна самостійно обчислити рівень Здоров'я: за кожним показником отримати бал і підсумувати за всіма показниками.

Крім того, можна проаналізувати низькі бали у отриманому розрахунку результату та зрозуміти, який параметр роботи організму погіршує резерви здоров'я.

Після того, як були пораховані бали, можна визначити рівень здоров'я дитини за таблицею співвідношення отриманих балів рівня здоров'я. Безпечному рівню здоров'я відповідають 9 та більше балів ( тобто «середній» рівень здоров'я і вище).

Тож, завдяки проведеним обчисленням для визначення рівня здоров'я підопічних, які займаються повітряною акробатикою та пілонним

спортом, були отримані такі результати. До початку експерименту, константувальний експеримент (див. табл. 1).

За результатами тестування під час константувального експерименту – групи є однорідними, а формувального – неоднорідними. Суттєвих покращень досягнула ЕГ, в ній показники змінилися на 4,07, а в КГ – на 2,54. Це говорить про те, що експериментальна програма позитивно впливає на рівень здоров'я виконавців більше (див. табл. 2).

Бачимо суттєві зміни у результатах по визначенню рівня здоров'я як в ЕГ, так і в КГ, що говорить про позитивний вплив занять повітряною акробатикою та пілонним спортом на рівень здоров'я виконавців.

**Висновки з проведеного дослідження.** Зміни рівня здоров'я в ЕГ та КГ відбулися впродовж експерименту. В ЕГ показники змінилися від 5,0±0,5 до 9,07±0,76, зміна показника 4,07, зміни є достовірними при p<0,001, В КГ показники змінилися з 4,13±0,62 на 6,67±0,72, різниця є достовірною при p<0,05. Іншими словами можна стверджувати, що заняття повітряною акробатикою та пілонним спортом позитивно впливає на рівень здоров'я виконавців. До того показники в ЕГ групі змінилися більше, що може розглядатися, також і підтвердженням ефективності експериментальної програми. Учні молодшого шкільного віку окрім того, що набувають технічних навичок на снаряді, отримують ще і хореографічну та акробатичну підготовку. В КГ показники також покращилися, однак зміни є менш суттєвими.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балабанов О. Вплив занять хатка-йогою на розвиток фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку, які відвідують групу подовженого дня. Фізична культура і спорт. Виклики сучасності : зб. ст. за результатами II наук.-практ. конф., присвяч. 300-річчю з дня народж. Г. С. Сковороди, Харків, 27–28 жовт. 2022 р. Харків. нац. пед. ун-т



ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2022. С. 6–15. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7248948>.

2. Волков В. Л., Куценко О. В. Вікові особливості розвитку фізичних якостей школярів на початкових етапах навчання футболу. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2017. Вип. 12 (94). С. 22–24.

3. Голенкова Ю. В., Пальчук Н. І. Вплив засобів ритміки і хореографії на фізичну підготовленість дітей молодшого шкільного вік. Теорія та методика фізичного виховання. 2014. № 3. С. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.17309/tmfv.2014.3.1106>.

4. Деделюк Н., Пекалюк Т., Назарук А. Розвиток фізичних якостей дівчат молодших класів засобами ритмічної гімнастики. Фізична культура, спорт та здоров'я людини. Секція 1. Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення. 2021. С. 25–26.

5. Олейник Г. Танець на пілоні. Навчальний посібник. Одеса, 2017. С. 175.

6. Kartali Iryna. Pole dance fitness. Meyer & Meyer Media; 1st edition. UK. 2018. 416 p.

7. Steven Santos. Simply Circus. Introduction to Rigging Lyras and Trapeze Bars. Simply Circus: Inc., 2013.

## ФУНКЦІОНУВАННЯ МЕРЕЖІ АСОЦІЙОВАНИХ ШКІЛ ЮНЕСКО (ASPNET) В УКРАЇНІ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ АКТИВІЗАЦІЇ МІЖНАРОДНОЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

### THE FUNCTIONING OF UNESCO ASSOCIATED SCHOOLS NETWORK (ASPNET) IN UKRAINE AS ONE OF THE FACTORS OF THE INTENSIFICATION OF PROJECT ACTIVITY IN THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

У фокусі уваги статті проблема міжнародної проєктної діяльності як одного з сучасних методів навчання у закладі загальної середньої освіти в Україні. Розкривається наукова сутність понять «проєкт», «метод проєктів», «міжнародний проєкт у закладі загальної середньої освіти», наводяться дидактичні принципи реалізації проєктного методу навчання у закладі загальної середньої освіти, серед яких принцип активності, принцип продуктивності, принцип технологічності, принцип саморозвитку, принцип опори на суб'єктивний досвід учнів, принцип зв'язку дослідження з реальним життям, принцип співробітництва й партнерства. Проводиться ретроспективний аналіз створення та основних напрямів діяльності Мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО у світі та в Україні, розглядається ресурсний потенціал міжнародних проєктів під егідою Мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО у контексті формування та розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти. Висвітлюється механізм набуття членства у Мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО. Аналізуються основні напрями діяльності Мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО в Україні, серед яких наступні: простір для міжкультурної взаємодії, міжкультурного навчання та навчання спадщини; комунікаційний майданчик трансформативної освіти; інтерактивна лабораторія для вивчення іноземних мов; «міні-хаб» для формування глобального громадянства, формування у молодого покоління розуміння "приналежності" до глобального світу; проєктна майстерня для розвитку м'яких навичок; мотиваційне середовище для освіти дорослих впродовж життя.

Також у роботі розглядаються практичні кейси реалізації міжнародних проєктів на прикладі діяльності закладу загальної середньої освіти, деталізуються ключові компетентності здобувачів освіти, які формуються або розвиваються під час реалізації міжнародних проєктів у освітньому закладі.

**Ключові слова:** проєктний метод навчання, міжнародна проєктна діяльність, Мережа асоційованих шкіл ЮНЕСКО, ключові компетентності, міжкультурна взаємодія.

The focus of the article is the problem of international project activity as one of the modern methods of education in a general secondary education institution in Ukraine. The scientific essence of the concepts «project», «project method», «international project in an institution of general secondary education» is revealed, the didactic principles of the implementation of the project method of learning in an institution of general secondary education are given, including the principle of activity, the principle of productivity, the principle of manufacturability, the principle of self-development, the principle of relying on the subjective experience of students, the principle of connecting research with real life, the principle of cooperation and partnership. A retrospective analysis of the creation and main activities of the UNESCO Associated Schools Project Network in the world and in Ukraine is carried out, the resource potential of international projects under the auspices of the UNESCO Associated Schools Project Network is considered in the context of the formation and development of key competencies of education seekers. The mechanism of acquiring membership in the UNESCO Associated Schools Project Network is highlighted. The main activities of the UNESCO Associated Schools Project Network in Ukraine are analyzed, including the following: space for intercultural interaction, intercultural learning and heritage learning; communication platform of transformative education; interactive laboratory for learning foreign languages; «mini-hub» for the formation of global citizenship, formation of the young generation's understanding of «belonging» to the global world; project workshop for the development of soft skills; motivational environment for adult education throughout life.

The work also examines practical cases of implementation of international projects on the basis of the activities of a general secondary education institution, details the key competencies of education seekers that are formed or developed during the implementation of international projects in an educational institution.

**Key words:** project method of learning, international project activity, UNESCO Associated Schools Network, key competencies, intercultural interaction.

УДК 373.5.091.313(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.13>

**Іванічкіна Н.П.,**

аспірантка кафедри педагогіки, професійної освіти та управління навчальними закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; заступниця директора з навчально-виховної роботи Комунального закладу «Вінницький ліцей № 27»

**Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Українська освіта, хоча і функціонує наразі у несприятливому вимірі російської військової агресії, продовжує залишатись частиною світового освітнього простору та має перед собою певний ряд викликів, пов'язаних із реалізацією сучасних освітніх функцій та завдань. Ці процеси спонукають до

переосмислення навчальної діяльності та освітньої взаємодії закладів загальної середньої освіти та каталізують трансформацію форм і методів у напрямку гармонізації освітніх просторів України та глобального світового суспільства. Міжнародне взаєморозуміння, співробітництво і мир між народами та державами, що мають різні соціально-економічні й політичні системи, необхідність

міжнародної комунікації та транснаціонального навчання є саме тими напрямками, навички співпраці у котрих мають закладатись на початковому та базовому етапах навчання у сучасній українській молоді.

Глобалізація освітніх процесів є однією з рушійних сил розвитку сучасної педагогіки. Обмін освітніми послугами, виконання спільних досліджень та проєктів, здобуття навичок, необхідних для життя у сучасному світі стають звичними атрибутами сучасного освітнього простору. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій уможлиблює формування життєвих компетентностей необхідних для ефективного розвитку особистості у XXI столітті базуючись на міжнародному освітньому доступі. Ефективна міжнародна комунікація, обмін цінностями, формування культури толерантності та поваги до різноманітності наразі не мають широкого застосування у більшості українських закладів загальної середньої освіти, проте саме вищезгадані напрями діяльності є звичними для європейських і світових закладів освіти.

Питання міжнародної співпраці у сфері освіти досліджуються наступними українськими науковцями: О. Припотень, Н. Ратушняк, Н. Синюк, Т. Антонюк, О. Гальцова, М. Дмитриченко та іншими. Проєктна технологія як сучасний метод освітньої діяльності висвітлюється у працях Л. Мартинець, І. Єрмакова, О. Коберник, О. Савченко, В. Тименко, А. Цимбалару, Л. Лук'янової, Л. Пуховської, В. Радкевич, О. Бородієнко, О. Самойленко, О. Радкевич, Н. Мирончук, М. Ворон, О. Онопрієнко, В. Зіневич та інших.

Серед досить великої кількості визначень поняття «проєкт», «метод проєктів», «міжнародний проєкт» у контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне навести наступні:

– «проєкт» як цілеспрямована науково-практична діяльність, що використовується для вирішення проблем шляхом передбачення, задуму, складання плану та застосування в умовах, близьких до реальних [3, с. 2];

– «проєкт» як сукупність цілеспрямованих, пов'язаних зі змінами і послідовно орієнтованих у часі одноразових, комплексних дій (заходів або робіт), орієнтованих на досягнення кінцевого результату в умовах обмеженості ресурсів і заданості їх термінів початку і завершення [8, с. 12];

– «метод проєктів» як організація навчання, коли набуваються знання і навички у процесі планування й виконання практичних завдань – проєктів [4, с. 216];

– «проєктний метод навчання» як удосконалення глибокого спільного мультидисциплінарного навчання, залучення учнів до автентичних практик і побудова ітеративної культури, де учні завжди розмірковують, перепроектують, переглядають та

оцінюють те, що вважається основними практиками [1, с. 6];

– «міжнародний проєкт у закладі загальної середньої освіти» як проєкт з яскраво вираженою практичною спрямованістю та унікальністю щодо позиціонування закладу середнього навчального закладу, обміну досвідом та прогнозований на розвиток школи. Він зазвичай добре підготовлений, організатори проєкту відкриті до співпраці. Участь освітнього закладу в міжнародному проєкті надає рідкісну можливість отримати цінний міжкультурний досвід та досягнути поставленої мети. Саме ця мета є рушійною силою проєкту, і всі зусилля, що докладаються до його планування та реалізації, спрямовані на її досягнення [7, с. 78].

**Метою** нашого дослідження є огляд ресурсних освітніх можливостей Мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО, використання потенціалу методу міжнародної проєктної діяльності задля формування та розвитку ключових компетентностей сучасного здобувача освіти на прикладі проєктів Мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО.

**Виклад основного матеріалу.** Міжнародна проєктна діяльність у закладі загальної середньої освіти базується на багатьох дидактичних принципах, серед яких варто виокремити наступні:

– принцип активності (цілеспрямоване активне сприймання учнями проблеми проєкту, її переосмислення та розв'язання);

– принцип продуктивності (прагматична спрямованість діяльності на отримання суб'єктивно чи соціально ціннісного результату);

– принцип технологічності (виконання взаємозумовлених навчальних дій у чітко визначеній послідовності);

– принцип саморозвитку (створення розвивального середовища, у якому в результаті реалізації учнями поставленої мети будуть започатковуватись нові проєкти);

– принцип опори на суб'єктивний досвід учнів (урахування досвіду учня, набутого в процесі сприймання і розуміння ним навколишнього світу);

– принцип зв'язку дослідження з реальним життям (використання навколишнього середовища як лабораторії, в якій відбувається процес пізнання);

– принцип співробітництва й партнерства (об'єднання ресурсів і зусиль задля досягнення спільної мети) [9].

Програма асоційованих шкіл ЮНЕСКО була започаткована з метою забезпечення якісної шкільної освіти, націленої на реалізацію проєктів для підтримки знань у галузі прав людини, демократії, міжкультурних зв'язків та захисту довкілля в системі ООН у 1953 році. Наразі функціонує понад 12 000 Асоційованих шкіл ЮНЕСКО у 182 країнах-членах.

На позначення терміну «Мережа асоційованих шкіл ЮНЕСКО» доволі широко використовується

і дефініція ASPnet (The UNESCO Associated Schools Project Network – досл. «проектна мережа асоційованих шкіл ЮНЕСКО»). У самій назві закладена одна з основних активностей учасників цієї всесвітньої мережі – проектна діяльність. Основні цілі діяльності ASPnet базуються на Цілі 4 Сталого Розвитку ООН, зокрема Завдання 7. Офіційний ресурс Мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО виокремлює 4 основні цілі діяльності:

1. Школи як лабораторії ідей: розширення можливостей шкіл у всьому світі для стимулювання інновацій та трансформації та їхня діяльність як сучасних освітніх лабораторій глобального громадянства, міжкультурного розуміння та сталого розвитку.

2. Глобальна мережа та співпраця: зміцнення міжнародного співробітництва та співпраці, обмін знаннями та партнерства між країнами та школами.

3. Розвиток потенціалу: розвиток інституційної та людської спроможності для інноваційного викладання та навчання за допомогою загальношкільного підходу.

4. Комунікація та адвокація: сприяння трансформаційній освіті та загальношкільному підходу для покращення якості освіти та збільшення кількості учасників, залучення громадськості до діяльності ASPnet [2].

Асоційовані школи ЮНЕСКО сприяють просуванню цілей ЮНЕСКО, розробці інноваційного навчального контенту і методів навчання, а також співпрацюють з іншими членами мережі ЮНЕСКО. Усі члени здійснюють мультидисциплінарні проекти, пов'язані з розбудовою миру та правами людини, сталим розвитком, глобальним громадянством та міжкультурною комунікацією у навчанні. Механізм набуття членства у ASPnet є аналогічним у всіх країнах світу, які є членами ЮНЕСКО та складається з наступних кроків:

1. Право на участь: Школи та інститути підготовки вчителів, визнані державними органами влади, можуть приєднатися до ASPnet, незалежно від того, чи пропонують вони формальну або неформальну освіту.

2. Критерії: Школи зобов'язуються просувати цінності та цілі ЮНЕСКО, використовуючи інноваційні методи викладання, забезпечуючи інклюзивне навчальне середовище та зміцнюючи зв'язки зі школами на місцевому та глобальному рівнях.

3. Вимоги: Члени повинні підтримувати цінності ЮНЕСКО, подавати щорічні робочі плани та звіти, брати участь у міжнародних та регіональних проектах, відзначати дні Організації Об'єднаних Націй, демонструвати знаки членства в ASPnet, інформувати свої громади про членство та регулярно оновлювати свою інформацію.

4. Процес вступу: Школи висловлюють зацікавленість через свого національного координатора, подають заявку на членство, проходять оцінювання і, в разі рекомендації, отримують сертифікат від ЮНЕСКО.

5. Підготовчий період: Перед подачею заявки на членство рекомендується пройти підготовчий період тривалістю щонайменше один рік.

6. Сертифікація: Членство надається та сертифікується ЮНЕСКО на основі рекомендації, отриманої від Національного координатора.

7. Тривалість: Членство триває від трьох до п'яти років і може бути поновлене після виконання вимог [11].

В Україні функціонує Мережа асоційованих шкіл ЮНЕСКО, до якої входять 82 заклади освіти із різних регіонів (станом на 02.06.2023 року). Серед них є заклади загальної середньої освіти, спеціалізовані школи з поглибленим вивчення іноземних мов, гімназії, ліцеї, професійно-технічні



Посилання на зображення [11].

училища. Мережа асоційованих шкіл ЮНЕСКО в Україні діє під егідою Національної комісії України у справах ЮНЕСКО. Функціонує також і самоврядний орган – Координаційна рада Мережі Асоційованих шкіл ЮНЕСКО в Україні, метою діяльності якого є налагодження комунікації в середині Мережі, висвітлення діяльності закладів освіти у соціальних мережах та створенні потужного координаційного механізму [9]. Також створена Інтерактивна мапа МАШ ЮНЕСКО в Україні, де позначені усі школи-члени, інформація про основні напрями їх діяльності та реалізовані проєкти (<https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1IuyMTHdwHNDU0KR05SM-9HzLh2tPqpt0&ll=49.049007858511324%2C29.125109738671863&z=9>)

Розглянемо більш детально основні напрями діяльності МАШ ЮНЕСКО в Україні та практичні кейси їх реалізації на прикладі діяльності закладів загальної середньої освіти в нашій країні.

Основними напрями діяльності ми визначаємо наступні:

- простір для міжкультурної взаємодії, міжкультурного навчання та навчання спадщини:

- навчання учнів та педагогів плануванню та розробці міжнародних мультидисциплінарних / мультикультурних проєктів, розвиток здатності співпрацювати (в міжнародних командах, з різними гравцями) і вирішувати виклики/конфлікти, розвиток навичок міжкультурної комунікації учасників проєктів;

- організація та здійснення взаємодії з освітніми закладами з різних країн світу, котрі є міжнародними партнерами, проведення онлайн зустрічей, робота над спільними мультидисциплінарними проєктами по вивченню спадщини;

- пропагування української культури та світосприйняття засобами міжнародної дитячої дипломатії;

- комунікаційний майданчик трансформативної освіти:

- міжнародний обмін освітніми послугами у процесі створення нового ресурсу знань під час навчання та розвитку трансформативних здібностей особистості;

- проведення просвітницьких заходів для педагогічної спільноти з можливістю залучення представників всесвітньої мережі Асоційованих шкіл ЮНЕСКО;

- обмін освітніми послугами між закладами світу та, як наслідок, підвищення рівня професійного розвитку педагогічних працівників;

- інтерактивна лабораторія для вивчення іноземних мов:

- вивчення та використання іноземних мов у повсякденному житті;

- знайомство з культурою і традиціями інших народів через вивчення мови, формування та роз-

виток соціокультурної компетентності учнівської та педагогічної спільноти;

- проведення інтегрованих уроків, кейс-уроків, семінарів, воркшопів спільно з міжнародними партнерами;

- поширення принципів «навчання впродовж життя» в українському суспільстві як основної світової тенденції у галузі освіти;

- «міні-хаб» для формування глобального громадянства; формування у молодого покоління розуміння «приналежності» до глобального світу:

- розвиток здатності співпрацювати (в міжнародних командах, з різними гравцями) і вирішувати виклики/конфлікти, розвиток навичок міжкультурної комунікації учасників проєктів;

- формування навичок ефективного спілкування та комунікації учасників з різних країн світу;

- поширення інформації про українську державу у світі засобами «дитячої дипломатії», презентація української культури, українського світогляду та прагнень нашого народу до миру та взаємодії;

- проєктна майстерня для розвитку м'яких навичок:

- формування та удосконалення широкого діапазону навичок і компетентностей учасників міжнародних проєктів, таких як: міжкультурна компетентність, відкритість, емпатія, прихильність, солідарність, командна робота;

- самоменеджмент, управління конфліктами, навички інформаційно-комунікаційних технологій, презентаційні навички, міждисциплінарне мислення та дія, незалежне, самостійне навчання, активна участь, підприємливість;

- мотиваційне середовище для освіти дорослих впродовж життя:

- обмін освітніми послугами між закладами світу та, як наслідок, підвищення рівня професіоналізму педагогічних кадрів;

- формування різноманітних компетентностей сталого розвитку через досвід і дію, а саме: соціально-комунікативну, дослідницьку, інформаційно-аналітичну, прийняття рішення, здійснення соціального вибору, створення проєктів: педагогічні працівники та батьки, залучені до роботи ASPnet, матимуть змогу розвивати та вдосконалювати компетентності у рамках освіти впродовж життя.

Практичні кейси реалізації міжнародних проєктів у закладі загальної середньої освіти наводимо на прикладі діяльності комунального закладу «Вінницький ліцей № 27», який є учасником Всесвітньої мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО з 2022 року.

#### **Назва проєкту: «Лабораторія ЮНЕСКО»**

Країна-партнер: Південна Корея (школа Геунгю, місто Чонджу).

Термін реалізації: 2022–2023 навчальний рік.

Категорія учасників: учні (14–16 років), педагоги, батьки з Південної Кореї та України.

Стислий опис проєкту: Онлайн зустрічі, дебати та конференції, обговорення тем пов'язаних з розбудовою миру та правами людини, сталим розвитком, глобальним громадянством та міжкультурною комунікацією.

Ключові компетентності, які формувалися/ розвивалися у учасників проєкту: спілкування іноземною мовою (англійською), соціальні і громадянські компетентності, інформаційно-цифрова компетентність, уміння навчатись упродовж всього життя.

**Назва проєкту: «Сувеніри з нашого оточення»**

Країна-партнер: Нідерланди (Каролус Ключіус Коледж, місто Зволле).

Термін реалізації: 01.12.2023–01.03.2024.

Категорія учасників: учні (12–14 років), педагоги з Нідерландів та України.

Стислий опис проєкту: Створення креативних 3D сувенірів з Нідерландів та України. Групи учнів з двох країн отримали завдання виготовити сувеніри з різних матеріалів та представити їх. Створення ескізів, відео, аудіо-коментарів, прослуховування думок однолітків – основні етапи проєкту, котрий модерувався нідерландськими та українськими педагогами.

Ключові компетентності, які формувалися/ розвивалися у учасників проєкту: компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, спілкування іноземною мовою, інформаційно-цифрова компетентність, уміння навчатись упродовж всього життя.

**Назва проєкту: “Recreation – project” («Відпочинок – проєкт»)**

Країна-партнер: Німеччина (гімназія Адольфа Графа, місто Текленбург).

Термін реалізації: 01.12–17.12.2023.

Категорія учасників: учні (15–16 років), педагоги з Німеччини та України.

Стислий опис проєкту: Відвідування міста Текленбург, навчання у гімназії Адольфа Графа, участь у роботі гуртка акторської майстерності. Спільні екскурсійні подорожі, знайомство з культурою та традиціями Німеччини та України, вивчення англійської мови, знайомство з німецькою та українською мовами.

Ключові компетентності, які формувалися/ розвивалися у учасників проєкту: культурна компетентність, громадянські та соціальні компетентності, підприємливість та фінансова грамотність, спілкування іноземною мовою (англійською), інформаційно-цифрова компетентність, уміння навчатись упродовж всього життя.

**Назва проєкту: «Навчати та навчатися за допомогою живої спадщини ЮНЕСКО»**

Країна-партнер: країни Європи.

Термін реалізації: 2023 рік.

Категорія учасників: педагоги 11 закладів загальної середньої освіти України та 10 шкіл Європи.

Стислий опис проєкту: Створення посібника «Навчати та вчитися за допомогою живої спадщини в Україні» для вчителів початкових та середніх шкіл в Україні, який впроваджує інноваційну методологію, що поєднує живу спадщину, освіту та науку. У межах пілотного проєкту 12 шкіл України реалізували проєкти з вивчення різних предметів з використанням живої спадщини України. Результати проєкту були зібрані у методичному посібнику для вчителів. Матеріал містить покрокові інструкції із залучення живої спадщини в освітній процес, а також 11 кейсів з пілотних шкіл в Україні та 10 кейсів з ЄС.

Ключові компетентності, які формувалися/ розвивалися у учасників проєкту: інноваційність, інформаційно-цифрова компетентність, уміння навчатись упродовж всього життя.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Участь у міжнародній проєктній діяльності дає змогу закладу загальної середньої освіти відповідати на виклики сучасності, відходячи від традиційного пріоритету передачі знань та створюючи умови для набуття навиків і розвитку компетентностей, необхідних для життя в глобалізованому суспільстві. Діяльність Мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО в Україні спрямована на забезпечення здатності здобувачів освіти у майбутньому інтегруватись у світ міжнародних відносин на основі учасників соціального партнерства глобальної освітньої спільноти, опанування компетентності для сталого розвитку. Слід зазначити і потенційну ресурсність міжнародної проєктної діяльності як для професійного розвитку педагогічних працівників, які братимуть участь у таких проєктах, так і для батьків здобувачів освіти у сфері неперервної освіти впродовж життя.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Tsybulsky D., Muchnik-Rozanov Y. Project-based learning in science-teacher pedagogical practicum: the role of emotional experiences in building preservice teachers' competencies. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. 2021. № 3:9. P. 2–12.
2. What you need to know about UNESCO Associated Schools Network. UNESCO: веб-сайт. URL: <https://www.unesco.org/en/aspnet/need-know> (дата звернення: 02.07.2024).
3. Ворон М. В. Роль проєктної діяльності у розвитку управлінської компетентності керівників ЗНЗ. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 2. С. 113–115.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Мережа асоційованих шкіл ЮНЕСКО. Постійне представництво ЮНЕСКО при Україні: веб-сайт. URL: <https://unesco.mfa.gov.ua/spivrobitnictvo/merezha-asocijovanih-shkil-yunesko> (дата звернення: 02.07.2024).
6. Презентація проєкту і посібника ЮНЕСКО «Навчатися та вчитися за допомогою живої спадщини»

в Україні. Укрінформ: веб-сайт. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-presshall/3881109-prezentacia-proektu-i-posibnika-unesko-navcatisa-ta-vcitisa-zadpomogou-zivoi-spadsini-v-ukraini.html> (дата звернення: 02.07.2024).

7. Припотень О. В. Міжнародна проектна діяльність – актуальна проблема позиціонування загальноосвітнього закладу в сучасному освітньому просторі. *Вісник Черкаського університету*. 2018. № 18. С. 76–80.

8. Проектна діяльність у системі професійної (професійно-технічної) освіти: практичний посібник / В. О. Радкевич та ін. Житомир: Полісся, 2020. 236 с.

9. Проектне навчання: коротко про головне. НУШ: веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/view/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne/> (дата звернення: 02.07.2024).

10. Як робити проекти разом зі школами з ЄС. НУШ: веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/12111/> (дата звернення: 14.06.2024).

11. Як стати учасником Мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО? Центр аналітично-методичного та матеріально-технічного забезпечення розвитку освітніх закладів області: веб-сайт. URL: <https://rozvytok-osvity.te.ua/yak-staty-uchasnykom-merezhi-asotsiyovan/> (дата звернення: 02.07.2024).

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

## FEATURES OF THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION ACQUIRES

У статті проаналізовано проблему формування екологічної компетентності у вищих навчальних закладах. Розглянуто різні підходи до визначення поняття екологічної компетентності. У дослідженні екологічна компетентність визначається як комплекс якостей, пов'язаних з наявністю низки особистісних якостей у поєднанні зі знаннями та вміннями, необхідними для ефективних дій у проблемних ситуаціях, а також готовністю і здатністю вирішувати екологічні проблеми практичним шляхом.

У статті з'ясовано сутність поняття «екологічна компетентність» та продемонстровано структурні елементи формування екологічної компетентності у вищих навчальних закладах. Екологічна компетентність – це здатність особистості використовувати свої екологічні знання та досвід як у професійних, так і в життєвих ситуаціях, що ґрунтується на усвідомленні екологічних цінностей та відповідальному ставленні до впливу на довкілля.

Доведено, що формування екологічної компетентності має ґрунтуватися на розумінні необхідності раціонального природокористування, дотримання правил екологічної поведінки та виконання природоохоронних заходів для забезпечення сталого розвитку сучасного суспільства. Формування екологічної компетентності означає розвиток відповідального та дбайливого ставлення до природи на основі екологічної свідомості.

Запорукою сталого природокористування є формування стійких знань, умінь та практичних навичок у сфері взаємодії людини з навколишнім середовищем, широкого розуміння «раціонального природокористування», а також стійкої свідомої поведінки екологічної ощадливості та прийняття рішень у повсякденному житті, спрямованих на зменшення екологічного впливу на природні ресурси. Встановлено, що це і є формування здатності до прийняття рішень. Виявлено, що формування екологічної компетентності у закладах вищої освіти є багатограним і багатостадійним процесом.

**Ключові слова:** компетентність, екологічна компетентність, екологічна свідомість, екологічна освіта, заклад вищої освіти.

The article analyzes the problem of forming environmental competence in higher education institutions. Different approaches to defining the concept of environmental competence are considered. The research defines environmental competence as a set of qualities associated with the presence of a number of personal qualities in combination with the knowledge and skills necessary for effective action in problematic situations, as well as the willingness and ability to solve environmental problems in a practical way.

The article defines the essence of the concept of "environmental competence" and demonstrates the structural elements of environmental competence formation in higher education institutions. Environmental competence is the ability of an individual to use his or her environmental knowledge and experience in both professional and life situations, based on an awareness of environmental values and a responsible attitude to environmental impact.

It is proved that the formation of environmental competence should be based on an understanding of the need for rational environmental management, compliance with the rules of environmental behavior and the implementation of environmental protection measures to ensure the sustainable development of modern society. The development of environmental competence means the formation of a responsible and caring attitude towards nature based on environmental awareness.

The overall result of environmental education and development is the formation of students' environmental competence, i.e. sustainable knowledge, skills and practical abilities in the field of environmental and human interaction, a broad understanding of "rational environmental management", as well as sustainable conscious actions of environmental frugality and decision-making in everyday life aimed at reducing the environmental burden on natural resources. It has been established that this is the formation of decision-making ability. It has been found that the formation of environmental competence in higher education institutions is a multifaceted and multi-stage process.

**Key words:** competence, environmental competence, environmental awareness, environmental education, higher education institution.

УДК 378.147:91:502/504  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.14>

**Мічуда В.В.,**  
канд. іст. наук,  
ст. викладач кафедри екології,  
географії і методики навчання  
Університету Григорія Сковороди  
в Переяславі

**Бондаренко Р.І.,**  
ст. викладач кафедри екології,  
географії і методики навчання  
Університету Григорія Сковороди  
в Переяславі

**Постановка проблеми.** Нові суспільні вимоги до освіти вимагають формування екологічно грамотного молодого покоління, здатного практикувати екоцентричний підхід до взаємодії з природою. Сучасна освітня парадигма ставить екологічну грамотність, а отже, індивідуальну та суспільну екологічну компетентність, у центр освітньої діяльності.

Основною метою екологічної освіти та виховання у вищих навчальних закладах є формування у студентів відповідального, ціннісного та дбайливого ставлення до природи та природних

процесів. Таке ставлення має ґрунтуватися на екологічній свідомості, обізнаності в питаннях охорони та збереження природних об'єктів довкілля та активній особистій позиції щодо захисту довкілля. Формування екологічної компетентності передбачає дотримання морально-етичних і правових норм, правил, законів, розумних форм і принципів природокористування, а також формування позитивної екологічної позиції особистості в популяризації та поширенні природоохоронної діяльності на місцевому та національному рівнях.



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

Питання формування екологічної компетентності у здобувачів вищої освіти є актуальними у часі та підіймається у ряді наукових публікацій. Екологічна компетентність є складовою частиною життєвої компетентності, теоретичні засади якої розкрито С. П. Бондар, Дж. Равеном, А. В. Хуторським, І. П. Ящук, М. С. Якубою. Однак, незважаючи на значну кількість публікацій, у педагогіці переважають дослідження з питань екологічних знань та формування екологічної культури, тоді як питання формування екологічних компетентностей студентів вищих навчальних закладів є недостатньо розробленим.

**Метою цієї статті** є з'ясування сутності поняття «екологічна компетентність» та демонстрація структурних елементів формування екологічної компетентності у вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** З огляду на екологічну тенденцію та компетентнісний аспект, у системі освіти та педагогіці з'являється нове поняття «екологічна компетентність». Формування екологічної компетентності є одним із завдань системи освіти і відбувається в процесі екологічної підготовки.

На думку Л. М. Титаренко, на відміну від екологічної культури, яка має соціальний та індивідуальний характер, екологічна компетентність стосується лише особистості.

В. Маршицька розглядає екологічну компетентність як здатність людини приймати адекватні рішення та здійснювати відповідні дії у повсякденному житті та в навколишньому середовищі у відповідь на ситуації, в яких реалізуються набуті екологічні знання, уміння, навички, досвід і цінності, усвідомлюючи їхній вплив на навколишнє середовище [5, с. 21].

О. Колонькова стверджує, що екологічна компетентність – це сукупність знань, умінь і навичок у сфері охорони довкілля, які забезпечують дотримання внутрішніх нормативних документів, кваліфіковане вирішення екологічно небезпечних ситуацій та моніторинг і контроль за дотриманням екологічних вимог у різних галузях діяльності. Жити відповідно до екологічного законодавства України [4, с. 380].

Оскільки екологічна компетентність є однією зі складових життєвої компетентності, процес її формування має бути багатограним і включати взаємодію навчального закладу, сім'ї та суспільства. Формування екологічної компетентності є пріоритетним у процесі виховання та розвитку особистості. Екологічна компетентність включає обізнаність про екологічний стан планети, країни та регіону, розуміння причин і наслідків екологічних криз та умов їх подолання, знання екологічного права, раціональне використання природних ресурсів, охорону та збереження довкілля.

Екологічна компетентність – це сукупність знань і умінь, які дають змогу людині розуміти та знаходити розв'язання екологічних проблем; здатність поширювати й впроваджувати екологічні знання та дотримуватися екологічних норм поведінки; гостре усвідомлення українських та глобальних екологічних проблем і того, що саме так можна вберегти планету від подальшого руйнування [6].

У більшості випадків студенти вищих навчальних закладів – це зрілі дорослі люди з екологічними поняттями, уявленнями та знаннями, набутими в школі та в позашкільних заходах, а також певним особистим культурним та морально-етичним освітнім рівнем. Свідомі студенти, як правило, мають чітко визначену громадську позицію та певне особисте ставлення до окремих регіональних та загальнодержавних екологічних проблем. Тому методи підвищення їхнього рівня освіченості та набуття нових навичок і знань у сфері екологічної та природоохоронної діяльності у вищих навчальних закладах мають бути більш складними, наукоємними та змістовними, а також цікавими та практичними [8, с. 242].

На формування екологічної компетентності особистості впливають соціальні та освітні чинники.

До соціальних чинників належать:

- формування суспільством екологічно орієнтованих життєвих прагнень особистості;
- здоровий спосіб життя в різних типах груп (наприклад, формальних і неформальних об'єднань студентів) як основний фактор, що впливає на систему взаємовідносин між особистістю і суспільством;
- національна та світова духовна культура, яка сприяє формуванню екологічної свідомості, самосвідомості та вчить цінувати себе та інших з точки зору екологічних стандартів і духовних цінностей національної та світової цивілізації.

Педагогічними чинниками є:

- ефективність освітньої системи;
- комплексність та цілісність виховного процесу;
- взаємозв'язок колективного виховання та самовиховання;
- диференціація та індивідуалізація навчання;
- зв'язок з життям, різноманітність видів виховної діяльності [1, с. 42].

Одним із найважливіших чинників, що впливають на ефективність навчально-виховного процесу і, відповідно, формування екологічної компетентності студентів, є забезпечення цього процесу належними педагогічними умовами та ресурсами. Водночас педагогічні умови є сукупними дидактичними чинниками, які можуть впливати на навчальний процес і дозволяють ним ефективно керувати.

Механізм формування екологічної компетентності – доволі складний і тривалий процес, що

містить цілісний підхід до навчання, виховання та особистісного розвитку студентів.

Методичні системи, що формують екологічну компетентність, як і інші освітні системи, повинні гарантувати глибину знань і високу усвідомленість засвоєння навчального матеріалу студентами. Ця вимога має реалізовуватися через використання міжпредметних зв'язків, а також через відбір і організацію змісту, який дає змогу студентам набутти відповідного рівня екологічних знань, умінь і навичок.

Методика формування екологічної компетентності студентів закладів вищої освіти включає сукупність цілей:

- соціальні цілі – розвивати студентів, які є екологічно свідомими, добре освіченими, творчо мислячими і власною діяльністю сприяють вирішенню екологічних проблем;

- психологічні – полягають у сприянні розвитку екологічних поглядів, переконань, світоглядних позицій у відносинах з природою;

- дидактичні – передбачають засвоєння студентами системи екологічних знань, формування вмій, набуття досвіду із збереження та поліпшення стану навколишнього середовища;

- виховні – формування морального і естетичного ставлення до природи [7, с. 169].

Найважливішим елементом екологічної компетентності є набуття досвіду прийняття відповідальних рішень щодо довкілля, який можна отримати через освіту, тренінги, екскурсії та іншу роботу, безпосередньо пов'язану з навколишнім середовищем. Активна інтеграція різних методів навчання у навчальний процес та впровадження різних навчальних моделей і проектів у процесі вивчення географії та екологічних дисциплін може призвести до високих досягнень у набутті учнями екологічних компетентностей.

Нижче наведено кілька методів розвитку екологічної компетентності:

Метод екологічної ідентифікації (від лат. *отожнювати*). Цей метод полягає в тому, що студенти ставлять себе на місце природного об'єкта і переносять себе в середовище і ситуацію, в якій знаходиться природний об'єкт. Цей метод стимулює процес психологічного моделювання стану природного об'єкта, сприяє кращому розумінню цього стану та поглиблює розуміння студентами цього об'єкта. Крім того, такий механізм актуалізує відповідну поведінку стосовно об'єкта.

Метод екологічної емпатії (від грец. співпереживання). Цей метод ґрунтується на педагогічній реалізації здатності людини до співпереживання та співчуття стану природних об'єктів. Метод передбачає перенесення власного стану на природний об'єкт і навпаки (стану природного об'єкта на себе) шляхом ідентифікації з природним об'єктом (емпатія) та переживання власних

почуттів і відчуттів щодо стану природного об'єкта (співчуття) [3, с. 29].

Метод екологічних асоціацій. Цей метод передбачає навчальну реалізацію асоціацій між різними мисленнєвими образами в контексті проблеми, поставленої перед суб'єктом навчання. Прикладом цього методу є вправа «Дерево». Наприклад, під час екскурсії або «уроку на природі» учням пропонується обійняти дерево і відчутти його силу.

Метод екологічного маркування. Цей метод передбачає цілеспрямований вплив на певні взаємозв'язки в установках індивідів, що призводить до психологічного дискомфорту через неефективні форми звичної екологічної поведінки чи діяльності індивіда. Цей метод використовується для мотивації учасників освітнього процесу до природоохоронної діяльності.

Одним із прикладів є вправа «Моральна дилема», яка має на меті викликати певні емоції. Цей метод навмисно порушує певні аспекти світогляду людини, що призводить до психологічного дискомфорту через невідповідність між когнітивними стратегіями індивіда щодо природи та природоохоронної діяльності та усталеними нормами щодо соціального та екологічного співіснування. Наприклад, у красивий природний або фотографічний пейзаж штучно вносять сміття, щоб спонукати студентів цінувати те, що вони бачать.

Метод екологічно-емоційного впливу. Метод спрямований на розвиток етичних установок і почуттів, формування стереотипів поведінки та діяльності в навколишньому середовищі, прийнятних для довкілля. Метод передбачає проведення сеансів звукотерапії «голосами лісу» для зняття головного болю, покращення емоційного стану та заспокоєння нервової системи [3, с. 30].

Крім того, при формуванні професійних рівнів екологічної компетентності можна використовувати інтерактивні формати роботи у поєднанні з традиційними формами роботи. Це проблемні лекції, панорамні лекції, лекції-вікторини та лекції-конференції, які сприяють формуванню критичного мислення та виробленню власної позиції з питань, а також ділові ігри, тренінги, конкурси та дебати. Особлива увага приділяється організації самостійної дослідницької діяльності студентів. Педагогічні засоби включають діалог, дискусію, рольові імітаційні ігри, аналіз конкретних ситуацій, відеоматеріали, ігрові завдання та вправи, зміст яких відображає особливості формування екологічної компетенції.

**Висновки.** Отже, процес формування екологічної компетентності студентів має включати такі компоненти: формування відповідних екологічних уявлень; формування уважного ставлення до природи; формування системи вмій і навичок (технологій) взаємодії з природою; формування адекватних екологічних уявлень. Така система уявлень дозволяє

особистості знати, що і як відбувається у світі природи та між людиною та природою, і як варто поводитися з погляду екологічної доцільності.

На міжнародному рівні актуалізуються питання розширення, вдосконалення та модернізації всієї системи екологічної освіти та виховання на основі принципів безперервності, послідовності та системності; переходу від споживацького, антропоцентричного підходу до вивчення природи до екоцентричного; визнання цінності природи та власної відповідальності за стан довкілля та здоров'я людини [2, с. 74].

Враховуючи вищенаведену інформацію, варто підкреслити, що сучасна екологічна освіта є нагальною потребою освіти сьогодні і є одним з основних та перспективних напрямів виховання молоді в закладах вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Акопян В. Основні чинники формування екологічної свідомості особистості. Журнал «Вища освіта України», № 2, 2011 рік. С. 41–46.
2. Бузенко І. Л. Формування екологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. Випуск 49, 2017. С. 73–75.
3. Екологічна компетентність учителя Нової української школи. Навчально–методичний посібник в таблицях і схемах / Упорядники Коваль О. В., Погасій І. О. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2019. 40 с.
4. Колонькова О. О. Формування екологічної компетентності старшокласників засобами дистанційної освіти. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Кам'янець–Подільський, 2007. Вип. 10. Т. 1. С. 379–387.
5. Маршицька В. В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Київ, 2005. Кн. 2. Вип. 8. С. 20–24.
6. Смірнова В. М. Умови формування екологічної компетентності учнів. URL: [http://smirnovavira.ucoz.ua/index/umovi\\_formuvannja\\_ekologichnoji\\_kompetentnosti\\_uchniv/0-5//](http://smirnovavira.ucoz.ua/index/umovi_formuvannja_ekologichnoji_kompetentnosti_uchniv/0-5//)
7. Толочко С. В., Шкодин А. В. Формування екологічної компетентності студентів агротехнічних спеціальностей ВНЗ. Екологічні науки, 2017. Вип. 18–19, С. 165–172.
8. Якуба М. С. Теорія і практика формування екологічної компетентності студентів у закладах вищої освіти. Сучасні методи та форми організації освітнього процесу у закладах вищої освіти: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції. Одеса: Університет Ушинського, 2022. С. 241–243.

## FACTORS INFLUENCING THE EMOTIONAL WELL-BEING OF STUDENTS OF BASIC SECONDARY EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

## ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

*The article is devoted to the problem of emotional well-being, which requires in-depth analysis and discussion in a modern context, when students regularly face new challenges. The relevance of the study of the emotional state of students of basic secondary education who have experienced traumatic effects is emphasized. The factors of emotional well-being of students in the conditions of the modern socio-political context are considered on the basis of the seven-dimensional structure of factors proposed by J. Anan. The essence of the following determinants of emotional well-being in the context of a modern Ukrainian student is revealed: a sense of safety in the educational environment, an optimal level of workload, active interaction with peers and teachers, regular positive experiences, a sense of support and belonging to the reference group, consistency of the educational environment and the presence of positive narratives. It is noted that regular positive experiences in the learning environment, including achievement, are important for emotional well-being, but excessive striving for success can increase stress and create unhealthy competition. It is also important for educators to integrate negative experiences into the learning process in the right way to develop adaptive skills. A conclusion was made about the need to develop resilience, which will help students manage responses to stress and traumatic events, ensuring the ability to adapt to unfavourable conditions and maintain emotional stability. The impact of the teacher's personality on emotional well-being, their ability to analyze the emotional state of students and create an individual approach is emphasized. The necessity of researching the problems of the emotional sphere and improving the psychological and pedagogical conditions in educational institutions in order to maintain a stable positive and comfortable emotional state of students is substantiated.*

**Key words:** emotional well-being, emotions, factors, students of basic secondary education, harmonious personality.

*Статтю присвячено проблемі емоційного благополуччя, яка потребує глибокого ана-*

*лізу та обговорення в сучасному контексті, коли учні регулярно стикаються з новими викликами. Підкреслено актуальність дослідження емоційного стану здобувачів базової середньої освіти, які зазнали травматичних впливів. Розглянуто чинники емоційного благополуччя учнів в умовах сучасного соціально-політичного контексту на основі семивимірної структури факторів, запропонованих Дж. Анан. Розкрито сутність наступних чинників емоційного благополуччя у контексті сучасного українського учня: відчуття безпеки та навчальному середовищі, оптимальний рівень навантажень, активна взаємодія з однолітками та вчителями, регулярний позитивний досвід, відчуття підтримки та причетності до референтної групи, послідовність навчального середовища та наявність позитивних наративів. Зазначено, що регулярний позитивний досвід у навчальному середовищі, зокрема досягнення успіху, є важливим для емоційного благополуччя, проте надмірне прагнення до успіху може підвищувати стрес та створювати нездорову конкуренцію. Педагогу також важливо коректно інтегрувати негативний досвід у навчальний процес для розвитку адаптивних навичок. Зроблено висновок про потребу у розвитку резильєнтності, яка допоможе учням керувати реакціями на стрес та травматичні події, забезпечуючи здатність адаптуватися до несприятливих умов і зберігати емоційну стабільність. Підкреслено вплив особистості учителя на емоційне благополуччя, його здатність аналізувати емоційний стан учнів та створювати індивідуальний підхід. Обґрунтовано необхідність подальшого дослідження проблем емоційної сфери та вдосконалення психолого-педагогічних умов в навчальних закладах з метою підтримки стійкого позитивного та комфортного емоційного стану учнів.*

**Ключові слова:** емоційне благополуччя, емоції, чинники, здобувачі базової середньої освіти, гармонійна особистість.

UDC 373.37.04:159.942  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.15>

**Pyshynska V.V.,**  
Postgraduate student at the Department of Education and Innovative Pedagogy  
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

**Problem statement in general terms.** The challenges of our time have set the education system many tasks related to both the physical and emotional state of the students. Special attention should be paid to the issue of preserving the emotional well-being of the new generation, which is growing under the influence of traumatic events caused by the Russian-Ukrainian war. The experience of the war in the East of Ukraine confirms the relevance of studying the emotional state of basic secondary education students. In combination with experiencing the difficulties of age-related mental development, teenagers in the zone of military conflict have symptoms of depression, anxiety and post-traumatic stress as a result of experienced psychotraumatic events [1, p. 62]. The

school, as a leading link in the system of personality development, cannot ignore these problems. Consequently, there is a need for a thorough study of the emotional well-being of students and the improvement of psychological and pedagogical conditions for the development of a prosperous personality.

**Analysis of recent studies and publications.** Recently, we have observed a significant interest of researchers in the topic of emotional well-being. Modern scientists understand the importance of the emotional state, its influence on the personality, and pay more and more attention to the research of emotional intelligence, resilience, emotional well-being and ways to improve it. The study of emotional well-being has a long history, and many scientists from various

fields have contributed to the understanding of this concept. E. Diener, known for his research in the field of positive psychology and subjective well-being, made a significant contribution to the study of emotional well-being by investigating the factors affecting it. R. Larsen and Z. Pryzmich in their scientific studies proposed a definition of emotional well-being, described its specific components and their relationship. K. McLaughlin, M. Barry, A. Choi reflected the connection of emotional well-being with school conditions, considered the factors affecting the emotional well-being of students.

The growing number of studies, the integration of supporting emotional well-being into various areas of our lives, indicates a therapeutic turn, a trend that focuses on improving a person's emotional and psychological well-being. In education, the therapeutic turn is characterized by the introduction of emotionally-oriented approaches in education, which are aimed at supporting the psychological health of students and the development of their social-emotional skills. However, this approach is also subject to criticism, K. Ecclestone and D. Hayes [2] in their work provide key arguments against emphasizing emotional well-being in education. We agree that an excessive fascination with emotions can be counterproductive, but it is impossible to deny their contribution to the educational process, therefore it is important to find a balance between the emotional and cognitive components of education in order to fully achieve educational goals.

Native scientists are also increasingly paying attention to the importance of emotional well-being. G. Meshko, P. Kutishepko, T. Vodolazska consider the emotional well-being of students as a determinant of academic success and health preservation. N. Trofailya, P. Dombrovska, E. Opanasenko investigate various factors that affect emotional well-being: family relationships, pedagogical communication styles, involvement in social networks, etc. O. Matviienko studies the topical issue of emotional well-being in conditions of military aggression. Therefore, research confirms that students' emotional well-being is a key factor that affects their academic performance, motivation to learn and overall health.

**Statement of the basic material.** A literature review has shown that factors that affect emotional well-being are actively studied in various contexts. However, it was not possible to find a systematic approach that teachers could use in their practical activities. Available scientific research often highlights only certain aspects, which makes it difficult to integrate them into the educational process. The purpose of the article is to analyze the factors of emotional well-being of students of basic secondary education in today's conditions, with the aim of further developing recommendations for its improvement.

Emotional well-being is usually understood as a stable positive and comfortable emotional state, which

increases the general level of the quality of life of an individual, ensures the effectiveness of their functioning in various spheres of activity, etc. [3, p. 431]. Emotional well-being is influenced by many subjective and objective factors that interact with each other. Subjective factors include an individual's perception of themselves and the world, personal values and beliefs. Objective factors include elements that can be measured: income, education, physical health, social background, etc. For the purpose of systematization, J. Anan [4] proposed a seven-dimensional structure of factors that affect the emotional well-being of students, let's turn to this structure in order to consider each dimension in the context of a modern Ukrainian student.

The first and most important factor is a sense of security, which is fundamental for every person. Every day, russian state threatens the physical safety of students, and it is indisputable that a regular threat to life has a significant impact on the individual, and especially on their emotional sphere. Violation of emotional security, a state characterized by confidence, a sense of trust in the environment, the absence of maladaptive emotions, situational emotional disorders [5, p. 49] leads to long-term negative consequences for the health of students. Unfortunately, research indicates that the modern student has low indicators of emotional security, it is precisely because of a long-term threat to physical safety that deconstructive emotions and disorders are formed. To create a safer educational environment, it is necessary to provide students with clear information about the security situation, instructions on actions in case of danger, regularly process this information and check the level of assimilation by students. This will help them feel more confident and in control, which will have a positive effect on their emotional well-being. Another way to reduce the negative effects of physical threats is psychological support for students, consultations with professionals, as well as encouragement for mutual support in the team.

The next, no less important dimension is called «Alliance» and emphasizes that a person, as a social being, needs interaction and support. The forced transition to online education has presented many challenges to educators, the most significant of which is the lack of real contact. Distance learning can cause a feeling of anxiety, isolation, and reduce students' motivation to study [6, p. 113]. The lack of live communication with a reference group for teenagers cannot be overestimated, the lack of spontaneous communication, joint activities, limitations of non-verbal communication make it difficult to find and develop friendly relationships, which clearly affects emotional well-being. Attempts to find the necessary emotions, communication, and support can lead to the formation of Internet addiction, which only gives the illusion of a full life. The main reasons for addiction are

emotional immaturity, low tolerance for frustration, a tendency to regressive behaviour, the presence of anxiety and depression, weak adaptation capabilities, etc. [7, p. 20]. The fight against Internet addiction in the conditions of distance learning is a complex task that requires a comprehensive approach. Educators should focus on engaging in alternative activities, maintaining social ties and not forgetting that the most effective means of finding a common language with teenagers is a sincere conversation that will help to understand the risks of Internet addiction.

The feeling of belonging is equally important, because thanks to it, a person is able to realize their own significance and connection with supra-individual processes, contribute to a common result and feel like an important part of a team. [8, p. 23]. A sense of belonging to a group will help students increase motivation, actively participate in tasks, develop social skills, understand their strengths and feel supported when they need it. Positive emotions are a key element of a sense of belonging, researchers recommend that teachers regularly develop active listening skills to increase their sense of belonging and pay more attention to the emotional well-being of their students [9, p. 113]. Involving parents in the educational process through partnership pedagogy will develop involvement. The willingness and initiation of contacts with parents by teachers is the key to establishing and maintaining a trusting partnership for the sake of the active life of the child, which contributes to their versatile harmonious development [10, p. 188].

As we can see, an important dimension of emotional well-being is regular positive experience. In learning activities, the most striking is the positive experience associated with achieving success in learning. Success situations not only increase motivation to learn, build self-esteem and improve academic performance, but also reduce stress and anxiety because students feel more secure and confident. However, we also see a number of potential dangers that can negatively affect emotional well-being. Excessive use of success situations can lead to frustration and stress in case of failure, constant striving for success can create pressure on students and unhealthy competition. V. Kaloshyn also notes that it is difficult to overestimate the stimulating role of failure in a number of situations. Success can spoil a personality, failure can shape its best qualities [11, p. 24]. Negative experiences can be useful for developing adaptive skills if they are correctly integrated into the learning process. Negative experiences can be useful for developing adaptive skills if they are properly integrated into the learning process. An important skill for a teacher is the ability to turn negative experiences into opportunities for growth, critical thinking, and resilience. Educators should be more critical about creating situations for success, using achievable but not too easy goals and differentiated tasks to enable success for each learner.

In this context, consider another dimension proposed by J. Anan – an optimal imbalance that emphasizes that students need to be challenged enough to make new neural connections, but not so challenged as to be overwhelmed. The educational material should be balanced and correspond to the age characteristics of students. Too difficult tasks can cause self-doubt and a decrease in motivation, while easy tasks lead to a decrease in the development of critical thinking and interest. It is also important to consider the individual characteristics and level of knowledge of each student, to provide appropriate support, which will significantly increase the effectiveness of the learning process and have a positive impact on the emotional well-being of students.

The next dimension is essential for emotional well-being at such an uncertain time for everyone. The educational environment can become a centre of stability for students: a clear schedule, rules of conduct, clear assessment, consistency in the behaviour of teachers will help students feel safe, focus on learning, and not on their anxieties. The implementation of daily rituals, such as morning circle, reflection, movement will contribute to the creation of a predictable and stable environment. Consistency in the learning process will also help students to build their own study routine, which will contribute to the development of self-discipline, which is very necessary during distance learning, when students have to manage their time and complete tasks on their own.

A modern teenager experiences many different, not always positive events every day that affect their personality. Events that have acquired the characteristic of significant, in our opinion, reflect the character of a person's perception and relationship to the surrounding world, other people, themselves, show what the subject is like in actions and decisions [12, p. 85]. In this way, self-narrative is formed, which is a powerful force that shapes children's views of themselves and their world and guides their interpretations and reactions [4, p. 6]. Consequently, students can align their behaviour with past experiences and act on self-talk. We can conclude that self-narratives are a way to form one's own identity, but sometimes they can have a negative impact on a person. Each student met with an experience that influenced their own history and vision of themselves in this world. Negative self-narratives can lead students to perceive the world as hopeless, and themselves as powerless and hopeless. However, the good news is that our timeline is fluid [12, p. 83], experiences can change, just like self-narratives, so every positive experience can change a student's worldview, and the teacher has every opportunity to positively influence student self-narratives.

Taking into account the above, we can conclude that it is necessary to develop resilience, which will help manage your reactions to stress and traumatic

events. The phenomenon of resilience in psychology is understood in three planes – as a trait or the ability of an individual to overcome stress, as a coping process and as an adaptive and protective mechanism that allows you to resist stress or adapt after psychological trauma [13, p. 76]. Through the ability to effectively overcome stress and manage your emotions, resilience has a great impact on emotional well-being, therefore, understanding this concept is extremely necessary in today's conditions. Let us turn to the skills-based model, which offers a triadic perspective, according to which resilience is manifested in three domains: cognitive, behavioural and emotional. The emotional resilience module emphasizes the importance of the following aspects: the ability to recognize and manage one's emotions, reduce the level of arousal, the formation of positive thinking, understanding the importance of social connections, support and trust [14, p. 8]. This knowledge will undoubtedly contribute to increasing the level of individual resilience, and a properly trained teacher will be able to implement emotional learning programs in the educational environment, which will positively affect emotional well-being.

We come to the conclusion that the personality of the teacher and the teacher-student relationship have a significant impact on the emotional sphere of students. In the professional standard of a general secondary education institution teacher, in the list of professional competencies, an important place is occupied by emotional and ethical competence, which emphasizes the skills necessary for a teacher: the ability to be aware of personal sensations, feelings and emotions, needs, to manage one's own emotional states, the ability to constructively and safely interact with participants in the educational process, etc. [15, p. 7]. The teacher plays a key role in creating a comfortable learning environment where students develop not only academic knowledge and skills, but also emotional ones. Halyna Meshko, an expert in the field of theory and methods of pedagogy, notes that a teacher with a formed psychotherapeutic position knows how to correctly assess the psycho-emotional state of a student, and if necessary, determine an individual corrective development program [16, p. 28]. Therefore, it is important for a teacher to have knowledge related to the emotional sphere of students, as this will help to effectively correct undesirable states and maintain a high level of emotional well-being. Research shows that respectful attitudes at school can reduce negative impacts for students who face family and community risks [17, p. 11]. In local research, we also find confirmation of this thesis: the majority of respondents confirm that the attitude towards studying a subject is significantly influenced by the relationship with the teacher [18, p. 413]. Students who feel supported and interested by the teacher are more inclined to take an active role in the

learning process, show a higher level of responsibility and have a better emotional state.

**Conclusions.** Adolescents' emotional well-being is particularly important because it affects their academic success, overall development and future. Supporting and developing the emotional well-being of students of basic secondary education requires a comprehensive approach that takes into account various aspects of their lives: feeling of safety in the educational environment, optimal level of workload, active interaction with peers and teachers, experiencing regular positive experiences, feeling supported, consistency in the learning environment, involvement in the reference group and the presence of a positive self-report. The given analysis of factors that will contribute to the emotional well-being of students can allow teachers to better understand the needs and experiences of students and create a comfortable learning environment. Prospective areas of scientific research will relate to a deeper analysis of the above factors and the development of specific techniques and methods that can be most effective for improving emotional well-being.

#### REFERENCES:

1. Басенко О. М. Дослідження психоемоційного стану підлітків в умовах воєнного конфлікту на сході України. *Psychological journal*. 2020. Том 6, Вип. 5. С. 56–65.
2. Ecclestone K., Hayes D. The dangerous rise of therapeutic education. London: Routledge, 2008. 176 p.
3. Федорчук В. М., Федорчук В. В. Емоційне благополуччя як важлива складова життєдіяльності особистості: теоретичний аспект. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. м. Кам'янець-Подільський, Подільський спеціальний навчально- реабілітаційний соціально-економічний коледж, 19-20 квітня. 2019 р. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 431–432
4. Annan J. A. A conceptual framework for mapping and enhancing children's emotional well-being. *Journal of Applied Neurosciences*. 2024. Vol 3, № 1. 11 p. URL: <https://doi.org/10.4102/jan.v3i1.11> (дата звернення: 10.07.2024).
5. Розов В. І. Система особистісної безпеки правоохоронних органів як захист від деструктивних впливів під час війни. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. № 1. С. 45–51. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-2023-1-8> (дата звернення: 10.07.2024).
6. Пишинська В.В. Вплив дистанційного навчання на емоційне благополуччя здобувачів базової середньої освіти. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: VIII Міжнар. наук.-практ. конф., Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 20–24 березня. 2024 р. Харків, 2024. С. 110–114.
7. Шугайло Я. В. Інтернет-залежність та проблема її профілактики серед дітей та підлітків. *Вісник*

Запорізького національного університету. Педагогічні науки. Запоріжжя, 2015. № 2 (25). С. 17–22.

8. Бевз Г. М., Каніболоцька М. С. Психологічні ресурси взаємодії школи, сім'ї, громади: практич. посіб. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2022. 106 с.

9. St-Amand J., Girard S., Smith J. Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *IAFOR Journal of Psychology & the Behavioral Sciences* 5 (2). 2017. P. 105–119.

10. Твердохліб Т. С., Мажуга А. В. Педагогіка партнерства в умовах дистанційного навчання: особливості роботи класного керівника з батьками. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 20–21 травня. 2022 р. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2022. С. 186–189.

11. Калашин В. Ф. Педагогіка успіху: стратегія радісного навчання. Управління школою. Видавнича група «Основа». 2013. № 31–32 (403–404). 128 с.

12. Назарук О. М. Наратив як форма відображення психологічної події. Психологія: зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. Вип. 17. С. 82–86.

13. Е. О. Грішин. Резилієнтність особистості, сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Харків, 2021. № 64. С. 62–81.

14. Baker, F.R.L., Baker, K.L. and Burrell, J. Introducing the skills-based model of personal resilience: Draw-

ing on content and process factors to build resilience in the workplace. *J Occup Organ Psychol.* 2021. 25 p. URL: <https://doi.org/10.1111/joop.12340> (дата звернення: 10.07.2024).

15. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства освіти і науки від 23.12.2020 р. 2736 45 с. URL: [https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/01/Nakaz\\_2736.pdf](https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/01/Nakaz_2736.pdf) (дата звернення: 11.07.2024).

16. Мешко Г. Тривожність як суб'єктивний прояв емоційного неблагополуччя учнів під час війни. *Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки: матеріали IV Міжнар. наук. конф., м. Тернопіль, 18-19 квітня. 2024 р. С. 26–29.*

17. Liebenberg L., Theron L., Sanders J. Munford R. and others Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International. Volume 37, Issue. p. 15.* URL: <https://doi.org/10.1177/0143034315614689> (дата звернення: 10.07.2024).

18. Мешко Г. Емоційне благополуччя учнів як детермінанта успішності навчання. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 4 до Вип. 31, Том I (9): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Київ: Гнозис, 2014. С. 410–415.



## ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ CHATGPT ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

### DIDACTIC POSSIBILITIES OF USING CHATGPT TO ORGANIZE INDIVIDUALIZED PHYSICS TEACHING

Стаття присвячена проблемі використання ChatGPT в освітньому процесі.

Розглянуто дидактичні можливості використання моделі GPT у підготовці майбутніх учителів фізики для реалізації індивідуалізованого підходу. Сучасний освітній процес вимагає нових підходів до навчання, зокрема використання інноваційних технологій та індивідуалізацію навчання. У статті визначено основні принципи та методи, які забезпечують організацію індивідуалізованого навчання з фізики та передбачають використання штучного інтелекту. Індивідуалізоване навчання з використанням моделі ChatGPT може бути новим підходом до навчання фізики, який комбінуює елементи інтерактивності, індивідуалізації та доступу до широкого спектру фізичних знань. Це відкриває можливості для персоналізованого навчання, де здобувачі освіти можуть отримувати індивідуалізовані відповіді, пояснення та завдання, відповідно до своїх потреб та рівня знань.

У статті запропоновано приклади завдань з використанням ChatGPT, які сприяють активізації пізнавальних здібностей здобувачів освіти, розвитку їх компетентностей. Зазначено переваги використання моделі GPT, а саме: здатність до автоматичної генерації текстових відповідей на запитання; генерації завдань з фізики; підтримка при підготовці до тематичного оцінювання; генерація тестів для самоперевірки знань; надання рекомендацій для виправлення допущених помилок; підтримка у плануванні часу та організації освітнього процесу, можливість навчання на індивідуальному темпі та рівні складності для кожного здобувача освіти; активізація інтересу до навчання. Використання ChatGPT для реалізації індивідуалізованого навчання фізики може бути ефективним завдяки його можливостям надавати персоналізовану підтримку, створювати інтерактивний навчальний контент та допомагати у вирішенні різних навчальних завдань. Такі можливості ChatGPT слід враховувати у підготовці майбутніх учителів фізики, що забезпечує реалізацію індивідуалізованого навчання фізики, забезпечуючи учням необхідну підтримку та ресурси для успішного вивчення предмета.

**Ключові слова:** освітній процес, штучний інтелект, ChatGPT, індивідуалізоване навчання.

The article is devoted to the problem of using ChatGPT in the educational process. The didactic possibilities of using the GPT model in the training of future physics teachers to implement an individualized approach are considered.

The modern educational process requires new approaches to teaching, including the use of innovative technologies and individualization of learning. The article defines the basic principles and methods that ensure the organization of individualized learning in physics and involve the use of artificial intelligence. Individualized learning using the ChatGPT model can be a new approach to teaching physics that combines elements of interactivity, individualization, and access to a wide range of physical knowledge. This opens up opportunities for personalized learning, where students can receive individualized answers, explanations, and tasks according to their needs and level of knowledge.

The article offers examples of tasks using ChatGPT, which help to activate the cognitive abilities of students and develop their competencies. The advantages of using the GPT model are noted, namely: the ability to automatically generate textual answers to questions; generation of physics tasks; support in preparing for thematic assessment; generation of tests for self-checking knowledge; providing recommendations for correcting mistakes; support in planning time and organizing the educational process, the possibility of learning at an individual pace and level of difficulty for each student; activation of students' interest in learning. The use of ChatGPT for the implementation of individualized physics learning can be effective due to its ability to provide personalized support, create interactive learning content, and help in solving various learning tasks. Such features of ChatGPT should be taken into account in the training of future physics teachers, which ensures the implementation of individualized physics learning, providing students with the necessary support and resources for successful learning of the subject.

**Key word:** educational process, artificial intelligence, ChatGPT, individualized learning.

УДК 53-021.131-028.77: 378.018.43  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.16>

**Ручаковський В.П.,**

аспірант кафедри фізики та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**Федчишин О.М.,**

канд. пед. наук, доцент кафедри фізики та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Підготовка компетентного фахівця, здатного професійно підходити до розв'язування практичних завдань, зокрема, компетентного вчителя фізики, залишається пріоритетним та провідним завданням освітнього середовища. Методологічною основою підготовки майбутнього вчителя фізики є особистісно-орієнтований підхід, основою якого є дидактичний принцип – індивідуалізація навчання, яка враховує індивідуальні особливості майбутніх учителів фізики. Сучасний освітній процес вимагає

нових підходів до навчання, зокрема використання інноваційних технологій та індивідуалізацію навчання. Одним з потенційних інструментів для досягнення цих цілей є модель GPT (Generative Pre-trained Transformer), яка базується на штучних нейронних мережах та здатна генерувати текст з великим рівнем природності та контекстності.

#### Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблема впровадження індивідуалізації досліджувалась багатьма науковцями та методистами. У працях Ю. Бабанського, Я. Ковальчука,

В. Паламарчук, В. Кузя, В. Сухомлинського та ін. обґрунтовано, що індивідуалізація включає і процес формування, і процес розвитку особистості, а також процеси її самореалізації. Теоретичні основи диференціації навчання розроблялись О. Бугайовим, С. Гончаренком. Реалізацію індивідуалізованого підходу в процесі вивчення окремих предметів досліджували М. Бурда, М. Корець, О. Падалка, О. Федоришин та ін.; у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів – П. Атаманчук, Н. Дем'яненко, В. Ковальчук, В. Шарко, М. Шкіль, М. Шут та ін.) [3]. Необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі з фізики висвітлена науково-методичних працях П. Атаманчука, О. Бугайова, С. Величка, Я. Галатюка, М. Головка, С. Гончаренка, Ю. Жука, В. Заболотного, Т. Засекіної, О. Ляшенка, В. Сиротюка В. Шарко та багатьох ін. [6, с. 18].

Сучасні цифрові та комунікаційні технології революціонізують освіту. Вирішальну роль у трансформації сучасної освіти відіграє штучний інтелект (ШІ), інтеграція якого в освітній процес має велике значення. ШІ забезпечує адаптацію освіти до індивідуальних потреб кожного здобувача освіти. Інтелектуальні системи аналізу можуть враховувати стиль навчання, темп і рівень розуміння кожного учня, створюючи персоналізовані програми для оптимального засвоєння матеріалу.

Багато науковців розкривають використання ШІ в освіті. У дослідженнях [10, 11, 12] автори наголошують на впливі ШІ на освіту та важливості її адаптації до сучасних вимог; аналізують етичні аспекти використання штучного інтелекту в освіті, акцентуючи увагу на таких критеріях, як справедливість, підзвітність, прозорість, упередженість, автономія тощо; зазначають, що у контексті розвитку обчислювальних та інформаційних технологій розвитку комп'ютерних та інформаційних технологій штучний інтелект знаходить широке застосування в освіті. ШІ відкриває нові можливості, потенціали та виклики в освітній практиці. Результати дослідження Garcia-Martínez et al. підтверджують позитивний вплив штучного інтелекту на якість знань учнів, на підвищення мотивації до навчання, особливо в галузі STEM [5].

Отже, ефективний освітній процес потребує сучасних методик організації індивідуалізованого підходу до навчання на основі використання інноваційних технологій. Однак, незважаючи на численні дослідження з проблеми індивідуалізації та використання інноваційних технологій в освіті, питання реалізації індивідуалізованого підходу в процесі навчання фізики в контексті використання інноваційних технологій ще не знайшли належного розкриття.

**Мета статті** – розглянути дидактичні можливості використання моделі GPT у підготовці

майбутніх учителів фізики для реалізації індивідуалізованого підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Штучний інтелект (artificial intelligence, AI) – це метод змусити комп'ютер чи програмне забезпечення «мислити» як людський мозок. Це досягається шляхом вивчення закономірностей роботи людського мозку та аналізу когнітивних процесів. Результатом цих досліджень є розробка інтелектуального програмного забезпечення та систем [8].

Прикладами програм які використовують моделі ШІ є сканер відбитків пальців, Face ID на смартфоні, додаток Дія, набір тексту за допомогою T9 або спілкування з чат-ботом в інтернет-магазині, ChatGPT, голосові помічники Siri, Alexa, системи розумного будинку та автомобільні автопілоти.

Сьогодні технології штучного інтелекту охоплюють ледь не усі сфери нашого життя і подаються як наднові досягнення науковців. Насправді поняття штучного інтелекту з'явилося ще в 1950-х, і основна проблематика з того часу змінилась не суттєво [4].

Індивідуалізоване навчання з використанням моделі ChatGPT може бути новим підходом до навчання фізики, який комбінує елементи інтерактивності, індивідуалізації та доступу до широкого спектру фізичного знання. Це відкриває можливості для персоналізованого навчання, де учні можуть отримувати індивідуалізовані відповіді, пояснення та завдання, відповідно до своїх потреб та рівня знань.

Індивідуалізація навчання – це система засобів, яка сприяє усвідомленню учнем своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці і розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних цілей навчання. Індивідуалізація сприяє розвитку самосвідомості, самостійності й відповідальності [2].

Тому, під час викладання навчальної дисципліни «Методика навчання фізики» у процесі підготовки здобувачів освіти першого бакалаврського рівня, які навчаються за освітніми програмами Середня освіта (Фізика, інформатика, основи робототехніки) та Середня освіта (Фізика, англійська мова) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка доцільно онайомлювати з основними принципами та методами, які забезпечують організацію індивідуалізованого навчання з фізики, а саме:

1. Вивчення індивідуальних потреб та можливостей учнів, що передбачає:

– діагностику початкового рівня знань (проведення тестування або опитувань, щоб визначити початковий рівень знань учнів з фізики);

– визначення стилів навчання для розуміння, які методи навчання є найбільш ефективними для

кожного учня (візуальний, аудіальний, кінестетичний тощо).

2. Використання індивідуальних навчальних планів:

- персоналізовані завдання: розробка завдань, які відповідають рівню знань та навчальним цілям кожного учня;

- гнучкий графік навчання що забезпечує можливість працювати учням в зручному для них темпі.

3. Використання інформаційно-цифрових технологій, а саме:

- онлайн-курси та електронні ресурси: використання інтернет-ресурсів для доступу до додаткових матеріалів та інтерактивних вправ;

- віртуальні лабораторії для проведення експериментів, що дозволяє учням самостійно вивчати фізичні явища.

4. Тьюторська підтримка:

- проведення індивідуальних консультацій: систематичні зустрічі з тьютором для обговорення прогресу, труднощів та питань, що виникають у процесі навчання;

- менторинг: надання підтримки здобувачам освіти.

5. Активні методи навчання:

- організація проектної діяльності: залучення здобувачів освіти до виконання проектів, що вимагають застосування знань з фізики на практиці;

- проблемно-орієнтоване навчання: використання реальних проблем, які потребують застосування фізичних знань для їх вирішення.

6. Оцінювання та зворотній зв'язок:

- формувальне оцінювання: систематичне оцінювання знань учнів з наданням зворотнього зв'язку, щоб допомогти їм коригувати свої навчальні досягнення;

- самооцінка: заохочення здобувачів освіти до самооцінки своїх знань та навичок для підвищення самосвідомості та мотивації.

7. Мотивація та підтримка:

- визнання досягнень здобувачів освіти: Відзначення успіхів учнів у навчанні для підвищення їхньої мотивації;

- психологічна підтримка: забезпечення підтримки для учнів, які можуть відчувати труднощі у процесі навчання.

Варто зазначити, що індивідуалізація навчання фізики потребує постійної уваги до потреб та інтересів учнів, а також гнучкого підходу до організації навчального процесу. Це допомагає створити сприятливі умови для розвитку кожного учня та підвищити ефективність навчання. Використання ChatGPT для реалізації індивідуалізованого навчання фізики може бути ефективним завдяки його можливостям надавати персоналізовану підтримку, створювати інтерактивний навчальний контент та допомагати у вирішенні різних навчальних завдань.

Майбутній вчитель має бути педагогічно компетентним в галузі володіння інформаційними освітніми технологіями. Розвиток цієї компетентності потрібно починати під час навчання майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. Учитель-предметник повинен володіти інформаційною культурою, яка передбачає сформованість інформаційного світогляду, наявність системи знань та умінь, які забезпечують самостійну діяльність для оптимального задоволення професійних інформаційних потреб з використанням як традиційних так і інформаційних технологій навчання [7, с. 246].

Наведемо кілька способів, як ChatGPT може сприяти в організації індивідуалізованого навчання фізики:

- індивідуальні пояснення: учні можуть звертатися до ChatGPT з конкретними питаннями, які їм важко зрозуміти, отримуючи детальні пояснення відповідно до їхнього рівня знань;

- підтримка при підготовці до тематичного цінювання: ChatGPT може допомогти учням готуватися до контрольних робіт та іспитів, надаючи пояснення, тестові питання та рекомендації щодо підготовки;

- створення індивідуалізованих завдань: ChatGPT може генерувати завдання різного рівня складності;

- підготовка конспектів та резюме: ChatGPT може створювати конспекти або короткі підсумки навчальних тем, що допомагає учням на уроках систематизації та узагальнення навчального матеріалу;

- тестування та самооцінка: генерація тестів для самоперевірки знань;

- аналіз помилок: надання рекомендацій для виправлення дпущених помилок;

- підтримка у плануванні часу та організації освітнього процесу, щоб уникнути перевантаження та забезпечити систематичне повторення матеріалу.

Такі можливості ChatGPT слід враховувати у підготовці майбутніх учителів фізики; це також забезпечує реалізацію індивідуалізованого навчання фізики, забезпечуючи учням необхідну підтримку та ресурси для успішного вивчення предмета.

Сьогодні, щоб скористатися чат-ботом, користувачам потрібно пройти стандартну процедуру реєстрації через електронну пошту та номер телефону. Для отримання детальних інструкцій щодо роботи з ChatGPT потрібно відвідати сайт з документацією від розробників [1].

Отже, майбутній вчитель фізики, який має певні знання та навички з програмування може тренувати модель GPT для використання на своїх уроках використовуючи одну з мов програмування та інтегрувати її у власний сайт або створити додаток для смартфона з її використанням. Потрібно

пам'ятати, що необхідно перевіряти правдивість отриманої інформації, адже чат інколи може видавати неправдиві відомості. Проблема «галюцинування» в моделях, наприклад, у моделі ChatGPT, є однією з викликів. Це виникає, коли модель генерує відповіді, які можуть здаватися правдоподібними, але фактично є вигаданими або не ґрунтуються на реальних даних. Для зменшення цього ефекту дослідники та розробники працюють над вдосконаленням алгоритмів навчання, впровадженням механізмів зменшення упередженості та залученням зворотного зв'язку від користувачів.

Важливо зазначити, що системи штучного інтелекту, такі як ChatGPT, не можуть бути використані як джерело фактичної інформації, оскільки вони базуються на навчальних даних до певної дати та не мають доступу до актуальної інформації. Для отримання точних фактів рекомендується використовувати надійні джерела інформації або пошукові системи, що працюють з актуальними даними. Ще однією з переваг є можливість згенерувати унікальну URL-адресу, щоб мати можливість поділитися з учнями посиланням на одну зі своїх бесід ChatGPT. При цьому учні матимуть можливість продовжити бесіду з чатом GPT, створену вчителем. Щоб вчитель міг побачити бесіду учня, потрібно згенерувати нове покликання на чат. Також вчителю доцільно розробити алгоритм побудови запитів, щоб учні отримували у відповідь ту, інформацію, яка їм необхідна.

Наведемо приклади завдань, які можуть виконувати учнів у процесі вивчення фізики:

### **Завдання до теми «Механічний рух» з використанням ChatGPT**

#### **Завдання 1. Знайомство з чатом GPT**

Ознайомтеся з можливостями чату GPT та з його допомогою вивчіть основні поняття теми: механічний рух, тіло відліку, матеріальна точка, система відліку, відносність руху та спокою. Для цього:

1. Перейдіть на платформу чату GPT використовуючи інструкцію, яку вам надав вчитель.
2. Розпочніть новий чат
3. По черзі задайте чату GPT запитання, які стосуються потрібного вам поняття (наприклад «Що ти знаєш про механічний рух»)
4. Спробуйте згенерувати кілька різних відповідей на одне запитання. Порівняйте ці відповіді.
5. Порівняйте відповіді, які вам надав чат з відповідями однокласника.
6. Продовжіть бесіду з чатом власними запитаннями.
7. Зробіть висновок про використання чату для отримання відомостей щодо розуміння з теми.

#### **Завдання 2. Вчимося правильно будувати запити чату.**

Ознайомтеся з правилами побудови запитів чату GPT, які вам надав вчитель та напишіть

з допомогою чату доповідь на одну із тем: «Еволюція приладів для вимірювання часу», «Надшвидкі потяги світу», «Рекорди швидкості серед живих істот і серед технічних пристроїв. Порівняльна характеристика», «Роль маятника у вивченні фізичних властивостей Землі» та ін.

#### **Завдання 3**

Поспілкуйтеся з видатним фізиком Галілео Галілеєм та дізнайтеся, який внесок він зробив у розвиток фізики. Для цього:

1. Відкрийте браузер та уведіть в рядок адреси посилання <https://naurok.com.ua/chat>
2. Авторизуйтеся або зареєструйтеся на порталі.
3. Оберіть на сайті вкладку інше та виберіть Чат.
4. Оберіть із списку вчених Галілео Галілея.
5. Розпочніть бесіду із вченим. По черзі задайте йому такі запитання:
  - Добридень. Розкажіть про себе.
  - Розкажіть детальніше про свої дослідження.
  - Чому Вас вважають засновником класичної механіки?
  - Продовжіть бесіду із вченим власними запитаннями.
  - Перевірте відповіді чату на достовірність.
  - Продемонструйте результат роботи вчителю.

Головне правило при створенні якісних запитів – надати якомога більше деталей. Це можна зробити, використовуючи обмеження, приклади, середовища, опис автора або персонажів, стилі, концепти, акценти, розмір та інші фактори.

Штучний інтелект є потужним інструментом для створення творчих інтерактивних завдань, проєктів, який забезпечує розвиток творчих здібностей здобувачів освіти, реалізацію інноваційного підходу до вирішення проблем. Проте, потрібно пам'ятати про етичне та відповідальне використання штучного інтелекту в професійній діяльності.

**Висновки.** Чат GPT має великий потенціал у навчанні фізики, оскільки комбінує індивідуалізацію, генерацію тексту та доступ до широкого спектру знань. Використання цієї моделі активізує пізнавальний здібності здобувачів освіти, сприяє розвитку їх компетентностей. Питання використання штучного інтелекту у підготовці майбутніх учителів є важливим аспектом під час впровадження інноваційних технологій в освітній процес.

Перспективою подальших досліджень є визначення значення штучного інтелекту для формування та розвитку STEM-компетентностей здобувачів освіти.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Документація компанії Open AI з використання ChatGPT URL: <https://platform.openai.com/docs/introduction> (Дата звернення 12.06.2024).

2. Індивідуалізоване навчання – що це таке і чи варто воно того? (5 кроків). URL: <https://ahaslides.com/uk/blog/individualised-learning/> (Дата звернення 02.05.2024)].

3. Каленик М.В. Реалізація індивідуалізації навчання при вивченні фізики в школі. *Фізико-математична освіта*. 2018. Випуск 3(17). С. 51–56.

4. Коротка історія штучного інтелекту. URL: <https://tyzhden.ua/kоротка-istoriia-shtuchoho-intelektu/> (Дата звернення 29.06.2023).

5. Мар'єнко, М., Коваленко, В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*, 2023. Випуск 38(1), С. 48–53. URL: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007>

6. Федчишин, О., Мохун, С., Чопик, П. (2022). Методичні основи використання РНЕТ-симуляцій у процесі вивчення фізики. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка, 2022. Випуск 1(1), С. 16–24. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1>.

7. Федчишин О. М. Діяльність вчителя на уроках фізики з використанням інформаційних технологій

та засобів навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи* : тези доп. міжн. наук.-практ. Інтернет-конф. (м. Тернопіль, 9–10 листопада, 2017). Тернопіль: 2017. С. 244–248.

8. Що таке штучний інтелект: історія, види та складові. URL: <https://gigacloud.ua/blog/navchannja/scho-take-shtuchnij-intelekt-istorija-vidi-ta-skladovi> (Дата звернення 06.06.2024).

9. ChatGPT URL: <https://chat.openai.com/> (Дата звернення 05.06.2024).

10. Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., & Koedinger, K. R. (2021). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1–23.

11. Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020.

12. Tingting, Zhang, Xiangpeng, Lu, Xu, Zhu, & Jing, Zhang (2023) The contributions of AI in the development of ideological and political perspectives in education. *Heliyon*, 9, e13403. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13403>.

## DISCUSSION GAMES AS THE WAY OF DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS

## ДИСКУСІЙНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК

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

*Discussion game is viewed in the article as efficient cooperative learning strategy that can help the teachers to get the students immediately involved in communicative activity. The main intention of a discussion game is to get the students to talk and stimulate their interest, creativity and imagination. It is stated in the article that creating both natural and artificial communicative situations appears to be the most topical problem any teacher is to solve in the classroom. The close-to-reality situations in which the students are given various social and interpersonal roles help to learn the language by communication. It is emphasized that discussion games can help the teacher to create the contexts in which the language appears to be useful and meaningful. It is stated that discussion games offer a reason for speaking as well as allow students to form and share their opinions. A well arranged discussion is characterized by energy boost and emotional intensity what can create special atmosphere in a foreign language classroom. It is shown that discussion game appears to be one of the most multifaceted teaching methods as it can include elements of role play, simulation, searching, matching and guessing games.*

*It is shown that in ranking exercises the rearranging phase is followed by a period of discussion when students explain and defend their choices. It is proved that discussion games based upon "value clarification approach" contribute a lot to stimulating students' activity and enhancing their motivation. It is stated that well arranged discussion game can combine values clarification techniques, problem-solving exercise and dramatizing. It is proved that for the discussion game being a success it is important to create a positive emotional climate which will contribute a lot to more open interaction both inside the group and between the students and the teacher. It is more reasonable to use discussion games at the final stage of work at the topic as they are a good way of revising, practicing and consolidating targeted vocabulary in active interaction with fellow students as a lot of language units can be used during a discussion.*

**Key words:** *discussion games, ranking exercises, values clarification techniques, motivation, communicative skills.*

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

*Дискусійна гра розглядається у статті як ефективна стратегія кооперативного навчання, яка може допомогти викладачам негайно залучити студентів до комунікативної діяльності. Основна мета дискусійної гри – спонукати студентів до розмови, стимулювати їхній інтерес, креативність та уяву. У статті зазначено, що створення як природних так і штучних комунікативних ситуацій є найактуальнішим завданням, яке має вирішувати будь-який викладач на занятті. Наближені до реальності ситуації, в яких студенти виконують різні соціальні та міжособистісні ролі, допомагають вивчати мову шляхом спілкування. Підкреслюється, що дискусійні ігри можуть допомогти викладачеві створити контексти, в яких мова виглядає корисною та значущою. Зазначається, що дискусійні ігри надають привід до розмови, а також дозволяють студентам формувати свої думки та обмінюватися ними. Добре організована дискусія характеризується зарядом енергії та емоційною інтенсивністю, що сприяє створенню особливої атмосфери на занятті з іноземної мови. Показано, що дискусійна гра є одним з найбагатогранніших методів навчання, оскільки вона може включати елементи рольової гри, симуляції, пошуку, встановлення відповідності та відгадування. Показано, що у вправах на ранжирування за фазою перегрупування слідує період обговорення, коли студенти пояснюють та захищають свій вибір.*

*Доведено, що дискусійні ігри, засновані на «підході з'ясування цінностей», значною мірою сприяють стимулюванню активності студентів та підвищенню їхньої мотивації. Зазначено, що добре організована дискусійна гра може поєднувати методи з'ясування цінностей, вправи з розв'язування проблем та драматизацію. Доведено, що для успішного проведення дискусійної гри важливо створити позитивний емоційний клімат, який сприятиме більш відкритій взаємодії як всередині групи, так і між студентами та викладачем. Дискусійні ігри доцільніше використовувати на завершальному етапі роботи над темою, оскільки вони є гарним способом повторення, відпрацювання та закріплення цільової лексики в активній взаємодії з одногрупниками, оскільки під час дискусії може бути використано багато мовних одиниць.*

**Ключові слова:** *дискусійні ігри, вправи на ранжирування, методи з'ясування цінностей, мотивація комунікативні навички.*

UDC 811.11:378.147.091.33–027.22:796  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.17>

**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.** The efficiency of foreign language teaching depends a lot on the correlation between its theoretical and practical orientation. The nature of this correlation is predetermined by the methodological approach preferred by the teacher. As we teach English in non-English environment, creating both natural and artificial communicative situations appears to be the most topical problem any teacher is to solve in the classroom. The

close-to-reality situations in which the students are given various social and interpersonal roles help to learn the language by communication. Interactive games can help the teacher to create the contexts in which the language appears to be useful and meaningful. Properly arranged all kinds of role plays and communicative activities help to create a bridge between the classroom and the real world as well as provide concentrated practice of target vocabulary

and grammar structures. The systematic use of all types of language games and cooperative learning contribute to the situation when students long to communicate with each other than with the teacher. Discussion games offer a reason for speaking as well as allow students to form and share their opinions. A well arranged discussion is characterized by energy boost and emotional intensity what can create special atmosphere in a foreign language classroom. Discussion game can be a good diagnostic tool indicating the psychological climate in the group. If the students are willing to cooperate, to take part in the discussion, to tell about their feelings, likes, dislike, to interview and to be interviewed by others, communication will be a success and the educational goals will be achieved. If the discussion game is organized as a friendly conversation, the students feel confirmation and confidence resulting from the successful use of the language.

#### **Analysis of recent research and publications.**

Discussion games as a way of developing communicative skills has been the object of research in the studies of many both native and foreign linguists. J. Hadfield takes into consideration "language games containing discussion component" [2]. In the researcher's opinion most types of games "can be easily transformed into classroom discussion or followed by the discussion" [1, p. 5]. The puzzle-solving activities and simulations, designed by J. Hadfield are especially suitable for arranging as a discussion.

The researcher F. Klippel focuses attention on the importance of the friendly and relaxed atmosphere within the class or group of learners. In F. Klippel's book "Keep Talking" discussion games are viewed as "activities for intensive practicing a foreign language which have left the narrow path of purely structural and lexical training and have expanded into fields of values education and personality building" [3, p. 6]. Class discussions appear to be efficient for shaping the learner's personality as they are focused on the sharing of feelings, opinions and ideas. Communicative activities such as interviews, talk shows and discussion games "play an important part in education towards cooperation and empathy" [3, p. 7].

M. Lewis' work is devoted to the analysis of the teacher's role in creating classroom climate as well as in education towards cooperation in general. The researcher outlines a number of metaphoric images of a teacher according to the stage of a lesson and the targets that are set. The teacher of "grammar-based class is described as a tap pouring water into empty vessels. The teacher has the knowledge about the new language and the empty vessels have to be filled with the grammar rules and the meaning of words" [4, p. 64]. When the emphasis is on revision, the teacher is viewed as a conductor of the orchestra. In communicative language classes the teacher becomes "a gardener, supplying materials for growth

and rearranging the environment for this to happen" [4, p. 65]. While organizing a discussion game in a foreign language class the teachers have to combine all three roles as they have to set the tone of the discussion, to direct the students, to motivate as well as manage a number of situations predictable and unpredictable.

Emphasizing the importance of fun involvement into teaching process the researcher P. Watcyn-Jones designed a set of discussion games, the majority of which are based upon humour in various form, jokes and humorous stories. Fun activities organized in the form of a discussion "can be a good alternative for more traditional and serious types of interactive games, can be viewed as light relief encouraging and stimulating students" [7, p. 5].

In J. Umstatter's opinion, "the classroom is an ideal place to discuss something topical and worthwhile, to exchange ideas and opinions, to argue, to prove and stand one's ground" [6, p. 7]. The communicative activities and discussion games, designed by the researcher, give students the opportunity to be actively involved in the learning process as well as enjoy themselves. Through the discussion organized properly the students "will absorb more information as they learn, review and retain concepts in a foreign language classroom" [6, p. 8]. The discussion games that include poetry interpretation, examination of techniques and styles of various writers, literary and character analysis, creative thinking can help students to become more versatile and intelligent learners. The discussion games focused on the students and the world around them are designed to make the students think more maturely and insightfully as they appreciate the world around them.

**The aim** of the article is to define the role of discussion games in developing students' communicative skills and to offer a set of activities which can be used for developing learners' speaking competence at different stages of the English lesson.

**Presenting the main material.** Communicative games of all types have already incorporated into the language classroom providing students' motivation, enjoyable interest and raising their competitive power. Mastering communicative skills appears to be the most essential for mastering a foreign language itself. We learn English in a group and don't realistically expect all the students to speak English all the time and eagerly take part in various language games. Some learners can be reluctant to do oral activities, the others can feel confused and embarrassed to speak in front of the whole class. The question arises: how to get all the students to speak up in class? How to encourage even the most reserved and shy learners to practice speaking, participate in games and cooperate with others? The student-centered communicative activities and efficient group dynamics can help the teacher to answer

these questions and to solve the problem. Interactive games make use of variety of techniques as variety is important in language teaching. Discussion game appears to be one of the most multifaceted teaching methods as it can include elements of role play, simulation, searching, matching and guessing games. In the definition given by W. Wilen, M. Bosse, M. Hutchison and R. Kindsvatter the versatile nature of a discussion game is emphasized: "The discussion game is an educative, reflective and structural group conversation with and among students about subject matter" [8, p. 124]. In researchers' opinion, classroom discussion can be used as an efficient strategy to achieve curricular purposes that could vary from encouraging students to practice speaking language to developing understanding of cultural issues or problems and challenging students to assume responsibility for their own learning and thinking back on what they have learned and how they have learned.

Let's have a closer look at discussion games which are suitable for all levels of proficiency and can be used at various stages of a lesson. The researcher F. Klippel distinguishes game-like discussions and game-like exercises that lead to discussion. Ranking exercises can be organized as discussions when students explain and defend their choices in pairs, triads, small groups and then in bigger groups. In the ranking exercise "Guarantees" students are to practice interactive language, to agree, to compare, to contradict and give reasons. The game consists of several steps.

Step 1: Divide the whole class into two teams of equal size. One team consists of the brokers, the other team consists of the clients. The brokers' task is instead of insurance to sell the guarantees which assure the buyer that he/she will reach certain personal goals in his/her life.

Step 2: The brokers are given the list of guarantees and prices. Each of them receives one guarantee to handle personally. The brokers are to prepare a short talk to praise the advantages of the particular guarantee. The list of guarantees may include such concepts as Health Guarantee, Popularity Guarantee, Accident-Free-Life Guarantee, Joy-of-Living Guarantee, Adventure Guarantee, Career Guarantee, Patience Guarantee, Stardom Guarantee, Beauty Guarantee.

Step 3: Brokers and clients sit facing each other. In turn brokers tell the client about the guarantee they can offer. While one broker is speaking, the clients and the other brokers are making notes. The clients are to prepare questions concerning the guarantees they have chosen, comment on their choices and explain their motives. When the first broker finishes his/her speech, the other brokers try to persuade the clients to change their minds, emphasizing the importance of the guarantees they represent. The first broker's task is to be persistent, logical and argumentative trying

to defend the guarantee he/she is to sell. If the client doesn't change his/her decision, the guarantee is considered to be sold and the broker gets a new guarantee to advertise. The broker who manages to sell more guarantees becomes a winner.

In this activity students experience a difference of opinions and are stimulated to discuss these differences. Instead of personal goals students can be asked to buy guarantees for their friends, family or people they care for.

In the activity "Looking for a job" the rearranging phase is also followed by a period of discussion when students explain and defend their choices first in small and then in bigger groups.

Step 1: Divide the whole class into groups. Each group imagines that they are members of the local council who have to select somebody for the vacant post of a social worker. The list of four applicants with their CV and the handout with the job description is given to each group.

Step 2: The members of each local council decide on their criteria for selection, based on the job description, background information on the handout as well as their personal judgement. Then the students discuss the four applicants and rank them according to the criteria they've worked out.

Step 3: Each local council selects a speaker who has to report before the whole class, to explain and defend the choice of the group he/she represents. After the reports are given, all the group speakers meet in the middle to discuss the applicants and to stand their ground. The other members of the council can support their speaker, add some facts and arguments, express their opinions and argue the group's position. The task of each council is to prove that the applicant they have chosen corresponds to all the criteria and appear to be the best candidate for the vacant post. Unless a consensus has been reached amongst the speakers after a given time, a vote is taken by all the participants.

The discussion game "Looking for a job" motivates the students to consider various desirable characteristics for people in general and suitable for a social worker in particular. It can help the learners to clarify their own values. Discussion games of this type contribute a lot to stimulating students' activity and enhancing their motivation. Communicative practice can lead students to question their own decisions and increase their tolerance and understanding. The underlying situations, urgent issues or problems for ranking exercises can be taken from widely different contexts. Students' personal values, common sense and general knowledge of the world can be of great importance. In F.Klippel's opinion, "ranking exercises are a kind of preliminary step for the less structured and less predictable values clarification activities that can be also organized as discussion games" [3, p. 59].



The “values clarification approach” was created and introduced by American researchers S.B. Simon, L.W. Howe and H. Kirschenbaum. The scientists assumed that this approach used in education system “must help young people to become aware of their own values and to act according them” [5, p. 88]. In researchers’ opinion, “there are three stages in the values clarification process: prizing one’s beliefs and behaviors, choosing one’s beliefs and behaviors and acting on one’s beliefs” [5, p. 89]. Personal values relate both to one’s own personality and to the outside world, including such areas as education, leisure activities or politics. Students may not always be aware of their beliefs so the discussion games based upon values clarification approach can help learners to discover something new about their moral principles, merits and code of behavior.

The discussion game “Miracle Workers” concerns the prizing and choosing of values. The activity can include the components of role play.

Step 1: Each student receives a handout with the names and description of 15 miracle workers. Among them may be magicians and wizards who can offer their services in making money, changing appearance, finding friends, getting married, achieving success in career.

Step 2: Each student should divide the miracle workers into three groups of three. The first group should include the most desirable ones for the student himself/ herself. The second group will include those whom he/she would recommend to his relatives or friends. The third group will consist of the least desirable ones whose services he/she would never use. The learners start presenting the first group of magicians whose services they would like to obtain. The students compare their lists, comment on their choices, look for coincidences, find out which miracle workers appear to be the most popular in their group and try to explain this fact.

Step 3: The students present the magicians they would like to recommend to their relatives or friends. They compare two lists of miracle workers and try to discover a pattern in their choices and reveal what values are dominant in their personal choice and in the recommendations for other people.

Step 4: The list of the least desirable workers is presented and discussed. The students find out if they agree or disagree on their choices concerning the least important things in their lives. The game can involve acting. The roles of miracle workers can be performed by the students whose task is to prove the importance of the certain magic gift. Dramatizing the conversation between the miracle works and the students gives the chance to be creative and leads to more cooperation and language flexibility. The game is suitable for revising target vocabulary, practicing the degrees of comparison of adjectives and conditional sentences.

Well arranged discussion game can combine values clarification techniques, problem-solving exercise and dramatizing. The activity “Rescue the Fictional Character” is a good example of such combination. It can be challenging as it requires additional preparation and knowledge of world literature.

Step 1: The students are given the cards with the names of the fictional characters they are to present.

Step 2: The teacher explains the situation: the planet, inhabited by fictional characters, is doomed. All life is going to perish in a few days. A spaceship from the Earth can rescue only seven fictional characters and take them to the Earth.

Step 3: The selection committee is to choose which characters are worth saving. They have to make up criteria which they would use and listen to the arguments given by fictional characters. The students make connections between what they know about the fictional characters and the criteria they have made up. The discussion game is designed for challenging students to assume responsibility for their decisions. The students are encouraged to express their real attitudes and feelings, exchange opinions about favourite characters. Discussing their views on the problem, students are to give arguments, defend their choices and find balance between different points of view. The activity appeals directly to the learners as they feel that they communicate about something meaningful and solve the problem of life and death. For the discussion game being a success it is important to create a positive emotional climate which will contribute a lot to more open interaction both inside the group and between the students and the teacher.

**Conclusions.** Discussion game is viewed as efficient cooperative learning strategy that can help the teachers to get the students immediately involved in communicative activity. The main intention of a discussion game is to get the students to talk and stimulate their interest, creativity and imagination. Being versatile by its nature discussion game can combine a number of other teaching strategies and techniques. The discussion games based upon the use of values clarification approach make the students think about their values and priorities and do their best to defend them. In order to sustain the students’ interest the topic of the discussion game should be exciting and disputable. These activities give the opportunity to use the language in a natural and authentic way. The discussion games are structured in such a way that everyone will get a turn to express his/her attitude, to exchange opinions with others and to find the balance between different points of view. It is more reasonable to use discussion games at the final stage of work at the topic as they are a good way of revising, practicing and consolidating targeted vocabulary in active interaction with fellow students as a lot of language can be produced during

a discussion. Discussion games can help to improve the emotional climate in the class in which both the teacher and the students demonstrate tolerance and respect for each other.

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

### REFERENCES:

1. Hadfield J. Intermediate Vocabulary Games. Pearson: Edinburgh Gate, 2001. 152 p.
2. Hadfield J. Advanced Communicative Games. Edinburgh: Thomas Nelson Ltd., 1989. 178 p.
3. Klippel F. Keep Talking. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 202 p.
4. Lewis M. Classroom management. *Reading in Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. P. 60–67.
5. Simon S.B., Howe L.W., Kirschenbaum H. Value Clarification. Warner Books, 2014. 226 p.
6. Umstatter J. English Brainstormers. San Francisco: A Wiley Imprint, 2006. 378 p.
7. Watcyn-Jones P. Fun Class Activities. Penguin Book, 2000. 235 p.
8. Wilen W., Bosse M., Hutchison J., Kindsvatter R. Dynamics of Effective Secondary Teaching. Boston: Allyn and Bacon, 2008. 368 p.

## РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

### МЕТОД RAPID SYLLABLE TRANSITION TREATMENT (REST) У КОРЕКЦІЇ АПРАКСІЇ (ДИСПРАКСІЇ) МОВЛЕННЯ

### RAPID SYLLABLE TRANSITION TREATMENT (REST) METHOD IN THE CORRECTION APRAXIA (DYSPRAXIA) OF SPEECH

Стаття присвячена проблемі артикуляційної апраксії (диспраксії) мовлення, яка є значущою як з наукової, так і з практичного погляду у сфері логопедії. Порушення моторного планування мовлення значно впливає на здатність людини до артикуляції, ускладнюючи вимову звуків та слів з різною складовою структурою. Попри значний інтерес до цієї проблеми, у вітчизняній літературі недостатньо висвітлено питання діагностики та корекції таких порушень мовлення. Вивчення, адаптація та впровадження світових методів корекції є важливими для підвищення ефективності терапії. Одним із таких методів є Rapid Syllable Transition Treatment (ReST), який базується на принципах моторного навчання і спрямований на покращення плавності та точності мовлення через тренування вимови складних складів. Стаття аналізує останні дослідження та публікації щодо апраксії (диспраксії) мовлення, що висвітлюють необхідність кваліфікованого діагностування та корекції цього порушення. Особливості методології ReST включають серію вправ, спрямованих на тренування артикуляційних рухів та покращення моторного планування. Методика довела свою ефективність у контексті англійської та італійської мов, і тепер пропонується для адаптації в українську логопедичну практику. Стаття підкреслює важливість підготовки фахівців, розробки методичних рекомендацій та адаптації матеріалів для ефективного використання методу ReST в Україні. Автор наголошує на необхідності врахування теоретичних засад моторного планування та програмування, які є основою методу ReST, для забезпечення його успішного впровадження. Висновки статті акцентують на перспективності подальших досліджень з деталізації та адаптації методу ReST для україномовного контексту, розробці методичних рекомендацій для логопедів та вивченні ефективності методу для інших типів апраксії мовлення. Підкреслено, що метод ReST має потенціал значно покращити якість корекції мовлення в осіб з цим порушенням, що може бути досягнуто через підготовку спеціалістів, розробку адаптованих матеріалів та проведення систематичних досліджень його ефективності.

**Ключові слова:** апраксія (диспраксія) мовлення, моторні механізми мовлення, мото-

рне планування, логопедична корекція, Rapid Syllable Transition Treatment (ReST).

The article addresses the issue of articulatory apraxia (dyspraxia) of speech, which is significant from both scientific and practical perspectives in the field of speech therapy. Disorders of speech motor planning significantly affect a person's ability to articulate, complicating the pronunciation of sounds and words with various syllabic structures. Despite considerable interest in this issue, the questions of diagnosing and correcting such speech disorders are insufficiently covered in domestic literature. Studying, adapting, and implementing global correction methods is crucial for enhancing therapy effectiveness. One such method is Rapid Syllable Transition Treatment (ReST), which is based on the principles of motor learning and aimed at improving speech fluency and accuracy through the training of complex syllable pronunciation.

The article analyzes recent research and publications on apraxia (dyspraxia) of speech, highlighting the need for qualified diagnosis and correction of this disorder. The features of the ReST methodology include a series of exercises aimed at training articulatory movements and improving motor planning. The method has proven effective in the context of English and Italian languages and is now proposed for adaptation in Ukrainian speech therapy practice.

The article emphasizes the importance of training specialists, developing methodological guidelines, and adapting materials for the effective use of the ReST method in Ukraine. The author stresses the need to consider the theoretical foundations of motor planning and programming, which underpin the ReST method, to ensure its successful implementation.

The conclusions of the article focus on the prospects for further research on detailing and adapting the ReST method for the Ukrainian language context, developing methodological guidelines for speech therapists, and studying the effectiveness of the method for other types of apraxia (dyspraxia) of speech. It is emphasized that the ReST method has the potential to significantly improve the quality of speech correction in individuals with this disorder, which can be achieved through the training of specialists, the development of adapted materials, and the systematic study of its effectiveness.

**Key words:** apraxia (dyspraxia) of speech, speech motor mechanism, motor planning, speech therapy, Rapid Syllable Transition Treatment (ReST).

УДК 376-056.26:616.89-008.434.37]:37.013.82  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.18>

**Апхтіна В.В.**,  
докт. філософії,  
ст. викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти  
Запорізького національного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Порушення артикуляційного праксису, такі як апраксія (диспраксія) мовлення, є значною науковою та практичною проблемою в логопедії

та нейропсихології. Відсутність або порушення моторного планування мовлення значно впливає на здатність людини до артикуляції, ускладнюючи вимову звуків та слів з різною складовою

структурою. Попри значний інтерес до цієї проблеми, у вітчизняній літературі залишається недостатньо висвітленим питання діагностики та корекції цих порушень.

Вивчення, адаптація та впровадження поширених у світі методів корекції порушень вербального та артикуляційного праксису є важливим кроком для ефективного подолання цих проблем. Так метод Rapid Syllable Transition Treatment (ReST) є ефективним методом корекції для осіб з апраксією мовлення, що базується на принципах моторного навчання і спрямований на покращення моторної складової мовлення через тренування вимови складних складів.

Сучасна логопедична теорія та практика активно досліджують апраксію мовлення, але чіткого методичного опису способів корекції цього порушення ще не існує. Тому важливо звернути увагу на світові напрацювання, щоб заповнити цю прогалину та надати українським логопедам ефективні інструменти для роботи з дітьми, які страждають від апраксії мовлення.

Адаптація та впровадження методу ReST сприятимуть покращенню діагностики, ефективності терапії та соціальної адаптації осіб з апраксією мовлення в Україні.

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

Детальне висвітлення історичних аспектів закордонних досліджень диспраксії у дітей з порушенням мовлення можна знайти у роботах Ю. Саєнко та В. Дьоміної [1]. Ці дослідження підкреслюють необхідність кваліфікації логопедичних висновків, таких як «кінетична/кінестетична диспраксія», та пропонують додати диспраксію (апраксію) мовлення у класифікацію, детально описуючи механізми порушення мовлення. Також І. Мартиненко надає глибокий аналіз закордонних досліджень порушень праксису, зазначаючи комплексні труднощі праксису на усіх моторних ланках, що є важливим для загального розуміння проблеми [2].

Необхідність кваліфікації цих порушень також наголошена вітчизняним дослідником В. Тищенком, який розглядає кінетичну та кінестетичну диспраксію (апраксію) у співвіднесенні з групою ФФНМ за психолого-педагогічною класифікацією порушень мовлення. Ми підтримуємо ініціативу В. Тищенка та вважаємо за потрібне використовувати цю термінологію для опису відповідних порушень звуковимови та складового ладу мовлення [3; 4].

Проєкт кафедри спеціальної педагогіки Католицького університету в Ружомберку (Словацька республіка) № 007KU-4/2024, під керівництвом В. Гладуша та Б. Ковачової, спрямований на командний підхід до навчання дітей дошкільного віку з диспраксією. Проєкт передбачає виявлення труднощів та забезпечення успішної інклюзії таких дітей у освітній процес [5].

Особливості артикуляторної диспраксії у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) досліджуються І. Лазаревою та О. Поволоцькою. Вони наголошують на важливості комплексного підходу до діагностики та корекції цього порушення [6]. Питання порушення праксису у контексті сенсорної інтеграції розглядаються в роботах О. Антонової та К. Бандуріної, І. Кіпаренко та ін., що підкреслюють важливість цього підходу для розуміння та корекції диспраксії [7; 8]. Диспраксія як провідна складова загального симптомокомплексу церебральних порушень виділена у роботах О. Губарь та Е. Ельвін. Вони пропонують міогімнастику як один з новітніх та ефективних методів корекції [9].

Метод Rapid Syllable Transition Treatment (ReST) базується на сучасних теоріях моторного планування і програмування V. der Merwe, схем R. Schmidt, принципах моторного навчання R. Maas та ін. та вибору просодійних стимулів. Це підтверджує його ефективність та відповідність найкращим практикам у галузі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність вітчизняних джерел, що описують поняття диспраксії, її механізми та симптоми, методики логопедичної корекції цих порушень мовлення залишаються недостатньо висвітленими. Існує нагальна потреба у детальному описі та адаптації ефективних методів корекції для української логопедичної практики.

**Метою статті** є ознайомлення з методом Rapid Syllable Transition Treatment (ReST), який надалі може бути адаптованим до українського мовного контексту. ReST є перспективним підходом до корекції диспраксії мовлення, що може значно покращити якість корекції мовлення осіб з цим порушенням.

**Виклад основного матеріалу.** Апраксія (диспраксія) мовлення є порушенням мовлення, що впливає на здатність людини до артикуляції. Попри значний прогрес у вивченні та розробці методів корекції та діагностики диспраксії, питання корекції цих порушень залишається актуальним. Одним із перспективних методів, що отримав значне визнання у світі, є Rapid Syllable Transition Treatment (ReST).

Апраксія (диспраксія) мовлення проявляється у порушенні моторного планування та програмування, що впливає на здатність виконувати точні та скоординовані артикуляційні рухи. За даними І. Мартиненко, диспраксія розглядається як розлад розвитку координації, що передбачає комплексні труднощі праксису на всіх моторних ланках [2, с. 67]. Вітчизняний дослідник В. Тищенко також акцентує на важливості правильного діагностування апраксії (диспраксії) мовлення та її чіткого розмежування на кінетичну та кінестетичну апраксію (диспраксію), що допомагає

у виборі відповідних методів логопедичного втручання [3, с. 173].

Міжнародні класифікатори містять різні підходи до визначення апраксії (диспраксії). DSM-5 описує диспраксію як порушення розвитку координації рухів (315.4, F82), що впливає на академічну продуктивність та повсякденну діяльність людей. Зазначене порушення мовлення передбачає труднощі у виконанні завдань, що потребують моторного планування та координації, і часто супроводжується проблемами з навчанням та виконанням повсякденних завдань. МКХ-10 не містить окремої категорії для апраксії (диспраксії) мовлення, що ускладнює діагностику та класифікацію цього розладу у міжнародному контексті. В оновленій версії, МКХ-11, дитяча апраксія мовлення класифікується як розлад розвитку мовлення, що дозволяє більш точно ідентифікувати та діагностувати цей розлад. МКХ-11 враховує не лише мовленнєві порушення, але й інші аспекти розвитку координації рухів, що впливають на загальну моторну функцію дітей.

Американська асоціація мовлення, мови та слуху (ASHA) визначає дитячу апраксію мовлення (Childhood Apraxia of Speech, CAS) як моторне мовленнєве порушення, що впливає на здатність дитини до програмування та планування рухів, необхідних для точної артикуляції звуків, складів та слів. ASHA підкреслює, що діти з CAS мають труднощі з вимовою звуків рідної мови, переходами між звуками та просодичною стороною мовлення, що впливає на їхнє мовленнєве виробництво та зрозумілість мовлення [10].

Важливо приділити увагу теоретичним основам, що були враховані для розробки методу ReST. Як зазначає V. der Merwe, людина з CAS знає, що хоче сказати, і може вибрати відповідні слова та звуки, але програма щодо того, коли і як рухати губами, язиком, щелепою, м'яким піднебінням і голосовими складками в реальному часі, погіршується [11, с. 9]. Тобто люди можуть точно рухати губами, язиком, щелепою, м'яким піднебінням і голосовими складками, наприклад, під час вживання їжі, але мають труднощі з початком, програмуванням, контролем, відтворенням або зберіганням моторних програм для мовленнєвого акту.

Згідно з теорією схем R. Schmidt, ми зберігаємо регулярні або вивчені рухи, такі як вимова звуків, складів, слів та фраз, що часто використовуються, у загальних моторних планах (ЗМП). Це «ідея» руху, а не конкретне висловлювання. Коли ми вимовляємо слово, ми беремо цю ідею і модифікуємо її за допомогою ряду параметрів руху. Параметри є варіаціями у послідовності, швидкості, діапазоні або силі руху. У мовленні ці параметри дозволяють нам говорити повільніше або швидше, голосніше або тихіше, і, найважливіше, дозволяють використовувати коартикуляції для полегшення та більшої плавності мовлення.

Застосування параметрів також впливає на просодію. Після використання відповідних параметрів отримується специфічний моторний план (СМП), який є набором програм для м'язів [12, с. 238].

Під час і після руху використовуються відчуття дотику, пропріоцепції та слуху для передбачення і внутрішнього зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок дозволяє нам оцінювати та зберігати ЗМП для використання в інший час. Є докази P. McCabe та ін., що свідчать про порушення в осіб з CAS обох механізмів [13]. Після виконання моторного акту та використання механізму зворотного зв'язку необхідно зберегти інформацію про рух у пам'яті ЦНС.

На основі цих теоретичних засад побудована процедура ReST, яка містить серію вправ, спрямованих на тренування артикуляційних рухів. Осіб з порушеннями мовлення навчають вимовляти спеціально підібрані склади, що змінюються з високою швидкістю та різноманітністю. Це допомагає покращити моторне планування та програмування артикуляційних рухів. Докладний опис методики можна знайти у методичних рекомендаціях з впровадження ReST [14], де наводиться детальна інформація про організацію занять, вимоги до вербального та методичного матеріалу, оцінку ефективності методу тощо. Зазначимо, що наразі ефективність методу досліджено на прикладі впровадження у контексті англійської та італійської мов.

Дослідження показують високу ефективність методу ReST для дітей з апраксією (диспраксією) мовлення. За результатами досліджень, проведених E. Murray, P. McCabe, K. Ballard метод ReST показав значні покращення у вимові та плавності мовлення осіб з апраксією (диспраксією) мовлення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку [13, с. 624]. Автори методу ReST P. McCabe та ін. також підтверджують ці результати, підкреслюючи важливість систематичного підходу до тренування артикуляційних рухів [14; 15]. Дослідники ReST M. Korkalainen та ін. довели, що метод ефективний для корекції мовлення дітей і молодих людей з церебральним паралічем і дизартрією [16].

Метод ReST порівнюється з іншими методами корекції, які запропоновані ASHA [10], такими як Dynamic Temporal and Tactile Cueing та Nuffield Dyspraxia Programme. Дослідження показують, що ReST має вищу ефективність у покращенні артикуляційних навичок та плавності мовлення, оскільки спирається на просодійні стимули та принцип моторного навчання, що робить його більш адаптивним та ефективним для дітей з апраксією (диспраксією) мовлення [17, с. 624].

Отже, враховуючи, що метод ReST спрямований на тренування послідовних артикуляційних рухів і покращення моторного планування

та програмування, він найбільш ефективний для корекції кінетичної апраксії мовлення. Адаптація та впровадження методу ReST в українську логопедичну практику мають великий потенціал. Це потребує підготовки фахівців, розробки методичних рекомендацій та адаптації матеріалів до українського мовного контексту. Реалізація цих заходів сприятиме покращенню якості діагностики та корекції осіб з апраксією (диспраксією) мовлення в Україні.

#### Висновки

1. У статті висвітлено питання важливості впровадження методу Rapid Syllable Transition Treatment (ReST) для корекції диспраксії мовлення в українській логопедичній практиці. Метод ReST базується на сучасних теоретичних засадах моторного навчання і спрямований на покращення плавності та точності артикуляції через тренування вимови складних складів.

2. Запропоновано адаптацію методу ReST для корекції кінетичної апраксії мовлення. Відзначено, що існують детальні методичні рекомендації щодо впровадження методу ReST, розроблені Р. McCabe, Е. Murray, D. Thomas, та Р. Evans у посібнику Clinician Manual for Rapid Syllable Transition Treatment, що можуть бути використані як основа для адаптації методу до україномовного контексту.

3. Перспективи подальших досліджень пов'язані з деталізацією та адаптацією методу ReST для україномовного контексту, розробкою методичних рекомендацій для логопедів, а також вивченням ефективності методу ReST для інших типів апраксії (диспраксії) мовлення та інших порушень мовленнєвого розвитку осіб різного віку.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Саєнко Ю., Дьоміна В. Історичні аспекти закордонних досліджень диспраксії у дітей з порушенням мовлення. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогіка. 2023. № 1 (30). С. 41–45.

2. Мартиненко І.В. Диспраксія в структурі мовленнєвого дизонтогенезу дітей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 36: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2021. С. 65–70.

3. Тищенко В. В. Розлади праксису мовлення: кваліфікація порушень в умовах ревізії логопедичних класифікацій. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. № 2 (9). С. 167–175.

4. Тищенко В. В. Обґрунтування типології первинного системного недорозвитку мовлення. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. № 1 (4). С. 156–165.

5. Гладуш В., Ковачова Б. Навчання дітей з диспраксією в дошкільному закладі освіти: від виявлення труднощів до успішної інклюзії. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи* : збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науковопрактичної конференції (м. Житомир, 4 квітня 2024 року) / Ред. колегія: Л. Котлова, Л. Бутузова, С. Максимець / М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соціально-психологічний факультет. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2024. С. 78–82.

6. Лазарева І. А., Поволоцька О. О. Особливості проявів артикуляторної диспраксії у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка* : Педагогічні науки. 2018. № 3 (137), квітень. С. 42–48.

7. Антонова І., Бандуріна К. Сенсорно-інтеграційна терапія для дітей із моторними порушеннями. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2024. Т. 2. № 1. С. 237–242.

8. Кіпаренко О. Сенсорна інтеграція як метод корекції розладів у дітей. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2020. № 49. С. 152–176.

9. Губарь О., Ельвін Е. Подолання артикуляційної диспраксії у дітей із церебральними порушеннями. *Науковий погляд у майбутнє*. 2021. № 1 (22–01). С. 126–131.

10. American Speech-Language-Hearing Association. URL: <https://www.asha.org>.

11. Van der Merwe A. A theoretical framework for the characterization of pathological speech sensorimotor control. 2nd Edition. *Clinical Management of Sensorimotor Speech Disorders* / McNeil M.R. New York: Thieme Medical Publishers, 2009. P. 3–18.

12. Schmidt R. A. A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*. 1975. V. 82. № 4. P. 225–260.

13. Murray E., McCabe P., Ballard K.J. A Randomized Control Trial of Treatments for Childhood Apraxia of Speech. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 2015. V. 58. № 3. P. 669–686.

14. McCabe P., Murray E., Thomas D., Evans P. Clinician Manual for Rapid Syllable Transition Treatment. 2nd edition. The University of Sydney, Camperdown, Australia. 2024. 30 p.

15. McCabe P., Thomas D. C., Murray E. Rapid Syllable Transition Treatment – A treatment for childhood apraxia of speech and other pediatric motor speech disorders. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*. 2020. V. 5. № 4. P. 821–830.

16. Korkalainen M. J., McCabe P., Smidt A., Morgan C. The effectiveness of Rapid Syllable Transition Treatment in improving communication in children with cerebral palsy: A randomized controlled trial. *Developmental Neurorehabilitation*. 2023. V. 26. № 5. P. 309–319.

17. McCabe P. et al. A pilot randomized control trial of motor-based treatments for childhood apraxia of speech: Rapid Syllable Transition Treatment and ultrasound biofeedback. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2023. V. 32. № 2. P. 629–644.

## СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «МІЖПРОФЕСІЙНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО» В КОМАНДІ СУПРОВОДУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

### THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF "INTERPROFESSIONAL COOPERATION" IN THE SUPPORT TEAM IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Стаття присвячена теоретичному аналізу наукових джерел та нормативно-правових документів, які висвітлюють сутність поняття «міжпрофесійне співробітництво» учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Проаналізовано теоретичні підходи до розуміння поняття «міжпрофесійна взаємодія»; описано зміст та особливості міжпрофесійного співробітництва учасників команди супроводу; обґрунтовано значущість міжпрофесійного співробітництва фахівців в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Автором з'ясовано, що організація інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами – це індивідуальна гнучка система, котра передбачає не лише пристосування навколишнього середовища, а й налагодження взаємодії між усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу. Розкрито сутність командного підходу до вивчення особливостей дитини з особливими освітніми потребами та організації її індивідуального супроводу, що сприяє консолідації зусиль для усвідомлення членами команди соціальних, навчальних, комунікативних потреб учня в їх єдності, колективній відповідальності за досягнення поставленої мети. Охарактеризовано особливості роботи команди психолого-педагогічного супроводу, де всі її учасники мають можливість активно взаємодіяти один з одним: визначати завдання, складати індивідуальний освітній маршрут дитини, вирішувати проблеми, які виникають у процесі навчання, прослідкувати динаміку розвитку дитини, спираючись на її портфоліо.

Автором висвітлено аспекти співпраці усіх членів команди психолого-педагогічного супроводу, акцентовано увагу на шляхах міжпрофесійного співробітництва практичного психолога, соціального педагога та вчителя-логопеда, працівників інклюзивно-ресурсного центру та учасників команди супроводу, вчителя та асистента вчителя як рівноправних членів команди. Зазначено, що для забезпечення ефективності взаємодії батьків і педагогів щодо формування особистості дитини з особливими освітніми потребами надзвичайно важливою є чітка організація діяльності команди супроводу щодо залучення батьків до активної участі в освітньому процесі. Автор акцентує увагу на необхідності вдосконалення команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Наголошено на нагальній потребі у посаді спеціального педагога (вчителя спеціальної освіти) для координації діяльності команди супроводу, ефективній міжпрофесійній взаємодії всіх її учасників.

Окреслено специфіку їх командної взаємодії, зазначено, що ефективно впровадження процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти пере-

довсім передбачає принципово нову взаємодію – міжпрофесійне співробітництво фахівців різних професійних напрямів (учителів, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, вчителя-логопеда, спеціального педагога, фахівця ІРЦ, батьків, соціальних, медичних працівників тощо), причетних до освітньої інклюзії. Саме завдяки організації міжпрофесійного співробітництва всі учасники команди супроводу починають усвідомлювати відповідальність за успіхи учнів, виявляти готовність тісно співпрацювати з колегами на засадах взаємної підтримки. У статті сформульовано труднощі партнерської взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами та визначено напрями формування міжпрофесійного співробітництва в команді супроводу для покращення організації інклюзивного навчання в Україні.

**Ключові слова:** міжпрофесійне співробітництво, інклюзивне навчання, команда психолого-педагогічного супроводу, діти з особливими освітніми потребами.

The article is devoted to the theoretical analysis of scientific sources and legal documents that highlight the essence of the concept of "interprofessional cooperation" of the participants of the team of psychological and pedagogical support of children with special educational needs in the conditions of inclusive education. Theoretical approaches to understanding the concept of "interprofessional interaction" are analyzed; the content of "interprofessional cooperation" of the participants of the support team is described; the significance of interprofessional interaction of specialists in the educational process is substantiated.

The author found out that the organization of an inclusive educational environment for children with special educational needs is an individual flexible system that involves not only adapting the environment, but also establishing the interaction between all participants in the inclusive educational process. The essence of a team approach to the study of the characteristics of a child with special educational needs and the organization of his personal support is revealed, which contributes to the consolidation of efforts for team members to realize the student's social, educational and communicative needs in their unity, collective responsibility for achieving the set goal.

The author highlighted the aspects of cooperation of all members of the team of psychological and pedagogical support, attention is focused on the ways of interprofessional cooperation of a practical psychologist, social pedagogue and speech therapist, employees of the inclusive resource center and members of the support team, a teacher and a teacher's assistant as equal members of the team. It is noted that in order to ensure the effectiveness of the interaction between parents and teachers regarding the formation of the personality of a child with special educational needs, it is extremely

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.19>

**Васильєва Г.І.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

**Фень М.В.,**

студентка ІІ курсу факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти  
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

*important to clearly organize the activities of the support team in order to involve parents in active participation in the educational process. The author focuses on the necessity to improve the team accompanying a child with special educational needs. The urgent need for the position of a special pedagogue (special education teacher) to coordinate the activities of the support team, effective interprofessional interaction of all its members is emphasized. Their specifics of team interaction are determined. It is stated, that the effective implementation of the process of psychological and pedagogical support for children with special educational needs in general secondary education institutions primarily involves a fundamentally new interaction – interprofessional cooperation*

*of specialists from various professional fields (teachers, teacher's assistant, practical psychologist, social pedagogue, speech therapist, special education teacher, inclusive resource center specialist, parents, social workers, medical workers), involved in educational inclusion. In the article the difficulties of interprofessional interaction of specialists in the inclusive education of children with special educational needs are formulated, and directions for the formation of interprofessional cooperation in the support team to improve the organization of inclusive education in Ukraine are determined.*  
**Key words:** *interprofessional cooperation, inclusive education, team of psychological and pedagogical support, children with special educational needs.*

**Постановка проблеми.** Одним із завдань інклюзивної освіти є створення додаткових необхідних умов забезпечення підтримки та супроводу дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Це зумовлює нові вимоги до організації освітнього процесу в інклюзивному освітньому середовищі, зокрема готовності учасників команди психолого-педагогічного супроводу до активної взаємодії один з одним. В умовах сьогодення існує особлива потреба у міжпрофесійному співробітництві різнопрофільних фахівців інклюзивного освітнього середовища та високому рівні їх професійної діяльності.

У сучасній практиці інклюзивного навчання поки що є проблеми реалізації партнерської взаємодії фахівців закладу з інклюзивним навчанням [1]. Учасники команди супроводу не завжди узгоджують свої дії під час освітнього процесу, співпраця між ними є фрагментарною та непослідовною, спілкування фахівців з родинами має хаотичний характер, керівництво командою супроводу здійснюється адміністрацією закладу освіти і часто носить суто формальний характер, у складі команди відсутні спеціальний педагог та координатор інклюзивного навчання, вчителі ігнорують рекомендації різнопрофільних фахівців, що призводить до нездатності педагогів надавати дітям з ООП послідовну цілеспрямовану підтримку у форматі командного супроводу. Відсутнім є орієнтир на справжню співпрацю, характерні риси якої – рівноцінність та рівнозначність учасників [2]. Подолання цих проблем можливе лише за умови формування міжпрофесійного співробітництва усіх членів команди психолого-педагогічного супроводу, злагодженої діяльності педагогічних працівників, фахівців та родин дітей з особливими освітніми потребами.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз наукової літератури визначає актуальність вивчення проблеми міжпрофесійного співробітництва та командної взаємодії в різних напрямках наукових досліджень. Теоретичні положення щодо розвитку ідеї педагогічної взаємодії

представлено у працях сучасних українських вчених О. Друганової, С. Золотухіної, О. Микитюк, Н. Побірченко, О. Рацул. На необхідність вирішення різноманітних проблем, пов'язаних з розвитком ідеї навчальної взаємодії, вказують Н. Єлізарова, М. Фрумін, Г. Цукерман, Е. Чудінова. Питання командної взаємодії висвітлюється у працях українських учених, таких як З. Ленів, Л. Карамушки, Т. Коломоець, А. Ліненко, С. Миронової, Я. Юрків та ін. Розроблено стратегії супроводу дітей з особливими освітніми потребами та обґрунтовано актуальність розвитку взаємодії фахівців в умовах інклюзивного навчання в дослідженнях українських та зарубіжних учених D. Chambers, J. Deppler, L. Florian, C. Forlin, J. Gravel, D. Gordon, D. Harvey, T. Loreman, J. Katz, D. Rose, В. Бондар, М. Буйняк, Е. Данілавічюте, І. Дмитрієвої, Т. Докучиної, А. Колупаєвої, І. Кузави, І. Луценко, О. Мартинчук, М. Матвеевої, А. Сембрат, В. Синьова, Т. Скрипник, Н. Софій, Д. Шульженко та ін.

Незважаючи на значний науковий інтерес, не досить вивченим залишається питання міжпрофесійного співробітництва учасників команди супроводу в закладах освіти з інклюзивним навчанням та недостатньо розкриті теоретичні аспекти означеного феномену.

**Метою нашої статті** є теоретичне обґрунтування сутності поняття міжпрофесійне співробітництво в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, визначення труднощів, що перешкоджають міжпрофесійній взаємодії її учасників, та напрямів формування міжпрофесійного співробітництва в команді супроводу з метою вдосконалення організації інклюзивного навчання в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з умов створення інклюзивного освітнього середовища є організація міжпрофесійної взаємодії у складі команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Міжпрофесійна взаємодія – це цілеспрямований, соціально-зумовлений, динамічний процес



безпосереднього або опосередкованого одночасного впливу суб'єктів один на одного в результаті виконання певної професійної діяльності, при спрямовуючій ролі суб'єкта, що володіє сукупністю теоретичної та практичної підготовки, метою якого є реалізація змісту професійної діяльності одного і задоволення потреб іншого [3].

Однак, міжпрофесійне співробітництво в закладі освіти з інклюзивним навчанням набуває певних специфічних рис. І це обумовлено, у першу чергу, своєрідною моделлю інклюзивної освіти, яка включає командний підхід. Командний підхід в інклюзії сприяє системній інтеграції професійних зусиль для усвідомлення всіма членами команди потреб учня з психофізичними порушеннями в комплексі, а не лише під кутом зору окремого фахівця, та для більш ефективної реалізації усіх поставлених цілей [4].

Відповідно до чинного законодавства, команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти має свій склад і об'єднує постійних учасників: директор або заступник директора, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-логопед, учитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), учитель-реабілітолог, фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсного центру та батьки/законні представники дитини з ООП; і залучених фахівців: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо [5, 6].

Від узгодженості професійної діяльності фахівців команди супроводу залежить успішність функціонування інклюзивної практики, втіленої через: створення умов для розвитку особистості дитини; засвоєння нею знань, умінь і навичок, сприяння успішній адаптації, реабілітації, самореалізації та інтеграції дитини в соціум. Надання планомірної, систематичної, динамічної, комплексної допомоги дітям з ООП можливе за умови чіткого розподілу обов'язків між членами команди, спільного планування роботи та дотримання єдності вимог. Фахівці команди супроводу при плануванні освітнього процесу спрямовують основну увагу на необхідності запровадження інноваційних педагогічних підходів і методів, у тому числі – при оцінюванні навчальних досягнень означеної категорії дітей; запровадження диференційованого, індивідуального підходу до кожної дитини з особливими освітніми потребами; забезпечення надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП.

Під час психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, який здійснюється на засадах комплексної діагностики

в умовах постійного моніторингу стану її розвитку, члени команди спільно розробляють індивідуальну програму розвитку (з визначенням необхідних адаптацій/модифікацій навчальних матеріалів, освітньої діяльності, середовища), з'ясовують потребу в індивідуальному навчальному плані, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності.

Зарубіжні науковці (Zigmond and Magiera) зазначають, що важливим є спільні обговорення, обмін ідеями щодо особливостей навчання конкретних учнів. Результати досягаються за рахунок поєднання знань педагога щодо обсягу навчального матеріалу відповідно до програми, загальних підходів роботи з класом та фахівців спеціальної освіти або ресурсних центрів, які можуть запропонувати спеціальні методики, адаптацію викладання відповідно до певного порушення (порушення слуху, зору тощо) [7].

Успішна реалізація завдань психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП передбачає залучення фахівців з різних галузей знань. Ефективність навчально-виховної, корекційно-розвивальної та лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога та різнопрофільних фахівців, які входять до складу команди [8]. Більше того, лише завдяки міжпрофесійній взаємодії вчителів та фахівців можливе охоплення всіх напрямів роботи в закладі освіти, а саме: педагогічного, психологічного, логопедичного, соматичного, неврологічного, нейрофізіологічного, та організації системної роботи з батьками дітей з ООП.

Основними характеристиками команди супроводу в умовах інклюзивного навчання є:

- спільні ціннісні орієнтири та філософія освіти у залученні дитини з особливими освітніми потребами у шкільний простір;
- взаємна додатковість професійних позицій і розуміння ситуації розвитку дитини, співпраця на різних етапах роботи;
- професійна мова, яка є зрозумілою для всіх фахівців, у тому числі для батьків дітей з особливими освітніми потребами;
- достовірні інформация щодо динаміки розвитку дитини та її результатів навчання, яка надається вчителями та фахівцями;
- координація та організація професійних дій у складних та критичних ситуаціях роботи з дитиною;
- постійне підвищення кваліфікації, участь у супервізії та широкому професійному співтоваристві [9].

Позитивний результат інклюзивного навчання залежить від злагодженої командної роботи всіх її учасників, підтримки один одного та зосередження на загальній меті. Сутність професійного

співробітництва полягає у такій взаємодії, яка передбачає «соціально залежну самостійність», сприяє досягненню індивідуальних цілей кожного учасника та загальних цілей спільної діяльності, базуючись на певних нормах професійної моралі [10].

Основними принципами організації психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами є: пріоритет інтересів і потреб дітей з ООП; неперервність супроводу таких дітей; мультидисциплінарність. У розв'язанні цих завдань у системі інклюзивної освіти вирішальну роль відіграє, насамперед, психологічна служба кожного конкретного закладу освіти. Зокрема, практичний психолог і соціальний педагог сприяють розвиткові соціальних умінь учнів, а також надають належну моральну підтримку сім'ям дітей, їхнім рідним і вчителям, допомагають долати складні життєві ситуації. Особливо гострим є період від початку повномасштабної військової агресії російської федерації проти України і по сьогоднішній день. У стані війни діти з особливими освітніми потребами належать до найвразливішої категорії населення. Тому всі зусилля психологічної служби разом з іншими педагогічними працівниками та фахівцями мають бути направлені на збереження та підтримку психологічного здоров'я дітей з ООП та їх батьків, організацію проведення відповідних заходів та надання психолого-педагогічного супроводу незалежно від місця перебування таких учнів.

Під час надання корекційно-розвиткових послуг для дитини з ООП особлива роль належить тісній взаємодії та співпраці практичних психологів та вчителів-логопедів. Адже робота з діагностики та виправлення мовленнєвих порушень ґрунтується на закономірностях перебігу психічних процесів дитини. Для вчителя-логопеда, який працює в закладі освіти з інклюзивним навчанням, важливою є інформація щодо результатів психологічної діагностики учнів, прогнозований зміст психолого-корекційної роботи з ними, проміжні результати роботи практичного психолога з особами з ООП тощо. Для практичного психолога може бути корисною надана логопедом інформація стосовно рівня мовленнєвого розвитку дитини та перебігу процесу подолання недоліків, як дитина ставиться до власних особливостей мовлення та будує стосунки з однокласниками і дорослими під час комунікації з ними.

Спільне вирішення проблем потребує обов'язкового активного залучення всіх зацікавлених сторін. Тому пріоритетним завданням залишається системна взаємодія закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів. ІРЦ проводить комплексну оцінку за місцем навчання дитини безпосередньо у закладі освіти та забезпечує участь педагогічних працівників установи у діяльності команди психолого-педагогічного супроводу

дитини з особливими освітніми потребами, а саме: спостереження та додаткий збір інформації про особливості навчання дитини з ООП в закладі освіти, консультування педагогічних працівників та батьків щодо розроблення її індивідуальної освітньої траєкторії, допомога іншим учасникам команди організувати освітній процес, передбачений індивідуальною програмою розвитку дитини з ООП, а за потреби надання іншої методичної допомоги педагогічним працівникам закладу освіти та допомоги у залученні додаткових спеціалістів, які можуть надати практичну консультативну допомогу у складних випадках [6]. Однак, інклюзивна практика показує, що у деяких керівників закладів освіти, в яких впроваджене інклюзивне навчання, педагогічних працівників та батьків все ще існує брак розуміння щодо взаємодії та спільної роботи із фахівцями ІРЦ, готовності сприймати, дослухатися та враховувати їх рекомендації щодо супроводу дитини з ООП згідно з визначеним рівнем підтримки. Відсутність налагодженої комунікації під час освітнього процесу однозначно шкодить і дитині, і ефективній роботі усєї команди. Лише спільними зусиллями, використовуючи професійні знання та доповнюючи фаховість один одного, педагогічні працівники закладу освіти разом з працівниками інклюзивно-ресурсного центру та іншими учасниками команди психолого-педагогічного супроводу можуть створити сприятливі умови для отримання якісної освіти дітьми з ООП.

Запорукою успішного інклюзивного навчання є злагоджена співпраця між учителем та асистентом учителя, адже саме вони проводять уроки і забезпечують реалізацію корекційної спрямованості навчання та індивідуального підходу до учнів з особливими освітніми потребами. Асистент учителя, як учасник інклюзивного освітнього процесу, забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з ООП, допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності, у складі групи фахівців бере участь у розробці та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП та ін. Учитель та асистент мають чітко розуміти свої обов'язки та доповнювати один одного. Важливим аспектом співпраці вчителя та асистента вчителя інклюзивного класу є усвідомлення ними спільної відповідальності за результати своєї праці [11]. На жаль, в Україні часто прослідковується така ситуація, коли асистент вчителя знаходиться у підпорядкуванні вчителя і виконує лише його вказівки, а це, в свою чергу, негативно впливає на якість інклюзивного навчання. Учитель і асистент мають працювати в тандемі, разом планувати заняття, розробляти сценарій уроку з визначенням ролей в ньому, підбирати

завдання, обговорювати необхідні адаптації/модифікації згідно з індивідуальним планом, оцінювати спільно рівень досягнення цілей навчання, вирішувати загальні організаційні питання. Спільне викладання сприяє професійному розвитку педагогічних працівників, впровадженню інноваційних технологій, співпраці з усіма необхідними фахівцями, позитивному налаштуванню на результати своєї діяльності [12]. Участь у взаємному обговоренні різних моментів при підготовці до спільного викладання у класі має стати правилом для вчителя та асистента вчителя, що спонукає колег до партнерської взаємодії та творчої ініціативи.

У закладі освіти з інклюзивним навчанням усі члени команди супроводу мають рівний статус і несуть колективну відповідальність за результат. Рівноправними членами команди є батьки, які є найціннішим для фахівців джерелом інформації, необхідної для надання ефективної психолого-педагогічної підтримки дітям. Важливими аспектами роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами є встановлення довірливих стосунків між ними та фахівцями, залучення батьків до процесу написання індивідуальної програми розвитку, розширення їх поінформованості щодо потенційних можливостей та перспектив дитини, консультування та інформування батьків про успіхи дитини. Для належної підтримки дітей з ООП батьки повинні мати доступ до широкого спектра послуг і, при цьому, постійно взаємодіяти з усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу. Важливо пам'ятати, що недостатньо усвідомлена й реалізована співпраця між педагогами і батьками дитини з особливими освітніми потребами негативно позначається як на командному супроводі цієї дитини, так і на її освітньому процесі, у цілому [2, 13].

Окремо вважаємо за потрібне зупинитись на питанні щодо керівництва командою супроводу. Згідно з наказом МОН України від 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» загальне керівництво командою супроводу дітей з ООП у закладі загальної середньої освіти покладається на директора або заступника директора з навчально-виховної роботи, який відповідає за формування складу команди супроводу, розподіл функцій між її учасниками, виконання покладених на команду завдань, залучення фахівців для надання послуг дітям з ООП, головування на засіданнях команди супроводу тощо [5]. Однак, наявний стан керівництва командою супроводу в Україні, на нашу думку, є дещо заформалізованим та недостатньо продуманим. Знайомлячись з функціями керівника команд супроводу можна зробити висновок,

що вони не дають змоги забезпечити координацію діяльності таких команд [14, 15].

З огляду на сучасні практики країн з високим рівнем розвитку освітніх систем (США, Великобританії, Фінляндії, Ізраїлю), керівництво командою психолого-педагогічного супроводу здійснює координатор інклюзивної освіти, один з учасників команди (у більшості випадків – вчитель спеціальної освіти). З метою створення умов для якісного інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в цих країнах запроваджують підготовку фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії та координаторів інклюзивного навчання для забезпечення менеджменту та експертної підтримки інклюзивного освітнього процесу [16].

На нашу думку, введення такої посади уможливіє більш дієвий супровід дітей в інклюзивному освітньому середовищі, який базується на розробленні стратегічної політики закладу освіти щодо різних питань, пов'язаних з освітнім процесом осіб з особливими освітніми потребами. Координатор інклюзивного навчання – це, в першу чергу, висококваліфікований фахівець, який є учасником команди супроводу та сам надає адресу підтримку дитині з ООП, це особа з комунікативними здібностями, лідерськими якостями, яка спроможна вести за собою інших педагогічних працівників, використовуючи свій авторитет та професіоналізм, успішно розв'язувати проблемні питання щодо інклюзивного навчання. Справжній координатор має допомагати іншим знаходити на практиці шляхи впровадження визначених командою підходів, методів й засобів, координувати психологічний супровід інклюзивного навчання, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, встановлювати зв'язки з іншими партнерами за межами закладу освіти, таким чином, вдосконалюючи способи міжпрофесійного співробітництва в команді супроводу.

Лише дотримуючись певних умов, можна організувати якісне інклюзивне навчання. Подолання проблем та труднощів, що виникають під час взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні дітей з ООП, спонукало нас до визначення перспективних напрямів формування міжпрофесійного співробітництва між учасниками команди психолого-педагогічного супроводу як однієї з важливих умов створення інклюзивного освітнього середовища. Успішність взаємодії учасників команди супроводу залежить від ставлення до власної професійної діяльності як виключно важливої для досягнення спільної мети – надання якісного супроводу дітям з ООП в інклюзивному навчанні. Кожен член команди має свою унікальну професійну роль і внесок у процес супроводу дітей. Важливим є тісний взаємозв'язок, узгодженість співпраці між фахівцями, побудованої на ключових засадах

партнерства (добровільності, рівності, відповідальності та взаємодоповнюваності).

Ефективне міжпрофесійне співробітництво вимагає відкритого та плідного спілкування між педагогами, фахівцями та батьками. Вони повинні активно обмінюватися інформацією, досвідом, ідеями та взаємно підтримувати один одного. Батьки є рівноправними членами команди і партнерами в організації інклюзивного освітнього простору. При плануванні роботи команда супроводу спільно з професійним координатором інклюзивного навчання чітко розподіляють завдання, встановлюють пріоритети, визначають ресурси та вирішують конфліктні ситуації, які можуть виникати. Під час підготовки та складання індивідуальної програми розвитку дитини з ООП інтегруються знання й уміння різних фахівців, цілі в ІПР формуються за технологією SMART, яка передбачає, що прогнозований результат повинен відповідати певним категоріям, а саме: конкретності, вимірності, досяжності, реальності, визначення в часових межах. Міжпрофесійне співробітництво між членами команди можливе за наявності спільних цінностей, особистої неформальної взаємодії та обміну критичними міркуваннями і досвідом, ефективного використання професійних знань та власних ресурсів кожного. Саме узгоджена діяльність, міжпрофесійне співробітництво усіх членів команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в реалізації її стартових можливостей, визначенні шляхів розвитку та моніторингу досягнень є одним із чинників успішної організації інклюзивного освітнього середовища.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Сьогодні необхідно розробляти нові технології командної взаємодії різних за профілем фахівців, здатних співпрацювати узгоджено й ефективно в інтересах дитини [17]. Це має бути принципово нова міжпрофесійна взаємодія та реальна співпраця фахівців різних професійних напрямів (учителів, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, вчителя-логопеда, корекційного педагога, фахівця ІРЦ, батьків, соціальних, медичних працівників тощо), причетних до освітньої інклюзії. На нашу думку, саме міжпрофесійне співробітництво в команді супроводу дає змогу досягти нового, якісно вищого рівня діяльності завдяки реалізації творчих здібностей співробітників, а також задоволення їхньої потреби в обміні досвідом та ідеями. Тому зусилля закладів мають спрямовуватися на формування міжпрофесійного співробітництва вчителів, фахівців та батьків, здатних співпрацювати узгоджено й ефективно в інтересах дитини з особливими освітніми потребами. Проте, проблеми та труднощі, що виникають у процесі міжпрофесійного співробітництва учасників команди психолого-педагогічного супроводу

дитини з ООП в закладах освіти України, спонукають нас до подальшого наукового дослідження та вдосконалення з опорою на ефективний міжнародний досвід.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Миронова С. Командний супровід дітей з особливими освітніми потребами як умова ефективності інклюзивного навчання. *Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Чернівці : Технодрук, 2019. С. 203–205.
2. Скрипник Т.В., Мартинчук О.В., Супрун Г.В., Криваковська Р.В. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами. *Наукові перспективи*. 2020. № 6 (24). С. 514–526.
3. Раєвська Я.М. Сучасний стан професійної підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. Випуск № 17. 2018. С. 197–211.
4. Дмитрієва І.В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський університет ім. Івана Огієнка, 2016. Випуск № 7. С. 90–99.
5. Наказ КМУ від 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної і освіти». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennuyaprimirnogo-polozhennya-pro-komandu-psiologo-pedagogichnogosuprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoy-iserednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>
7. Мастроп'єрі та ін. Побудова взаємин співробітництва заради виконання потреб інклюзії. *Карра Delta Pi Res* 44. 2008. № 4.
8. Сембрат А.Л., Самойленко Н.І. Науково-педагогічні засади професійного співробітництва в інклюзивних навчальних закладах. *Молодий вчений*. 2018. № 5. С. 83–87.
9. Теорія і практика інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник/ упоряд. К. М. Бондар. 2-ге вид., доп. «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
10. Данілавичюте Е.А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб./ Е.А. Данілавичюте, С.В. Литовченко; за ред. А.А. Колупаєвої. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
11. Коган О.В. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі: метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.

12. Васильєва Г., Фень М. Застосування технології спільного викладання в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми соціальної роботи та інклюзивної освіти в сучасних умовах* [Електронне видання]: матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Дрогобич, 25–26 квітня 2024 р.). Дрогобич: ДДПУ імені І. Франка, 2024. 120 с.

13. Martynchuk O., Skrypnyk T., Sofii N., Babych N., Kangas J., Harju-Luukkainen H. Interprofessional Family-Professional Collaboration in Early Childhood Education and Care in Ukrainian Policy. *Family-Professional Collaboration for Inclusive Early Childhood Education and Care* / Edited by S. Ališauskienė, N. Bahdanovich Hanssen, D. Kairienė. Palgrave Macmillan, Springer Nature Switzerland AG, 2023. С. 197–212. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-34023-9> URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-34023-9>

14. Скрипник Т.В., Мартинчук О.В., Софій Н.З., Тищенко Л.А. Координатор інклюзивного навчання як

виклик для української освітньої системи. Науковий журнал Хортицької національної академії. 2023. Вип. 1(8). С. 148–156.

15. Скрипник Т.В., Мартинчук О.В., Софій Н.З., Бабич Н.М. Координація команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами в аспекті управлінської діяльності. Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови. 2023. № 22. С. 103–119.

16. Мартинчук О.В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2020. 589 с.

17. Martynchuk O., Skrypnyk T., Sofii N., Bahdanovich Hanssen N. Inclusive education in Ukraine – tension between policy and practice. *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion. Theoretical and Practical Perspectives* / Edited By Natallia Bahdanovich Hanssen, Sven-Erik Hansén, Kristina Ström. London: Routledge, 2021. P. 148–167.

## ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

### PRINCIPLES OF ORGANIZING METHODOLOGICAL ACTIVITIES OF FUTURE SPEECH THERAPISTS OF SPECIAL EDUCATION INSTITUTIONS ON THE BASIS OF THE ACTIVITY APPROACH

У статті авторами проаналізовано методичну діяльність у закладах спеціальної освіти як комплексну заходів, взаємопов'язаних між собою, в основі якої – наукові досягнення й педагогічний досвід. Висвітлюються проблема готовності до педагогічної діяльності майбутніх фахівців логопедії, яка спирається на професійну компетентність. Характеризовано про головні принципи організації методичної діяльності майбутніх логопедів закладів спеціальної освіти з акцентом на діяльнісний підхід. Основна увага приділяється ключовим принципам, таким як системність та комплексність, індивідуалізація навчання, науковість, практична спрямованість і діяльнісний підхід. Принцип системності та комплексності підкреслює необхідність інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, взаємозв'язок між різними дисциплінами, а також послідовність навчального процесу. Принцип індивідуалізації навчання акцентує увагу на врахуванні індивідуальних особливостей студентів, диференційованому підході до навчання та наданні індивідуальної підтримки. Принцип науковості передбачає використання науково обґрунтованих методів навчання, включення сучасних наукових досягнень і розвиток науково-дослідної діяльності студентів. Принцип практичної спрямованості забезпечує орієнтацію навчального процесу на формування практичних навичок і включення реальних практичних завдань. Принцип діяльнісного підходу акцентує необхідність активної участі студентів у навчальному процесі через проблемне навчання, проектну діяльність і інтерактивні методи.

Стаття містить практичні рекомендації щодо реалізації кожного принципу в процесі підготовки майбутніх логопедів, що дозволяє підвищити ефективність навчання і забезпечити готовність студентів до професійної діяльності в закладах спеціальної освіти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглядаються принципи організації методичної діяльності майбутніх логопедів закладів спеціальної освіти з акцентом на діяльнісний підхід. Аналіз сучасних досліджень та теоретичних концепцій дозволяє детально проаналізувати ключові принципи, які сприяють ефективній підготовці фахівців у цій галузі.

**Ключові слова:** логопеди, практична діяльність, принципи, системність, комплексність, науковість, індивідуалізація навчання, заклади спеціальної освіти, діяльнісний підхід.

In the article, the authors analyzed methodical activity in special education institutions as a complex of interrelated activities, based on scientific achievements and pedagogical experience. The problem of readiness for the pedagogical activity of future specialists in speech therapy, which is based on professional competence, is highlighted. The main principles of organizing methodical activities of future speech therapists of special education institutions are characterized with an emphasis on the activity approach. The main attention is paid to key principles, such as systematicity and comprehensiveness, individualization of learning, scientificity, practical orientation and activity approach. The principle of systematicity and complexity emphasizes the need to integrate theoretical knowledge and practical skills, the relationship between different disciplines, as well as the consistency of the educational process. The principle of individualization of education focuses on taking into account the individual characteristics of students, a differentiated approach to education and providing individual support.

The principle of scientificity involves the use of scientifically based teaching methods, the inclusion of modern scientific achievements and the development of real practical tasks. The principle of practical orientation ensures the orientation of the educational process to the formation of practical skills and the inclusion of real practical tasks. The principle of the activity approach emphasizes the need for active participation of students in the educational process through problem-based learning, project activities and interactive methods. The article contains practical recommendations for the implementation of each principle in the process of training future speech therapists, which allows to increase the effectiveness of training and ensure the readiness of students for professional activities in special education institutions. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the principles of the organization of methodical activities of future speech therapists of special education institutions are considered with an emphasis on the activity approach. The analysis of modern research and theoretical concepts allows for a detailed analysis of the key principles that contribute to the effective training of specialists in this field.

**Key words:** speech therapists, practical activity, principles, systematicity, completeness, scientificity, individualization of education, special education institutions, active approach.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.20>

**Звєкова В.К.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри загальної педагогіки  
і спеціальної освіти  
Ізмаїльського державного  
гуманітарного університету

**Качуровська О.Б.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри загальної педагогіки  
і спеціальної освіти  
Ізмаїльського державного  
гуманітарного університету

**Сілявіна Ю.С.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри загальної педагогіки  
і спеціальної освіти  
Ізмаїльського державного  
гуманітарного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Підготовка висококваліфікованих логопедів є важливою складовою розвитку системи спеціальної освіти в Україні. В умовах реформування освітньої системи та збільшення кількості дітей

з мовленнєвими порушеннями, значно зростає потреба у фахівцях, здатних ефективно допомагати таким дітям адаптуватися та розвиватися. Підвищення рівня професійного становлення та розвитку майбутніх фахівців спеціальної освіти

є важливою умовою для забезпечення якості освітнього процесу. Це передбачає вдосконалення наявних та освоєння нових інноваційних способів діяльності, а також зростання рівня методичної компетентності. Системний самоаналіз освітнього процесу є основою для регулювання власної педагогічної діяльності. Він дозволяє зменшити елементи стихійності, забезпечуючи більш структурований підхід до професійної діяльності. Самоаналіз допомагає виявити слабкі місця, визначити ефективні методи та форми роботи, а також здійснювати корекцію діяльності відповідно до виявлених потреб. Діяльнісний підхід забезпечує можливість розробки цільних інтеграційних моделей, виявлення основних функцій, елементів, компонентів, їх зв'язків та відносин, а також системоутворювальних чинників і умов функціонування як у статичному, так і в динамічному аспектах. Це дозволяє створювати навчальні програми та методики, які максимально відповідають сучасним вимогам і умовам професійної діяльності. Формування системного мислення є ключовим аспектом професійного розвитку. Це вміння варіативно будувати й коригувати професійну діяльність, знаходити оптимальні поєднання педагогічних засобів, форм і методів роботи. Системне мислення дозволяє майбутнім фахівцям адаптуватися до змінних умов та ефективно вирішувати професійні завдання [1].

З позицій діяльнісного підходу людина формується і проявляється через діяльність. Структура та види діяльності формують корисну структуру внутрішнього світу людини. Професійна діяльність сприяє розвитку психічних якостей, свідомості, здатності та світосприйняття особистості. Максимально проявляється соціальна інтеграція та індивідуалізація, що сприяє розвитку особистості у внутрішньому світі.

Таким чином, підвищення рівня професійного становлення майбутніх фахівців спеціальної освіти через інноваційні методики, системний самоаналіз, діяльнісний підхід і розвиток методичної компетентності є важливим етапом у підготовці висококваліфікованих спеціалістів, готових до ефективної роботи в умовах сучасної спеціальної освіти. На сучасному етапі розвитку освіти виникає ряд викликів та проблем, що підкреслюють актуальність дослідження принципів організації методичної діяльності майбутніх логопедів на засадах діяльнісного підходу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формування методичної компетентності є ключовим аспектом підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти і активно вивчається в психолого-педагогічній науці з різних позицій. Однією з важливих теоретичних основ є діяльнісний підхід, який акцентує увагу на єдності особистості, свідомості та діяльності, а також на взаємозв'язку діяльності

і спілкування. Взаємозв'язок між діяльністю і спілкуванням, активна участь студентів у навчальному процесі і розвиток комунікативних навичок є критичними для ефективного формування професійних компетенцій і підготовки до реальної педагогічної практики.

Дослідження, проведені А.М. Богуш, Л.М. Мітіною, Н.М. Мурованою, К.Ю. Білою, Л.І. Ілленко та К.Л. Крутій, надають цінні інсайти для удосконалення методичної компетентності педагогів. Вони охоплюють як теоретичні, так і практичні аспекти, що дозволяє створити комплексний підхід до підготовки та розвитку педагогічних кадрів, забезпечуючи ефективність їх професійної діяльності.

Ґрунтовні наукові положення щодо підготовки фахівців у контексті інклюзивного та корекційного педагогічного профілю розглянуті у працях таких авторів, як В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, С. Миронова, Т. Сак, Н. Софій, В. Синьов, А. Шевцов і М. Шеремет, С. Яковлевої та інші.

Аналіз та узагальнення теоретичних джерел свідчать про недостатність висвітлення змісту й методичних підходів до ефективної організації методичної діяльності майбутнього фахівця спеціальної освіти на основі діяльнісного підходу. Виявлені недоліки у цьому контексті потребують детальнішого розгляду, зокрема, в наступних аспектах: недостатність висвітлення змісту методичної діяльності; відсутність достатньої кількості досліджень щодо методичних підходів до організації діяльності логопеда є важливою проблемою; формування готовності логопедів до саморозвитку та неперервної освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз теоретичних джерел підкреслює необхідність розширення досліджень у сфері організації методичної діяльності майбутніх фахівців спеціальної освіти на основі діяльнісного підходу. Важливо приділити більше уваги розробці і впровадженню методичних підходів, які забезпечують формування готовності до саморозвитку, неперервної освіти та ефективного проектування соціального середовища для розвитку особистості. Це сприятиме підвищенню якості педагогічної діяльності та забезпечить більш ефективне виховання та освіти дітей у спеціальних закладах.

Основна мета дослідження полягає у розробці та обґрунтуванні принципів організації методичної діяльності майбутніх логопедів закладів спеціальної освіти на засадах діяльнісного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** В Україні, відповідно до «Концепції розвитку інклюзивної освіти», переглядаються пріоритети у системі підготовки логопедів [3; 4, с. 3]. Суттєві зміни в системі освіти вимагають переосмислення ролі логопеда у сучасному суспільстві [11, с. 90]. Щоб відповідати сучасним вимогам, логопед має не лише володіти

базовими знаннями та навичками, а й бути знайомим з інноваційними технологіями та здатним до інноваційної діяльності.

Оволодіння інноваційними технологіями дозволяє логопедам розуміти нові тенденції, орієнтуватися в актуальних концепціях, теоріях і ідеях, а також освоювати методи педагогічного дослідження. Ці інновації допомагають обрати ефективні методи, прийоми і форми організації педагогічного процесу в сучасних інклюзивних закладах дошкільної освіти України.

Зараз кожен логопед залучений до інноваційного інклюзивного процесу. Це обумовлено наявністю загального «інноваційного характеру життя», який впливає на всі сфери людської діяльності та створює умови для використання тільки актуальних і затребуваних рішень [8, с. 20]. Інноваційне інклюзивне середовище формує нову форму конкуренції, що спрямовує логопедів до постійного вдосконалення і сприяє розвитку нових інноваційних структур: інноваційної діяльності, мислення, активності та методичної культури [7, с. 62].

Оцінивши стан державної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в Україні, О. Гаврилов, В. Липа аналізуючи ситуацію з державною допомогою дітям з особливими освітніми потребами в Україні, підкреслюють погіршення кадрового забезпечення спеціальних закладів. Вони відзначають, що за останні роки зменшилася кількість логопедів, а підвищення кваліфікації педагогів спеціальної освіти часто здійснюється формально або в рамках загальних курсів разом з педагогами загальноосвітніх закладів. Це не забезпечує достатнього професійного розвитку кадрів у системі спеціальної освіти. Для покращення ситуації науковці пропонують включити посади логопеда, олігофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога, вихователя реабілітаційних центрів, асистента вчителя інклюзивного класу та спеціального психолога до переліку професій з чітким визначенням прав і обов'язків цих фахівців, їх навчального навантаження та вимог до підвищення кваліфікації. Крім того, потрібно обґрунтувати потреби держави і окремих регіонів у розвитку різних моделей спеціальних установ та прогнозувати підготовку фахівців-логопедів на основі статистичних даних про дітей з психофізичними порушеннями, які потребують соціальної допомоги та освітніх послуг [5, с. 75].

Вчитель-логопед у закладі спеціальної освіти є ключовим спеціалістом, який забезпечує комплексний підхід до корекції мовленнєвих і комунікативних порушень у дітей. Його діяльність охоплює діагностику, розробку та впровадження корекційних програм, індивідуальну та групову роботу, співпрацю з батьками і іншими фахівцями, а також постійне підвищення професійної компетентності. Всі ці аспекти сприяють успішній соціалізації та

розвитку дітей, що є основною метою діяльності вчителя-логопеда. Забезпечення закладів спеціальної освіти висококваліфікованими педагогічними кадрами є критично важливим для успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Професійна компетентність вчителя-логопеда, яка включає спеціальні знання, практичні уміння та особистісні якості, є основою для ефективного проектування та управління освітнім процесом. Це сприяє досягненню високих результатів у розвитку і соціалізації дітей, що є основною метою педагогічної діяльності.

У фундаментальних дослідженнях українських вчених, таких як О. Бондар, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Сисоєва [1] та ін., основна увага була зосереджена на підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних ефективно адаптуватися до швидких змін у професійній діяльності. Важливою є також здатність самостійно освоювати нові професійні знання, збагачувати досвід та використовувати інноваційні технології у педагогічному процесі.

Зараз спостерігається зростання кількості дітей з мовленнєвими порушеннями, що ставить перед освітою важливе завдання – своєчасне надання кваліфікованої логопедичної допомоги. Це підкреслює необхідність підготовки високо професійних, компетентних та інноваційних логопедів.

Отже, сучасному інклюзивному закладу спеціальної освіти потрібен фахівець (логопед), який буде творчо впроваджувати нові технології навчання, досягати високих результатів у своїй професійній діяльності та постійно прагнути до самовдосконалення. В освіті тривають соціально-педагогічні зміни, пов'язані з впровадженням нових державних освітніх стандартів і переходом на оновлені зміст і структуру освіти [9, с. 207].

Діяльнісний підхід акцентує на важливості активної участі в реальних процесах взаємодії з навколишнім світом для розвитку особистості і формування професійних компетенцій. Він підкреслює роль спільної діяльності, спілкування та професійної діяльності як основних чинників особистісної самореалізації та досягнення життєвого успіху.

У рамках діяльнісного підходу важливо розрізнати три основні види діяльності: гру, навчання і працю, кожен з яких має свої специфічні особливості та цілі. Розглянемо основні принципи організації методичної діяльності майбутніх логопедів закладів спеціальної освіти:

1) Головною метою гри є сама діяльність, а не її результати. Гра спрямована на процес взаємодії з навколишнім світом і отримання задоволення від цього процесу. Вона дозволяє людині експериментувати, пробувати нові ролі та ситуації, без прив'язки до конкретних результатів або соціальних вимог.



2) Навчання є цілеспрямованим і структурованим процесом, в якому вчитель або педагогічний матеріал веде учня через певні етапи освоєння нових знань та навичок. Це важливий аспект розвитку, що сприяє формуванню знань і компетенцій, необхідних для подальшої діяльності.

3) Праця є результативною і практично орієнтованою діяльністю, яка включає виконання певних завдань та досягнення конкретних цілей. Вона зазвичай передбачає систематичний підхід, відповідальність і прагнення до досягнення результатів. Отже, діяльність розглядається як особливо людський спосіб активного ставлення до світу. Це процес, у ході якого людина творчо перетворює навколишній світ і самого себе, стаючи активним суб'єктом своєї діяльності.

Завдання педагогічної діяльності полягає в створенні умов для гармонійного розвитку особистості дитини. Це досягається через організацію середовища, управління різними видами діяльності та побудову правильної взаємодії з дитиною. Вчитель-логопед має володіти глибокими знаннями з педагогіки, психології, дефектології, а також специфіки мовленнєвих та комунікативних порушень. Ці знання дозволяють йому ефективно діагностувати та корегувати мовленнєві проблеми дітей, розробляти і впроваджувати відповідні корекційні програми. Важливими особистісними якостями є терплячість, емпатія, креативність, здатність до постійного навчання та саморозвитку. Ці властивості допомагають педагогу не лише ефективно виконувати свої професійні обов'язки, але й створювати позитивну і підтримуючу навчальну атмосферу для дітей з ООП.

Практичні уміння і навички включають володіння різними методиками і техніками корекційної роботи, уміння організувати та проводити заняття, ефективно комунікувати з дітьми і їхніми батьками, а також адаптувати методи в залежності від індивідуальних потреб кожної дитини.

**Висновки.** Обґрунтовані в дослідженні педагогічні підходи до підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в спеціальних закладах освіти та інклюзивному середовищі можуть стати важливим джерелом для наукового обґрунтування новітніх теоретичних і процесуально-технологічних розробок у сфері професійної компетентності логопедів.

Пропонований підхід до розвитку інклюзивної компетентності фахівців у закладах вищої освіти розширює наукові уявлення про можливі рішення проблем спеціальної освіти, інклюзії та створює основу для подальшого дослідження нових аспектів інклюзивних процесів в Україні. Почате дослідження не охоплює всіх аспектів підготовки фахівців у галузі логопедії, і майбутні наукові пошуки повинні зосередитися на розробці підходів для створення локальних інформаційних мереж для

тісної взаємодії між науковцями і практиками, а також на формуванні навичок практичної діяльності майбутніх учителів-логопедів в умовах спеціальної школи.

Перспективи розвитку цього напрямку включають оцінку ефективності існуючих методик і розробку нових підходів для підвищення якості освітнього процесу в спеціальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. І. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2010. 308 с.
2. Берегова М. І. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору : автореф. дис.... д-ра пед. наук. Київ, 2019, 40 с.
3. Концепція розвитку інклюзивного навчання в Україні: Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 жовтня 2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitkuinklyuzivnogo-navchannya>
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Дефектолог. 2010. № 3. С. 3–5.
5. Липа В. О., Гаврилов О. В. До питання про загальний стан державної підтримки дітей з особливими потребами в Україні. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціальна педагогіка. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 17, ч. 1. С. 73–83.
6. Ничкало Н. Г. Педагогіка праці і професійна підготовка в системі педагогічних наук. Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття. Черкаси, 2011. С. 142–152.
7. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя. Педагогіка і психологія. 2005. № 4. С. 60–66.
8. Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття): автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.03. К., 2008. 32 с.
9. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / за ред. І. Я. Зязюн, О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2003. 240 с.
10. Цимбал-Слатвінська С. В. Комплекс педагогічних умов професійної підготовки майбутніх логопедів в інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти. Нова педагогічна думка. Рівне: ТзОВ «Гедеон-Принт», 2019. Вип. 3 (99). С. 179–184.
11. Черніченко Л. А. Підготовка логопедів до роботи в закладах освіти з інклюзивною формою навчання. Актуальні проблеми збереження здоров'я дітей та молоді в сучасних умовах реформування освіти. Умань: Алмі, 2014. С. 89–91.
12. Oleksii Stasenko, Liudmyla Chernichenko, Anna Cherednyk. Motivating Students For Motor Activity in The Framework of Physical Education. Наука і освіта. Одеса, 2018. № 4. С. 172–178.

## ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОРИТМІЧНИХ ЗАНЯТЬ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ВАДАМИ ЗАЙКАВАННЯ

### USE OF LOGORITHM CLASSES IN CORRECTIVE WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH STUTTERING DEFECTS

У статті розглядається актуальна проблема логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають вади заїкання. Особлива увага приділяється методам і формам використання логоритмічних занять як одного з ефективних засобів корекції мовленнєвих порушень. Висвітлюються основні принципи та методики проведення логоритмічних занять, їх вплив на розвиток мовлення, психомоторних навичок та загального емоційного стану дітей.

Логоритміка, як метод терапії, об'єднує елементи логопедичної роботи та ритмічних вправ, сприяючи покращенню мовленнєвих навичок та загального фізичного розвитку дітей.

Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах дослідження, так розглянуто дослідження О. В. Боряк, Л. Блонова, В. Галущенко, Т. Жук, К. Зелінська-Любченко, Г. Кавіліна, Л. Куравська, О. Лазаренко, Н. Пахомова, Н. Ричкова, Ю. Рібцун, які досліджували логоритмічні заняття як засіб корекції мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку із вадами заїкання.

В роботі також розглядаються результати практичного застосування логоритмічних методик у різних дошкільних закладах, демонструючи їх ефективність та позитивний вплив на корекцію заїкання.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито методику формувального етапу експерименту і етапи її впровадження, яка складалась із низки ігор та вправ, що були направлені на підвищення рівня мовлення та розвитку слухового сприймання дітей, та підвищення рівня фонематичного сприймання та рівня мовлення у дітей з вадами заїкання.

Доведено, що розроблена методика виявилася дієвою, перехід дітей експериментальної групи на більш вищий рівень розвитку сприяли збагаченню мовленнєвого досвіду і словника дітей у повсякденному житті.

Важливість логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають вади заїкання пояснюється насамперед ефективністю, позитивним впливом на їх мовленнєве дихання, темп та ритм, плавність мовлення.

**Ключові слова:** мовленнєвий розвиток, діти дошкільного віку, логоритмічні заняття, діти із вадами заїкання, збагачення мовленнєвого досвіду.

The article deals with the actual problem of speech therapy work with preschool children with stuttering disorders. Particular attention is paid to the methods and forms of using logorhythmic classes as one of the effective means of correcting speech disorders. The basic principles and methods of conducting logorhythmic classes, their impact on the development of speech, psychomotor skills and the general emotional state of children are covered.

Logorhythmics, as a method of therapy, combines elements of speech therapy and rhythmic exercises, contributing to the improvement of speech skills and overall physical development of children.

The main attention is focused on the theoretical and methodological foundations of the study, thus the research of O. V. Boryak, L. Blonova, V. Halushchenko, T. Zhuk, K. Zelinska-Lyubchenko, H. Kavylina, L. Kuravska, O. Lazarenko, N. Pakhomova, N. Rychkova, Y. Ribtsun, who studied logorhythmic classes as a means of correcting the speech development of preschool children with stuttering disorders, is considered.

The paper also discusses the results of practical application of logorhythmic methods in various preschool institutions, demonstrating their effectiveness and positive impact on the correction of stuttering.

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the article reveals the methodology of the formative stage of the experiment and the stages of its implementation, which consisted of a number of games and exercises aimed at improving the level of speech and development of children's auditory perception, as well as improving the level of phonemic perception and speech level of children with stuttering disorders.

It was proved that the developed methodology proved to be effective, and the transition of children in the experimental group to a higher level of development contributed to the enrichment of children's speech experience and vocabulary in everyday life.

The importance of speech therapy work with preschool children with stuttering disorders is explained primarily by its effectiveness, positive impact on their speech breathing, pace and rhythm, and fluency.

**Key words:** speech development, preschool children, logorhythmic classes, children with stuttering disorders, enrichment of speech experience.

УДК 37.012.82:37.018:159.922.76  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.21>

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

**Постановка проблеми.** Серед сучасних дітей існує висока тенденція до різноманітних порушень мовленнєвої діяльності. Зокрема, це стосується й такого важкого порушення мовлення як заїкання. Так, статистичні дані вказують, що серед дітей зазначене порушення мовлення зустрічається у 2,5% дітей дошкільного віку та у 5% дітей молодшого шкільного віку [8, с. 556].

Заїкання як тяжке порушення мовлення негативно впливає на стан розвитку, фонетичної,

просодичної та темпо-ритмічної сторони мовлення. При порушеннях останньої, спостерігаються проблеми розвитку мовленнєвих темпу та ритму. Усе це впливає на загальний стан мовлення дітей із заїканням та може мати деструктивні наслідки для здійснення комунікації з іншими людьми на негативно впливати на самооцінку особистості.

Заїкання як тяжке порушення мовлення стало об'єктом вивчення у працях таких науковців як: С. Долженко, О. Козинець, А. Кравченко,

О. Літовченко, О. Мартинчук, І. Марченко, Ю. Рібцун, С. Скляр, С. Стуцаренко та інші.

Логоритмічна ритміка – це інноваційний засіб корекції мовлення, який передбачає використання вправ та завдань, які супроводжуються музикою, рухами, словами, їх поєднанням. Логоритміка є незамінним засобом корекції мовлення дітей, які мають вади заїкування. Зокрема, це стосується корекції стану розвитку їх темпо-ритмічної сторони мовлення.

Логоритміка як засіб корекції мовленнєвого розвитку дітей розглядалася у роботах наступних вчених: Л. Куравська, О. Лазаренко, А. Логінова, М. Омельченко, С. Самаріна, О. Сокоцька, О. Ткач, О. Шостак та інші.

**Аналіз досліджень** Особливості використання логоритміки з дітьми з вадами заїкування були висвітлені у працях таких дослідників як: Л. Блонова, В. Галущенко, Т. Жук, К. Зелінська-Любченко, Г. Кавиліна, Л. Куравська, О. Лазаренко, Н. Пахомова, Н. Ричкова, Ю. Рібцун та інші.

**Мета статті** – теоретично та емпірично дослідити особливості використання та ефективність логоритміки в корекційній роботі з дітьми з вадами заїкування.

**Виклад основного матеріалу.** Заїкання є тяжким порушенням мовлення із специфічним недорозвиненням темпо-ритмічної сторони мовленнєвої діяльності.

Так, за О. Козинець та О. Літовченко, заїкання – це мовленнєве порушення, яке характеризується порушеними темпом, ритмом, плавністю усного мовлення, які спричинені судомним станом м'язів артикуляційного апарату [3, 4].

С. Долженко визначає заїкання як «цілісне захворювання центральної нервової системи, а не окремий симптом чи синдром, яке проявляється у вигляді перенапруження процесів збудження і гальмування, що призводить до виникнення патологічного умовного рефлексу» [2, с. 41].

За С. Стуцаренко заїкання – це «складний невротичний розлад, який є результатом збою в діяльності нервових процесів в корі головного мозку, порушення кірково-підкіркової взаємодії, розлади єдиної авторегуляції темпу мовних рухів (голос, дихання, артикуляція)» [8, с. 566].

Згідно із вищезазначеними підходами до визначення сутності поняття «заїкання», можемо зробити висновки, що заїкання є тяжким порушенням мовлення, яке виражається у порушенні темпо-ритмічної сторони мовлення через судому м'язів артикуляційного апарату. Дотримуємо думки, що заїкання доцільно визначати як невроз, так як зазначене мовленнєве порушення безпосередньо пов'язано зі специфічними змінами у функціонуванні нервової системи людини.

Так, О. Літовченко виокремлює наступні порушення мовлення у дітей із заїканням:

«1) порушення плавності, темпу й частково мелодики. Мовлення переривчасте, з необґрунтованими паузами, повтореннями, а то й зовсім важким промовлянням окремих звуків, їхніх сполучень або просто утруднений початок фраз;

2) мовленнєві хитроці у вигляді допоміжних звуків, їх сполучень або слів (емболофразія);

3) обмеження мовленнєвої активності в багатьох дітей, зниження спілкування з навколишніми, що говорить про певні порушення комунікативної функції мовлення;

4) недоліки вимови звуків, неправильне вживання слів, побудова фраз та ін.;

5) недоліки усного мовлення можуть відобразитися в письмовому мовленні у вигляді повторення однакових букв, складів, розриву слова, неправильної побудови речення та інше;

6) несформованість базових рівнів мовлення;

7) порушення операцій зі значеннєвої організації висловлення;

8) порушення операцій структурно-мовленнєвого оформлення» [4, с. 18].

О. Мартинчук, в свою чергу, звертає увагу, що порушення мовлення при заїканні можуть мати різну виразність, в залежності від типу заїкання. Чим складніший ступінь заїкання, тим більшими є порушення мовленнєвої діяльності [5, с. 211].

Н. Пахомова повідомляє, що заїкання може виявлятися у трьох ступенях: легкому (симптоми спостерігаються при швидкій вимові слів), середньому (характеризується вираженою зміною мовлення за умовою надлишкового емоційного стану) та важкому (виявляється у постійній присутності під час мовленнєвої діяльності) [7, с. 112].

У сучасній логопедичній роботі зростає тенденція до використання такого інноваційного засобу корекції мовленнєвого розвитку дітей як логоритміка (логопедична ритміка).

Науковці (Л. Куравська, О. Лазаренко, М. Омельченко) визначають логопедичну ритміку, як комплекс вправ, завдань, ігор, який містить музику і руху, музику і слово, музику, слово і рухи, як форму активної терапії, яка має за мету подолати мовленнєві порушення через розвиток рухової сфери дитини, в поєднанні зі словом, ритмом і музикою, як сукупність завдань, вправ, ігор, які виконуються на основі поєднання музики і рухів, музики і слова, музики, слова і рухів.

М. Омельченко виокремлює основні засоби логоритміки: «1) ходьба й марширування в різних напрямках; 2) вправи на розвиток дихання, голосу, артикуляції; 3) вправи, які регулюють м'язовий тонус; 4) лічильні вправи; 5) вправи на розвиток уваги; 6) мовленнєві вправи без музичного супроводження; 7) спів; 8) вправи для розвитку чуття музичного темпу, виміру; 9) гра на музичних

інструментах; 10) ігри; 11) вправи на розвиток творчої ініціативи; 12) заключні вправи» [6, с. 65].

Незважаючи на те, що логоритміка використовується для виконання різноманітних функцій задля забезпечення повноцінного розвитку дітей, однією із ключових її завдань є розвиток та корекція їх мовлення. У логопедичній роботі логоритміка відрізняється своєю поліфункціональністю та великою ефективністю.

Великий потенціал логоритміки у логопедичній роботі відмічає й В. Галущенко. Науковиця виокремлює такі її функції: 1) корегує звуковимову; 2) розвиває просодичну сторону мовлення; 3) розвиває фонематичні процеси; 4) збільшує обсяг словника; 5) корегує артикуляційний розвиток [1, с. 19].

О. Шостак підкреслює, що кожний засіб та компонент логоритміки виконує власну функцію у логопедичній роботі. «Так, музика в логоритміці сприяє виправленню різноманітних форм мовленнєвих недоліків, а залучення слова дає можливість застосовувати вправи з використанням віршів, побудовані на музичному ритмі. Музично-ритмічне чуття допомагає дитині активізувати увагу та відобразити характер ритму в русі та мовленні. вправи на розвиток дихання не тільки вчать робити плавний вдих і видих, а й удосконалюють мовленнєве дихання в дітей. Логоритмічні артикуляційні вправи розвивають мовленнєвий апарат, а наявність музичного супроводу надає заняттю особливої емоційності. Логоритмічні вправи не тільки коригують мовленнєві порушення, а й створюють позитивний настрій у дітей допомагають регулювати їх поведінку в колективі. Логоритмічні вправи на дрібну моторику вдосконалюють мовлення, позаяк чим краще розвинена рука дитини, тим швидше вона починає говорити» [9, с. 258].

Підсумовуємо, що логопедична ритміка має за мету надати мовленню дітей краси та плавності. Логоритміка як засіб корекції мовлення використовується у дошкільному та молодшому шкільному віці при таких мовленнєвих порушеннях як: ринолалія, дизартрія, загальне недорозвинення мовлення, заїкання тощо.

Нами було проведено експериментальне дослідження, яке проходило на базі Одеського ЗДО № 304. У ньому взяли участь 40 випробуваних, які мають вади заїкування. Вік досліджуваних відповідає старшому дошкільному. Усі випробувані були поділені на дві групи: експериментальна (ЕГ) та контрольна (КГ). У кожній зазначеній групі були по 20 досліджуваних.

Загальною метою нашого емпіричного дослідження було визначити вплив логоритміки на корекцію темпо-ритмічної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку із заїканням.

Емпіричне дослідження проводилося у три етапи:

1. Констатувальний (визначення стану розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами заїкування ЕГ та КГ).

2. Формувальний (розробка та впровадження з ЕГ методики корекції вад заїкування у дітей старшого дошкільного віку, засобами логоритміки).

3. Контрольний (повторне визначення стану розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами заїкування ЕГ та КГ).

На констатувальному етапі дослідження, з метою визначення рівня розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення старших дошкільників із заїканням, нами були використані методики для дослідження стану мовленнєвих темпу та ритму досліджуваних, які становили методичний інструментарій дослідження. До нього увійшли такі методики як: «Обстеження ритму мовлення дошкільників» (Ю. Філатова) та «Дослідження темпу мовлення» (О. Боряк).

За результатами констатувального етапу дослідження, було виявлено, що у випробуваних старших дошкільників з вадами заїкування переважає низький рівень розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення. А саме, у випробуваних ЕГ (90%) та КГ (85%) переважав низький рівень стану відтворення темпу мовлення. Середній рівень сформованості зазначеного критерію мали 10% випробуваних ЕГ та 15% досліджуваних КГ. Тобто, результати старших дошкільників з вадами заїкування ЕГ та КГ, на констатувальному етапі дослідження, є досить схожими.

На формувальному етапі дослідження нами була розроблена власна методика корекції вад заїкування у дітей старшого дошкільного віку, засобами логоритміки, яка мала за мету покращити стан розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами заїкування.

Згідно з метою методики, були виокремлені наступні її завдання:

1) покращити стан розвитку мовленнєвого ритму;

2) підвищити рівень стану відтворення ритму мовлення.

Методика корекції вад заїкування у дітей старшого дошкільного віку передбачала використання таких засобів логоритміки як: 1) ходьба й марширування в різних напрямках; 2) вправи на розвиток дихання, голосу; 3) мовленнєві вправи без музичного супроводження; 4) мовленнєві вправи з музичним супроводом; 5) вправи для розвитку чуття музичного темпу, виміру; 6) вправи на узгодження ритму рухів та слів (мовлення); 7) логоритмічні ігри; 8) дихальні логоритмічні вправи.

Щодо особливостей апробування зазначеної методики з дітьми ЕГ, вона передбачала заняття

3 рази на тиждень протягом місяця. Тривалість кожного заняття – 30 хвилин. Форма проведення методики – групова. Кожне заняття з логоритміки передбачало виконання окремої логоритмічної вправи чи гри. Всього їх було використано 12. Мова йде про наступні:

1. «Музиканти»

Мета: навчити узгоджувати ритм рухів з мовленнєвим ритмом, розвивати мовленнєве дихання.

2. «Звукові доріжки»

Мета: розвиток мовленнєвого дихання, співвіднесення мовленнєвого ритму із зоров-руховими координатами.

3. «Танець вітру із хмаринками»

Мета: вироблення сили, об'єму видихуваного повітря під час рухової координації.

4. «Заспокой ляльку»

Мета: розвиток тембру голосу, мовленнєвого дихання.

5. «Машина»

Мета: нормалізація темпу і ритму мовлення.

6. «Дощик»

Мета: нормалізація темпу і ритму мовлення [15].

7. «Прачки»

Мета: розвиток координації ритмічних слів та рухів.

8. «Веселі молотки»

Мета: розвиток координації ритмічних слів та рухів.

9. «Двірник»

Мета: розвиток координації ритмічних слів та рухів.

10. «Рубка дров»

Мета: розвиток координації ритмічних слів та рухів.

11. «Півник та курочки»

Мета: розвиток мовленнєвих ритму та темпу.

12. «Косарі»

Мета: розвиток координації рухів та слів.

На контрольному етапі дослідження було здійснене повторне діагностування стану розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення випробуваних ЕГ та КГ. На зазначеному етапі, ми мали змогу спостерігати покращення розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення випробуваних ЕГ. На це вказують наступні результати. На контрольному

етапі дослідження, у випробуваних ЕГ переважали: середній рівень стану мовленнєвого ритму (70%) та середній рівень відтворення темпу мовлення (95%). Результати дітей КГ залишилися незмінними.

**Висновки.** Розроблена методика виявилася дієвою і її можливо використовувати в роботі з дітьми з вадами заїкування. Тому ми пропонуємо, використовувати таку форму роботи в закладах дошкільної освіти на музичних та корекційних заняттях.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Галущенко В. І. Аспекти активізації корекційної роботи з розвитку психо-мовленнєвої та моторної сфери у дітей. Актуальні питання корекційної освіти : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 7. С. 18–21.

2. Долженко С. Г. До проблеми етіології заїкання: історичний аспект. Науковий вісник. 2020. № 6. С. 41–47.

3. Козинець О. В. Психологічні особливості дітей старшого дошкільного віку із заїканням. URL: [http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17134/Kozynets\\_Kyrylenko.pdf?sequence=1](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17134/Kozynets_Kyrylenko.pdf?sequence=1) (дата звернення: 10.03.2024)

4. Літовченко О. В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція : навч. посіб. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 48 с.

5. Мартинчук О. В., Маруненко І. М., Луцько К. В. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. Київ: ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.

6. Омельченко М. С., Кордонець В. В. Особливості застосування засобів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 78. С. 64–67.

7. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія : навч. посіб. Полтава: АСМІ, 2017. 359 с.

8. Стуцаренко С. О. Заїкання дітей як актуальна логопедична проблема. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти*: зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конф. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 566–570.

9. Шостак О. Логоритміка як засіб корекції ЗНМ у молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 52, том 3, 2022. С. 255–259.

## ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ ТА МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

### FORMATION OF COMMUNICATION AND SPEECH SKILLS IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AS A SCIENTIFIC PROBLEM

У статті визначено та обґрунтовано сучасні науково-практичні аспекти проблеми формування навичок комунікації і мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) та надання логопедичної допомоги немовлятам дітям.

Автором проведено теоретичний аналіз сучасних наукових досліджень, щодо проблеми вивчення; визначено сутність поняття «тяжкі порушення мовлення»; окреслено основні причини виникнення тяжких порушень мовлення у дітей; проаналізовано поняття первинного та вторинного порушення мовлення.

У дослідженні науково доведено важливість раннього виявлення і діагностики порушень мовлення та визначення факторів, які ускладнюють проведення корекційно-розвиткової роботи (наявність супутніх психосоматичних захворювань, коморбідних розладів, наслідків тривалого перебування в умовах пізнавальної, соціальної і емоційної депривації).

Встановлено, що для ефективного формування у дитини з ТПМ мовленнєвих навичок необхідно розвивати скупні компоненти, які сприяють активізації пізнавальної активності, а саме: когнітивні, соціально-адаптаційні навички, комунікацію з однолітками та педагогами.

Наукова новизна дослідження полягає в утвердженні необхідності застосування у корекційно-відновлювальному процесі єдиного клініко-психолого-педагогічного підходу на принципах міждисциплінарної взаємодії та максимальної індивідуалізації освітньо-корекційного процесу.

Констатовано необхідність адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з ООП; застосування під час реалізації освітньо-корекційного процесу додаткових традиційних та інноваційних заходів, спрямованих на опанування навичками мовлення.

Важливим у контексті допомоги дітям з ТПМ є планування засобів стимуляції активної мовленнєвої діяльності, створення спеціального контенту, який буде цікавим, розвиваючим, для дитини.

**Ключові слова:** порушення інтелекту, тяжкі порушення мовлення індивідуальний

підхід, фразове мовлення, служба психолого-медико-педагогічного супроводу

The article identifies and substantiates the current scientific and practical aspects of the problem of developing communication and speech skills in children with severe language disorders (SLD) and providing speech therapy to non-speaking children;

The author conducted a theoretical analysis of modern scientific research on the problem of study; the essence of the concept of "severe language disorder" was defined; the main causes of severe language disorders in children were outlined; the concepts of primary and secondary language disorders were analysed.

The study scientifically proves the importance of early detection and diagnosis of speech disorders. It identifies factors that complicate correctional and developmental work (the presence of concomitant psychosomatic diseases, comorbid disorders, and the effects of prolonged exposure to cognitive, social and emotional deprivation).

It has been established that for the effective development of speech skills in a child with SLD, it is necessary to develop cumulative components that contribute to the activation of cognitive activity: cognitive, social and adaptive skills, and communication with peers and teachers.

The scientific novelty of the study lies in the assertion of the need to use a unified clinical, psychological and pedagogical approach in the remedial and rehabilitation process based on the principles of interdisciplinary interaction and maximum individualisation of the educational and remedial process.

The necessity of adapting the content and methods of teaching to the capabilities and needs of a child with SEN was determined; the use of additional traditional and innovative measures aimed at mastering speech skills in the implementation of the educational and remedial process was noted. Important in the context of helping children with TPM is the planning of means of stimulation of active speech activity, the creation of special content that will be interesting and developing for the child.

**Key words:** intellectual disability, severe language disorders, individual approach, phrase speech, psychological, medical and pedagogical support service.

УДК 376-056.2/1.3:001-04  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.22>

**Луканьова Л.О.,**  
ст. викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Волинського національного університету імені Лесі Українки

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Запровадження нової концепції розвитку спеціальної та інклюзивної освіти в Україні на сучасному етапі посилює увагу науковців до більш глибокого вивчення особливостей загального, психічного і мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами з метою забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини на засадах дитиноцентризму, з урахуванням її психофізичних особливостей. Про це свідчать дослідження науковців, багаточисельні публікації у фахових

виданнях, на цьому наголошують корекційні педагогіки-практики.

Новітні дослідження особливих форм, видів та структури порушень у дітей в умовах дизонтогенезу розвитку, починаючи з раннього дитячого віку, дають підстави констатувати наявність мультисиндромних порушень та складної симптоматики у мовленнєвій, психічній і моторній сферах функціонування таких дітей та спонукають до необхідності актуалізації особистісних аспектів освіти і виховання дітей з порушеннями розвитку

на ранніх періодах онтогенезу. Акцентуючи увагу на механізмах виникнення порушень розвитку, серед яких є органічні ураження мозкових структур, окремою категорією порушень є порушення розвитку мови та мовлення.

Мовлення – одна з основних базових функцій людини. Вона визначає рівень її комунікації та спілкування з навколишнім, засвоєння суспільного досвіду, відчуття себе успішною особистістю.

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

Аналіз науково-теоретичних досліджень дає змогу стверджувати, що час дошкільця та молодший шкільний вік – унікальний період у психофізичному розвитку дитини, який є основою для подальшого набуття спеціальних знань та навичок і засвоєння нею різних видів діяльності.

С. Кулачківська стверджує, що дитинство є періодом інтенсивного розвитку мовленнєвого спілкування дитини з навколишнім світом, розвитку образних форм навчання (засвоєння сенсорних норм, розвиток пізнавальних дій, створення наочних образів тощо), як основи для подальшого формування здатності дитини до творчості, становлення первинного світогляду, усвідомлення свого «Я» і тощо [3, с. 5].

У своїх наукових працях А. Богуш зазначає, що мова є фундаментом для розвитку та навчання дітей. Значуще, що малюк може зробити в дошкільньому віці – це оволодіти рідною мовою [1, с. 8].

О. Боряк, Л. Варзацька, М. Пентилюк у своїй праці описують мовлення як особливий вид діяльності, що реалізуються через мовні механізми, для розвитку якого потрібна систематичність та послідовність викладання [4, с. 238].

Значна кількість дітей з особливими освітніми потребами мають порушення мовленнєвого розвитку різних форм та ступенів. Кожна дитина потребує детального діагностичного обстеження, створення освітньої та корекційної програм.

На думку Е. Данілавічюте, тяжкі порушення мовлення (ТМП) – це мовленнєві порушення, які вирізняються своєрідним розвитком компонентів структури мовленнєвої діяльності, що обумовлено наявністю базових розладів (поліморфної дислалії, дизартрії, ринолалії, алалії, афазії, заїкання), і на момент навчання у школі можуть мати різний ступінь впливу на загальний розвиток мовлення у сукупності з його трьома компонентами: фонетикою, лексикою, граматиною [5, с. 31]. Як зазначає Л. Арнаутова ТПМ – це стійкі у своїх проявах відхилення мовленнєвої системи у дітей з нормальним розвитком слуху і без первинних порушень інтелекту [6, с. 60].

На думку Г. Якимчук, тяжке порушення мовлення – це «низка розладів мовлення, які супроводжуються загальним його недорозвитком тяжкого ступеня та характеризуються різко вираженою обмеженістю засобів мовленнєвого спілкування

в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту» [7, с. 87].

На основі аналізу наукових досліджень щодо сутності поняття «тяжкі порушення мовлення», можна зробити висновок, що зазначене мовленнєве порушення є комплексом різноманітних мовленнєвих порушень, які відрізняються тяжким перебігом, за умови нормального слуху та збереженого інтелекту.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні необхідності застосування у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення єдиного клініко-психолого-педагогічного підходу на принципах міждисциплінарної взаємодії та максимальної індивідуалізації освітньо-корекційного процесу в умовах спеціального (інклюзивного) навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Питання мовленнєвого розвитку дітей, як науково-практична проблема, є предметом пильного інтересу корекційних педагогів та належить до числа найбільш значущих у сучасній загальній та спеціальній педагогіці, загальній та спеціальній дитячій психології, педіатрії. Це виправдано, оскільки на ранніх стадіях онтогенезу характерною особливістю розвитку дитини є її синкретичність, коли психіка, мовлення та моторика знаходяться у нерозривній єдності.

Особливий інтерес викликає проблема виявлення та впливу порушень розвитку мовлення у структурі загального дизонтогенезу.

Впродовж останнього часу проблема вивчення порушень мовлення набула міждисциплінарного характеру, що привернуло до неї увагу лікарів, корекційних педагогів, психологів.

Швидкий темп розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, доступність використання дітьми з раннього дитинства електронних гаджетів, зумовлює зменшення необхідності живого спілкування та комунікації, оволодіння мовою та мовленням перестає бути базовою необхідністю, віртуальне спілкування у віртуальному світі – ось реалії сьогодення.

У геометричній прогресії зростає кількість дітей у яких діагностують порушення розвитку мовлення різного ступеня прояву.

В даному контексті найбільший науковий інтерес та практичну значущість набуває питання корекції тяжких порушень мовлення (ТПМ).

Розглядаючи природу виникнення та структуру складного дефекту мовлення у дітей можна виділити три головні взаємопов'язані між собою складові порушення: клінічну, педагогічну, психологічну.

*Клінічні (анатомо-фізіологічні) фактори тяжкого порушення мовлення:*

- пізніє виявлення порушення мовлення;
- наявність стійкого локального ураження мозкових структур, які функціонально відповідають з розвиток мови та мовлення;

- незворотність ураження;
- наявність супутніх розладів та коморбідних станів, які ускладнюють перебіг порушення та надання допомоги.

У формуванні функції мовлення дитини задіяні акустичний та кінестетичний аналізатори: – перший відповідає за гнозис мовлення, тобто за впізнавання звуків та звукосполучень; – другий за праксис (артикуляцію) мовлення.

Загальноприйнято вважати, що в молодшому дошкільному віці в організації мовлення ведучою є права півкуля, хоча у загальному у мовленнєвій діяльності задіяні одночасно ліва та права півкулі, незалежно від їх домінування.

*Психологічні фактори:*

- тривала соціально-психологічна депривація;
- наявність постійних тригерів, які ускладнюють прояв та адекватність психічних реакцій.

*Педагогічні фактори:*

- тривала соціально-педагогічна депривація;
- пізні звернення за консультацією та наданням корекційно-розвиткових послуг;
- відсутність спеціалістів, які здатні надавати корекційні послуги.

Збільшення, впродовж останніх років, кількості дітей з мовленнєвими порушеннями, особливо тяжкими порушеннями мовлення, зумовлює пошук різноманітних методів та засобів для їх розвитку. Тяжкі порушення мовлення характеризуються не тільки порушенням мовленнєвої діяльності, але й завжди мають загальний розвиток важкого ступеня та вторинні недорозвинення. У всіх тяжких форм порушення мовленнєвої діяльності, незважаючи на різне походження та структуру дефекту, виявляється єдність проявів, які вказують на системне порушення всіх компонентів мовленнєвої діяльності, а також недорозвинення психічних пізнавальних процесів. Дані порушення зумовлюють проблеми у навчальній діяльності дітей зазначеної категорії.

Основними порушеннями мовлення, які прийнято відносити до категорії тяжкі порушення мовлення відносять: затримку мовленнєвого розвитку (ЗМР), для якої характерно гальмування темпу формування мовлення; – алалія (сенсорна, моторна, сенсомоторна) – характеризується відсутністю і вродженою нерозвиненістю структури мовлення; – афазія – розпад мовлення через ураження структур мозку, які відповідають за формування та регуляцію мовлення. Для неї характерна повна або часткова втрата мовлення, залежно від того, де розміщена зона ураження; – дизартрія – порушення вимовної сторони мовлення, через порушення артикуляційного праксу; – дислалія – порушення звуковимови, при збереженому слухові та інервації мовленнєвого апарату; – заїкання – порушення процесу мовлення: його темпу, ритму та

комунікативної функції; розлад комунікативної функції мовлення – мутизм (повна німота).

**Розуміючи усю складність та багатоманітність ТПМ у дітей надзвичайно важливим є застосування у корекційно-реабілітаційному процесі єдиного клініко-психолого-педагогічного підходу на принципах міждисциплінарної взаємодії.**

Результативною є співпраця учителя-логопеда з такими вузькопрофільними спеціалістами:

- *неврологом*, який відкоригує неврологічний статус дитини, перевірить діяльність нервової системи, до нього скеровують тоді, коли виявляють порушення м'язового тону, тремор, порушення моторики, нездатність сприймати та засвоювати інформацію;

- *стоматологом*, який проконсультує щодо будови та функціонування зубно-губного апарату, наявності вкорочених під'язикової та губних вуздечок; виявить неправильний прикус, який спричиняє нетипове положення язика у роті та недосконалу артикуляцію звуків;

- *отоларингологом* – допоможе при виявленні патології лор-органів;

- *психологом/психіатром/поведінковим терапевтом* – консультують при нетипових поведінкових проявах у дитини;

- *корекційним педагогом різного профілю* – визначають чи має дитина особливі освітні потреби, зокрема, разом із мовленням покращуватиме загальні пізнавальні здібності.

Мовленнєвий досвід дітей із ТПМ досить обмежений, мовні засоби, які вони використовують, є недосконалими і далеко не повністю задовольняють потребу усного спілкування. На фоні складного симптомокомплексу мовних і немовних розладів у таких дітей відзначається низька мовленнєва активність, низька мотивація спілкування та труднощі формування комунікативних навичок. Неспроможність дитини із ТПМ у сфері спілкування привносить специфічні труднощі в процес становлення соціальних форм поведінки дитини і її взаємин з оточуючими.

**Висновки.** Спираючись на аналіз клініко-психолого-педагогічної характеристики дітей із ТПМ можна зробити висновок, що вони зазнають труднощів у встановленні повноцінних взаємин на рівні мовленнєвого спілкування та організації спільної діяльності. Виявлення та урахування труднощів мовленнєвого розвитку дітей із ТПМ є актуальним завданням для організації ефективного корекційно-логопедичного сприяння мовленнєвого розвитку дитини дошкільного та молодшого шкільного віку. Необхідно забезпечити засоби і умови, які сприяють успішності мовленнєвого розвитку дітей у корекційно-виховному процесі. У цьому зв'язку до базових завдань корекційно-виховної роботи відносяться: 1) надання своєчасної



корекційно-логопедичної допомоги дитині в подоланні мовленнєвого дефекту в сензитивний період розвитку; 2) виявлення, попередження та корекція вторинних порушень у психофізичному розвитку, які ускладнюють корекцію та компенсацію мовленнєвого дефекту; 3) формування мовних засобів і комунікативних навичок дитини.

Найбільш продуктивний для формування мовлення є психолінгвістичний підхід, у якому максимально повно відбита психолінгвістична модель мовлення, яка враховує мовленнєву активність дитини, мотиваційно-потребнісний план мовленнєвої діяльності і характер мовленнєвого матеріалу.

Логопедична практика доводить, що запорукою успішного подолання порушень розвитку мовленнєвої системи дітей є своєчасне виявлення мовленнєвої патології, її класифікація та чітка системна організація корекційно-розвиткової роботи. Чим раніше буде розпочато корекційну роботу із дитиною, тим більша гарантія того, що позитивні зміни будуть більш глибокими, а результат – незворотнім.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Богуш А. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид. Харків: Ранок. Навч. літ., 2013. 192 с.

2. Кузава І. Б., Луканьова Л. О. Науково-практичні засади організації дошкільної інклюзивної освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. 2023. № 2 (5). С. 84–89.

3. Кулачківська С. Є., Ладивір С. О. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні

4. аспекти психічного розвитку). Київ: Нора-прінт, 1996. 108 с.

5. Боряк О. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Київ, 2019. 568с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4e1cc303-305c-4ae5-a861-c53a75f51866/content>

6. Данілавичюте Е. Програмне забезпечення процесу опанування англійської мови учнями 1–4 класів з тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 30–40.

7. Арнаутова Л. В., Абакуменко О. В. Корекція тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку з урахуванням показників електроенцефалографії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2020. № 2. С. 60–66.

8. Якимчук Г. В. Робота логопеда з батьками дитини з тяжкими порушеннями мовлення. *Логопедія*. 2018. № 13. С. 87–94.

## СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ ЗАСАД ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

## STATUS AND PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT OF REGULATORY AND LEGAL PRINCIPLES OF THE EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

У статті представлено результати аналізу стану нормативно-правового забезпечення надання освітніх послуг особам з особливими освітніми потребами в Україні. При цьому розглянуто ратифіковані Україною концептуальні міжнародні документи, що гарантують рівність прав щодо отримання освіти особам з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища, які є визначальними для подальшої розбудови вітчизняної системи інклюзивної освіти, а також відслідковано динаміку змін тлумачень і підходів в цих документах до надання освітніх послуг особам з особливими освітніми потребами з визнанням того, що пріоритетною є саме інклюзивна освіта таких осіб, а освіта в спеціальних закладах розглядається лише як виняток та вимушена міра за певних обставин.

Розглянуто розвиток вітчизняних концептуальних документів, які гарантують права і свободи в частині отримання гідної освіти усім без винятку громадянам. Наголошено, що в Конституції України не передбачено жодних винятків чи подвійних тлумачень стосовно осіб з особливими освітніми потребами. Висвітлено основні положення в частині освіти, які зазначені в «Національній стратегії у сфері прав людини», «Концепції розвитку інклюзивного навчання», «Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 р.» та «Операційному плані заходів з її реалізації на 2024–2026 роки».

Узагальнено, що в Україні не існує єдиного законодавчого документу який би регулював усі питання забезпечення інклюзивної освіти. Цей процес забезпечується системою законодавчих актів з декларацією прав і свобод осіб з особливими потребами та механізмами їх забезпечення, які ще апробуються, тому потребують перегляду та внесення змін відповідно до наших умов. З незмінним курсом на подальший розвиток і вдосконалення інклюзивного освітнього середовища, з подальшим узгодженням національного законодавства з міжнародним.

**Ключові слова:** інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, нормативне забезпечення інклюзивної освіти, особи з особливими освітніми потребами.

*The article provides a brief analysis of the state of regulatory and legal support for the provision*

of educational services to persons with special educational needs in Ukraine. At the same time, the conceptual international documents guaranteeing equality of rights regarding the education of persons with special educational needs in the conditions of an inclusive educational environment, which were ratified by Ukraine and which are decisive for the further development of the domestic system of inclusive education, were considered, as well as the dynamics of changes in interpretations and approaches in these documents to the provision of educational services to persons with special educational needs with the recognition that the priority is precisely the inclusive education of such persons, and education in specialized institutions (groups or classes) is considered only as an exception and a forced measure under certain circumstances.

The development of domestic conceptual documents, which guarantee rights and freedoms in terms of obtaining a decent education to all citizens without exception, is considered. It was emphasized that the Constitution of Ukraine does not provide any exceptions or double interpretations regarding persons with special educational needs. The main provisions in the field of education, which are specified in the «National strategy in the field of human rights», «Concept for the development of inclusive education», «National strategy for the development of inclusive education for the period until 2029» are highlighted in the «Operational plan of measures for its implementation for 2024–2026».

In general, there is no single legislative document in Ukraine that would regulate all issues of providing inclusive education, and this process is ensured by a system of legislative acts with a declaration of the rights and freedoms of persons with special needs and mechanisms for their provision, which are still far from perfect, and therefore need to be revised and changes should be made accordance with the terms. Which are formed in a state with an unchanged course for the further development and improvement of an inclusive educational environment with the necessary further coordination of national and international legislation to ensure all conditions for the organization of successful inclusive education.

**Key words:** inclusion, inclusive education, inclusive educational environment, normative provision of inclusive education, persons with special educational needs.

УДК 342.95

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.23>

Семенець А.І.,

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Постановка проблеми.** Погляди на доступ громадян до освітніх потреб перебувають під пильною увагою громадськості, адже це питання є надзвичайно вагомим з різних аспектів – соціальний, педагогічний, етичний та ін. Практично з перших років незалежності України, із вибором демократичного вектору розвитку суспільства посилюється увага до якості та доступності освітніх послуг усіх

рівнів освіти для усіх громадян, включаючи категорію осіб з особливими освітніми потребами (долі – осіб з ООП). Питання доступу та якості освіти осіб з ООП в умовах сьогодення набуває особливого значення, чому сприяє повномасштабна війна, що призводить до численних фізичних та психологічних травм, як наслідок, збільшення числа осіб, які мають особливі освітні потреби.

Практика більшості економічно розвинутих країн в питаннях нормативно-правового регулювання підходів до освіти осіб з особливими освітніми потребами має багаторічний досвід та базується на принципах всеохоплюючого залучення всіх членів суспільства до активного повноцінного життя з дотриманням прав та свобод, незалежно від їх фізичного чи психологічного здоров'я.

Наразі система освіти в Україні, на всіх рівнях, перебуває в стадії реформ та пошуку найбільш ефективних підходів, методів та практик надання якісних освітніх послуг та сприяння соціалізації усіх членів суспільства. Особливо це помітно на фоні змін у законодавстві з врахуванням розвитку інклюзивної освіти на шляху інтеграції до Європейських норм [21]. Розвиток та вдосконалення інклюзивної освіти неможливе без належного та всебічно виваженого чіткого нормативно-правового регулювання цієї сфери, що досягається на законодавчому рівні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми.** Питаннями нормативно-правового регулювання (як відправної точки розвитку інклюзивної освіти) цікавиться досить широкий загал як науковців, так і практиків. Процес формування належної вітчизняної законодавчої бази, яка б відповідала міжнародним документам в питаннях інклюзії висвітлюється в працях багатьох науковців, серед яких: В. Засенко [2], А. Колупаєва [11], С. Миронова [8], Л. Миськів [9], В. Солопенко [21], та інші. Тема інклюзії є досить актуальною. Проте залишаються недостатньо вивченими міжнародні нормативно-правові акти, має місце значна кількість вітчизняних законодавчих, нормативних, інструктивних матеріалів, а також внесення постійних поправок до них, що має негативний вплив на втілення їх положень у практичну діяльність.

**Мета статті.** Вивчення міжнародних документів з питань забезпечення рівних умов доступу до освіти для осіб з особливими освітніми потребами та аналіз відповідності вітчизняного нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти міжнародним вимогам.

**Виклад основного матеріалу.** Світова практика нормативно-правового регулювання інклюзивної освіти на сьогоднішній день, базується передусім на положеннях закріплених Загальною декларацією прав людини (1948 р.). Слід зазначити, що в цьому документі не виділяються безпосередньо особи з ООП, а проголошується рівність прав усіх людей, зокрема. В питаннях освіти в статті 26 Декларації зазначено: «Кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути безплатною, хоча б початкова і загальна. Початкова освіта повинна бути обов'язковою. Технічна і професійна освіта повинна бути загальнодоступною, а вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного» [1]. Тобто мається

на увазі рівність усіх без винятку осіб, не зважаючи на можливі їх особливі освітні потреби. Україна (тодішня УРСР, будучи окремим членом ООН) ратифікувала Загальну декларацію прав людини 10 грудня 1948 року разом з іншими державами-членами ООН [4].

Питання міжнародного регулювання прав дітей з інвалідністю окреслено в ухваленій у 1989 році Конвенції ООН про права дитини [4]. Зокрема, ст. 2 ч. 1 Конвенції декларує забезпеченість прав дитини незалежно від жодних її особливостей та відмінностей. Крім того в ст.23 більш детально висвітлюються питання рівності дітей з інвалідністю: «дитина з інвалідністю має вести повноцінне і достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі і полегшують її активну участь у житті суспільства» [4, ст. 23]. Конвенція ратифікована Постановою Верховної Ради України № 789XII (78912) від 27 лютого 1991 та набула чинності для України 27 вересня 1991. В 1993 в Києві створено Всеукраїнський комітет захисту дітей. Згідно з Конвенцією в квітні 2001 прийнято Закон про охорону дитинства.

Подальша міжнародна робота в регулюванні безбар'єрного доступу до освіти знайшла своє вираження в прийнятті Всесвітньої декларації «Освіта для всіх», яка була прийнята на конференції в м. Джомтьєн, (Таїланд), 5–9 березня 1990 р. В ст. 1, зокрема зазначено: «Кожна людина – дитина, молодь і дорослий – повинна мати можливість користуватися можливостями освіти, призначеними для задоволення її основних потреб у навчанні. Ці потреби охоплюють як основні інструменти навчання, так і основний зміст навчання, необхідний людям для того, щоб мати можливість виживати, розвиватися. повною мірою їхні здібності, жити та працювати гідно, брати повну участь у розвитку, покращувати якість свого життя, приймати обґрунтовані рішення та продовжувати навчання» [23, ст. 1]. Отже, цією Декларацією фактично запроваджувався напрям інклюзивної освіти.

Цей підхід знайшов свій подальший розвиток в затвердженні на 48-й сесії Генеральної Асамблеї ООН в 1993 р. Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю [22]. Питанням освіти в цьому документі приділяється окреме правило 6 «Освіта», в якому чітко визначається необхідність створення інклюзивного освітнього середовища: «держави повинні визнавати принцип рівних можливостей щодо початкової, середньої та вищої освіти для дітей-молоді й дорослих-інвалідів у інтегрованому оточенні. Вони повинні забезпечити, щоб освіта інвалідів була інтегральною частиною навчальної системи. Навчання інвалідів повинне становити інтегральну частину національного планування освіти» [22].

В той же час Правила не відкидають повністю і можливість застосування спеціальної освіти, проте розглядають її як вимушений крок, коли система освіти ще не в повній мірі готова забезпечити інтегрований підхід. При цьому спеціальна освіта повинна мати на меті можливість підготовки осіб з ООП для подальшого входження в загальний освітній процес.

Водночас в пунктах 8 та 9 правила 6 «Освіта» наголошується на доцільності збереження спеціальної освіти для окремої категорії здобувачів освіти в силу певних обставин, особливо для категорії осіб які мають особливості при спілкуванні, проте не ізолювавши їх від суспільства, а шляхом створення спеціальних груп чи класів в складі звичайних закладів освіти [22]. Отже, навіть спеціальна освіта певною мірою інтегрується в загальну.

Подальший розвиток принципів і підходів до інклюзивної освіти, які відзначалися у Всесвітній декларації «Освіта для всіх» [23] та Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів [22], відбувся з прийняттям Саламанської декларація та рамок дій щодо освіти осіб з ООП (1994 р.) [20]. В ній чітко прописані визначальні принципи інклюзивної освіти: кожна дитина має право на освіту з урахуванням унікальності особливості, інтересів, здібностей та навчальних потреб; освітні програми повинні бути складені таким чином, щоб особи з ООП мали доступ до навчання у звичайних школах, а навчальні заклади зобов'язані створити умови на основі педагогічних методів; звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією забезпечують ефективну освіту для більшості дітей, як наслідок створення толерантного ставлення, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх [20]. Також міститься заклик до урядів країн щодо сприяння розвитку інклюзивного підходу на законодавчому рівні та на рівні громад.

Разом із Саламанською декларацією на її виконання були прийняті Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами [20]. Звернемо увагу на основні моменти документу. Перш за все доречно наголосити на керівному принципі даних Рамок Дій «школи повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їх фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві або інші особливості» [20], при цьому наголошується також і на тому, що «освіта осіб з ООП включає в себе принципи ефективної педагогіки, що підтвердили свою дієвість, від застосування яких діти зможуть отримати користь» [20].

Прописаний основний принцип інклюзії зводиться до того факту, що усі діти (здобувачі освіти) повинні навчатися разом. Для забезпечення такого підходу особи з ООП повинні отримувати додаткову допомогу для отримання ефективної освіти. Водночас визнається, що в окремих випадках, як

виняток, можливе створення окремих спеціальних груп та класів в рамках загальної школи і то у випадках, коли навчання в загальних класах для таких осіб організувати проблематично через неможливість «задовольнити освітні чи соціальні потреби будь-якої дитини або якщо це необхідно для благополуччя цієї дитини чи інших дітей» [20].

Слід наголосити також на такому важливому аспекті як гнучкість по відношенню до формування навчальних планів. Мова йде про те, що навчальні плани повинні відповідати запитам усіх без винятку здобувачів освіти з їх різними здібностями та інтересами. Тобто для осіб з ООП непотрібно формувати окремі плани, а необхідно створити належний психолого-педагогічний супровід для якісного опанування звичайного навчального плану. При цьому йде мова про індивідуальний підхід до кожної особи з ООП.

Визначним етапом міжнародного врегулювання забезпечення рівних прав осіб з особливими потребами стає прийняття в 2006 р. Конвенції про права осіб з інвалідністю. [3]. Конвенція була ратифікована Україною 12.12.2009 р. та набрала чинності для України з 06.03.2010 р.

Питанням освіти в Конвенції присвячена стаття 24 «Освіта». В ній, зокрема, зазначається: «держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя, щоб особи з інвалідністю могли мати доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими. Із цією метою держави-учасниці забезпечують, щоб для осіб з інвалідністю забезпечувалося розумне пристосування» [3]. Загалом Конвенція узагальнює накопичений світовий досвід в організації освіти осіб з ООП та закріплює загальну тенденцію в розвитку інклюзивної освіти.

Оскільки Україна ратифікувала усі основоположні міжнародні акти, які мають вплив на розвиток освіти осіб з ООП, вітчизняне законодавство приводиться у відповідність до зазначених документів, а держава гарантує захист прав і свобод та вільний доступ до освітніх послуг усім членам суспільства, включаючи і осіб з ООП на загальних засадах.

На жаль, на сьогоднішній день в Україні не існує єдиного законодавчого акту, який би регулював усі аспекти створення та функціонування інклюзивного освітнього середовища; є ціла низка як законодавчих документів, так і підзаконних актів, які певною мірою регулюють це питання. Так, статтею 53 Конституції України передбачено: «кожен має право на освіту. Повна загальна середня освіта є обов'язковою» [5]. А статтею 21 гарантується що «усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах. Права і свободи людини є невідчужуваними та непорушними» [5]. Отже, Конституції

України закріплено рівність усіх членів суспільства у їх праві здобувати освіту на загальних умовах.

Такий постулат знайшов своє відображення в Національній стратегії у сфері прав людини (затвердженої Указом Президента України від 25 серпня 2015 року № 501/2015), а також в оновленій її версії – Національній стратегії у сфері прав людини (затвердженій Указом Президента України від 24 березня 2021 року № 119/2021) [10]. В § 17 якої зазначено, що «кожен має рівний доступ до якісної освіти, що здобувається в умовах безпечного освітнього середовища», а одним із завдань є «запровадити систему освітніх послуг та відповідного інклюзивного освітнього середовища у закладах освіти для можливості реалізації особами з ООП права на якісну та доступну освіту» [10]. При цьому встановлено і ряд контрольних показників, стосовно створення інклюзивного освітнього середовища – це, зокрема та частка закладів освіти, в яких забезпечена архітектурна, інформаційна доступність для осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення; наявні адаптовані підручники та інші дидактичні матеріали для навчання [10]. Отже, Стратегія не лише декларує рівність «освіти для всіх», а висуває конкретні завдання та цілі в питаннях організації інклюзивного навчання.

Вагомим поступом в розвитку інклюзивного навчання було прийняття Концепції розвитку інклюзивного навчання (2010 р.) [6]. Концепція мала на меті «формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб з порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю» [6] шляхом визначення пріоритетів в державній освітній політиці та створенні умов для удосконалення системи освіти з врахуванням потреб осіб з особливими освітніми потребами. Одним із ключових завдань визначалося вдосконалення нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання та «розроблення Типового положення про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [6]. Загалом очікувалося, що реалізація Концепції забезпечить права осіб з ООП в рівному доступі до освітнього середовища через функціонування та розвиток інклюзивної освіти на основі удосконалення освітнього процесу, належного кадрового забезпечення та відповідного технічного оснащення закладів освіти.

А. Колупаєва вважає що принциповим є той момент, що Концепція перш за все робить наголос на необхідності розробки відповідної нормативно-правової бази, яка буде надійним фундаментом подальшого розвитку інклюзивного освітнього середовища з метою оптимальної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в звичайні освітні заклади на основі сучасних та прогресивних науково-методичних підходів [11].

У процесі розвитку законодавства та з появою нових викликів на шляху впровадження інклюзивного навчання виникла необхідність у розвитку стратегічних цілей та завдань. Наслідком чого стало розробка Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 р. та операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки, схвалених розпорядженням КМУ від 07.06.2024 р. № 527-р. [12].

Стратегією окреслюються проблеми, які потребують розв'язання, зокрема: недостатня інклюзивність освітнього середовища та недостатня самореалізація осіб з ООП; недостатній рівень сприйняття суспільством осіб, з ООП. Також виділяється цілий ряд чинників, які спровоковують ці проблеми: це і відсутність цілісної системи надання освітніх послуг особам з ООП, недостатній кадровий потенціал у сфері інклюзивного навчання, упереджене ставлення до осіб з ООП; недостатнє бажання і спроможність територіальної громади щодо створення відповідних умов для навчання здобувачів освіти з ООП; фізична недоступність закладів освіти та захисних споруд цивільного захисту при закладах освіти для осіб з ООП та інших. Окремо наголошується на неузгодженості окремих положень законодавства, якими регулюються питання соціального захисту, охорони здоров'я та освіти [19].

Стратегією визначаються основні три стратегічні цілі [19]:

– Отримання кожною особою гарантованих державою освітніх послуг, спрямованих на розкриття її потенціалу, максимальний розвиток і соціалізацію, з урахуванням її індивідуальних можливостей та потреб.

– Отримання кожною особою якісних освітніх послуг відповідно до індивідуальних потреб у комфортному, безпечному, безбар'єрному, дружньому до кожного учасника освітнього процесу інклюзивному освітньому середовищі.

– Прийняття українським суспільством багатоманітності людини та врахування потреб усіх учасників освітнього процесу.

По кожній із них виділяються оперативні цілі, завдання та чіткі показники результативності. Очікується, що «у результаті реалізації Національної стратегії кожен здобувач освіти з ООП матиме змогу отримати якісну освіту з урахуванням потреб і можливостей та реалізувати свій потенціал» [19].

Стосовно розвитку нормативно-правового регулювання розбудови інклюзивної освіти зазначається на необхідності врегулювання та уніфікації на законодавчому рівні її понятійного апарату [19]. В 2024 р. є висока ймовірність отримання низки правок в законодавчих та підзаконних документах, які регулюють питання інклюзивного навчання в Україні.

Слід зазначити, що законодавчі документи, які тією чи іншою мірою стосуються розбудови

інклюзивного освітнього середовища в Україні, постійно вдосконалюються відповідно до потреб часу. Звернемо увагу на низку основних законів та підзаконних актів, в сфері освіти та тлумачення в них питань, пов'язаних з доступом до освітніх послуг осіб з ООП.

У Законі України «Про охорону дитинства», а саме у статті 26 зазначається, що забороняється дискримінація осіб з ООП, а також держава має сприяти створенню рівних умов для повноцінного життя отримання освіти, на рівні з іншими громадянами [18]. Отже, Закон України «Про охорону дитинства» вносить конкретику стосовно рівності отримання освіти на усіх рівнях осіб з ООП на рівні з усіх членів суспільства та їх праві здобувати освіту на загальних умовах.

Згідно Закону України «Про освіту» у розділі «Про загальні положення» у статті 3 «Права на освіту» зазначається: «Держава створює умови для здобуття освіти особами з ООП з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти» [17]. Зокрема у статті 12 зазначається, що особи з ООП можуть розпочинати здобуття освіти з різного віку, а тривалість здобуття освіти може бути подовжена. Також у Законі України «Про освіту» відведена Стаття 19 «Освіта осіб з особливими освітніми потребами», у котрій вказані обов'язки органів державної влади та органів місцевого самоврядування створювати умови для забезпечення і можливостей для здобуття освіти нарівні з іншими особами враховуючи індивідуальні потреби та можливості таких осіб, визначені у індивідуальній програмі розвитку. А у статті 20 «Інклюзивне навчання» описані організаційні та базисні принципи інклюзивного навчання, зокрема питання психолого-педагогічного супроводу «Заклад освіти відповідно до законодавства організовує та/або забезпечує надання особам з особливими освітніми потребами психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, а також допоміжних засобів для навчання» [17] Тобто Закон України «Про освіту» є базовим законодавчим документом, в якому регламентовані засади навчання осіб з ООП, і на якому базуються інші закони про освітній процес осіб з ООП з урахуванням особливостей рівня і категорії навчального закладу.

До вище згаданих нормативно-правових документів слід віднести й низку постанов Кабінету Міністрів України, а саме № 872, № 957, № 530, № 636, № 635 [12, 13, 14, 15, 16]. У них йдеться про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, закладах дошкільної, середньої, професійної (професійно-технічної) та закладах вищої освіти.

Зокрема створюються умови для забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень, забезпечення відповідними педагогічними працівниками. здійснюється психолого-педагогічне супроводження дітей з ООП працівниками психологічної служби (практичними психологами, соціальними педагогами) таких закладів та відповідними педагогічними працівниками. Діяльність працівників психологічної служби координують центри практичної психології і соціальної роботи, міські (районні) методичні кабінети. Вказано, що «діти з ООП залучаються до позакласної та позашкільної роботи з урахуванням їх інтересів, нахилів, здібностей, побажань, віку, індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності та стану здоров'я» [12].

Отже, постанови Кабінету Міністрів спрямовані на розширення і деталізацію діяльності закладів освіти, регламенту роботи, порядку зарахування осіб з ООП на рівних правах з усіма членами суспільства, а також звернуто увагу на технічне забезпечення навчальних закладів для вільного і безперешкодного пересування у будівлях навчальних закладів з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей таких осіб, зокрема з дотриманням усіх Державних будівельних норм, забезпечення безпеки як фізичного так і психологічної, що забезпечують ефективний навчальний процес осіб з ООП.

Отже, можемо говорити про те, що нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні загалом спрямоване на забезпечення рівноправного доступу до освіти, розширення практики інклюзії на усіх рівнях здобуття освіти та забезпечення відповідного психолого-педагогічного супроводу осіб з ООП з індивідуалізацією освітнього процесу. Втім воно потребує подальшого вдосконалення.

**Висновки.** Підводячи підсумки проведеного аналізу нормативно-правових засад з питань регулювання доступу до освіти осіб з ООП можемо зазначити, що світова спільнота загалом визнає найоптимальнішим та найпрогресивнішим інклюзивний підхід до надання освітніх послуг і лише в окремих випадках допускає застосування неповноцінних спеціальних груп чи класів, якщо повна інтеграція осіб з ООП може знизити якість отриманої освіти через труднощі в спілкуванні.

Вітчизняна практика запровадження інклюзивного навчання ще далека від досконалості, а відтак комплекс нормативно-правових документів потребує вдосконалення з врахуванням тих викликів, з якими стикається наша держава на фоні збройної агресії та збільшення осіб, які потребуватимуть особливих освітніх умов. Необхідно в подальшому чітко окреслити вектор удосконалення нормативно-правових актів та їх систематизації в галузі забезпечення рівного доступу

до освіти особам з ООП та забезпечення належного психолого-педагогічного супроводу для них. Вагомим перспективним напрямом є розробка нормативно-правових засад освіти та реабілітації дорослих осіб з ООП, в тому числі й тих, хто набув інвалідність внаслідок війни в Україні.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Загальна декларація прав людини: Прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10.12.1948 р. (Неофіційний переклад) URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text) (дата звернення 28.06.2024).
2. Засенко В.В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 7–12. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog\\_2017\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2017_1_3). (дата звернення 28.06.2024).
3. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю. Міжнародний документ від 13.12.2006 р. (Офіційний переклад). URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text) (дата звернення 28.06.2024).
4. Конвенція про права дитини: Міжнародний документ від 20.11.1989 р. (Офіційний переклад). URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text) (дата звернення 28.06.2024).
5. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. Дата оновлення : 03.09.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14> (дата звернення 28.06.2024).
6. Концепція розвитку інклюзивного навчання. Затверджена Наказом МОНУ від 01.10.2010 № 912. (втрата чинності наказ МОНУ 12.03.2024 № 312). URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsiy-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення 28.06.2024).
7. Мартинов А. Ю. Загальна декларація прав людини. *Енциклопедія Сучасної України* / Редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.] ; НАН України, НТШ. К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2010. URL: <https://esu.com.ua/article-15128>. – Останнє поновлення : 21 лип. 2023. (дата звернення 28.06.2024).
8. Миронова С.П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.
9. Миськів Л.І. До проблеми визначення поняття «інклюзивна освіта». *Адміністративне право і процес*. 2020. № 2. С. 220–224.
10. Національна стратегія у сфері прав людини (затверджена Указом Президента України від 24 березня 2021 року № 119/2021) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/119/2021#n13> (дата звернення 28.06.2024).
11. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.
12. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Постанова КМУ від 15 серпня 2011 р. № 872 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення 28.06.2024).
13. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти. Постанова КМУ від 10 квітня 2019 р. № 530. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 28.06.2024).
14. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Постанова КМУ від 15 вересня 2021 р. URL: № 957 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення 28.06.2024).
15. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Постанова КМУ від 10 липня 2019 р. № 636. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 28.06.2024).
16. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. Постанова КМУ від 10 липня 2019 р. № 635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 28.06.2024).
17. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 28.06.2024).
18. Про охорону дитинства: Закон України від 26 квітня 2001 року № 2402-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення 28.06.2024).
19. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки. Розпорядження КМУ від 07.06.2024 р. № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text> (дата звернення 28.06.2024).
20. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. Прийнята всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 р. (Неофіційний переклад) URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text) (дата звернення 28.06.2024).
21. Солопенко В. В. Стан освіти України в контексті європейської інтеграції. *Набилення законодавства України до права Європейського Союзу в контексті Угоди про асоціацію між Україною та Європейський Союзом* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 9 грудня 2019 року). К. : Видавничий центр «Кафедра», 2019. С. 25–28.
22. Стандартні правила щодо урівняння можливостей інвалідів. Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 грудня 1993 року (резолюція 48/96). Переклад Товариство «Надія», Львів, 1998. 49 с. URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/20900/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%BD%D1%96%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%BB%D0%B0%20%D1%89%D0%BE%D0%B4%D0%BE....pdf> (дата звернення 28.06.2024).
23. World Declaration on Education for All, World Conference on Education for All, Jomtien, Thailand, Mar. 5–9, 1990. URL: <http://hri.library.umn.edu/instreet/educonference1990.html> (дата звернення 28.06.2024).

# ІННОВАЦІЙНІ ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З ОПОРОЮ НА ДОСВІД ПОЛЬЦІ

## INNOVATIVE WAYS TO IMPROVE THE INCLUSIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS BASED ON THE EXPERIENCE OF POLAND

У статті підіймається питання ефективних підходів щодо підвищення інклюзивної компетентності педагогів закладів освіти України. Проаналізовано наявний стан кадрового забезпечення інклюзивного навчання, що має такі негативні ознаки, як: застаріле уявлення про склад команди супроводу у закладі освіти; відсутність фахівців, компетентних у створенні інклюзивного освітнього середовища, а також традиції працювати у форматі командної взаємодії; формалізована супровідна документація, що створює перепони для планування ефективною діяльності педагогічного персоналу; неефективність типових методів підвищення кваліфікації та компетентності: вебінари, практичні семінари, тренінги, відкриті лекції, конференції, круглі столи. Зазначено, що подібний формат навчання не дає змоги учасникам команди супроводу набутти таких необхідних навичок та умінь, як: вміти гнучко працювати у непередбачуваних ситуаціях, послідовно й поетапно здійснювати супровід особи з ООП, бути здатним працювати у командній взаємодії. У статті наголошено на тому, що саме поняття «інклюзивна компетентність» сформульована декларативно, що не дає змоги чітко і ясно зрозуміти, у чому полягає інклюзивна компетентність і як саме вона буде сприяти розбудові якісного інклюзивного навчання. Задля осучаснення і вдосконалення підходів до організації та впровадження заходів з підвищення інклюзивної компетентності педагогів інклюзивних закладів освіти ми звернулися до успішного досвіду польських колег. Нами проаналізовано наукові та навчально-методичні розробки із зазначеної тематики; відібрано найцікавіші, на наш розсуд, і найкорисніші для впровадження в Україні. Серед них: практична «Школа навчання», набуття компетентності зі спеціальної освіти та інклюзивних технологій усіма учасниками команд супроводу; «банк ефективних практик», центри підтримки інклюзивної освіти на базі закладів освіти, відхід від домінування підвищення компетентності педагогів персонально, натомість, забезпечення комплексного розвитку закладу освіти. Очікувані результати можливих нововведень – досягнення якісного інклюзивного навчання і розкриття потенціалу осіб з особливими освітніми потребами.

**Ключові слова:** інклюзивна компетентність, підвищення компетентності, інклю-

зивне навчання, особливі освітні потреби, міждисциплінарна команда супроводу.

The article raises the issue of effective approaches to improving the inclusive competence of teachers in Ukrainian educational institutions. The author analyzes the current state of staffing for inclusive education, which has such negative features as: an outdated idea of the composition of the support team in an educational institution; lack of specialists competent in creating an inclusive educational environment, as well as the tradition of working in a teamwork format; formalized supporting documentation that creates obstacles to planning the effective work of teaching staff; ineffectiveness of typical methods of professional development and competence: webinars, workshops, trainings, open lectures, conferences, round tables. We note that such a training format does not allow members of the support team to acquire such necessary skills and abilities as: the ability to work flexibly in unforeseen situations, to consistently and step by step provide support to a person with disabilities, to be able to work in teamwork. The article emphasizes that the very concept of "inclusive competence" is formulated declaratively, which does not allow us to clearly understand what inclusive competence is and how it will contribute to the development of quality inclusive education. In order to modernize and improve approaches to organizing and implementing measures to improve the inclusive competence of teachers of inclusive educational institutions, we turned to the successful experience of our Polish colleagues. We analyzed scientific and educational developments on this topic; we selected the most interesting, in our opinion, and the most useful for implementation in Ukraine. Among them: Practical "School of Learning", acquiring competence in special education and inclusive technologies by all members of support teams; "bank of effective practices", centers for supporting inclusive education based on educational institutions, moving away from the dominance of teacher training on a personal basis, instead ensuring the comprehensive development of the educational institution. The expected results of possible innovations are the achievement of high-quality inclusive education and the unlocking of the potential of people with special educational needs.

**Key words:** inclusive competence, competence development, inclusive education, special educational needs, interdisciplinary support team.

УДК 376:3707(005.7)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.24>

**Скрипник Т.В.,**  
докт. психол. наук, ст. наук. співр.,  
професор кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти  
Київського столичного університету  
імені Бориса Грінченка

**Мартинчук О.В.,**  
докт. пед. наук, доцент,  
завідувачка кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти  
Київського столичного університету  
імені Бориса Грінченка

**Найда Ю.М.,**  
ст. викладач кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти  
Київського столичного університету  
імені Бориса Грінченка

**Заєркова Н.В.,**  
ст. викладач кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти  
Київського столичного університету  
імені Бориса Грінченка

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Інклюзивне навчання в Україні переживає складні часи: є тимчасові труднощі, які пов'язані з російсько-українською війною, але є й постійні перешкоди, які вже тривалий час суттєво ускладнюють впровадження

освіти для осіб з особливими освітніми потребами (ООП) і які пов'язані з відсутністю системних рішень щодо розвитку інклюзивної освіти, вкрай недостатньому рівню її забезпечення на організаційному, навчально-методичному, кадровому та ін. рівнях. В центрі цієї статті – питання кадрового забезпечення інклюзивного



навчання, головні прогалини якого виявляються у тому, що:

1) наявне застаріле уявлення про склад команди супроводу у закладі освіти, що виражається у відсутності посади координатора з питань особливих освітніх потреб, а також фахівців, компетентних у створенні інклюзивного освітнього середовища і здійсненні цілеспрямованого й послідовного міждисциплінарного супроводу дітей з ООП;

2) прагнення компенсувати дефіцит компетентних учасників команди супроводу долученням асистента вчителя та/або асистента дитини не дає змогу змінити ситуацію на краще через невідповідну їхню підготовку. Відомо, що за рідкісним виключенням асистентом вчителя стає особа, яка має вищу педагогічну освіту, але не є компетентною з питань ні спеціальної, ні інклюзивної освіти; що стосується асистента дитини, то до нього взагалі відсутні будь-які вимоги, а також нема навіть мінімального навчання щодо того, як поводити себе на заняттях й у вільний час, на що спрямовувати свою увагу у процесі допомоги особі з ООП, як розвивати її самостійність, соціальні навички, як співпрацювати з педагогами, батьками та ін. Також тільки незначну допомогу здатні надавати фахівці з інклюзивного ресурсного центру через велику завантаженість і неможливість бути учасником команди супроводу;

3) в Україні відсутня традиція працювати у форматі командної взаємодії, натомість практикується так звана «кабінетна система», що спричинює неузгодженість і непослідовність дій учасників команд супроводу; пропонуються навіть два терміни, які принципово вирізняються одне від одного: а) мультидисциплінарний супровід, за якого кожний фахівець працює сам по собі, не об'єднуючи свої зусилля з іншими фахівцями, б) міждисциплінарний супровід, який передбачає узгоджену співпрацю та застосування принципу наступності. На жаль, характерним для діяльності команд супроводу в Україні є саме мультидисциплінарний підхід;

4) вкрай застаріла і формалізована супровідна документація (індивідуальна програма розвитку, протоколи консультацій, обліки проведення корекційних занять тощо), позбавлена методичного змісту, що створює перепони для планування ефективної діяльності педагогічного персоналу. Так, наприклад, індивідуальна програма розвитку містить таблиці, позбавлені логіки, не узгоджені між собою, недостатньо структуровані; нема простору, де можна було б представити довго- і короткотривалі першочергові цілі особи з ООП, або сформулювати зміст корекційно-розвиткових занять; не продумано, як представити співпрацю фахівців над конкретними завданнями, а також – методи моніторингових процедур та їхні результати у певні часові проміжки;

5) типові методи підвищення кваліфікації або компетентності не сприяють досягненню очікуваних результатів, передусім тому, що психолого-педагогічний супровід дітей з ООП є складним різномірним процесом, який здійснюється в умовах невизначеності; навчання ж окремих фахівців у плані набуття ними тих чи інших знань критично мало допомагає у зіткненні з конкретними труднощами у повсякденності освітнього процесу, з одного боку, а з іншого – ніяким чином не формує таку необхідну компетентність при здійсненні процесу супроводу як здатність працювати у команді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням, присвяченим підвищенню фахового рівня педагогічних працівників в умовах інклюзивного освітнього середовища, присвячено чимало навчально-методичних розробок. Одне з проведених опитувань серед учасників команд супроводу (102 особи) відображає достатньо типову ситуацію щодо форм удосконалення професійної зрілості педагогів. Так, було виявлено розподіл типів різних заходів з формування та підвищення інклюзивної компетентності (від більш до менш популярних): участь у вебінарах, практичних семінарах, тренінгах, відкритих лекціях, конференціях, круглих столах, спеціально організованих курсах [2].

У статті, присвяченій моделюванню процесу розвитку інклюзивної компетентності педагога [4], представлено більш широкий спектр засобів, форм і методів, серед яких не тільки лекції (лекції-дискусії, лекції з використанням комп'ютерної техніки і мультимедійних засобів), семінарські та практичні заняття, індивідуальна та самостійна робота, дистанційне та заочне навчання, тематичні, фахові та дистанційні спецкурси, аналіз та узагальнення досвіду, наукові дослідження тощо. При цьому, слід підкреслити, що головна спрямованість навчання з використанням цих засобів, форм і методів – опанування слухачами спеціальних знань, умінь та навичок із теорії і практики інклюзивної освіти, тобто – акцент на набуття певних компетентностей окремими особами, що ніяким чином не сприяє появі здатності працювати у непередбачуваних ситуаціях, послідовно здійснювати супровід, мати вправність, гнучкість та здатність працювати у командній взаємодії.

Цікаві ідеї представлено у статті, що стосується педагогів загальної (а не спеціальної) освіти. На наш розсуд, цими сучасними, інноваційними ідеями варто надихнутися тим науковцям, які опікуються освітою осіб з ООП. Так, йдеться про умови безперервного вдосконалення діяльності педагогічних працівників у відповідності до сучасних досягнень науки і практики через диференційований підхід в умовах формування професійної команди; підіймається питання про недостатню участь педагогів у колективному управлінні

процесами функціонування та розвитку, а також про потребу в методичному супроводі професійного розвитку педагогів й розвитку творчого потенціалу педагогічного колективу [3, с. 30].

Поняття «методичний супровід» подано у контексті рефлексивної культури, що передбачає прагнення до реалізації нововведень та інноваційних технологій, постійну націленість на пошук нестандартних шляхів вирішення професійних завдань, здатність аналізувати способи та прийоми, що дають змогу долати перешкоди й труднощі, осмислювати результативність своєї діяльності, а також міжособистісних відношень з учасниками освітнього процесу [3, с. 40]. Саме така професійна спрямованість, на нашу думку, мала б бути у педагогів, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі, завдяки чому вони б намагалися знайти найбільш дієві підходи, методи і засоби для планування і впровадження якісного інклюзивного навчання, здайнювати аналіз ефективності своїх дій та вдосконалювати свою професійну майстерність.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на наявне в українських навчально-методичних розробках представлення тих чи інших заходів з підвищення фахового рівня педагогів, які мають впроваджувати інклюзивне навчання, відсутніми є сучасні ефективні підходи, які базуються на системному баченні інклюзії в освіті та інноваційних успішних практиках, що дають змогу створювати безперешкодне й розвивальне для усіх учасників освітнього процесу інклюзивне освітнє середовище та сприяти розкриттю потенціалу усіх здобувачів, у тому числі, тих, хто має особливі освітні потреби.

Безперечно, інклюзивне навчання є викликом для педагогічних колективів, при цьому сумлінне й відповідальне ставлення педагогів до своєї професійної діяльності має спричинювати пошук нового формату підвищення власної компетентності та позитивних перетворень на рівні закладу освіти, реальної співпраці з родинами осіб з ООП та громадою, що дає змогу досягати сталого і незмінного успіху у справі розбудови освіти для осіб з особливими освітніми потребами.

**Мета статті** – систематизувати інноваційні підходи щодо оволодіння педагогами закладів освіти інклюзивною компетентністю та набуття ними здатності впроваджувати якісне інклюзивне навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Питання наявності компетентних кадрів в інклюзивному навчанні щільно пов'язане з організаційно-методичними уявленнями про перебіг і змістове наповнення освітнього процесу для осіб з ООП у закладах освіти разом з однолітками, які мають типовий розвиток [6, 10, 11].

Часто у статтях українських науковців, присвяченим питанням інклюзивної освіти, можна

зустріти переказ з незначними коментарями тих положень, які вже тривалий час фігурують у вітчизняній нормативно-правовій базі. Нижче наводимо декілька прикладів подібних положень зі статей українських науковців:

– Представлення інклюзивної освіти як «системи освітніх послуг, яка ґрунтується на гнучкості усіх її компонентів з метою виявлення освітніх можливостей здобувача, його освітніх труднощів й створення якісного освітнього середовища для розвитку та формування його особистості [2, с. 9]. Це твердження могло б бути дотичним тільки до успішного досвіду впровадження інклюзії, але в Україні, вочевидь, інклюзивна освіта не характеризується ні системним підходом, ні гнучкістю, ні якісним освітнім середовищем; як виявляти «освітні можливості» здобувача лишається невідомим, і, за нашим досвідом, це не є прагненням представників команд супроводу. Типовою є інша ситуація, коли виявлені особливості особи з ООП називають її «можливостями», що зумовлюють той чи інший формат її навчання. Також головною спрямованістю в освітньому процесі особи з ООП лишаються навчальні навички, а не соціальний і, тим більш, особистісний розвиток, що знаходить відображення, наприклад, при заповненні супровідної документації, у формулюванні саме навчальних, а не якихось ще цілей для здобувачів з ООП;

– Ідея про те, що «реалізація індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами можлива через розроблення ефективної індивідуальної програми розвитку (ІПР)...» [5, с. 16] та ін. Цитоване положення звучить як констатація факту, що здійснився, хоча насправді це тільки опис того, як це має бути (теоретичне припущення, без будь-якої конкретизації). Невідповідність цього положення дійсному стану речей полягає у тому, що наявна на сьогодні ІПР ніяким чином не може бути інструментом забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП, адже відомо, обов'язок заповнювати ІПР покладають, як правило, на асистента вчителя або вчителя-дефектолога, які формують її за шаблоном, без будь-якої чіткості, ясності і конкретики. Цей документ, на жаль, не є дороговказом для команди супроводу і слугує тільки для звітності.

Прагнучи надолужити прогалини у кадровому забезпеченні, деякі українські науковці представляють певні компромісні варіанти так званої співпраці між учасниками команди супроводу, що, на їхній розсуд, може сприяти підвищенню ефективності процесу міждисциплінарного супроводу. Так, наприклад, йдеться про те, що вчителі, реалізуючи навчальні цілі, «виконують рекомендації корекційного педагога, психолога щодо індивідуального підходу до дитини чи закріплення певних навичок, одержаних на корекційних заняттях» [5, с. 16]. При

цьому слід зазначити, що, по-перше, нема ніякої впевненості, що вчителі будуть виконувати ці «рекомендації», а по-друге, надання кимось тих чи інших рекомендацій – це не командна робота, а ситуація, коли фахівець вказує педагогу, що йому треба робити. Справжня співпраця полягає не у наданні вказівок, а у спільному обговоренні актуальних для розвитку особи з ООП напрямів розвитку, узгодженому плануванні методів і засобів позитивного впливу, колегіальному відслідковуванні динаміки успіху.

Здатність ефективно здійснювати освітню діяльність в інклюзивному освітньому середовищі зумовлена низкою якостей фахівця, які узагальнено можна назвати «інклюзивною компетентністю». Розгляд визначень цієї компетентності дає змогу зрозуміти наявний рівень усвідомлення українськими науковцями особистісних і професійних чинників успіху фахівця, який реалізує інклюзивне навчання.

Так, в інклюзивній компетентності вбачають «інтегративно-особистісне утворення», що зумовлює здатність реалізувати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, зважаючи на різні освітні потреби учнів з ООП, забезпечуючи їх включення до загальноосвітнього навчального середовища, створюючи умови для їхнього розвитку і саморозвитку, повноцінної соціалізації [1]. Також можна зустріти уявлення про інклюзивну компетентність як «рівень знань і вмінь», необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання; як інтегральну характеристику педагога (учителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності [4]. Щодо керівника закладу освіти є таке визначення інклюзивної компетентності як «здатність організувати, підтримувати та розвивати інклюзивне освітнє середовище» [7]. Всі ці визначення, на нашу думку, сформульовані декларативно, що не дає змоги чітко і ясно зрозуміти, у чому полягає інклюзивна компетентність і як саме вона буде сприяти розбудові якісного інклюзивного навчання.

Певна конкретизація та практичний фокус поняття «інклюзивна компетентність» представлена у «Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти» (2020 р.), структурними елементами якого названо:

1) здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища;

2) здатність до педагогічної підтримки осіб з ООП;

3) здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

За цією конкретизацією можна припустити наявність певних вимог – уміння створювати умови, розуміти, як функціонує інклюзивне освітнє середовище, здатність підтримувати осіб з ООП та розкривати потенціал кожної особи з ООП з урахуванням її індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, при цьому також недостатньо можна зрозуміти способи набуття компетентності вчителями.

Для пошуку дієвих шляхів удосконалення діяльності педагогів в інклюзивному освітньому середовищі нами проаналізовано освітній сайт Республіки Польща – «Осередок розвитку освіти» (ORE, Ośrodek Rozwoju Edukacji) [9], на якому систематизовано численні високоякісні методичні розробки, що закарбовують успішний польський досвід (у тому числі, у межах проєктної діяльності) щодо організації освіти для осіб з ООП, а також теоретико-методичні напрацювання науковців і практиків.

Так, у Звіті, розробленому в межах проєкту Міністерства національної освіти «Підтримка інклюзивної освіти в Польщі», що реалізується в рамках Програми підтримки структурних реформ Європейської Комісії у співпраці з Європейським агентством з питань особливих потреб та інклюзивної освіти [8] представлено надзвичайно ретельно сформульований зміст компетентності педагогів, які впроваджують освітній процес для осіб з ООП разом з однолітками в закладі освіти (подаємо з певними скороченнями та узагальненнями):

– створення в школі відповідної атмосфери, сприятливої для розбудови продуктивних стосунків та відчуття кожним учасником освітнього процесу своєї значущості, формування позитивної самооцінки учнів;

– знайомство з учнями, їх способами функціонування в класі, виконанням ролей, стосунками в класі та в групі однолітків; створення умов для взаємодії учнів та дієвої співпраці між ними;

– розвиток соціальних компетентностей учнів та формування правильних стосунків у неоднорідних групах однолітків;

– активний пошук форм підтримки родини учня та надання підтримки; готовність співпрацювати з батьками та установами, які можуть підтримати вчителів у покращенні роботи з учнями з ООП;

– свідоме формування позитивного соціального іміджу учнів з ООП у школі та розвиток їх самооцінки незалежно від труднощів, які вони зазнають;

– підвищення мотивації та позитивного ставлення учнів до навчання; забезпечення різних форм зворотного зв'язку від них;

– вивчення навчальних стратегій і стилів навчання з урахуванням різноманітних потреб учнів; гнучкий підхід до викладання, підтримка

індивідуального процесу навчання кожного учня; використання традиційних і нетрадиційних методів навчання та їх адаптація до потреб учнів (у тому числі, засобів альтернативної та допоміжної комунікації); використання широкого спектра організаційних форм навчання;

- оформлення освітнього простору з використанням відповідних навчальних ресурсів (посібники, підручники, спеціальні засоби), що дають змогу реалізувати зміст освіти, їх адаптація та підбір до різноманітних потреб учнів;

- здійснення моніторингу розвитку учнів та результативності власної діяльності; пошук нових форм роботи для удосконалення і підвищення якості своєї діяльності;

- здатність стати для учня не просто передавачем знань, а орієнтиром у процесі навчання;

- встановлення чітких вимог з урахуванням першочергових потреб учнів; планування підтримки, спрямованої на розкриття їхнього потенціалу та максимального задіяння у різнопланових видах діяльності разом з однолітками;

- здатність співпрацювати в міждисциплінарних командах супроводу.

Аналіз зазначених різнопланових практичних умінь педагогів інклюзивної форми навчання дає змогу зрозуміти, що освітній процес надзвичайно глибоко проникнутий дитино-центрованим підходом та відповідними вимогами щодо реалізації цього підходу. Окрім цього, можна помітити принципіву вимогливість до власної діяльності, само-refлексію педагогів та аналіз їхньої самоефективності, пошук нових форм роботи. Такий підхід повністю перегукується з визначенням змісту «інклюзивна освіта» в межах проєктів Юнеско (2005 рік): Інклюзивна освіта – це процес, у якому школа реагує на різноманітні потреби всіх учнів, посилюючи їхню участь в освітньому процесі, культурі й соціальному житті та знижуючи рівень освітнього відчуження. Цей процес передбачає зміни та модифікації змісту освіти, підходів, структури і стратегій [за 8].

Ще на одному з ресурсів сайту ORE – Kompetencje nauczyciela w edukacji włączającej (Компетенції вчителя в інклюзивній освіті) [9] представлено бажані риси вчителя інклюзивного навчання:

- здатність до дій, спрямованих на вирівнювання освітніх можливостей;

- відкритість, комунікабельність, готовність допомогти, інтерес до педагогічних ситуацій;

- навички тайм-менеджменту, розвинені навички планування та оцінки;

- почуття як індивідуальної, так і групової відповідальності;

- готовність до навчання впродовж життя;

- відкритість до обміну досвідом і готовність до змін;

- критичне спостереження за власною професійною практикою, готовність шукати та впроваджувати кращі рішення;

- широкі професійні компетенції, модифіковані відповідно до потреб різноманітних груп учнів.

Як бачимо, вочевидь питома вага серед перерахованих якостей – це особистісні й міжособистісні якості самих педагогів як основних творців ефективної інклюзивної освіти.

Відома в Польщі фахівчиня з питань освіти осіб з ООП – А. Zamkowska – зазначає, що так як інклюзивна освіта передбачає створення спільного освітнього процесу, то втрачається так звана монополія спеціальних педагогів на спеціальні знання (знання зі спеціальної освіти). Тобто, сфери відповідальності можуть вирізнятися в учасників команди супроводу, але всі вони мають стати обізнаними у питаннях навчання і розвитку осіб з ООП, уміння розширювати можливості кожного учня, а також сповненими віри у те, що кожен учень має здатність до навчання. Тому «проінклюзивне ставлення», так само, як і обізнаність щодо підходів, методів навчання осіб з різними особливими освітніми потребам, класний менеджмент, методи оцінювання результатів освіти (функціональна діагностика та методи моніторингу), соціальні компетенції (здатність працювати в команді, виконуючи різні ролі та співпрацюючи з іншими педагогами, вихователями, спеціалістами, батьками осіб з ООП та представниками місцевих громад) мають стати пріоритетними у підготовці майбутніх кадрів [13].

Цікаве нововведення починає все більше впроваджуватися у польських закладах освіти. Це практична «Школа навчання» для педагогів задля реалізації ідеї взаємної підтримки та спільної роботи, що передбачає створення загальношкільної моделі навчання та визначення напрямів подальшого розвитку. «Школа навчання» має такий алгоритм: фахівці об'єднуються та відвідують заняття один одного (на кшталт медичного обходу в лікарні). У центрі уваги педагогів можуть бути питання, що є актуальними і важливими.

Так, у визначений день команда вирушає на «прогулянку» школою; вчителі заходять до різних класів, відвідують уроки, намагаючись не заважати учням працювати. Після прогулянки члени команди супроводу зустрічаються, щоб співставити й обговорити спостереження та узагальнити виявлені закономірності. Наступним кроком є аналіз закономірностей і формулювання висновків для подальших дій. Підсумковим моментом є відповіді на питання (наприклад, «На що ми можемо спиратися, що нам вдається?», «Що варто змінити, що нам не вдається?»), а також спільне планування майбутніх дій.

Важливий акцент у більшості сучасних польських наукових та навчально-методичних

розробках – це продумування підтримки педагогів у справі впровадження інклюзивного навчання. Так, йдеться про те, що новим вчителям слід надавати допомогу у впровадженні навичок, отриманих під час навчання, у свою педагогічну практику; також слід розбудувати систему, у якій педагог почуватиметься компетентним й суспільно оціненим професіоналом і буде мати мережу доступної підтримки (за потреби у будь-який час). Це може бути потужна й корисна методична база; «банк ефективних практик», де можна повідомити про власні успішні практики, а також ознайомитися з пропозиціями інших фахівців (польський Банк хороших практик на [one.edu.pl](http://one.edu.pl) функціонує з липня 2020 року).

Наступне корисне для підтримки педагогів інклюзивної форми навчання є створення спеціалізованих центрів підтримки інклюзивної освіти у кожному воєводстві (за проектом «Лідери інклюзивної освіти»), які функціонують в паралель з психолого-педагогічними консультаціями (на кшталт українських інклюзивно-ресурсних центрів). Наразі готується до реалізації проект створення спеціалізованих центрів підтримки інклюзивної освіти безпосередньо на базі закладів освіти.

Насамкінець нам хотілося б представити ще одну ідею-рекомендацію з методичної розробки «Нова роль психолого-педагогічної консультації» у межах проекту Міністерства національної освіти Республіки Польща «Зміцнення системи підтримки розвитку шкіл з особливим акцентом на підвищення кваліфікації та методичне консультування вчителів») [12]. Незважаючи на те, що ця рекомендація була сформульована ще у 2013 році, на наш розсуд, вона є надзвичайно прогресивною й необхідною для впровадження і в українських закладах освіти. Йдеться власне про зміну «моделі підтримки закладу освіти»: якщо раніше у підходах до фахового зростання кадрів увага приділялася професійному розвитку учителя, підвищенню його кваліфікації, то новий підхід передбачає комплексний розвиток закладу освіти.

Переваги такого підходу полягають у тому, що замість підвищення компетенцій окремих осіб та їхньої персональної роботи за новим підходом забезпечуються довготривалі якісні зміни та покращення діяльності усього закладу освіти та його персоналу. Також, за старим підходом для збереження ефекту на рівні усього закладу необхідно повторювати цикли навчання заново для кожного працівника, тоді як досягнуті результати за новим підходом стають частиною культури закладу освіти та його повсякденного життя: нові співробітники адаптуються до них спонтанно.

**Висновки.** Складна ситуація з кадровим забезпеченням інклюзивного навчання в Україні може, на наш розсуд, компенсуватися правильно підібраними підходами щодо підвищення здатності

педагогів закладу освіти розбиратися у питаннях, пов'язаних зі створенням умов для відповідного і безперешкодного навчання осіб з особливими освітніми потребами. Це передбачає не тільки володіння інклюзивною грамотністю й здатністю продуктивно працювати у командній взаємодії, а також долучатися до комплексного розвитку закладу освіти. Чіткі й конкретні орієнтири для практичної розбудови шляхів підвищення інклюзивної компетентності педагогів закладів освіти представлено у змістовних навчально-методичних розробках польських колег.

Подальші дослідження убачаємо у проведенні педагогічного експерименту для виявлення найбільш дієвих підходів для набуття педагогами закладів освіти інклюзивної компетентності без відриву від їхньої безпосередньої професійної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Василюк А. Інклюзія як простір для розвитку чи ризик маргіналізації учня? *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами*: зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 10–11 грудня, Вінниця. 2020. Вип. 3. С. 138–141. URL : <https://library.vspu.net/jspui/handle/123456789/6949?locale=ua>
2. Іщук В. Виклики у роботі асистента учителя/вихователя: методологія та результати дослідження. *Exceptional Child: Teaching & Upbringing*. 2024. 113 (1). С. 87–115. URL : [https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional\\_child/article/view/166](https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/166)
3. Коваленко О.В., Лахман Д.О. Методичний супровід професійного розвитку педагогів закладу дошкільної освіти на основі диференційного підходу в умовах формування педагогічної команди. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2021. № 23. С. 38–42. URL : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37065/>
4. Кравченко Г., Коссова-Сіліна Г., Костина А. Моделювання процесу розвитку інклюзивної компетентності педагога ЗП (ПТ) в умовах інституту неперервної професійної освіти. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*. 2024. № 18(35). URL : <https://typeset.io/papers/modeliuvannia-protsesu-rozvitku-inkliuzivnoyi-kompetentnosti-3gbkvj1zk9>
5. Науково-методичний підхід до вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації : навч.-метод. посіб. Упоряд. : І.О. Калініченко, Н.І. Білик. Полтава : ПОІППО. 2021. 180 с. URL : <http://poippro.pl.ua/nml/elektronni-vydannia-poippro>.
6. Скрипник Т.В., Мартинчук О.В., Софій Н.З., Тищенко Л.А. Координатор інклюзивного навчання як виклик для українських фахівців – учасників команд супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. Вип. 8. С. 148–156.
7. Хотенюк О. Інклюзивна компетентність керівника закладу освіти з інклюзивним навчанням як

невід'ємна складова його управлінської діяльності. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 114(2). С. 68–84. URL : [https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional\\_child/article/view/175](https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/175)

8. Domagała-Zyśk E. Kształcenie nauczycieli w kontekście edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przegląd doświadczeń zagranicznych. Warszawa: MEN. 2019. 16 с. URL : <https://mwm.us.edu.pl/wp-content/uploads/2023/01/Kształcenie-nauczycieli-w-kontekście-edukacji-uczniow-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnym.pdf>

9. Kompetencje nauczyciela w edukacji włączającej. Сайт «Осередок розвитку освіти» (ORE). URL : <https://oze.wsb.wroclaw.pl/mod/hvp/view.php?id=1070>

10. Martynchuk O., Skrypnyk T., Sofiy N., Bahdanovich Hanssen N. Inclusive education in Ukraine – tension between policy and practice. *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion. Theoretical and Practical Perspectives* / Edited By Natallia Bahdanovich Hanssen, Sven-Erik Hansén, Kristina Ström. London: Routledge, 2021. P. 148–167.

11. Martynchuk O., Skrypnyk T., Naida J., Sofiy N. Ways to increase the inclusive competence of pedagogical staff of special needs support team. *Society. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference*. 2020. Iss. IV. C. 70–83.

12. Nowa rola poradni psychologiczno-pedagogicznych. Jak odpowiadać na potrzeby pracowników szkół i placówek Ożarów Mazowiecki, 20 maja 2013 r. Сайт «Осередок розвитку освіти» (ORE). URL: <https://ore.edu.pl/nowa-rola-poradni-psychologiczno-pedagogicznych-jak-odpowiada-na-potrzeby-pracownikw-szk-i-placwek/>

13. Zamkowska A. Przygotowanie przyszłych nauczycieli do edukacji włączającej – wytyczne międzynarodowe i kierunki zmian. *Roczniki Pedagogiczne*. 2021. 13(3). С. 53–66. URL : [https://www.academia.edu/78066688/Przygotowanie\\_przysz%C5%82ych\\_nauczycieli\\_do\\_edukacji\\_w%C5%82%C4%85czaj%C4%85cej\\_wytyczne\\_mi%C4%99dzynarodowe\\_i\\_kierunki\\_zmian](https://www.academia.edu/78066688/Przygotowanie_przysz%C5%82ych_nauczycieli_do_edukacji_w%C5%82%C4%85czaj%C4%85cej_wytyczne_mi%C4%99dzynarodowe_i_kierunki_zmian)

## РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ ВІКОВИХ ЕТАПАХ<sup>1</sup>

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL AND NEUROPHYSIOLOGICAL BASIS OF CRITICAL THINKING PERSONALITY AT DIFFERENT AGE STAGES

Загострення військової агресії, яку чинить РФ на території незалежної та суверенної України на фоні масованої інформаційної атаки та спеціально продуманої інформаційно-психологічної операції, зумовлює необхідність формування критичного мислення у українських громадян, що стане запорукою ефективної протидії російським наративам з одного боку, з іншого – своєрідним плацдармом психологічної безпеки.

Визначено сутність критичного мислення, що потлумачено як тип мислення особистості, що на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок у процесі самостійного пізнання дійсності дозволяє робити аргументовані оцінки й висновки, приймати обґрунтовані рішення, продукувати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості.

Розглянуто процес формування критичного мислення крізь призму психологічної структури особистості (за Г. Костюком) з урахуванням таких підсистем: підсистема спрямованості, підсистема освіченості, свідомість і самосвідомість, розумові якості, темперамент, характер.

Визначено й схарактеризовано психолого-педагогічні й нейрофізіологічні засади становлення критичного мислення людини на різних вікових етапах: дошкільне дитинство (становлення психологічних процесів, формування нейронних зв'язків, соціалізація), молодший шкільний вік (подальший розвиток та удосконалення психологічних процесів, пластичність мозку, адаптаційні можливості), підлітковий вік (стрімкий розвиток префронтальної кори головного мозку, мієлінізація, активне занурення у процесі педагогічної взаємодії), рання юність, зріла юність (зміни в когнітивних здібностях), дорослість (нейропластичність, метакогніція, життєвий досвід, професійне становлення), старість (нейропластичність, зміни в когнітивних здібностях, інтелектуальна стимуляція).

Встановлено, що критичність мислення формується у процесі спеціально організованої педагогічної взаємодії, а чутливим віковим періодом для формування критичного мислення є період зрілої юності та початок ранньої дорослості до 25 років.

**Ключові слова:** мислення, критичне мислення, вікова періодизація, психолого-педагогічні засади, нейрофізіологічні засади.

The escalation of military aggression carried out by the Russian Federation on the territory of independent and sovereign Ukraine against the background of a massive information attack and a specially thought-out information and psychological operation necessitates the formation of critical thinking among Ukrainian citizens, which will be the key to effective counteraction to Russian narratives on the one hand, and on the other – a kind of bridgehead of psychological safety.

The essence of critical thinking is defined, which is interpreted as a type of personal thinking that, based on a combination of logical, reflective and creative skills in the process of independent knowledge of reality, allows one to make reasoned assessments and conclusions, make informed decisions, and produce new ideas in conditions of information uncertainty and contradiction.

The process of forming critical thinking through the prism of the psychological structure of the personality (according to H. Kostyuk) is considered, taking into account the following subsystems: orientation subsystem, education subsystem, consciousness and self-awareness, mental qualities, temperament, character.

The psychological-pedagogical and neurophysiological foundations of the formation of critical thinking of a person at different age stages are defined and characterized: preschool childhood (formation of psychological processes, formation of neural connections, socialization), junior school age (further development and improvement of psychological processes, plasticity of the brain, adaptive capabilities), adolescence (rapid development of the prefrontal cortex, myelination, active immersion in the process of pedagogical interaction), early youth, mature youth (changes in cognitive abilities, active development of metacognitive skills), adulthood (neuroplasticity, metacognition, life experience, professional development), old age (neuroplasticity, changes in cognitive abilities, intellectual stimulation).

It was established that critical thinking is formed in the process of specially organized pedagogical interaction, and the sensitive age period for the formation of critical thinking is the period of mature youth and the beginning of early adulthood up to 25 years old.

**Key words:** thinking, critical thinking, age periodization, psychological and pedagogical principles, neurophysiological principles.

УДК 37.015.3:159.95  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.25>

**Починкова М.М.**,  
докт. пед. наук,  
професорка кафедри початкової освіти  
Державного закладу «Луганський  
національний університет імені Тараса  
Шевченка» (Полтава, Україна)

**Бадер С.О.**,  
докт. пед. наук,  
професорка кафедри розвитку дитини  
раннього і дошкільного віку  
Державного закладу «Луганський  
національний університет імені Тараса  
Шевченка» (Полтава, Україна)

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язки з науковими чи практичними завданнями.** Сучасне людство продовжує рух

у напрямку інформатизації, розвиток технологій відбувається за експонентою. Одним з прикладів експоненційних технологій є штучний інтелект,

<sup>1</sup> Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Національного фонду досліджень України за проектом 2021.01/0021.

який спроможний виконувати завдання, які зазвичай потребують людського інтелекту. Такий розвиток викликає низку протиріч для людини: постійна поява нових і нових технологій вимагає їх постійного опанування, проте, людині не вистачає часу на їх вивчення до того, як вони застаріють і на їх зміну придуть нові; все більше професій утрачають свою актуальність, а система освіти не готова до таких змін і продовжує орієнтувати людей на знання, які вже застаріли; не зважаючи на швидкий розвиток технологій, залишаються актуальними багато питань медицини щодо лікування вже відомих і нових хвороб (варто лише згадати нещодавню пандемію Covid-19, що призвела до повного колапсу в усьому світі) і збройних конфліктів та війн, що не вщухають по всій планеті, а лише набирають загострення й сили. За словами К. Келлі (K. Kelly), наше суспільство є «протопією» – суспільством у стані постійної трансформації, у якого немає кінцевої мети, крім прагнення до безперервного вдосконалення [17].

Тож мислення людини також зазнає значних навантажень, однак вони значно збільшуються, коли людина довгий час знаходиться ще й у стані постійного стресу та зазнає негативного інформаційного впливу чи агресії. У такому стані переважає переважна більшість українців, зокрема з 2014 р., особливо ситуація погіршилась після початку активних бойових дій з боку країни-агресорки в 2022 р.

Така надскладна ситуація в суспільстві, й у нашій країні зокрема, потребує пошуку її вирішення або полегшення. Одним з найбільш ефективних засобів вирішення цього питання, що відоме сьогодні людству, є застосування особистістю критичного мислення, яке дозволяє орієнтуватися в постійному інформаційному потоці, робити правильні узагальнення й висновки на підставі необхідних і достатніх аргументів і доказів, уникати маніпуляцій, а також виступати ефективним засобом у протидії російським ІПСО (інформаційно-психологічним операціям).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні й методичні аспекти критичного мислення сьогодні доволі широко представлені в науковому дискурсі: Дж. Браус, Дж. Дьюї, М. Ліпман, Р. Паул, Е. Саул, С. Терно, В. Халперн, В. Ягоднікова та ін.

Філософські, теоретичні, методичні аспекти виникнення й розвитку концепції критичного мислення висвітлено у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці (Т. Бартел (T. Bartell), Н. Басова, Д. Дьюї (J. Dewey), Л. Елдер (L. Elder), В. Кремень, М. Ліпман (M. Lipman), К. Мередіт (C. Meredith), Р. Пол (R. W. Paul), О. Пометун, К. Поппер (K. Popper), Г. Соріна, Дж. Стіл (L. Steele), Ч. Темпл (Ch. Temple), С. Терно, Г. Уцаповська, Д. Халперн (D. Halpern), А. Фішер (A. Fisher) та ін.

Концептуальні засади визначення якостей особистості, якій притаманна здатність та вміння критично мислити, представлено в розвідках зарубіжних філософів, педагогів, психологів (Дж. Браус, Д. Вуд, Д. Дьюї, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макінстер, С. Метьюз, Р. Пол, В. Саулія, В. Самнер, Л. Спесер, П. Фачіоне, Д. Халперн, У. Х'юїт, Дж. Чейфі).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Не зважаючи на те, що сучасна наука доволі докладно вивчає проблему критичного мислення особистості, досі залишаються невизначеними психолого-педагогічні й нейрофізіологічні засади критичного мислення на кожному віковому етапі. Зважаючи на те, що критичне мислення розвивається й формується лише у процесі спеціально організованої педагогічної взаємодії, що було обґрунтовано в наших попередніх дослідженнях, то побудова спеціальної педагогічної системи неможливе без урахування безпосередньо окреслених засад. Важливо визначити, чи можливо сформулювати критичне мислення на достатньому рівні на кожному віковому етапі становлення особистості, реалізуючи спеціальну розроблену технологію у сукупності її форм, методів та засобів.

**Мета статті** – визначити та проаналізувати психолого-педагогічні та нейрофізіологічні засади становлення критичного мислення особистості на різних вікових етапах.

**Виклад основного матеріалу.** Як ми вже зазначали, розвиток і формування критичного мислення особистості потребує спеціально організованої педагогічної взаємодії.

Під критичним мисленням ми розуміємо тип мислення особистості, що на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок у процесі самостійного пізнання дійсності дозволяє робити аргументовані оцінки й висновки, приймати обґрунтовані рішення, продукувати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості [9]. Те, що процес критичного мислення є, перш за все, мисленнєвий, а, отже, психічний, не викликає сумнівів, а тому він залежить від багатьох складових психіки особистості: темпераменту, характеру, вікових особливостей, специфіки протікання психічних процесів (уваги, пам'яті, уяви тощо), які доволі докладно описано в дисертаційній роботі М. Починкової [9].

Найбільш повно розкрити психологічне підґрунтя критичного розмірковування можна саме через структуру особистості, що також доволі докладно схарактеризовано в одній з наших публікацій [8]. Максимально репрезентувати психологічні основи критичного мислення можна крізь призму структури особистості, поданої Г. Костюком, у якій науковцем визначено такі складові: *підсистема спрямованості*: ставлення



особистості до навколишнього світу, за яким стоять її потреби та інтереси, ціннісні орієнтації, цілі й установки, моральні та інші почуття; *підсистема освіченості*: набуті особистісні знання (останні визначають також форму існування свідомості); *свідомість і самосвідомість*, завдяки яким людина стає особистістю, котра усвідомлює навколишнє буття і саму себе, свої ставлення, функції та обов'язки; *розумові якості*, тобто внутрішні можливості особистості здійснювати виокремлення цілей і завдань життєдіяльності; *динамічні особливості поведінки* (темперамент), які є спадковими за своїм походженням, але тією чи іншою мірою підпорядковані соціально визначеним рисам особистості; *характер* як індивідуальна своєрідність психічного складу особистості, котрий виявляється у її ставлення до суспільства, інших людей, праці, своїх обов'язків, насамкінець до себе самої [6, с. 64–66].

З огляду на вище сказане, наступним логічним запитанням постає: чи на всіх вікових етапах життя ці складові є однаковими, та чи на всіх вікових етапах можна говорити про можливість мати особистістю сформоване критичне мислення. Нейронауки та психологія доводять, що найбільш різючі відмінності в змісті структурних компонентів особистості залежать від її віку.

Уважаємо за доцільне звернутись до педагогічної психології щодо визначення вікової періодизації, яка найбільше відповідає меті нашої наукової розвідки. Традиційно у віковій та педагогічній психології використовується наступна: пренатальний період – від зачаття до пологів; натальний період – пологи; період новонародженості – від народження до 2 місяців; вік немовляти – від 2 місяців до 1 року; ранній вік – від 1 до 3 років; дошкільний вік – від 3 до 6 / 7 років; молодший шкільний вік (зріле дитинство) – 1–4 класи (від 6 / 7 до 10 / 11 років); підлітковий вік (середня школа) – 4–8 класи (від 11 до 14 років) у дівчат, 5–9 класи (від 12 до 15 років) у хлопців; рання юність (старший шкільний вік) – 10–11 класи (від 15 / 16 до 17 / 18 років); зріла юність – від 18 до 20 років; дорослість: рання дорослість – від 20 до 40 років; зріла дорослість – від 40 до 60 років; старість після 60 років [10].

Отже, коротко розглянемо психологічне підґрунтя критичного мислення особистості за окресленими віковими періодами: дошкільний вік; молодший шкільний вік; підлітковий вік; рання юність; зріла юність; дорослість: рання дорослість; зріла дорослість; старість.

Перший цілеспрямований педагогічний вплив на становлення дитини відповідно до українського законодавства може здійснюватись у державних закладах освіти з двох років. Тому огляд нейрофізіологічних та психолого-педагогічних засад ми почнемо саме з дошкільного віку.

**Дошкільний вік.** *Підсистема спрямованості*: провідною діяльністю дитини в цьому віці є ігрова, через яку вона пізнає навколишній світ. Основною потребою є участь у житті й діяльності дорослих. Виникають різноманітні стосунків дитини з однолітками. З'являється довільна моральна саморегуляція, завдяки чому відбувається засвоєння необхідних моральних норм, форм і правил культурної поведінки, ці норми починають керувати дитячою поведінкою, перетворювати дії на довільні та морально регульовані вчинки. У цей же час виникають первинні моральні настанови, передусім розрізнення того, що є добрим і поганим [1].

*Підсистема освіченості.* Період дошкільля характеризується готовністю дитини до засвоєння знань, вирішення пізнавальних завдань, безпосередньо не пов'язаних з умовами її життя та ігровою діяльністю. Важливо відзначити, що в цей час навчання обслуговує практичні потреби дошкільників, при цьому відбувається бурхливий розвиток мовлення, а використання слова випереджає його розуміння. Когнітивний розвиток є основою мовленнєвого. Однак, тут спостерігається взаємозалежність: для спілкування потрібно мати певні знання про навколишній світ, а саме через мову засвоюється нова інформація, запам'ятовування, розв'язування пізнавальних і мисленнєвих задач. Діти в цьому віці навчаються слухати, починають вловлювати багатозначність. Комунікативно-мовленнєвий розвиток відбувається на поведінковому та комунікативно-лінгвістичному рівнях. У дитини з'являються уявлення про предмети, відбувається засвоєння сенсорних еталонів, однак, при цьому дитина не орієнтується в часі [1].

*Свідомість і самосвідомість.* У цей віковий період відбувається первинне усвідомлення власного Я і значущості своїх учинків; розвиваються самосвідомість і самооцінка дошкільників; відбувається відокремлення дитини від дорослого, прагнення до самостійності, вона стає дорослою у думках, уяві, орієнтується на дорослого як на зразок, перебираючи на себе властиву дорослим певну роль, наслідує дорослих у формі сюжетно-рольової гри [4].

*Розумові якості.* Особливо бурхливо відбувається інтелектуальний розвиток дошкільника – «формуються розумові дії та операції, які стосуються пізнавальних та особистих завдань: з'являється внутрішнє, особисте життя. Для пізнавальних процесів характерний синтез зовнішніх і внутрішніх дій, об'єднаних у єдину інтелектуальну діяльність. У сприйманні він представлений перцептивними діями; в увазі – вмінням керувати й контролювати зовнішній і внутрішній плани дій; у пам'яті – об'єднанням зовнішнього і внутрішнього структурування матеріалу під час його запам'ятовування і відтворення; в мисленні – об'єднанням у цілісний процес наочно-дійового,

наочно-образного і словесно-логічного способів розв'язання практичних завдань; уява, мислення та мовлення тісно пов'язані [10]. Підкреслимо, що лише «виникає та починає успішно функціонувати внутрішнє мовлення як засіб мислення» та «завершується опанування мови як засобу спілкування» [10].

Основними напрямками розвитку мислення є вдосконалення його наочно-образності, пов'язаної з уявленням ситуації і їх змін на основі уяви, довільної та опосередкованої пам'яті; початок активного формування словесно-логічного мислення (використання понять, логічних конструкцій) шляхом використання мови. Шляхом інтеріоризації зовнішніх дій виникають наочно-образний і логічно-понятійний види мислення [13]. Однією з важливих особливостей мислення дітей цього віку є відсутність зворотності [10]. Психологи наголошують на тому, що незважаючи на здатність дошкільників здійснювати логічні операції й засвоювати поняття, провідним завданням для розумового виховання дітей цього віку є розвиток наочно-образного мислення, адже саме цей період є сензитивним для нього, а його розвиток має велике значення для майбутнього життя особистості. До того ж, «мислення, як і сприймання дитини цього віку, має егоцентричний характер, тобто малюк не може прийняти умови задачі, які суперечать його досвіду, поставити себе на позицію іншого» [12, с. 136]. Дошкільники вперше починають керувати увагою, свідомо спрямовувати її на предмети і явища; здатні уявляти; відбувається інтенсивний розвиток здатності до запам'ятовування і відтворення.

*Динамічні особливості поведінки (темперамент).* Темперамент тільки починає своє становлення, цей процес залежить від дозрівання нервової системи, ендокринного апарату та специфічних для кожного типу темпераменту закономірностей [4, с. 267]

*Характер.* Дошкільний вік виступає періодом для формування характеру особистості: «дитинство виступає особливим виміром для формування цінностей кожного з нас, є ґрунтом для засвоєння соціального й загальнолюдського досвіду, ґрунтом впливу духовних орієнтирів життєдіяльності дитини як фактора її повноцінного розвитку» [3, с. 52].

Отже, критичне мислення на етапі дошкільного віку виявляється через здатність дитини виявляти допитливість, висловлювати власну точку зору, обґрунтовуючи її елементарними аргументами, здатність робити висновки, брати участь у діалогах. Саме дошкільний етап стає своєрідним психолого-педагогічним підґрунтям для вдалого розвитку і формування критичного мислення на наступних вікових етапах.

*Молодший шкільний вік.* Підсистема спрямованості. Провідна діяльність у цей віковий період – навчання, «основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція» [10]. Уперше виникає емоційно-смілова орієнтувальна основа вчинку. «Розвиток пізнавальної потреби та навчальна діяльність сприяють формуванню більш стійкої структури мотивів, де мотиви навчальної діяльності є провідними, крім того у дітей цього віку проявляються широкі соціальні та вузькоособисті мотиви, при цьому сильними залишаються ігрові мотиви. Саме в цей віковий період формуються основи спрямованості спонукальної сфери (егоїстичної, про-соціальної, гуманістичної)» [10].

*Підсистема освіченості.* Провідна діяльність молодшого школяра є навчальна, до компонентів якої належать: навчальні завдання, дії, дії контролю та оцінки, і яка пов'язана, передусім, із засвоєнням теоретичних знань. «Навчальні дії дітей спрямовані на оволодіння загальними способами орієнтування у відношеннях між відомими та невідомими величинами, явищами, складовими предметів, ситуацій, процесів тощо» [10]. Важливо відзначити, що на цьому етапі у школярів ще відсутнє вміння ставити перед собою навчально-теоретичні завдання. На підставі вирішення одного-двох типових завдань, молодші школярі шукають загальний спосіб розв'язання всіх завдань, щоб не вирішувати кожне окремо. Найвищим рівнем розвитку навчальної діяльності дітей цього віку є пізнавальний інтерес [10].

*Свідомість і самосвідомість.* За свідченням психологів, «головною особистісною характеристикою молодшого школяра є прийняття і усвідомлення своєї внутрішньої позиції», він «починає самовизначатися як суб'єкт навчальної діяльності, у нього формується Я-образ»; відбувається зміна психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо-вольової; починає складатися самооцінка. «Навчатися вчитися є одним з основних завдань молодшого школяра, що передбачає засвоєння таких дій: самоконтроль, самооцінювання, самоорганізація, усвідомлення мети і способів навчання» [10].

*Розумові якості.* Навчальна діяльність у цьому віці сприяє розвитку психологічних новоутворень: довільність психічних процесів і пізнавальних властивостей (пам'яті, уваги, мислення і мовлення, сприймання, уява, організації діяльності), їх інтелектуалізація, дитина вчиться керувати своєю поведінкою, психічними процесами; внутрішній план дій; уміння організувати навчальну діяльність, рефлексія [10].

Важливим для нас у цьому аспекті є висновок психологів про те, що в цей період молодші школярі вчать обґрунтовувати правильність своїх висловлювань і дій, починаючи зі зразка вчителя. Така робота сприяє формуванню вміння оцінювати

власні думки й дії. У них з'являється рефлексія, що створює можливості вироблення власних думок і поглядів. Основними ознаками розвитку інтелекту є: «якість знань, уміння застосовувати їх на практиці, орієнтування в матеріалі, самостійне набування знань, знаходження нових способів навчальної роботи, темп і легкість засвоєння навчального матеріалу, міцність запам'ятовування, самостійне формулювання запитань, що логічно впливають з відомих у задачі співвідношень, знаходження можливих способів розв'язування нетипових завдань» [10].

Важливо зауважити, що всі зазначені психічні процеси і пізнавальні властивості в дітей молодшого шкільного віку тільки починають розвиватися й ставати довільними.

**Динамічні особливості поведінки (темперамент).** У молодшому шкільному віці темперамент уже набуває більш окреслених ознак. Діти починають виробляти вміння володіти своїм темпераментом [5, с. 138].

**Характер.** Характеру в цей віковий період тільки починає формуватися, тому «характерологічні прояви дітей цього віку можуть відрізнитися суперечливістю й несталістю», йому притаманні імпульсивність, при цьому дітям притаманна чуйність, допитливість, безпосередність, довірливість [15].

На підставі аналізу психолого-педагогічних та нейрофізіологічних особливостей молодших школярів, представлених нами крізь призму структури особистості можна сказати, що на цьому етапі формуються такі передумови становлення критичності мислення: продовжує розвиватися фронтальна кора головного мозку, яка відповідає за вищі когнітивні функції, зокрема критичне мислення, планування та прийняття рішень; завдяки нейропластичності мозку відбувається швидка адаптація до нових умов, у тому числі, умов навчання, тобто за правильної організації освітнього процесу відбувається стрімкий розвиток спроможності до критичного осмислення інформації та «робочої пам'яті» молодшого школяра, що дозволяє утримувати інформацію та сприяє розвитку здатності до метапізнання; розвивається емоційний інтелект.

**Підлітковий вік. Підсистема спрямованості.** Провідним видом діяльності в цьому віці є міжособистісне спілкування з дорослими й однолітками, суспільно корисна праця і навчання; специфічним новоутворенням цього віку виступає почуття дорослості та потреба в самоствердженні. Саме цей час визначається психологами як найбільш сприйнятливий до «засвоєння цінностей, норм, способів поведінки, які існують у світі дорослих» [10]. Підлітки намагаються наслідувати дорослих, з'являється потреба в самостійності та незалежності, вони здатні ставити перед собою віддалені цілі, у них формуються перші ідеали, моральні

переконання. Саме в цьому віці починає формуватися система цінностей.

**Підсистема освіченості.** Починається також інтенсивний розвиток свідомості, який виявляється «у формуванні особистісної рефлексії, самооцінці, критичності, виникненні потреби в новій інформації»; «пізнавальний інтерес підлітків виявляється в їх зацікавленні пізнавальною діяльністю, у процесі якої вони оволодівають змістом навчальних предметів, необхідними вміннями та навичками»; «сфера пізнавальних інтересів підлітків виходить за межі школи, набуває ознак самодіяльності» [10]. У підлітків також активно розвивається монологічне, діалогічне, писемне мовлення, розширюється словниковий запас.

**Свідомість і самосвідомість.** Підлітковий вік є сенситивним для розвитку самосвідомості особистості, що призводить до прагнення до самовиховання, намагання розвитку позитивних якостей та подолання негативних рис. Характерною особливістю самосвідомості підлітка є високий рівень активності у самопізнанні. Саме в цей час самосвідомість усе більше починає зумовлювати процес керування дитиною своєю поведінкою [10].

**Розумові якості.** Підлітковий вік характеризується також як активний період пізнавального розвитку особистості: розвиток мислення (зокрема абстрактного, підлітки здатні мислити на рівні формальних операцій; активно розвиваються індивідуальні особливості мислення; недостатньо розвинуті аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), пам'яті, формується цілісніше уявлення того, що відбувається навколо, розширюються межі уяви, діапазон суджень, – усе це сприяє швидкому нагромадженню знань. У цей віковий період, когнітивний розвиток характеризується «розвитком абстрактного мислення, логічної пам'яті, використанням метакогнітивних навичок» [10].

**Динамічні особливості поведінки (темперамент).** Підліткам уже притаманні всі чотири типи темпераменту, які вже проявляються доволі повно.

**Характер.** Негативні передумови та умови розвитку підлітка призводять до появи акцентуацій характеру.

Отже, цей віковий період визначається інтенсивним розвитком психічних процесів, які почали розвиватися в молодшому шкільному віці, активному розвитку словесно-логічного мислення, становленню довільності пізнавальних процесів.

**Рання юність. Підсистема спрямованості.** Характерною особливістю цього вікового періоду є завершення бурхливого росту й розвитку особистості, первинна соціалізація; більш високий рівень навчальної діяльності, комунікативності, здатність до бачення майбутньої близької і віддаленої перспективи, центральним новоутворенням є особистісне самовизначення, або ідентичність; інтенсивно формується світогляд [10].

*Підсистема освіченості.* У цей віковий період відбувається усвідомлене формування окремих мотивів, що призводить до глибшого розуміння внутрішніх учинків інших людей; розпочинається пошук сенсу життя, етичні знання засвоюються цілеспрямовано [10].

*Свідомість і самосвідомість.* Рання юність характеризується становленням самосвідомості.

*Розумові якості.* У період ранньої юності відбувається прогресивний розвиток теоретичного мислення (старшокласники виявляють логічне мислення, здатність займатися теоретичними міркуваннями та самоаналізом, формуються індивідуальні особливості мислення: глибина, гнучкість, усвідомленість, самостійність, чутливість до допомоги, критичність, активність, економічність), їх інтелект формується як цілісна структура, окреслюється індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності, формується ментальний досвід, виробляються індивідуальні варіанти способів сприймання, запам'ятовування і мислення, які визначають шляхи набуття, накопичення, перероблення та використання інформації [10].

*Динамічні особливості поведінки (темперамент).* Докладний опис темпераменту в цей віковий період фактично відсутній.

*Характер.* Серед особливостей характеру цього віку можна виділити завершення його формування із загостренням деяких рис і подальшим їх згладжуванням [2, с. 520].

Провідною відмінністю цього вікового періоду від попередніх є становлення словесно-логічного мислення, що має тісний зв'язок з розвитком внутрішнього й зовнішнього мовлення; формування індивідуального стилю інтелектуальної діяльності.

Далі дозволимо собі об'єднати періоди **зрілої юності** й початок **ранньої дорослості**, оскільки вони докладно описані в нашому попередньому дослідженні [9], основна ж їх відмінність полягає в сформованості й досягненні піку всіх розумових і пізнавальних можливостей. Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що цей віковий період є чутливим для формування критичного мислення особистості, що також підтверджують дані нейрофізіології, про які ми скажемо пізніше.

**Дорослість:** зріла дорослість. *Підсистема спрямованості.* Розвиток особистості в цей період не зупиняється, однак набуває певної стабільності й відбувається за рахунок розширення раніше засвоєних знань, життєвих принципів, потреб і соціальних настанов, формуються нові аспекти Я-концепції, стабілізуються основні інтереси й емоційна сфера.

*Підсистема освіченості.* Це період характеризується активним розширенням знань, здатністю до оцінки подій у широкому контексті. Однак, спостерігається поступове зниження швидкості

й точності обробки інформації через біологічні зміни, при цьому ефективність мислення людини в цьому віці вища, ніж у попередні вікові періоди.

*Свідомість і самосвідомість.* Починається узагальнення життєвого досвіду, відчуття реалізованості / нереалізованості життєвих планів, усвідомлення втрати молодості, орієнтація на теперішнє, рівень домагань стає адекватним, що призводить до змін у Я-концепції.

*Розумові якості.* Однак, у цей же час спостерігається поступове зниження динамічного інтелекту. «Високим рівнем інтелектуальної гнучкості відзначаються дорослі, яким у процесі роботи часто доводиться думати, виявляти ініціативу, приймати самостійні рішення» [10].

*Динамічні особливості поведінки (темперамент).* *Характер.* Ці параметри спеціально не розглядаються в психології у віковому аспекті. Можемо припустити, що в періоди дорослості й старості вони не зазнають суттєвих змін.

**Старість.** *Підсистема спрямованості.* Цей віковий період характеризується набуттям специфічного характеру всіх сфер людини, зокрема фізичної, духовної, інтелектуальної та емоційної.

*Підсистема освіченості.* Провідною метою розвитку в старості є збереження власної ідентичності. Психологічними факторами, що сприяють оптимальному переживанню цього віку є гуманістична спрямованість особистості, віра, опора на позитивний життєвий досвід, життєву мудрість, творчість.

*Свідомість і самосвідомість.* У цей період Я-концепція особистості втрачає свою цілісність, порівняно з попереднім етапом. Вона визначається специфічною інтеграцією, що полягає в розумінні зв'язків між минулими, теперішніми і майбутніми подіями.

*Розумові якості.* У старості знижується інтелектуальна активність людини, що зумовлено цілою низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників. Зауважимо, що відбувається погіршення функціонування нервової системи, що призводить до зниження швидкості реагування під час виконання інтелектуальних завдань.

Отже, цей віковий період характеризується загальним зниженням когнітивних функцій.

Далі розглянемо нейрофізіологічні особливості людини на кожному віковому етапі, оскільки саме від них залежить здатність нашого мозку функціонувати в повному обсязі.

Важливим для критичного мислення є фізіологічне дозрівання мозку, а особливо лобних частин і префронтальної кори. За «короткочасну пам'ять, виконавчі функції (стратегічне впорядкування знань, а також ініціювання дій на підставі виконавчого рішення), відкладання винагороди, довготермінове планування, регулювання емоцій і приборкання імпульсивності [цит. 16 за 11, с. 44]

відповідає лобова частка мозку. Оскільки лобова частка належить до найновішої з погляду еволюції, то й дозріває вона останньою. Р. Сапольскі зазначає, що «на повну вона починає працювати тільки тоді, коли людині виповниться двадцять п'ять років [11, с. 45].

Нейрофізіологічні особливості дошкільників полягають у тому, що в цей віковий період нервова система ще незріла. «Процеси збудження й гальмування слабкі, нейронні зв'язки обмежені», через що «діти швидко втомлюються, не здатні тривалий час виконувати діяльність, непосидючі, чутливі до несприятливих впливів. Поведінка дитини надмірно реактивна ... Він (малюк – прим. мавт.) дуже легко відволікається і дуже важко потім повертається до роботи» [4, с. 266]. Дошкільний вік характеризується «високою стабільністю всіх видів внутрішнього гальмування. Згасання й диференціювання окремих сигналів виробляються швидше, довгими стають періоди втримання гальмівного стану» [7, с. 82]. Науковці (С. Левенець, С. Гаврилюк, О. Боярчук) зазначають, що в дітей цього віку переважають прямі тимчасові зв'язки, зворотні виникають пізніше [7, с. 82]. В. Фіголь, представляючи позиції лікарів Кам'янського міського центру здоров'я та медицини спорту, зазначає: «у 6 років частини мозку відповідальні за абстрактне мислення, вміння мислити раціонально і емоційну зрілість ще не розвинулися. Недостатність їхньої зрілості – одна з причин, чому маленьким дітям складно сприймати велику кількість інформації і коли їм пропонується занадто великий вибір, у дітей трапляються істерики [14].

З нейрофізіологічної точки зору етап дошкільця є максимально важливим для розвитку критичного мислення у подальшому, оскільки: саме на цьому етапі мозок є дуже пластичним, здатним до генерації нових нейронних зв'язків, що є основою когнітивного розвитку; через гру діти вчаться експериментувати, піддавати сумніву, у результаті чого формуються нові нейронні зв'язки й розвиток лобної долі, що відповідає за планування й прийняття рішень; становлення соціальної взаємодії між дитиною та дорослим також стає запорукою розвитку критичного мислення через здатність розуміти думку іншого.

«У молодшому шкільному віці відбувається морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль головного мозку, що створює можливості для цілеспрямованої вольової поведінки, планування і виконання програм дій» [10]. При цьому у дітей цього віку недостатньо розвинені механізми, які визначають активну увагу й зосередженість. Молодшим школярам притаманна вища урівноваженість процесів збудження та гальмування, порівняно з дошкільниками, хоча процесу збудження все-таки переважають [7, с. 82]. «Зростає роль другої сигнальної системи (мови) в аналізі

і синтезі вражень від зовнішнього світу, утворенні тимчасових нервових зв'язків, вироблення нових дій та операцій, формування динамічних стереотипів» [10].

«До 15 років завершується дозрівання кори великих півкуль та формування нейронного апарату всіх ділянок головного мозку. Повного розвитку досягає система зв'язків між різними відділами мозку, розширюються можливості для виникнення нових зв'язків. Умовні зв'язки в ранньому юнацькому віці характеризують вищою стійкістю та більшими можливостями переключення» [10].

Дослідження стверджують, що «дозрівання до сімнадцяти років областей префронтальної кори головного мозку показує, чому в старшому підлітковому віці діти здатні мати справи з набагато складнішими речами. ... Стають можливі планування, оцінка ризиків та самоконтроль» [14]. І додають, що емоційність і здатність приймати рішення розвиватимуться й у наступні роки (після 21 року – прим. авт.).

Як бачимо, фізіологічне дозрівання частин мозку, що виконують складні завдання, а критичне мислення, зважаючи на його дефініцію належить до складних, завершується лише в 25 років. Тож говорити про можливість повністю сформованого критичного мислення ми можемо лише в особистості, якій виповнилось 25 років.

**Висновки.** Отже, аналіз психолого-педагогічних і нейрофізіологічних засад критичного мислення особистості доводить, що протягом дошкільного, молодшого шкільного, підліткового віку й ранньої юності особистість немає достатніх функційних можливостей для повністю сформованого критичного мислення. Про такі можливості можна говорити лише починаючи з періодів зрілої юності й ранньої дорослості, саме цей віковий проміжок виступає сенситивним для формування критичного мислення особистості. Однією з важливих умов для цього виступає завершення становлення всіх психічних і пізнавальних процесів, а також остаточне дозрівання префронтальної кори головного мозку, зокрема лобних частин.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у визначенні процесів педагогічної взаємодії з громадянами на різних вікових етапах з метою розвитку й формування у них критичного мислення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бадер С. О., Починкова М. М., Караман О. Л. Формування основ критичного мислення дошкільників як умова протидії ментальній війні. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 69, Т. 1. С. 233–240. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/69-1-34>
2. Белякова С. М., Бочаріна Н. О., Стеценко А. І. Соціально-психологічні та вікові особливості акцентуацій характеру особистості в період дорослішання. *Перспективи та інновації науки*.

Серія «Педагогіка», Серія «психологія», Серія «Медицина». 2022. № 7 (12). С. 520–531. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7\(12\)-520-531](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7(12)-520-531)

3. Гурей О. І. Формування доброти й чуйності в характері дошкільника засобами українського фольклору. *Збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції «Психологічні аспекти формування характеру дитини»*. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. С. 50–59.

4. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія : навч. пос. К. : Центр учбової літератури, 2007. 392 с.

5. Козігора М. А. Вплив темпераменту молодшого школяра на успішність навчальної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 71'2019. С. 136–140.

6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко; Уклад. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.

7. Левенець С. В., Гаврилук С. В., Боярчук О. Д. Основи нейрофізіології та вищої нервової діяльності : навч. посібн. для студентів вищих навчальних закладів. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Т. Шевченка», 2010. 166 с.

8. Починкова М. М., Бадер С. О. Психологічні основи формування критичного мислення здобувачів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 61. Т. 2. С. 116–122. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/61.2.23>

9. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук ; спец. 13.00.04 – теор. і мет. проф. освіти, 2021. 586 с.

10. Савчин В. М., Василенко Л. П. Вікова психологія. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

11. Сапольскі Р. Біологія поведінки. Причини доброго і поганого в нас / пер. з англ. Олена Любенко. 4-те вид. К. : Наш формат, 2024. 672 с.

12. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

13. Тарасенко Ю. Розвиток мислення та його психологічні властивості у дошкільників. *Актуальні проблеми дошкільної освіти : зб. наук. пр. Чернів. нац. ун-ту ім. Юрія Федьковича*. Чернівці : Рута, 2008. Вип. 387. С. 177–181.

14. Фіголь В. Що важливо знати батькам про вікові етапи дозрівання мозку. *Пильний погляд. Pogyad.info*. URL: <https://www.pogyad.info/2023/01/02/pro-vikovi-etapy-dozrivannya-mozku-batkam-rozpovily-likari/>

15. Шевцова Г. Г. Молодший шкільний вік: традиції та інновації в дослідженнях. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. 2015. Вип. LXVIII. С. 134–138.

16. Dalley J. et al. Impulsivity? Compulsivity? And Top-Down Cognitive Control. *Neuron* 69 (2011); 680.

17. Kelly K. The Inevitable: Understanding the 12 Technological Forces That Will Shape Our Future. Penguin Books, 2017. 336 p.

## DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE DIALOGUES USING INTERNET RESOURCES FOR FUTURE LAWYERS

### РОЗВИТОК ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ РЕСУРСІВ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

*The article addresses the current topic of developing future lawyers' foreign language discussion skills through the use of Internet resources. The author highlights the significance of being proficient in a foreign language within the framework of the legal profession's globalization as well as the necessity of using contemporary internet technology in the educational process.*

*The article examines the specific characteristics of lawyers' foreign language dialogues, including terminology, the necessity for word choice accuracy, the ability to negotiate and argue, and intercultural competency. The author analyses different types of online resources that can be effectively used to develop these skills, including language exchange platforms, specialised legal podcasts, professional online networks, massive open online courses, and legal document creation tools.*

*The article includes strategies for integrating Internet resources into the classroom, such as team-based online learning with international students and role-playing games that use video conferencing. The author discusses the benefits of using online resources, including having access to real materials, being able to customize learning, and simulating actual work environments.*

*The obstacles in using online materials are given a lot of thought, including issues with student motivation, quality assurance, and technical issues. The author offers solutions to these problems, stressing the value of a methodical approach and striking a balance between online and offline learning.*

*The article's conclusion emphasizes the necessity of making efficient use of Internet resources to prepare lawyers for the global legal profession. The paper highlights the necessity for ongoing development of teaching strategies in compliance with the demands of the international legal environment and describes the opportunities for more study in this field.*

**Key words:** foreign language speech, online resources, online learning, intercultural competence, language skills, role-playing games, online platforms.

*У статті розглядається актуальна проблема використання інтернет-ресурсів для розвитку іншомовного діалогічного та*

*монологічного мовлення майбутніх юристів. Автор наголошує на важливості володіння іноземними мовами в умовах глобалізації юридичної сфери та необхідності інтеграції сучасних онлайн-технологій у процес навчання.*

*Досліджуються специфічні характеристики іншомовного діалогічного мовлення юристів, включаючи високу термінологічність, необхідність точності формулювань, навички ведення переговорів та аргументації, а також міжкультурну компетенцію. Автор аналізує різні типи інтернет-ресурсів, які можуть бути ефективно використані для розвитку цих навичок, зокрема мовні обмінні платформи, спеціалізовані юридичні подкасти, професійні онлайн-мережі, масові відкриті онлайн-курси та інструменти для створення юридичних документів.*

*У статті пропонуються методи впровадження онлайн-ресурсів у навчальний процес, включаючи рольові ігри з використанням відеоконференцій та спільне онлайн-навчання зі студентами з інших країн. Автор розглядає переваги використання інтернет-ресурсів, такі як доступ до автентичних матеріалів, можливість індивідуалізації навчання та моделювання реальних професійних ситуацій.*

*Значна увага приділяється викликам, пов'язаним з використанням онлайн-ресурсів, зокрема проблемам мотивації студентів, контролю якості навчання та технічним складнощами. Автор пропонує шляхи подолання цих викликів, наголошуючи на важливості системного підходу та балансу між онлайн та офлайн навчанням.*

*У висновку підкреслюється, що ефективне використання інтернет-ресурсів є необхідною умовою підготовки конкурентоспроможних юристів для міжнародного ринку праці. Стаття окреслює перспективи подальших досліджень у цій сфері та наголошує на необхідності постійного вдосконалення методик навчання відповідно до вимог глобального правового середовища.*

**Ключові слова:** іншомовне мовлення, інтернет-ресурси, онлайн-навчання, міжкультурна компетенція, мовні навички, рольові ігри, онлайн-платформи.

UDC 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.26>

**Volkova S.H.,**

Senior Lecturer at the Department of English for Humanities  
National Technical University of Ukraine  
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Meleshko I.V.,**

Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 2  
National Technical University of Ukraine  
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Borkovska I.P.,**

Associate Professor at the Department of English for Humanities  
National Technical University of Ukraine  
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Today's globalised world requires proficiency in foreign languages which are becoming an integral part of a lawyer's professional competence. The intensification of international legal relations, the development of transnational corporations, and the growing number of interstate legal acts create new challenges for the profession, so the ability to communicate effectively in a foreign language not only expands professional opportunities but also becomes a critical requirement of the labour market.

Gaining dialogic speaking abilities is crucial if you intend to communicate successfully with international

partners, clients, and co-workers. Speaking in a dialogic foreign language involves not just vocabulary and grammar skills but also an awareness of professional etiquette, cultural peculiarities, and the particulars of legal communication in an international environment.

Moreover, traditional methods of teaching a foreign language, although still important, often do not reflect the rapidly changing requirements of the professional environment. In this context, the integration of online resources into the process of foreign language teaching opens up new opportunities for improving

dialogic speaking skills. In particular, the use of online platforms, specialised podcasts, virtual simulators, and professional networks allows you to create an authentic language environment that is as close as possible to the real conditions of a lawyer's professional activity.

In addition, online resources provide an opportunity to individualise the learning process, adapting it to the needs and pace of learning of each student. They also contribute to the development of independent learning skills and critical thinking, which are key to a successful career in the legal field.

However, there are some drawbacks to integrating online resources into the classroom as well. These include issues with technological factors, quality control, and student motivation. To prevent the issues and difficulties that have emerged in Ukraine as a result of the war, it is crucial to create a comprehensive strategy that would successfully integrate cutting-edge online techniques with conventional forms of teaching. Numerous scholars in the fields of legal education and foreign language teaching methodologies have focused on the issue of utilizing internet resources to build future attorneys' dialogic speaking in a foreign language.

The theoretical foundations of the formation of lawyers' communicative competence are considered in the works of Baranovska L.V. The peculiarities of the development of future lawyers' foreign language communicative competence are studied by Vasylenko M.E. Moreover, Dudikova L.V. focuses on the formation of professionally oriented foreign language competence in law students. As for the psychological and pedagogical aspects of training future lawyers, they are considered by Yavorska H.H.

Among foreign studies, it is worth noting the works of Brame C.J. on the effective use of educational video, Croft N. et al. on overcoming isolation in distance learning, and Johnson A.M. on the use of virtual reality in higher education.

As for the most common problem, the use of artificial intelligence in legal education, it is considered by Katz D.M. Lederer F.I. explore the prospects of virtual court hearings and online courts. Moreover, a comprehensive approach to the transformation of legal education in the digital era is proposed by Thomson D.I.

In this article, we will examine the peculiarities of using Internet resources for the development of future lawyers' foreign language speaking skills, analyse the most effective methods and tools, and discuss ways to overcome potential difficulties. The purpose of the study is to propose effective strategies for combining online resources and traditional methods in the process of teaching a foreign language, which would contribute to the formation of a high level of foreign language communicative competence necessary for successful activity in the global legal space.

It should be highlighted that interactions in foreign languages used by attorneys have several unique traits that distinguish them from spoken language in general and even from business communication in other professions. It is essential to comprehend these characteristics to create instructional strategies and choose relevant web resources.

Furthermore, in legal practice, word correctness is especially crucial. A poorly chosen phrase or a poorly articulated idea might have serious consequences. As a result, to prevent ambiguity and unclear interpretations, future lawyers should acquire the ability to communicate their ideas clearly and concisely in a foreign language [9].

Additionally, many aspects of a lawyer's professional activities involve arguing and negotiating. These activities consider the development of specialized language skills, such as the capacity to create convincing arguments, foresee the opponent's counterarguments, engage in active listening, and have the ability to identify compromise solutions. These skills can become challenging in the context of communicating in a foreign language because of the requirement to digest information fast and create responses in the other language. It implies that, particularly in court or while questioning witnesses, legal practice frequently necessitates responding quickly to unexpected turns in the conversation [3].

Language proficiency is not the only requirement for practicing international law, the other additionally needs an understanding of cultural quirks and business communication etiquette in various nations. It involves understanding appropriate formal and informal forms of address, being aware of nonverbal cues, being aware of cultural taboos and delicate subjects, and being able to modify how one communicates to fit the situation.

With these characteristics, it is evident that the development of future lawyers' proficiency in foreign language communication calls for an all-encompassing strategy that incorporates language instruction with the enhancement of professional abilities and intercultural competency. By providing students access to real materials and the opportunity to practice in authentic environments, the incorporation of Internet resources into this process can significantly increase its effectiveness.

Future lawyers can improve their ability to speak foreign languages in a variety of ways thanks to modern Internet technologies. Let's examine the most useful categories of materials, along with how they are specifically used in legal education. These include tools like HelloTalk, Tandem, and Bilingua that allow law students to practice conversing with people who are not just studying law but are also native speakers. Regarding how to use it specifically, it is a chance to connect with international law students or working attorneys and exchange voice notes, text messages,



and video chats. Language skills will benefit greatly from the built-in tools in these sites for fixing errors and delineating grammatical structures.

The benefits include developing spontaneous speaking skills, learning legal terminology familiarising yourself with the practices of different legal systems, and improving intercultural competence.

Other resources are specialised legal podcasts and video blogs, such as Legal English Podcast, Law School Toolbox, or Legal Talk Network, which provide an opportunity to listen to authentic dialogues on legal topics [6]. The topics of such resources include discussions of current legal issues, interviews with leading lawyers and academics, analysis of important court cases, and advice on legal careers and education, which is important for the development of dialogic speech in future lawyers. Such resources are useful for improving listening skills, enriching new vocabulary, discussing listened episodes in groups, and creating podcasts on legal topics in a foreign language.

Furthermore, we can find also LinkedIn and legal forums such as LawLink or Avvo, which allow for professional discussions in a foreign language [9]. They can be used by students to participate in thematic groups and discussions, comment on professional articles and news, establish contacts with lawyers from different countries and publish their posts on legal topics.

Moreover, platforms such as Coursera, edX, or FutureLearn, offer courses in legal English and International Law. The advantages of using them include a structured approach to learning the legal language, the possibility of obtaining certificates from leading universities, access to high-quality teaching materials and video lectures, and interaction with law students from different countries.

When it comes to tools for creating and editing legal documents, online platforms such as LawDepot, Practical Law, or Rocket Lawyer can be used to practice creating legal documents in a foreign language. One benefit of these platforms is that students can familiarize themselves with templates for a variety of legal document formats.

An extensive environment for the development of future lawyers' foreign language dialogues can be created via the use of different internet resources. Particular educational goals and the unique needs of each student must be considered when choosing and incorporating these resources into the teaching and learning process. In the meantime, the teacher's job is changed, and they now assist students in becoming autonomous learners and in making efficient use of the internet resources at their disposal.

Role-playing games are the best way to incorporate Internet resources into the learning process. With the use of video conferencing systems and simulators like Zoom, Canva, Meet, and others, students can do

virtual client consultations or negotiations in a foreign language. Providing legal advice to clients, drafting contracts, resolving business disputes, cross-examining witnesses, testifying in court, and other tasks are among the most well-liked and beneficial ones. Students are given a description of the scenario and their roles in the first stage of preparation. They then perform a role-playing game online and record it. Following it, there is a discussion and feedback from the teacher and other students. This format offers multiple advantages to students, including the opportunity to improve their spontaneous speech skills in a work environment, enhance their ability to employ legal language in conversations and build their active listening and rapid reply skills.

When we consider a teaching strategy like Collaborative Online International Learning (COIL), we are discussing a method where students from many nations use online technologies to learn collaboratively. For future lawyers, we may provide collaborative projects on comparative law research, international contract drafting, international arbitration modelling, international law case analysis, and more.

The use of these methods allows you to create a diverse and interactive learning environment that promotes the active development of future lawyers' foreign language skills. It is important to ensure a balance between different types of activities and to regularly evaluate the effectiveness of the methods used, adapting them to the needs of a particular group of students [8].

Authentic materials and the opportunity to interact with native speakers have become available through modern systems and the Internet. This allows students to develop skills of understanding professional language in the context of real court cases, improve pronunciation and intonation, focus on native speakers, and get acquainted with current trends and practices in international law.

The ability to adapt the learning process allows you to employ various learning forms (text, audio, and video) based on the student's preferences, adjust the learning pace to the specific needs of the learner, and select topics and resources based on professional interests. All of this works together to improve language proficiency gaps, expand understanding of particular legal topics that students are interested in, and boost student enthusiasm through targeted learning.

In addition to helping students close the knowledge gap between theory and practice, online modelling of real-world professional settings can help them acquire the skills needed for a successful career in international law and make them attractive to employers throughout the world.

Regarding the other skills, it is equally important to cultivate critical thinking to evaluate various information sources and points of view, as well as to

analyze authentic legal texts. By doing so, one can enhance the analytical abilities required for practicing law, develop the capacity to communicate and defend a position, and raise the standard of legal reasoning and argumentation in dialogues.

In addition to fostering the development of language abilities, the use of internet resources in foreign language instruction for future lawyers produces a rich and varied learning environment that equips students for effective professional activities in an international environment. It is crucial that making the most use of these tools calls for thorough preparation, ongoing monitoring, and customization to meet the demands of a certain student group. Furthermore, it is essential to maintain a balance between the incorporation of online resources and conventional teaching methodologies to guarantee the thorough development of future lawyers' professional language proficiency [6].

Taking advantage of online resources presents specific challenges despite all of their advantages. Ensuring student motivation is one of them. The teacher ought to apply every strategy, including gamification and reward systems like point and level systems and the organization of online competitions and tournaments since broadened use of online resources can lower students' motivation and engagement in the learning process. Modifying the learning process by allowing students to select the subjects and assignments they want to work on, adjusting the task difficulty to fit each student's level, and establishing unique paths to learning could be further strategies. Demonstrating the practical value of learning is equally vital, and can be done so by looking over actual cases from the legal practice, where students can assess and demonstrate their knowledge.

Controlling the quality of learning and the difficulty of keeping track of student's progress in a virtual environment present another equally significant obstacle. The teacher's feedback and frequent progress evaluations are required to address this. To achieve this, self-evaluation exercises and peer assessment sessions can be planned, along with instructor discussion sessions.

Both teachers and students require cross-platform and mobile solutions, which involve choosing resources that operate on various devices and operating systems, due to frequent blackouts and technological malfunctions, issues with an internet connection, and challenges using different platforms and tools. Additionally, it's crucial to make backup assignments in case of technological issues and to be flexible when it comes to deadlines, taking potential technical breakdowns into account.

The next challenge is to maintain a balance between online and offline learning and to avoid over-reliance on online resources and the loss of

important aspects of traditional learning. To address this, a blended learning approach should be applied, combining online resources with traditional teaching methods. It is also necessary to organise regular offline meetings to practice live communication and possibly use flipped classrooms to prepare students for them.

To overcome these obstacles, a planned strategy, constant observation, and the teacher's flexibility to modify their pedagogical approaches are necessary. It's also essential to keep in mind that using Internet resources is a means to the core objective which is the improvement of future lawyers' ability to communicate in foreign languages. Therefore, all decisions should be made considering their effectiveness in achieving the goal and meeting the real needs of professional legal practice in a global context.

Improving future lawyers' competence in foreign languages via the use of online resources is a practical approach to preparing them for a global job market. The capacity to use modern technologies to interact effectively in a foreign language is increasingly becoming essential for a successful legal career in the context of globalization and the digitalization of the legal field.

Integration of online tools into the learning process allows you to create an authentic language environment that is close to the realities of professional activity. This contributes to the development of not only language skills but also professional competencies necessary for working in the international legal field. However, it is important to keep in mind the need for a balanced approach that combines innovative methods with traditional forms of learning. A complete replacement of traditional methods with online resources may lead to the loss of important aspects of learning, such as the development of face-to-face and non-verbal communication skills, which are critical for the legal profession.

Future directions for this field of study could involve developing and validating particular techniques for evaluating attorneys' proficiency in foreign languages, considering the online element of training, and investigating the long-term effects of integrating online resources on attorneys' career success.

#### REFERENCES:

1. Барановська Л.В. Навчання професійного спілкування студентів-правників. Харків: Право, 2019.
2. Василенко М.Є. Розвиток іншомовної комунікативної компетенції майбутніх юристів. Одеса: Фенікс, 2020.
3. Дудікова Л.В. Формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності у студентів-юристів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка.* 2022. № 1(15). С. 25–30.
4. Brame C.J. *Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student*

Learning from Video Content. *CBE---Life Sciences Education*. 2023. Vol. 15(4). P. es6.

5. Croft N., Dalton A., & Grant M. Overcoming Isolation in Distance Learning: Building a Learning Community through Time and Space. *Journal of Education and Training Studies*. 2022. Vol. 3(1). P. 1–8.

6. Johnson A.M. Virtual Reality Applications for Higher Education. *Journal of Educational Technology Systems*. 2021. Vol. 49(4). P. 433–451.

7. Katz D.M. Artificial Intelligence and Law: A Six Part Primer. *Journal of Legal Education*. 2020. Vol. 69(2). P. 423–470.

8. Lederer F.I. The Road to the Virtual Courtroom? A Consideration of Today's – and Tomorrow's – High Technology Courtrooms. *South Carolina Law Review*. 2021. Vol. 50. P. 799-844.

9. Thomson D.I. Law School 2.0: Legal Education for a Digital Age. LexisNexis, 2023.

## CHALLENGES OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AMONG TOURISM AND HOSPITALITY STUDENTS UNDER MARTIAL LAW

### ВИКЛИКИ ПРИ ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ТУРИЗМУ ТА ГОСТИННОСТІ У ВОЄННИЙ ЧАС

*The dynamics of tourism and hospitality development significantly depends on the favourable conditions within the country. The full-scale Russian-Ukrainian war has led to a certain level of outbound tourism stagnation. Thus, the problem of forming professional competencies for tourism and hospitality industry students involves acquiring new features related to crisis conditions and ways to overcome crisis and post-crisis phenomena. Meanwhile, the strengthening of Ukraine's European integration links and the activation of friendly relations with numerous world countries create a foundation for positive forecasts for the further post-war development of tourism sphere. It also implies a certain transformation of professional training programs for tourism and hospitality students, particularly in those aspects which adapt the training system to foreign experience and promote the integration of the Ukrainian tourism system into the European and global one.*

*First and foremost, this requires proper knowledge of foreign languages (English as the language of international communication) – the primary tool for implementing ambitious intentions in tourism sphere.*

*The objective of the article lies in the analysis of challenges tourism education faces under wartime conditions, considering the current event context and the possibilities for developing the tourism industry in the near post-war future. The specified objective has been focused both on future prospects and on the ways of maximizing the revival of tourism in the current wartime situation. The emphasis is placed on the specific aspects where an adequate level of foreign language competence is equivalent to discovering and realizing new opportunities at a critical time of war.*

*The formation of foreign language competence of future tourism and hospitality specialists is defined as a means of expanding the foreign career opportunities for tourism and hospitality industry graduates. The education system of Ukraine is currently facing the following challenges: students lack a safe place guarantee, need provision of vital resources, as well as psychological and emotional support. Educational institutions are not provided with the necessary material and technical base; constant tension and stress lead to deterioration in the mental health of participants in educational communication, which results in a decrease in motivation to learn and teach. Wartime poses special threats and challenges for tourism and hospitality industry education.*

**Key words:** *tourism education, foreign language competence, martial law, wartime tourism, hospitality industry, tourism sphere.*

*Динаміка розвитку туризму та гостинності значною мірою залежить від сприятливих*

*умов усередині країни. Повномасштабна російсько-українська війна призвела до певного рівня стагнації виїзного туризму.*

*Таким чином, проблема формування професійних компетенцій студентів сфери туризму та гостинності набуває нових рис, пов'язаних із кризовими умовами та шляхами подолання кризових і післякризових явищ. Водночас зміцнення євроінтеграційних зв'язків України та активізація дружніх стосунків з багатьма країнами світу створюють підґрунтя для позитивних прогнозів щодо подальшого повоєнного розвитку сфери туризму та гостинності. Це також передбачає певну трансформацію програм професійної підготовки студентів; зокрема в тих аспектах, які адаптують систему навчання до іноземного досвіду та сприяють інтеграції української туристичної системи в європейську та світову.*

*Насамперед це вимагає належного знання іноземних мов (англійської як мови міжнаціонального спілкування) – основного інструменту реалізації амбітних намірів у сфері туризму.*

*Метою статті є аналіз викликів, з якими стикається туристична освіта в умовах воєнного часу, враховуючи поточний контекст подій та можливості розвитку індустрії туризму в найближчому повоєнному майбутньому. Зазначена мета зосереджена як на перспективу, так і на шляхи максимального відродження туризму в нинішній воєнний час.*

*Акцент робиться на конкретних аспектах, де достатній рівень володіння іноземною мовою є еквівалентом відкриттю та реалізації нових можливостей у критичний час війни. Формування іншомовної компетентності студентів визначено як засіб розширення можливостей закордонної кар'єри для випускників сфери туризму та гостинності. Сьогодні система освіти України стикається з наступними проблемами: відсутність гарантії безпечного місця навчання, потреба забезпечення життєво важливими ресурсами, а також психологічної та емоційної підтримки. Навчальні заклади не забезпечені необхідною матеріально-технічною базою; постійна напруга та стрес призводять до погіршення психічного здоров'я учасників навчального спілкування, що призводить до зниження мотивації до навчання та викладання. Воєнний час створює особливі загрози та виклики для туристичної освіти.*

**Ключові слова:** *туристична освіта, іншомовна компетентність, воєнний стан, туризм воєнного часу, індустрія гостинності, сфера туризму.*

UDC 378.147.098:355.011.42  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.27>

**Zhumbei M.M.,**  
PhD (Pedagogical Sciences),  
Associate Professor at the Department  
of Foreign Languages  
and Country Studies  
Vasyl Stephanyk Precarpathian  
National University

**Kopchak L.V.,**  
Senior Lecturer at the Department  
of Foreign Languages  
and Country Studies  
Vasyl Stefanyk Precarpathian  
National University

**Problem Presentation.** Due to rapid globalization processes at the beginning of the 21st century, special attention is paid to education aimed at training specialists ready to function in a multicultural society. This involves the ability

to use more than one language and to cooperate with the representatives of different cultures, nationalities, religions, and social environments [10]. In the paradigm of professional training of tourism and hospitality students, a foreign language

is fundamentally important not only as a general education subject but also as a professional one.

Despite the unfavourable wartime conditions for tourism development and a certain stagnation in this sphere caused by the reduction in the number of foreign tourists in Ukraine, tourism industry in Ukraine is actively working towards the postwar perspective, when a significant strengthening of tourism ties with countries both near and far is expected.

The fact that Ukraine chaired within the framework of the 68th session of the European Commission of the UN World Tourism Organization (Sofia, Bulgaria, 2023) provides the country with a broad potential for close cooperation with European and world countries on a professional international level [12].

Therefore, analyzing the current level of foreign language competence of tourism and hospitality students, the war should be perceived simply as a new reality in which tourism, as an important component of the economy and a country's hallmark, is forced to operate [11]. Due to the development of inbound tourism, Ukraine can also intensify other sectors related to tourism, such as trade or even investment activities.

The official websites of tourism companies and the State Agency for Tourism Development in Ukraine (SATD) states that outbound tourism, for which foreign language competence is most relevant, is also gradually recovering despite the ongoing war [1].

Moreover, the mobility of the workers in tourism sector is increasing. This means that foreign markets for tourism services are potentially open to Ukrainian tourism and hospitality professionals, where they can find profitable employment. However, knowledge of English as the language of international communication is an obligatory condition of career realization for tourism industry workers worldwide.

Knowledge of foreign languages is advantageous, but the emphasis is on English, without which foreign language competence is currently unthinkable. Modern global socio-economic changes have significantly influenced tourism industry worldwide, transforming it into a multi-sectoral field aimed at serving and satisfying tourists' needs. The growth of world travel indicates expanding intercultural contacts between different linguistic and cultural groups. Therefore, higher education institutions specializing in tourism and hospitality face the important task of training competent specialists capable of effective intercultural interaction.

**Literature Review.** Scientific research of the Ukrainian scientists N.Ivasiv, I.Kodliuk, N. Sarnovska, S.Tanana and V.Zigunov [2,3,7,8] is devoted to the study of certain problems of foreign language competence of the future specialists of tourism and hospitality. The formation of foreign language competence in crisis situations has been studied by the world scientists: (K.Ando, J.Basilisco, A.Deniega,

K.Gador, P.Geraldo); foreign language training under wartime conditions – by G.Dishel, L.Golikov, O.Chernoruk, O.Nalyvaiko, L.Pryimak, R.Poznansky, N.Savchuk. Our research results take into account the destructive factors of wartime conditions and can be helpful in forming successful conceptual foundations for the process's implementation and in understanding certain parts of its methodology.

The **objective** of the article lies in the analysis of the problems and challenges of developing foreign language competence among tourism students in wartime conditions.

**Discussion.** Through the experience of enduring the war and the need to fulfil educational obligations to students, the Ukrainian education system highlights how the war affects the learning process. S. Medynska emphasizes that consideration of the impact of wartime factors in the country should become decisive when adapting educational and professional programs for the training of future tourism and hospitality specialists [5].

The conditions of the Russian military invasion have created a number of challenges and tasks that need to be addressed through the informational and analytical support of education in Ukraine. Among the most actual tasks we single out:

- maintaining the security of the educational information infrastructure (cyberattacks and viral attacks on the information systems of educational institutions, disrupting their normal operations and data security);
- ensuring access to educational resources (the conditions of military conflict often lead to restricted access to educational resources, especially in most affected zones);
- improving the quality of informational support (students and educators must be substantially and systematically informed on the updates and situation in the country and the education sector);
- providing psychological support (informational support for education must include psychological support to ensure the resilience of both the teaching staff and the students) [6].

The Covid-19 pandemic and the military invasion of Ukraine, which have resulted in a highly stressful social situation, presented one of the most significant challenges for Ukrainian science and education – transition to distance education. Due to restrictions on gatherings, most schools, and universities switched to distance learning, causing significant difficulties for educational and scientific-pedagogical staff as well as learners at all levels. This required adapting to a new form of education and using new technologies. Regarding the challenges associated with the situation of the military invasion, the following can be highlighted:

- lack of educators: scientists, scientific-pedagogical workers, and teachers are leaving the

country (women), shifting focus to the defense of the country (men), changing their place of residence (temporarily displaced persons), and, unfortunately, human losses.

– reorganization of the functioning educational institutions. The military conflict situation can lead to a decline in the level of education in the country. This is due to the evacuation of students and teachers from the war zones or their departure abroad, reduced funding for educational institutions, and a decrease in the number of teaching hours;

– limiting access to international cooperation. The objective reasons are: a ban on travel for conscription-age men, or relocation. Subjectively, emotional stress of the population can impair cognitive needs and abilities. The military invasion situation can restrict scientists and scientific institutions' access to international cooperation, hindering scientific progress and development [6].

Nonetheless, the internationalization process of Ukrainian education transforms the need for foreign language knowledge into an urgent necessity for the practical and intellectual activities of any modern society member. Foreign language competence in a rapidly changing world is a significant factor influencing the socio-economic, scientific-technical, and overall cultural progress of society, as well as an important means of integrating into the international community.

Our research has been focused on the aspect of teaching foreign languages under wartime conditions. This requires teachers to adapt didactic materials to the country's realities, removing Russian place names, foreign language texts about Russian cities, excluding Russians as participants in educational dialogues, destinations of Russia in educational reports and resort presentations as such references were traditionally present in teaching resources, especially those related to tourism. It is now considered to be unethical to use textbooks, websites, or any other resources of Russian origin or created by collaborator states. Existing studies related to the current topic also analyze technologies for working with search and creative tasks, reading texts on wartime topics, or those corresponding to current wartime realities, the methodology of using traditional foreign language training exercises in distance and blended formats according to typical communicative situations during wartime. Given the wartime context, there is a need to introduce the current vocabulary (e.g., martial law, curfew, army assistance, collaborators, refugees, military invasion, military operation, etc.) and to activate it during training communication [4]. Recommendations are provided for wartime-related foreign language training topics. It is proposed to cover not only professionally related but also personal communication topics associated with the war, requiring appropriate lexical

support. However, the peripheral nature of attention to the issues of foreign language learning by tourism and hospitality industry students under wartime conditions in Ukraine necessitates further research in this direction and defines the objective of the current study.

**To sum up**, the Ukrainian educators have to consider the psychological and emotional aspects of managing the foreign language learning process during the war.

Therefore, the issue of developing foreign language competence of future specialists of tourism and hospitality industry in times of war is clearly defined as a strategic issue of national importance, since tourism is an effective means of establishing international contacts and creating a global positive image of the country.

#### REFERENCES:

1. ДАРТ. Україна вперше в історії очолила Європейську Комісію ВТО ООН. 1.6.2023. URL: <https://www.tourism.gov.ua/blog/ukrayina-vpershe-v-istoriyi-ocholila-ievropeysku-komisiyu-vto-oon> (дата звернення: 01.07.2024)
2. Івасів Н. Організаційний компонент формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з туризмознавства в процесі іншомовної підготовки. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 22. Т. 1. С. 146–149.
3. Кодлюк І. Англomовна компетентність в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в сучасних наукових дослідженнях. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2017. № 2. С. 143–151.
4. Колісниченко Н., Кемарська Т., Петров І., Романенко Т. Особливості керівництва процесом викладання іноземної мови для здобувачів вищої освіти в умовах війни (англ). *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2022. Вип. 27. С. 31–39.
5. Мединська С. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі туризму: аналіз провідного світового досвіду. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 52 (2). С. 239–246.
6. Мерзлякова О. Психологічні чинники індивідуальної і колективної стійкості та опору військової агресії (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довідковий бюлетень*. Вип. 17, 2023. ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. С. 110–124.
7. Сарновська Н. Формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців сфери туристичного бізнесу. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2018. № 2 (61). С. 251–256.
8. Танана С. Актуальні питання формування професійного мовлення та іншомовної комунікативної компетентності майбутніх менеджерів туризму. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський. 2018. Вип. 25. Ч. 2. С. 247–252.
9. Ando, K., Basilisco, J., Deniega, A., Gador, K., Geraldo, P. J., Gipulao, W. & Minyamin, A. (2022).

Learning without Learning in the New Normal: College Education Students Lived Experiences in Blended Learning Modality. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 2(6), 455-464. doi:10.5281/zenodo.6791799

10. Bahlai O., Machynska N., Matviiv-Lozynska Y., Senkovich O., Voloshyn, M. Developing students' intercultural communicative competence in

foreign language classroom. *Advanced Education*. 2019. Vol. 6(11). P. 55–59.

11. Hallmark. Vocabulary.com Dictionary, Vocabulary. URL: <https://www.vocabulary.com/dictionary/hallmark>. Accessed 05 Jul. 2024.

12. UNWTO. European events. URL: <https://www.unwto.org/europe/event/meeting-of-the-unwto-commission-for-europe>. Accessed 09 Jul. 2024.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

### PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVITY AT MATHEMATICS LESSONS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку креативності учнів. Зокрема, розкривається сутність таких понять як креативність, різні підходи до тлумачення поняття креативність.

Особлива увага зосереджується на концептуальних основах підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку креативності учнів. Висвітлюються ключові компоненти (теоретичні основи, психолого-педагогічні аспекти, інтеграція креативності в навчальний процес, практична підготовка, рефлексія та самооцінка, підтримка та розвиток професійної спільноти) у підготовці майбутніх учителів початкової школи до розвитку креативності учнів на уроках математики.

У статті розглядаються особливості розвитку креативності молодших школярів через запровадження дидактичних ігор, TRVZ технології. Описуються основні засади проведення дидактичної гри на уроках математики, вимоги до проведення дидактичної гри, описується поетапний розподіл дидактичної гри на уроці, розглядаються види дидактичних ігор.

Зазначається, що для реалізації практичної роботи на уроках математики доцільно використовувати технологію відкритої освіти «Теорія розв'язання винахідницьких задач (TRVZ-технологія)». Детально описуються прийоми на яких базується TRVZ-технологія (прийом «крок за кроком», прийом «добре – погано», прийом «так – ні», прийом «картки»). Встановлено, що ідея методів розвитку креативного мислення полягає в тому, щоб створити умови, за яких учні: самостійно і охоче набувають знання з різних джерел, працюючи над проблемою, яка їм запропонована; отримують можливість особистого унікального, творчого розв'язання проблеми кожним учнем та повідомлення ним своїх результатів педагогу чи всім учням, колективне обговорення (захист чи подання) особистих результатів діяльності учнів; вчать користуватися набутими знаннями задля вирішення пізнавальних і практичних завдань, зокрема творчих робіт.

**Ключові слова:** майбутні вчителі початкової школи, креативність, молодші школярі, уроки математики.

The article deals with the one of the urgent problems of training future primary school teachers for the development of students' creativity. In particular, the essence of such concepts as creativity is revealed, different approaches to the interpretation of the concept of creativity.

The main focus is on the conceptual foundations of training future primary school teachers for the development of students' creativity. The key components (theoretical foundations, psychological and pedagogical aspects, integration of creativity in the educational process, practical training, reflection and self-evaluation, support and development of the professional community) in the preparation of future primary school teachers for the development of students' creativity in mathematics lessons are highlighted.

The article examines the peculiarities of the development of creativity of primary school children through the introduction of didactic games, TRVZ technology. The main principles of conducting a didactic game at mathematics lessons, the requirements for conducting a didactic game in a lesson are described, and types of didactic games are considered.

It is noted that for the implementation of practical work at mathematics lessons, it is advisable to use the technology of open education «Theory of solving inventive problems (TRVZ-technology)». The methods on which TRVZ technology is based are described in detail (step-by-step method, good-bad method, yes-no method, card method).

It has been established that the idea of methods of development of creative thinking is to create conditions under which students: independently and willingly acquire knowledge from various sources, working on the problem proposed to them; they get the opportunity for each student to solve a problem personally and creatively and report their results to the teacher or to all students, collective discussion (defense or presentation) of the personal results of the students' activities; learn to use the acquired knowledge to solve cognitive and practical tasks, in particular, creative works.

**Key words:** future primary school teachers, creativity, primary school children, mathematics lessons.

УДК 378:37.02

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.28>

**Імбер В.І.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри початкової освіти  
Вінницького державного  
педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Прояв творчої активності дитиною впливає на особистість в майбутньому. Саме тому особливості прояву творчої активності та креативності дітьми належать до актуальних проблем у сучасний період інновацій та стрімких змін вимог до персонального, соціального, ціннісного та культурного компоненту вже в дитячому віці, як основного етапу, коли відбувається формування рефлексії – як здатність оцінювати та аналізувати свої дії, закладення основ мотивації.

Дотепер багато вітчизняних учених не визнають факт існування креативності як автономної, універсальної здібності. Вони вважають, що творчість завжди безпосередньо пов'язана з певним видом діяльності. Тобто, на їхню думку, не можна говорити про творчість узагалі: є художня творчість, наукова творчість, технічна творчість і так далі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Г. Айзенк та інші фахівці в галузі інтелекту стверджували, що як таких творчих здібностей



(креативності) не існує, доводячи, що для відкриття базових наукових законів достатньо звичайних когнітивних процесів, трансформованих певним чином. Процес вирішення творчих завдань описується як взаємодія інших пізнавальних процесів (мислення, пам'яті та ін.) [2].

Однак більшість сучасних дослідників І. Станіславчук, Т. Кучай, Т. Распопова схиляються до того, що природа творчості єдина, а тому і здатність до творчості універсальна. Навчившись діяти у сфері мистецтва, техніки чи в інших видах діяльності, людина легко може перенести цей досвід у будь-яку іншу сферу. Саме тому здатність до творчості розглядається як відносно автономна, самостійна здібність.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Останнім часом поширення набула концепція Р. Стернберга. На його думку, інтелект бере участь і у вирішенні нових завдань, і в автоматизації дій. По відношенню до зовнішнього світу інтелектуальна поведінка може виражатися в адаптації, виборі типу довкілля або його перетворенні. Якщо людина реалізує третій тип відносин, то при цьому вона виявляє творчу поведінку [1, с. 37].

Згідно дослідження Т. Кучай, високі показники творчих здібностей у школярів відзначаються у тих, хто має успіхи по основних предметах [3, с. 155].

Дослідниця зазначає: «...серед творчо-продуктивних інженерів практично не зустрічається вузівських відмінників. Останні надають перевагу адміністративній або виконавській роботі. Найцікавіше, що, за даними тестування, особистість «ідеального учня» протилежна за своїми характеристиками творчій особистості» [3, с. 155].

**Мета статті.** Розглянути ключові компоненти підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку креативності учнів на уроках математики.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи концептуальні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку креативності учнів зазначимо, що вони включають кілька ключових компонентів:

**1. Теоретичні основи.** Основи теорії творчості та її розвитку є важливими для розуміння процесів, що впливають на креативність. Використовуються теорії різних науковців, таких як Дж. Гільфорд, Е. Торренс, Е. де Боно, для визначення характеристик і процесів креативного мислення.

**2. Психолого-педагогічні аспекти.** Майбутні вчителі повинні володіти знаннями про психологічні особливості розвитку креативності у дітей, включаючи мотивацію, емоційний інтелект, індивідуальні особливості. Педагогічні методи, що сприяють розвитку креативності, повинні бути адаптовані до вікових та індивідуальних особливостей учнів.

**3. Інтеграція креативності в навчальний процес.** Розробка і впровадження методик, що

стимулюють креативність, є центральним завданням підготовки вчителів. Це включає проектне навчання, інтегроване навчання, використання технологій, які підтримують творчий процес, наприклад, програмне забезпечення для створення та редагування зображень, а також інтерактивні методи навчання. Наприклад, зі студентами на заняттях з Методики формування компетентностей в математичній освітній галузі ми використовували такі:

– Інтерактивні методи: Використання ігор, пазлів, інтерактивних завдань.

– Проектне навчання: Створення математичних проектів, що вимагають творчого підходу до розв'язання проблем.

– Використання ІКТ: Використання комп'ютерних програм, що підтримують розвиток креативності, таких як програмне забезпечення для моделювання та візуалізації математичних задач. Наприклад, студенти ілюстрували умови задач за допомогою коміксу на е-ресурсі Storyboardthat та Pixton.

**4. Практична підготовка.** Практична підготовка включає роботу в реальних умовах школи, де майбутні вчителі можуть застосовувати свої знання на практиці. Важливо забезпечити майбутнім учителям можливість застосування своїх знань на практиці. Ця робота може бути у таких формах:

– Стажування: робота у школах під керівництвом досвідчених наставників.

– Моделювання уроків: проведення уроків з акцентом на розвиток креативності.

– Участь у творчих конкурсах та проектах: це може допомогти у розвитку власних креативних навичок та розумінні, як їх можна застосувати у навчальному процесі.

**5. Рефлексія та самооцінка.** Розвиток креативності у майбутніх вчителів також передбачає рефлексію їх власного творчого потенціалу і педагогічної діяльності. Необхідно регулярно оцінювати ефективність методів, що використовуються для розвитку креативності та проводити самоаналіз. Як приклад можуть бути:

– Аналіз уроків: самоаналіз і аналіз зворотного зв'язку від учнів та колег.

– Рефлексивні практики: обговорення досвіду з колегами, участь у семінарах та тренінгах.

**6. Підтримка та розвиток професійної спільноти.** Створення і підтримка спільноти педагогів, які обмінюються досвідом і підтримують одне одного у розвитку креативності є важливою частиною професійного зростання. Це можуть бути професійні об'єднання, клуби, онлайн-платформи для обміну ресурсами і ідеями, семінари та конференції.

Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до розвитку креативності учнів є комплексним процесом, що вимагає інтеграції теоретичних знань, практичних навичок та постійного професійного

розвитку. Важливо створити навчальне середовище, де кожен учень може виявити та розвинути свій творчий потенціал.

Математика має унікальний розвиваючий ефект. Вона починається зовсім не з лічби, що здається очевидним, а із загадки, проблеми. Щоб у школяра розвивалося творче мислення, креативність, необхідно, щоб він відчув здивування та цікавість, повторив шлях людства у пізнанні [4, с. 59].

Лише через подолання труднощів, вирішення проблем дитина може увійти у світ творчості. Навчання математики не має бути нудним заняттям для дитини.

Основними засадами проведення дидактичної гри на уроках математики є:

- 1) методична підготовка вчителя щодо використання дидактичної гри у процесі уроку;
- 2) виразність проведення гри;
- 3) включеність педагога до дидактичної гри. Він є учасником і керівником гри;
- 4) оптимальне поєднання цікавості та навчання, при цьому наочність, яка використовується в дидактичній грі повинна бути простою, барвистою, ємною;
- 5) між вчителями та дітьми має бути атмосфера довіри, співпереживання та взаєморозуміння [5, с. 77].

Педагоги мають дотримуватись певних вимог щодо організації і проведення дидактичної гри:

- підготовка необхідного устаткування, здійснення необхідних записів;
- доступно викладати сюжет, розподіляти ролі;
- ставити перед учнями пізнавальне завдання;
- залучати до участі в грі усіх дітей;
- враховувати характер дидактичної гри відповідно до етапу уроку, на якому проводиться;
- підсумки гри робити завжди позитивними: відзначати не лише досягнення учнів, а й те, над чим слід попрацювати.

За характером пізнавальної діяльності виокремлюють:

- а) ігри, створені для формування виконавської позиції у діяльності;
- б) ігри, під час яких діти виконують відтворюючу діяльність;
- в) ігри, у яких запрограмована контрольна діяльність учнів;
- г) ігри, за допомогою яких діти здійснюють перетворювальну діяльність;
- д) ігри, які включають елементи пошукової діяльності [5, с. 77].

Рекомендовано продумати поетапний розподіл дидактичної гри на уроці.

На початку уроку ціль гри – організувати та зацікавити дітей, стимулювати їхню активність.

У середині уроку дидактична гра має вирішувати завдання засвоєння, узагальнення чи повторення навчального матеріалу.

Наприкінці уроку гра повинна мати пошуковий і творчий характер.

Дидактична гра допомагає традиційне навчання наблизити до інноваційного, розвиваючого. Дидактична гра створює «зону найближчого розвитку» для кожного учня, удосконалює пізнавальні процеси дітей (увага, пам'ять, мислення, уява тощо), формує довільність у поведінці, адаптує інтелектуально-пасивних дітей у навчальній діяльності, дає відчуття свободи та розкритості слабким та невпевненим у собі дітям. Не варто забувати і про релаксуюче значення гри. Вона дає можливість учню передихнути, зняти почуття напруження, що тисне.

На уроках математики в початковій школі рекомендують до використання такі види дидактичних ігор:

- 1) розвиваючі – ігри, які спрямовані на розвиток особистості учня;
- 2) колективні – ігри, які дозволяють створити «ситуацію успіху» під час колективної роботи;
- 3) індивідуальні – ігри, які допомагають учням проявити себе, а вчителю допомагають діагностувати рівень знань та розвитку учнів;
- 4) рухливі – ігри, які допомагають зняти втомленість учнів, роблять розрядку;
- 5) тихі – ігри, які сприяють розвитку мислення, пам'яті, посидючості, гнучкості розуму, самостійності, наполегливості у досягненні мети тощо;
- 6) «швидкісні» – ігри, в процесі яких учні розгадують загадки, розвивають здатність до аналізу, узагальнення, формують вміння розмірковувати, робити висновки [7, с. 65].

Практика показує, що цікавий матеріал застосовується на різних етапах засвоєння знань: на етапах пояснення нового матеріалу, його закріплення, повторення, контролю. Використання дидактичних ігор актуальне лише тоді, коли вони тісно пов'язані з темою уроку, органічно поєднуються з навчальним матеріалом, що відповідає дидактичним цілям уроку.

У практиці початкової школи є досвід використання ігор на етапі повторення та закріплення вивченого матеріалу та вкрай рідко застосовуються ігри для отримання нових знань.

При поясненні нового матеріалу необхідно використовувати такі ігри, які містять суттєві ознаки теми, що вивчається. Також у ній мають бути закладені практичні дії дітей із групами предметів чи малюнків.

Також зазначимо, що для реалізації практичної роботи на уроках математики доцільно використовувати технологію відкритої освіти «Теорія розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ-технологія) [9, с. 112]. ТРВЗ – це методологія, розроблена для систематичного вирішення проблем і стимулювання інноваційного мислення. Використання ТРВЗ-технології в початковій школі має

кілька переваг для розвитку креативності молодших школярів:

1. Системний підхід до вирішення проблем. ТРВЗ вчить дітей бачити проблеми як можливості для творчого пошуку рішень, допомагаючи їм систематично підходити до аналізу і вирішення завдань.

2. Розвиток критичного мислення. Учні навчаються не просто знаходити рішення, а аналізувати ситуацію, виявляти суперечності і шукати шляхи їх подолання. Це сприяє розвитку критичного мислення і навичок аналізу.

3. Структурована креативність. ТРВЗ надає структуровані інструменти для генерації нових ідей. Це допомагає дітям розвивати креативність у межах певної методології, що сприяє більш глибокому розумінню процесу творчого мислення.

4. Командна робота. Використання ТРВЗ сприяє розвитку навичок командної роботи, оскільки діти часто працюють у групах для вирішення завдань, обговорюють ідеї та спільно знаходять рішення.

5. Підвищення впевненості. Діти, які навчаються за ТРВЗ-технологією, почуваються впевненішими у своїх здібностях знаходити рішення, що позитивно впливає на їхню самооцінку і мотивацію до навчання.

6. Інтеграція знань. ТРВЗ дозволяє дітям інтегрувати знання з різних предметів, що сприяє глибокому розумінню світу і розширенню кругозору.

Впровадження ТРВЗ-технології у навчальний процес початкової школи суттєво підвищує рівень креативності та інноваційного мислення у дітей, сприяючи їхньому всебічному розвитку.

Метод ТРВЗ включає в себе різноманітні прийоми та інструменти, які допомагають систематично підходити до вирішення проблем та стимулюють креативне мислення. Ось деякі з основних прийомів використання методу ТРВЗ:

1. Аналіз протиріч. Визначення та усунення протиріч є ключовим принципом ТРВЗ. Це може бути фізичне, технічне або адміністративне протиріччя. Наприклад, як зробити об'єкт одночасно легким і міцним.

2. Ідеальний кінцевий результат (ІКР). Формулювання ідеального рішення, яке вирішує проблему без недоліків. Цей прийом допомагає спрямувати думки в бік найкращого можливого рішення.

3. Аналіз ресурсів. Використання всіх доступних ресурсів для вирішення проблеми. Ресурсами можуть бути матеріали, інформація, час, простір тощо.

4. Матричний метод (матриця Альтшуллера). Використання матриці для пошуку рішень, які використовувалися для подібних проблем у минулому. Цей метод дозволяє знайти аналогічні рішення, що можуть бути адаптовані до поточної задачі.

Наведемо приклад використання цього методу на заняттях зі студентами з Методики формування компетентностей в математичній освітній галузі.

**Пропонуємо студентам ситуацію:** Вчитель помітив, що учні часто роблять помилки при виконанні арифметичних дій (додавання, віднімання, множення, ділення), особливо коли працюють швидко. Він хоче підвищити швидкість виконання цих дій, але не знижуючи точності.

Кроки використання матриці Альтшуллера:

**1. Визначення суперечностей:**

Покращуваний параметр: Швидкість виконання арифметичних дій.

Погіршуваний параметр: Точність виконання арифметичних дій.

**2. Заповнення матриці.** В матриці Альтшуллера визначаються стандартні параметри, що покращуються і погіршуються. У нашому випадку покращується «швидкість», а погіршується «точність». Відповідно до матриці, знаходимо перетин цих параметрів.

**3. Вибір принципів для вирішення суперечності.** В матриці Альтшуллера на перетині «швидкості» і «точності» можуть бути запропоновані наступні принципи:

– *Принцип 1: Попередня дія.* Використання попередніх обчислень або підготовлених таблиць для швидкого отримання результатів.

– *Принцип 2: Механічне середовище.* Використання механічних або електронних засобів для виконання обчислень (наприклад, калькулятори, комп'ютерні програми).

– *Принцип 3: Замінення механічної системи.* Використання навчальних ігор або інтерактивних програм для підвищення мотивації і, як наслідок, швидкості та точності.

**4. Реалізація обраних принципів:**

– *Попередня дія.* Учні можуть користуватися таблицями множення або спеціально підготовленими картками для швидкого виконання дій.

– *Механічне середовище.* Використання калькуляторів або математичних програм на комп'ютері для перевірки правильності виконаних вручну обчислень.

– *Замінення механічної системи.* Проведення математичних змагань або інтерактивних уроків з використанням навчальних ігор для підвищення швидкості і точності обчислень.

Таким чином, використання матриці Альтшуллера на заняттях з методики математики допомагає студентам знайти ефективні способи вирішення суперечностей, що можуть виникати під час навчального процесу, і забезпечуватиме підвищення якості навчання та розвитку креативності студентів.

**5. Метод «малих кроків».** Поділ проблеми на менші частини і вирішення їх окремо. Це дозволяє систематично підходити до складних задач, спрощуючи їх вирішення.

**6. Метод дев'яти екранів.** Аналіз проблеми у трьох вимірах: час (минуле, теперішнє, майбутнє), система (система, підсистема, надсистема). Цей метод дозволяє побачити проблему з різних точок зору.

**7. Системний оператор.** Розгляд проблеми з точки зору різних системних рівнів і часових інтервалів. Це допомагає знайти нестандартні рішення, виходячи за межі традиційних підходів.

**8. Метод фантазування.** Стимулювання креативного мислення за допомогою уяви і фантазії. Це дозволяє генерувати нестандартні ідеї і рішення.

**9. Біонічний метод.** Запозичення рішень із природи. Вивчення природних систем і процесів для знаходження аналогій і застосування їх у технічних або інших задачах.

Ці прийоми дозволяють ефективно використовувати метод ТРВЗ у різних сферах діяльності, сприяючи розвитку інноваційного мислення та творчого підходу до вирішення проблем.

**Висновки.** Отже, феномен креативності повністю не вивчений і не розкритий. Існуючі підходи у вивченні креативності показали її багатоаспектність та багатогранність. Майбутні вчителі повинні отримувати всебічну підготовку, яка включає як теоретичні знання, так і практичні навички з розвитку креативності. Це передбачає інтеграцію методик розвитку креативного мислення в програму підготовки вчителів. Важливо створити навчальне середовище у підготовці майбутніх учителів початкової школи до розвитку креативності учнів, що є комплексним процесом і вимагає інтеграції теоретичних знань, практичних навичок та постійного професійного розвитку.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Войтенко О. В. Виховання в учнів початкових класів цінностей здорового способу життя засобами ігрової діяльності. *Наукові записки Малої акаде-*

*мії наук України. Серія «Педагогічні науки».* 2019. Вип. 14. С. 37–39.

2. Єрмакова С. М. Розвиток креативного мислення учнів початкових класів URL: <http://klasnaocinka.com.ua/en/article/rozvitok-kreativnogo-mislennyauchniv-pochatkovikh.html>.

3. Кучай Т. П. Розвиток креативного мислення молодших школярів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України.* Серія : Педагогіка, психологія, філософія. 2017. С. 154–158.

4. Михайліченко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології: навчальний посібник. К.: ЦП «Компринт», 2016. 583 с.

5. Павленко В. В. Методи проблемного навчання. Нові технології навчання: *наук.-пед.зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки.* Київ. 2014. Вип. 81. С. 75–79.

6. Распопова Т. В. Розвиток креативного мислення учнів молодших класів за допомогою дидактичної гри. *Початкове навчання та виховання.* 2011. № 16–18. С. 272–274.

7. Самаруха Г. Дидактична гра – засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Інформаційне забезпечення навчального процесу.* 2014. № 4. С. 63–70.

8. Станіславчук І. М. Розвиток креативного мислення учнів початкових класів через використання творчих завдань : навч.-метод. посіб. Вінниця, 2017. 41 с.

9. Федорчук В. В. Педагогічні технології в початковій школі. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2014. 268 с.

10. Харькова Є. Д. Реалізація педагогічних умов оптимізації самостійної роботи молодших школярів засобами педагогічної діагностики в навчальному процесі початкової школи. *Педагогічна освіта : теорія і практика.* 2014. Вип. 17. С. 360–364.

11. Шевчук Л. Дидактична гра як метод навчання математики в 1 – 2 класах. *Збірник студентських наукових праць.* 2016. № 1(5). С. 159–164.

## РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

### THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A TECHNOLOGY TEACHER

*Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати перспективи застосування цифрових технологій вчителями технологій. Розглянуто перспективи застосування цифрових технологій вчителями. Інформаційна діяльність є важливою складовою професійної діяльності вчителя технологій. Аналіз сутності його професійно-педагогічних функцій дає підстави вбачати в них всеохопну інформаційну складову, впровадження якої в освітній процес здійснюється за допомогою засобів, відомих як цифрові технології.*

*Цифрові технології не витісняють традиційні методи і прийоми, а надають можливість наблизити апробовані методики навчання до вимог сьогодення. У цілому можна стверджувати, що значимість таких технологій в освітній галузі зумовлена тим, що вони уможливають вдосконалення системи освіти, формуючи передумови ефективності навчального процесу. Інноваційне використання цифрових технологій – це пошук вчителями оригінальних нестандартних рішень при реалізації навчальних завдань, що знайшло відображення насамперед у змісті, формах і методах навчання. Цифрові технології сприяють візуалізації даних (функції, графіки, діаграми та ін.). Перспективними є такі напрями практики цифрових технологій в освіті: використовувати більше оцифрованих підручників та інших навчально-методичних матеріалів; практикувати різноманітні моделі навчання; застосовувати різні платформи для інтерактивних завдань, з метою кращого запам'ятовування навчального матеріалу; налагодження стабільного Інтернет-з'єднання; використовувати більше різноманітних комп'ютерних програм у процесі навчання; удосконалення окремих навчальних онлайн-платформ; активніше переходити від традиційних, стандартних методів навчання до інноваційних, інтерактивних; забезпечити мультимедійними дошками якомога більшу кількість навчальних аудиторій; – активніше упроваджувати в практику роботи університету інноваційні педагогічні технології, зокрема ділові ігри, квест-технології, онлайн-ігри, тренінг-навчання, кейс-метод, майстер-класи.*

**Ключові слова:** навчання технологій, методи навчання, цифрові технології, вчителі технологій.

*The purpose of the article is to analyze the prospects for the use of digital technologies by technology teachers. The prospects of the use of digital technologies by teachers are considered. Information activity is an important component of the professional activity of a technology teacher. The analysis of the essence of its professional and pedagogical functions gives reasons to see in them a comprehensive informational component, the implementation of which in the educational process is carried out with the help of means known as digital technologies.*

*Digital technologies do not supplant traditional methods and techniques, but provide an opportunity to bring proven teaching methods closer to today's requirements. In general, it can be argued that the importance of such technologies in the educational field is due to the fact that they enable the improvement of the education system, forming prerequisites for the effectiveness of the educational process. The innovative use of digital technologies is a search by teachers for original, non-standard solutions in the implementation of educational tasks, which was reflected primarily in the content, forms and methods of teaching.*

*Digital technologies facilitate the visualization of data (functions, graphs, charts, etc.). The following areas of digital technology practice in education are promising: use more digitized textbooks and other educational and methodological materials; practice various learning models; use different platforms for interactive tasks, in order to better remember the educational material; establishing a stable Internet connection; use more various computer programs in the learning process; improvement of individual educational online platforms; more actively move from traditional, standard teaching methods to innovative, interactive ones; provide as many classrooms with multimedia boards as possible; – to more actively introduce innovative pedagogical technologies into the practice of university work, in particular business games, quest technologies, online games, training-learning, case method, master classes.*

**Key words:** technology education, teaching methods, digital technologies, technology teachers.

УДК 374.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.29>

**Кіт В.Д.,**

аспірант кафедри технологічної освіти  
Українського державного університету  
імені Михайла Драгоманова

Цифровізація, як сучасний тренд розвитку суспільства, стала однією з провідних тенденцій освіти. Активна інформатизація стосується всіх освітніх ланок. Уже звичними на шкільних уроках стали електронні підручники та посібники, усе більше школярів виконують домашні завдання за допомогою мережі Інтернет. Перед шкільним учителем постає складне завдання – відповідати високим вимогам сучасного інформаційного суспільства, орієнтуватися в галузі новітніх інформаційних технологій, володіти новими

мультимедійними навчальними засобами. Тому необхідно розробити гнучкі моделі підготовки вчителів технологій до реалізації цього процесу.

Проблемою сучасної системи освіти є формування готовності вчителів не лише впровадження цифрових технологій в освітній процес (навчання, виховання, управління), а й до інноваційного використання таких технологій на уроках.

Законом України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» [3] було окреслено основні шляхи модернізації вітчизняної освіти

через запровадження інформаційних і комунікаційних технологій. Отже, сучасній школі потрібні педагоги, які оперативнo реагують на зміни соціального середовища, ефективно застосовують у навчанні досягнення науково-технічного прогресу, компетентно спрямовують особистісний розвиток учнів, творчо працюють над удосконаленням навчального процесу, використовують та демонструють використання сучасних інформаційних технологій. Широке використання інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденному житті людства сприяє розвитку інформаційного суспільства.

**Мета статті** – проаналізувати перспективи застосування цифрових технологій вчителями технологій.

В системі освіти одним із провідних видів діяльності педагога є інформаційна діяльність, що являє собою «сукупність дій, спрямованих на задоволення інформаційних потреб» учасників освітнього процесу, в першу чергу майбутніх фахівців [6].

Цифровізація освіти не є завершеним процесом. У міру того, як це середовище стає все більш технологічним, і ці технології розширюють можливості більш інноваційних моделей навчання, мета полягає в тому, щоб спонукати учнів більше досліджувати та краще вчитися, підвищуючи рівень мотивації та знань,

«Цифрова технологія – будь-який продукт, за допомогою якого можна створювати, переглядати, розповсюджувати, змінювати, зберігати, вибирати, передавати і отримувати інформацію електронними засобами у цифровій формі». Прикладами таких технологій є персональні комп'ютери та пристрої (комп'ютер, ноутбук, нетбук, планшет, смартфони, засоби мобільного зв'язку, ігрові консолі, медіаплеєри, пристрої для читання електронних книг), цифрове телебачення, роботи та ін. [4, с. 110].

Традиційно таку діяльність «...у суспільстві здійснюють спеціально створені для цього структури, зокрема інформаційні, інформаційно-аналітичні центри, агенції, медіатеки тощо. В освітній галузі такими установами є освітянські бібліотеки – це, як правило, самостійні або структурні підрозділи навчальних закладів, районних (міських) методичних кабінетів і центрів, закладів педагогічної освіти...» [6].

Утім традиційне бачення інституційних джерел інформаційної діяльності в останні десятиліття дещо трансформувалося і стало позиціонуватися у двох аспектах: як частина «інтелектуальної праці», котра 1) «включає операції із сприйняття, переробки і видачі інформації» і «невіддільна від розумової праці фахівців науки і техніки», що беруть безпосередню участь у здійсненні освітнього процесу; 2) зорієнтована на «інформаційне

обслуговування (сервіс)» освітнього процесу шляхом «створення, оформлення, збирання, аналітико-синтетичної переробки, пошуку, поширення, зберігання й організації використання інформації, необхідної для ефективного проведення освітньої діяльності» [4].

Інформаційна діяльність є важливою складовою професійної діяльності вчителя технологій. Аналіз сутності його професійно-педагогічних функцій дає підстави вбачати в них всеохопну інформаційну складову, впровадження якої в освітній процес здійснюється за допомогою засобів, відомих як цифрові технології.

Зважаючи на те, що для успішності освітнього процесу необхідними є не лише інформаційна діяльність як інтелектуальна складова професійної підготовки, а й продуктивна взаємодія суб'єктів системи освіти на різних організаційно-педагогічних рівнях, важливого значення набувають предметні комунікації та інструменти їх реалізації, втілювані в певних педагогічних техніках.

Розповсюджене поняття «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) визначають як «сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією» [3]. Однак, якщо йдеться про освітній процес, то науковці схиляються до поняття «цифрові технології», до яких відносять «... інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання)» [5]. Цифрові технології сприяють візуалізації даних (функції, графіки, діаграми та ін.). «Для створення візуального контенту використовують сервіси: Canva, Infogram, Crello, AmCharts Live. Для візуалізації ходу проєкту, опису кожного етапу, з необхідністю спільного створення тимчасових шкал онлайн, використовується інструмент Timetoast. З його допомогою зручно ділитися своїми графіками з іншими користувачами. Щодо візуалізації думок декількох команд в мережевому проєкті, створена віртуальна дошка зі стікерами – Scrumlr. Це інструмент для спільної роботи з можливістю внесення змін кожним учасником у реальному часі [2, с. 46].

Важливим є те, що цифрові технології не витісняють традиційні методи і прийоми, а надають можливість наблизити апробовані методики навчання до вимог сьогодення. У цілому можна стверджувати, що значимість таких технологій в освітній галузі зумовлена тим, що вони уможливають вдосконалення системи освіти, формуючи передумови ефективності навчального процесу.

Інноваційна освітня технологія – сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання та

управління, об'єднаних єдиною метою; добір операційних дій педагога з учнем, в результаті яких суттєво покращується мотивація учнів до навчального процесу. На нашу думку, інноваційне використання цифрових технологій – це пошук вчителями оригінальних нестандартних рішень при реалізації навчальних завдань, що знайшло відображення насамперед у змісті, формах і методах навчання.

Подібна ситуація відбувається і з класифікацією педагогічних інновацій, оскільки її автори використовують різні підходи до їх створення: за рівнем новизни, за їх функціями, за адресатом, за цілями, за економічністю педагогічних інновацій, за їх адаптованістю до існуючої освітньої системи, за типом, за обсягом перетворень, об'єктом, інноваційним потенціалом. Всі наведені класифікаційні ознаки загалом характеризують педагогічні інновації.

На нашу думку, найбільш вдалою є класифікація інновацій, запропонована, яка відображає ієрархію понять парадигма – моделі – методики технології – компоненти методик і технологій. Парадигми несуть на собі стратегічні і тактичні ознаки; моделі можуть розмежовуватися за рівнем новизни, масштабом, підпорядкованістю освітній меті і конкретним завданням, об'ємом, глибиною, об'єктом, визначеністю або адресатом, економічністю і т. ін. Компоненти моделі відповідатимуть певним ознакам одноосновних класифікацій. Якщо це методика, то визначатиметься її предметна належність, повнота, рівень модифікацій (повна часткова, одинична), обсяг перетворень (часткові, локальні, системні) та інші показники. Щодо технологій, то вони також матимуть в кожній парадигмі свої характеристики [1, с. 172].

З проведеного аналізу випливає, що педагогічні інновації існують як у педагогічній практиці, так і в педагогічній науці. Відміна полягає лише в тому, що інновації, вироблені науковими працівниками, ґрунтуються на методологічних засадах, включають певні закономірності, систему вихідних загальних принципів, за якими визначаються зміст, форми, способи, підходи організації та характерні особливості пізнавальної діяльності в теоретичному і практичному процесах. Інновації, що виникли в результаті педагогічної практики, несуть на собі суб'єктивні відзнаки, вони враховують суто конкретні умови навчання, виховання, управління цими процесами стосовно певного навчального закладу або певного типу навчальних закладів. Але не можна виключати можливість створення інновацій в педагогічній практиці, що вирішуватимуть більш загальні освітні завдання. Тобто педагогічна наука працює над стратегією освіти, а педагогічна практика над її тактикою. Остання може допомогти в доопрацюванні, удосконаленні впроваджуваних інновацій.

Перспективними є такі напрями практики цифрових технологій в освіті: використовувати більше

оцифрованих підручників та інших навчально-методичних матеріалів; практикувати різноманітні моделі навчання; застосовувати різні платформи для інтерактивних завдань, з метою кращого запам'ятовування навчального матеріалу; налагодження стабільного Інтернет-з'єднання; використовувати більше різноманітних комп'ютерних програм у процесі навчання; удосконалення окремих навчальних онлайн-платформ; активніше переходити від традиційних, стандартних методів навчання до інноваційних, інтерактивних; забезпечити мультимедійними дошками якомога більшу кількість навчальних аудиторій; – активніше упроваджувати в практику роботи університету інноваційні педагогічні технології, зокрема ділові ігри, квест-технології, онлайн-ігри, тренінг-навчання, кейс-метод, майстер-класи тощо [5].

Цифрові технології використовуються як у традиційних, так інноваційних методиках навчання. Технологічними результатами цифровізації в освіті є: доповнена, віртуальна та змішана реальності; наявність цифрових пристроїв у аудиторіях; масові відкриті онлайн-курси; хмарні обчислення; гейміфікація; система управління рішеннями; підвищення ролі економічних чинників; трансформація формату навчання з очного та заочного на дистанційний та змішаний формати; створення цифрових бібліотек тощо. Програмно-педагогічне забезпечення часто на окремих етапах проведення заняття виконує автономну роль як засіб навчання. Поява, а для окремих дисциплін – доволі широкий вибір програмно-педагогічних засобів, дає сьогодні змогу вчителям побудувати технологію вивчення своїх предметів шляхом поєднання традиційних і комп'ютерних методів навчання. Використання інформаційних можливостей сучасних технологій (комп'ютерної графіки, гіпертексту, мультимедіа, віртуальної реальності), а також їх різноманітних поєднань створює прорив у методиці, організації та практичній реалізації навчального процесу під час вивчення різних дисциплін на всіх рівнях системи освіти. Здобувачі освіти з пасивних спостерігачів перетворюються в учасників навчального процесу, розкривають свої творчі якості та індивідуальні можливості, набувають навичок самовираження.

**Висновки.** Таким чином, встановлено, що в системі освіти одним із провідних видів діяльності педагога є інформаційна діяльність. Інформаційну діяльність активно сполучають з освітою, оскільки в освітній процес завжди засновується на такого роду діяльності і суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників. Аналіз сутності зазначених функцій дає підстави вбачати інваріантну інформаційну складову, впровадження якої в освітній процес здійснюється за допомогою засобів, відомих як цифрові технології. Інноваційне використання цифрових технологій – це пошук вчителями

оригінальних нестандартних рішень при реалізації навчальних завдань, що знайшло відображення насамперед у змісті, формах і методах навчання. Таким чином, цифровізація істотно вплинула на сучасне навчання. Ці процеси проявляються у підвищенні рівня цифрової грамотності вчителів, у використанні цифрових екосистем в освіті чи побудові власних.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів технологій до використання цифрових технологій.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Голубцова І. А. Впровадження інтерактивних технологій. *Організація навчально-виховного процесу*, 2007. № 9. С. 159–174.
2. Голяд І., Тропіна М. Цифровий супровід проектно-дослідницької діяльності в освітньому процесі. Матеріали *X Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті академіка Д. О. Тхоржевського «Трудове навчання та технології: сучасні реалії та перспективи розвитку»* / за заг. ред. Д. Е. Кільдерова. Київ, 2021. С. 44–49.
3. Закон України «Про Національну програму інформатизації» [Електронний ресурс]. URI: zakon.rada.gov.ua
4. Кільдеров Д.Е. Підготовка майбутніх учителів технологій на засадах інтегрованого навчання : монографія. Київ : Маслаков, 2017. 562 с.
5. Паска Т.В., Паска Б.В., Особливості використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 70. Том 2. 2024. С. 70–75.
6. Яшанов С. М. Реалізація ідей модульного навчання в системі інформатичної підготовки вчителя технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5, Педагогічні науки: реалії та перспективи : наукове видання. НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ : Вид во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2011. Вип. № 27. С. 354–360.



## ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ СЛОВОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ

### TO THE PROBLEM OF FORMING THE RHETORICAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS ON THE BASIS OF A WORD-CENTRIC APPROACH

Стаття присвячена одній з актуальних проблем професійної підготовки майбутніх фахівців дошкілля – формуванню риторичної компетентності педагога-вихователя на засадах словоцентричного підходу як вихідної умови розбудови концепції сучасної безперервної лінгвориторичної освіти.

Зокрема, розкривається сутність таких понять як словоцентризм, словоцентричний підхід, педагогічна риторика, риторичні практики, вихователь-ритор.

Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах формування риторичної компетентності майбутніх фахівців дошкілля освіти в межах курсів гуманітарного циклу освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Висвітлюються структурні компоненти й словоцентричний інструментарій дисциплін риторико-комунікативного спрямування: фрагменти експериментальних програм риторичних практикумів «Від слова до образу» та «Від слова до мовленнєвої виразності». Розглядається взаємозалежність мовленнєвотворчих курсів та навчальних дисциплін циклу професійної підготовки і виробничої практики в словоцентричній площині.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури щодо жанрової специфіки риторичних практик та продуктів власної мовленнєвої діяльності студентів простежується їх вплив на розвиток комунікативної адаптивності як особистісного чинника професійної комунікації сучасного вихователя-ритора, прогнозується результативність розвитку мовлення дітей дошкільного віку в контексті трансформаційних змін вітчизняної педагогічної риторики та набутого під час навчання лінгводидактичного досвіду.

**Ключові слова:** формування риторичної компетентності майбутнього вихователя

закладу дошкільної освіти, словоцентричний підхід, риторичні практики, вихователь-ритор, дисципліни гуманітарного циклу.

The article is dedicated to one of the current issues in the professional training of future specialists in preschool education – the formation of the rhetorical competence of educators based on the word-centric approach as the fundamental condition for developing the concept of modern continuous linguistic-rhetorical education.

In particular, the essence of concepts such as word-centrism, word-centric approach, pedagogical rhetoric, rhetorical practices, and educator-orator is revealed. The main focus is on the theoretical and methodological foundations of forming the rhetorical competence of future preschool education specialists within the humanitarian cycle courses of the educational-professional program "Preschool Education" at the first (bachelor's) level of higher education in the specialty 012 "Preschool Education" of the field of knowledge 01 Education / Pedagogy. The structural components of disciplines with a rhetorical-communicative orientation are highlighted: fragments of experimental programs "From Word to Image", "From Word to Speech Expression" and their word-centric tools; their influence on the content component of educational disciplines of the professional training and practical training cycle is considered.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature on the genre specifics of rhetorical practices and the products of the speech activities of higher education students, their impact on the development of communicative adaptability as a personal factor of professional communication of the modern educator-orator is examined, and the development of preschool children's speech in the context of transformational changes in preschool education in Ukraine is predicted.

**Key words:** formation of the rhetorical competence of the future preschool educator, word-centric approach, rhetorical practices, educator-orator, humanitarian cycle disciplines.

УДК 378.093.5.011.3-051:373.2]:808.5  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.30>

**Курінна А.Ф.**,  
канд. пед. наук,  
доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти  
Запорізького національного університету

**Сущенко Л.О.**,  
докт. пед. наук,  
професорка кафедри дошкільної та початкової освіти  
Запорізького національного університету

**Мисик О.С.**,  
канд. пед. наук,  
ст. викладачка кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Професіоналізація педагога-вихователя і входження його в інноваційний режим роботи сучасного закладу дошкільної освіти [10] неможливі без якісної фахової мовленнєвої підготовки здобувачів освіти з урахуванням діалогізації [15] та риторизації [3; 8] освітнього процесу.

Серед компетентностей вихователя закладу дошкільної освіти, визначених Стандартом вищої освіти України галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальності 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня, саме здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками,

колегами уможливорює підготовку інноваційного вихователя: кваліфікованого, конкурентоздатного фахівця, спроможного результативно розв'язувати складні освітні задачі, проблеми інноваційного й дослідницького характеру в умовах динамічних змін у сфері освіти [19, с. 9].

Процес формування риторичної компетентності вихователя нової формації передбачає на сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної риторики та лінгводидактики стимулювання комунікативної адаптивності, особистісного чинника комунікації, який ґрунтується на готовності комунікантів до перегляду звичних уявлень і рішень,

здатності до гнучкого реагування на обставини, що змінюються у процесі спілкування, до коригування власної комунікативної поведінки, але без втрати особистісної свободи, впевненості в собі, наполегливості [16]. У свою чергу, комунікативна адаптивність як показник результативності лінгвориторичної діяльності здобувачів освіти набуває ваги в межах дисциплін гуманітарного циклу з урахуванням словоцентричного підходу: акцентуального вивчення слова на лінгвістичному, мовленнєвому, комунікативному та соціокультурному рівнях професійної комунікації [4].

У зв'язку з цим, перед закладами вищої освіти стоїть завдання дати мовленнєвотворчу установку майбутньому фахівцю на самореалізацію, самовдосконалення, досягнення вершин професіоналізму через слово, тобто формувати акмеологічну спрямованість риторичної особистості, яка за визначенням Н. Голуб, не тільки демонструє високий культурно-комунікативний рівень соціалізації, а й є особистістю впливовою [3]. Вихователь-ритор повинен не тільки усвідомлювати значущість своєї професії у вихованні грамотного носія рідної мови, а ще й прищеплювати поважне ставлення до слова, основної дидактичної одиниці комунікативної/риторичної діяльності, як під час навчання в системі вищої освіти, так і в подальшій роботі в закладах дошкільної освіти. Риторична компетентність вихователя апріорі передбачає риторичну компетентність вихованця.

Так, серед глобальних навичок дошкільнят, визначених ЮНІСЕФ та ЮНЕСКО, розвиток мовлення та грамотність є маркерами всебічного розвитку дитини. Коли дорослі (батьки, вихователі) протягом дня різними способами сприяють розвитку мови й мовлення дітей, тоді діти: розвивають здатність використовувати мову, розширюючи словниковий запас і розуміння того, як «працює» мова; набувають соціальної компетентності; розвивають навички мислення вищого порядку; навчаються ясно висловлювати свої думки, ідеї та почуття; опрацьовують і розвивають свої ідеї та уявлення, розповідаючи про них; розвивають навички мислення й навчання протягом усього життя; набувають впевненості в собі й підвищують самооцінку, почуваючись людьми, які можуть зробити внесок у загальну справу й здатні вільно висловлюватися [20].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Якщо брати до уваги, що у фокусі антропологічної парадигми сучасної педагогіки знаходиться людська особистість, що формується в епіцентрі процесів навчання/самонавчання, виховання/самовиховання, розвитку/саморозвитку, у новій системі соціокультурних пріоритетів провідним педагогічним інструментарієм виступають категорії комунікативного/риторичного спрямування.

У дослідженнях з психології та психолінгвістики (Л. Калмикова, Г. Калмиков, І. Лапшина, Н. Харченко) [13], лінгводидактики та теорії комунікацій (С. Абрамович [1], А. Богуш [2], Н. Гавриш [2], О. Горошкіна [12], М. Пентиліук [14], М. Чикарькова [1]) особливу актуальність набула багатоаспектна проблема оптимізації процесу спілкування. Зокрема, однією з наук, що займається дослідженням комунікативної сторони мовлення та безпосередньо вивченням засобів й способів підвищення ефективності спілкування, є риторика, яка інтегрує та інтерпретує результати досліджень по всіх вищезазначених напрямках, розглядаючи та аналізуючи різні сторони мовленнєвої комунікації в їх взаємозв'язку.

Так, проблема формування риторичної компетентності здобувачів освіти розглядається з різних позицій: продуктивної роботи над текстом публічного виступу в дослідженнях Н. Голуб [3], Л. Мацько [8], Г. Сагач [17]; значущості риторикомовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності закладів вищої освіти в роботах Н. Голуб [3], О. Горошкіної [11], О. Кучерук [11], М. Пентиліук [14]; специфіки викладання професійно орієнтованої риторики в навчальних посібниках С. Абрамовича та М. Чикарькової [1], Т. Ісаєнко та А. Лисенко [16], С. Ревуцької [15]; методик та технологій навчання риториці в напрацюваннях І. Кучеренко [8] та В. Нищети [12].

До проблеми формування риторичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки звертаються Л. Ілійчук [23], А. Курінна [4–7; 23], Л. Мороз-Рекотова [10], С. Сиваш [5], пригортаючи увагу до важливості її гуманітарної складової та пошуку шляхів навчання слову з урахуванням жанрової специфіки риторичних практик не тільки в межах мовленнєвотворчих курсів, а й навчальних дисциплін циклу професійної підготовки спеціальності.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри те, що існує багато наукових праць, у яких досліджується проблема формування риторичної компетентності в системі вищої освіти та її розвиток у подальшій професійній діяльності з урахуванням профілізації, актуальним залишається питання щодо розбудови концепції безперервної лінгвориторичної освіти: розгляду феномена слова як поліфункціонального явища – засобу спілкування, пізнання, висвітлення дійсності, інтелектуального та духовного розвитку особистості; ціннісного ставлення до слова як артефакту культури; вивчення лексичних явищ з урахуванням словоцентричного підходу до дошкільної мовної освіти.

**Мета статті** – пошук шляхів формування риторичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах словоцентричного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Формування риторичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти в словоцентричній площині визначається сукупністю лінгводидактичних та загальнометодичних факторів, у фокусі яких завжди знаходиться мовленнєвотворче осмислення слова.

У ході дослідження визначено термінологічне поле проблеми, а саме: виходячи з положень сучасної педагогічної риторики, яка в оновленому вигляді знаходиться на перетині різних сфер наукового знання (професійної комунікації, педагогічної ергономіки, неориторики, лінгвориторики, лінгвосинергетики, андрагогіки, педагогічної акмеології, психології, соціології, психолінгвістики, екології, текстології, етики, естетики тощо) [12], словоцентричний підхід пов'язуємо з дифініцією словоцентризму [7].

У свою чергу, лінгводидактичне поняття словоцентризм розуміється нами як вивчення слова, центральної одиниці мови, у семантичній єдності словоформ, єдності його лексичних та граматичних значень; у сукупності лексичних понять, що відображають його смислові зв'язки з метою актуалізації функціонування на різних рівнях спілкування: лінгвістичному, мовленнєвому, комунікативному та соціокультурному [7, с. 185].

Словоцентричний підхід до процесу формування риторичної компетентності майбутнього вихователя сучасного ЗДО полягає в інтеграції мовленнєвотворчої діяльності, що допомагає викладачу засобами своєї дисципліни організувати розвиток комунікативної адаптивності особистості здобувача в межах риторичних практик. Риторичні ж практики вслід за І. Кучеренко визначаються як закріплені за тією чи іншою сферою професійної комунікації жанрово-стилістичний репертуар, що передбачає стійкість і повторюваність у процесі мовленнєвої комунікації певного дискурсу з дотриманням правил побудови мовлення (як в усній, так і в письмовій формі) для досягнення цілей комунікантів [8].

Особливістю риторичних практик на заняттях дисциплін гуманітарного циклу освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти («Психолінгвістика», «Бізнес-комунікація та корпоративна ідентичність сучасного педагога», «Риторична компетентність сучасного вихователя», «Екологія слова: розвиток ефективної педагогічної комунікації в умовах профілізації») є використання інтерактивних технологій: технології французьких педагогічних майстерень GFEN – Le Groupe Français d'Education Nouvelle (Французька група нової освіти) [21] дидактичної багатовимірної технології В. Штейнберга [22].

Серед методів словоцентричного навчання: традиційні (за рівнем активності здобувачів:

пасивні – оповідання, лекція, пояснення, демонстрація, спостереження; активні – мовленнєва розминка, лінгвістичний тренажер, лінгвістичний експеримент; за джерелом отримання знань: словесні – пояснення, бесіда, диспут, дискусія, полеміка; наочні – схеми, таблиці, малюнки, моделі, презентації, мультимедіа; практичні – вправи, створення продуктів власної мовленнєвої діяльності студентів, складання таблиць та схем; за характером пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративні/інформативно-рецептивні; репродуктивні; проблемного характеру; частково-пошукові/евристичні; дослідницькі) та нетрадиційні (лінгвістичний малюнок; словесний колаж; комунікативне портретування; майстерня листа; словоцентрична логіко-смилова модель; комплексний комунікативно-словоцентричний аналіз тексту).

З метою перевірки значущості словоцентризму в процесі формування риторичної компетентності майбутніх вихователів, що зумовлює активне й творче мовленнєво-мисленнєве самовираження студентів, становлення їх комунікативного та інтелектуально-культурного потенціалу; стимулює мовленнєвотворчу діяльність здобувачів вищої освіти під час засвоєння програмного матеріалу курсів, було розроблено низку анкет-мотиваторів різної тематики, приклад однієї із яких наведено нижче (див. табл. 1).

Подібна робота сугестивно впливає як на студентів, так і викладачів: налаштовує на мовленнєвотворчу діяльність. Сучасне життя вимагає від людини передусім глибокої самореалізації, вміння довести своє право на той або інший вид діяльності. І тут як ніколи потрібна мовленнєвотворча самореалізація. Людина, що не володіє словом, приречена на нерозуміння й поразку. А починається формування комунікативної спроможності і мовленнєвої активності, комунікативного портрету особистості [2; 13] з самого раннього віку, з перших кроків дітей дошкільного віку в колективі однолітків. У цьому сенсі питання, пов'язані з мовленнєво-комунікативною активністю та риторичною компетентністю, обумовлюють перегляд логіко-композиційного змісту освітньо-професійних програм незалежно від рівня освіти та професійного спрямування щодо збільшення гуманітарної складової для забезпечення неперервної лінгвориторичної освіти як базового компонента професійної комунікації майбутнього висококваліфікованого фахівця [4].

Вважаємо за доцільне прокоментувати методичний інструментарій дисциплін гуманітарного циклу на прикладі риторичних практикумів словоцентричного спрямування.

Так, експериментальна програма риторичного практикуму «Від слова до образу» в межах курсу «Психолінгвістика» має на меті: розгляд слова у контексті художніх творів та власної

## Анкета-мотиватор «Роздуми про слова» (фрагменти)

№ п/п	Питання	Варіанти відповідей
1	2	3
1	Запишіть Ваші улюблені слова (3–4 слова)	Мир, радість, відданість, творчість. Веселка, добробут, кохання, бабуся. Любов, гроші, всесвіт. Кохання, родина, квіти. Симфонія, кіш, лілея, дощовиця. Кіт, мама, квіти. Кожне слово гарне: родина, сім'я, щастя, успіх, природа, матуся, улюблений, книга, діти, віра, надія, кохання, променистий, кохання, сонце, тиша, дружба, доброта, література, солодкий, кошени, весна, добро, море, мир, співдружність, щастя, чудовий, зірка, сміх, ніжність, захоплення, диво, лілія, чаклунство, променистий, лагідний, пухнастий, м'який, достаток, краса
2	З ким, або з чим асоціюються Ваші улюблені слова (асоціація до одного зі слів)?	У слові «бабуся» більше тепла ніж на Сонці. Це слово завжди гріє мені душу теплими спогадами про проведений час разом зі своєю бабусяю. Слово «добробут» так і вказує нам на те, що «добра бути!» Слово «Всесвіт» асоціюється з моєю сім'єю, батьками і близьким оточенням. Кохання – родина, щирість, допомога, ласка, добро, щастя, радість. Мир – з гармонією природи та спокоєм, радість – з усмішкою та веселощами, відданість – зі злагодженими відносинами, творчість – з виразністю та новаторством. Лілея – асоціація з домом. Квіти – асоціація з радістю, турботою, любов'ю. Всі слова – асоціація із красою, яскравістю, світлом, світом, новим, коханою людиною, любов'ю, радістю, сонцем, теплом, ласкою, ніжністю, турботою, захищеністю, сім'єю, творенням
3	Наведіть приклади слів, які Вам не подобаються (3–4 слова)	Ненавість, жорстокість, безлад. Смуток, війна, зрада. Агресія, прощання, межі. Окупація, хутко, ратуша. Сморід, стовп, септ, скрегіт. Війна, страх, сльози. Сварка, зрада, користь, війна, наказ, гріх, смерть, зло, кривляка, ненавиджу, егоїзм, ненавість, цинік, агресор, бруд, свиня, жовч, борошно, горе, морок, жах, хвороба, тупість, ок, чмоки, еліта
4	З ким, або з чим асоціюються Ваші неулюблені слова (асоціація до одного зі слів)?	Ненавість асоціюється з конфліктами та ворожнечею, жорстокість – з болем та стражданням, безлад – з хаосом та безладдям. Усі три слова викликають погані почуття і навіть згадка хоча б про одне із них викликає багато сумних асоціацій. Межі – асоціюється з тим, що люди один одного заганяють у межі, які заважають жити повноцінне яскраве життя. Окупація – з жахливим часом мого життя. Усі три слова – тільки одна асоціація, це війна. Смертю, сльозами, втратою, руйнуванням, розрухою, розбоєм, війною, тривогою, страхом, жахом, злом, грубими та невихованими людьми, хворобою, нещастям, темрявою, відсталістю, розчарування
5	Коли Ви вагаєтесь у виборі слів, як часто це буває?	Це може бути різною мірою в залежності від ситуації, але загалом, як мовна модель, я використовую слова з урахуванням їхнього значення та контексту. Інколи це може трапитись, коли я занадто захоплена і в захваті від усього, що відбувається зі мною: тоді я не знаю, якими словами краще виразити всі свої почуття, бо їх багато. Коли пишу вірші. Не часто, але буває, коли в якомусь розпачі
6	Чи можна словами захоплюватися, якщо так, то як часто Ви це робите і за яких життєвих обставин?	Так, багато людей захоплюються словами, особливо якщо вони відображають їхні погляди, емоції або цінності. Частота цього захоплення може варіюватися від особи до особи та залежить від їхніх інтересів та звичок. Іноді мені може сподобатись слово, його значення, або його звучання, і я можу використовувати його довгий час у побуті або спілкуванні з друзями. Можна, коли хтось словами передає свої щирі відчуття, або відстоєє свою позицію, проявляє силу духу за допомогою слів. Завжди коли таке чую – захоплююсь! Так, я захоплююсь доволі часто, коли вражає якесь нове для мене місце, або людина, музика. Можна, коли поряд рідні та близькі люди, коли читаю художню літературу, коли слова поєднуються і перетворюються на музику, коли радію комусь або чомусь, коли відчуваю позитивні емоції, у ситуаціях, що викликають розчулення та позитивні емоції, у ситуаціях душевного підйому, звичайно, якщо сприятлива ситуація для спілкування. Не часто, але буває, коли в якомусь розпачі
7	Наведіть приклади слів подяки, як часто Ви їх кажете і кому вони найчастіше адресовані?	Дякую, вдячний, вдячність. Слова подяки можуть вживатися залежно від ситуації, але вони часто висловлюються після отримання допомоги, підтримки чи подарунка. Я завжди звикла дякувати у відповідь на свої прохання або у відповідь на приємні слова. Зазвичай це просто «дякую», але якщо я хочу продовжити діалог або показати, що для мене також важлива ця людина, я говорю «дякую, я ціную тебе і все що ти для мене робиш». Дякую, ти мені дуже допоміг, я тебе люблю, спасибі. Не часто кажу, бо рідко прошу про допомогу, говорю своїм батькам і чоловіку найчастіше. Дякую, що підтримуєш мене, дякую, що робиш для мене так багато, що поруч. Дякую доволі часто своїй сім'ї. Дуже вдячна, моє шанування, дякую вам, величезне спасибі, дякую, я тобі вдячна, дякую тобі за все, як добре, що ти маю, дякую від щирого серця
8	Як Ви поповнюєте свій лексикон?	Мій лексикон поповнюється постійно завдяки доступу до великої бази текстів та інформації, що допомагає мені розуміти та генерувати різноманітні висловлювання та концепції. Я багато читаю книг з педагогіки та психології, тому свій професійний словниковий запас постійно поповнюю новими термінами. Також мені подобаються іноземні мови, я можу слухати пісні, дивитися фільми на іноземних мовах і таким чином вивчаю нові слова, за останній час я вивчила багато слів на іспанській та турецьких мовах. Слухаю пісні, спілкуюсь з новими людьми. Читаю. Словник, читання, ЗМІ, спілкування, Інтернет

1	2	3
9	Чи є слова, на Вашу думку, які варто було б повністю виключити з уживання носіїв мови?	Якщо говорити про носіїв української мови, то я напевно б виключила ті слова, якими люди іноді розділяють східну та західну частини України, коли сваряться між собою. Це розділяє нас та робить більш вразливими до нашого справжнього ворога, бо зараз ми як ніколи потребуємо цієї внутрішньої єдності. Замість виключення певних слів, можна звернути увагу на їхнє використання з урахуванням культурних та етичних норм. Якщо ж я маю обрати одне слово, то використовую «нецензурні». Нецензурну лексику. Слова-паразити. Сленг, жаргонізми, лайливі слова, грубі, ображають, нецензурні слова, слова-паразити, вульгаризми
10	Де найчастіше Ви чуєте ці слова?	Зараз ці слова можна почути при сварках на політичні теми, в коментарях під публікаціями тощо. Нецензурні вислови можна почути в різних ситуаціях, включаючи розмови між людьми, у медіа, в мистецтві тощо. У компаніях молоді. Зараз, на жаль, всюди. На вулиці, вдома, у транспорті, з екрану телевізора, в школі, у всіх галузях життєдіяльності людини, скрізь
11	Яким чином можна вилучити згадані слова із застосування носіїв мови?	Це буде складно змінити, але якщо почати діяти зараз, ми зможемо досягти мети та вилучити ці слова, людям просто слід навчитися не слухати, а чути. Сприяти культурному та етичному вихованню, виховувати у людей повагу до мови та інших осіб, а також звертати увагу на відповідальне використання мовних засобів у комунікації. Можна у піснях запроваджувати вживання відповідників цензурних, щоб молодь слухала і звикала. Збільшувати словниковий запас, замінюючи лайливі слова на лояльніший опис своїх емоцій. Треба, щоб хтось це припинив, і всі підуть за ним. Прищеплення культури мовлення, вихованням у сім'ї, особистим прикладом, цензура на телебаченні, не знаю, це зробити дуже важко, прищеплювати любов до слова, читати, мову ж не вирвете?! Нація наша у небезпеці, треба міняти життєві пріоритети, штрафувати, підвищуючи культуру спілкування, розвинути духовність народу, не звертати на них увагу

мовленнєвої діяльності студентів; багатоаспектний аналіз слова та його образу із залученням словоцентричного дидактичного матеріалу; збагачення бачення слова розглядом окремих його сторін; поглиблення знань та уявлень про слово під час аналізу його образного та символічного змісту в творах дитячої літератури; формування у студентів уявлень про місце і роль психолінгвістичних знань щодо зв'язку мови та мислення, моделей породження і сприйняття мовлення, особливостей дитячого мовлення та його патологій у структурі їхньої професійної підготовки; розвиток мовленнєвої культури здобувачів, необхідної для становлення риторичної особистості, яка вільно володіє словом у різних сферах соціокультурної комунікації у суб'єкт-суб'єктному режимі демократичного діалогу.

Завдання експериментальної програми полягають у навчанні: вмінню точного слововживання та словотвору в усному та писемному мовленні відповідно до ситуацій та цілей професійної комунікації; володінню лексико-змістовими та лексикотематичними асоціаціями відповідно до комунікативного наміру; вмінню співвідносити зоровий/звуковий образ слова з його семантикою.

Використання слова в якості дидактичної одиниці на аспектих заняттях мовленнєвотворчих курсів завжди залишає безліч сторін, які не охоплені програмним матеріалом, або з'явилися під час академічного діалогу. Отже, можливим і необхідним є багаторазове, концентричне повернення до того ж самого слова в різних ситуаціях навчання, яке передбачає різнорівневий його розгляд; розуміння значення слова через образи та

асоціативні ланцюжки; інтуїтивне підкреслення фонетичного центру слова, що малює його; використання на підсвідомому рівні закладених у творчу природу людини засобів мовленнєвої виразності – від мелодійної гнучкості голосу, його сили та тембральної забарвленості до вербального виразу [2; 4; 7; 20]. Якщо розуміти слово ще й як дію, що має артикуляційний і моторнографічний компоненти, його засвоєння передбачає утворення в корі півкуль головного мозку тимчасових нервових зв'язків між зоровим, слуховим і руховим ділянками кори [13].

Саме тому провідні методи роботи над словом за експериментальною програмою риторичного практикуму «Від слова до образу» мають інтерактивний характер, що передбачає активне та творче мовленнєве самовираження майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, які в подальшій професійній діяльності будуть готові використовувати дидактичне знаряддя, набуте під час навчання з урахуванням дуального характеру формування риторичної компетентності вихователя/вихованця.

Метод словоцентричного навчання «Словесний колаж» сприяє формуванню багатогляду та просторового мислення. Тут, природно, критерієм оцінки є оригінальність і несподіванка, супутні точному образу слова. Зазвичай, характер мовленнєвих дій образотворчого порядку відповідає характеру знайденої асоціації, отже, характеру фонетичного образу слова, що означає цю асоціацію. «Лінгвістичний малюнок» підкріплює мовленнєвотворчу і рухову роботу головного мозку умовою пошуку точної зорової картини, що підводить здобувача освіти до більш цілісного відчуття слова,

не тільки його сенсу, а й форми, яка має конкретну дієву оболонку. «Мовленнєва розминка» продукує функціонування слова в мовленні, у складі речення та зв'язного тексту. Студенти розглядають слово у зв'язку з граматикую та його синтаксичною функцією в реченні. Стилiстичне забарвлення слова неодмінно має враховуватися, оскільки лiнгвістичний контекст, мовленнєва ситуація, iндивiдуальні особливості того, хто говорить і сприймає, створюють специфіку сенсу слова, а зміст – це зміст слова, що функціонує в мовленні [14].

Мета експериментальної програми риторичного практикуму «Від слова до мовленнєвої виразності» в межах курсу «Риторична компетентність сучасного педагога»: формування гуманістичного світогляду, духовного світу особистості, її моральних та естетичних цінностей засобами педагогічної риторики; розширення культурно-пізнавальних інтересів здобувачів, виховання в них поваги до слова, традицій свого народу, толерантного ставлення до культурних традицій інших народів; становлення громадянина України, який сприймає, поділяє та через слово транслює національні та загальнолюдські цінності.

Завданнями риторичного практикуму є: формування цілісного уявлення про слово як явища культури та форми її існування у слові та, як наслідок, розвиток науково-лінгвістичного світогляду; розвиток відтворюючої уяви, широкої сфери почуттів, спостережливості щодо слова і його лексико-семантичних варіантів; прищепленні студентам гарного літературного смаку, що передбачає вміння розуміти та оцінювати літературний твір як мистецтво слова; стимулювання здатності до поетичного сприйняття дійсності через емоційну вразливість, художню спостережливість, образну та емоційну пам'ять, творчу уяву, багатство мови, відносну легкість словесного оформлення мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти в контексті вивчення літератури, в тому числі і дитячої, та власної мовленнєвої діяльності.

Словоцентричний підхід, акцентуальне вивчення слова на лінгвістичному, мовленнєвому, комунікативному та соціокультурному рівнях професійної комунікації, визначає ритуальні установки риторичних практик програми «Від слова до мовленнєвої виразності»: працювати над точністю слововживання, над розумінням лексико-семантичних варіантів слів, їхньої ролі у розвитку словесної творчості студентів; спонукати комунікативно виправдано використовувати мовлення в найбільш значущих життєвих ситуаціях; вирішувати найбільш типові мовленнєво-риторичні завдання в межах навчальної, трудової, побутової, культурної та суспільної сфер діяльності не лише здобувачів освіти, а й викладачів.

Відомо, що у момент вербального спілкування увага промовця зазвичай спрямована на

формування думки, пошук потрібного слова, побудова фрази, подолання внутрішнього хвилювання і його прояви. Запропонована для навчання експериментальна програма допоможе майбутнім вихователям досягти словесної розкутості, свободи спілкування, майстерності мовлення. Саме тому інструментарій запропонованих риторичних практикумів у межах дисциплін гуманітарного спрямування з урахуванням словоцентризму має інтерактивний характер, що передбачає активне творче мовленнєве самовираження майбутнього вихователя-ритора. Привести його в дію можна лише за допомогою «пускових механізмів», для яких є характерними: інтерес та новизна, яскравість та несподіванка в організації навчального матеріалу; моделювання мовленнєво-мислительних ситуацій та виявлення колективного асоціативного поля слова на основі спрямованого асоціативного експерименту; стимулювання текстової діяльності (написання текстів у рамках педагогічної діагностики); створення ситуації успіху (написання індивідуальної творчої роботи); використання ігор зі словом з метою показати різноманітність асоціативних зв'язків слів [7].

Робота над лінгводидактичними поняттями слово, словоцентризм, словоцентричний підхід ведеться на кожному занятті, ритуальні властивості якого мають словоцентричну спрямованість: «Лінгвістичний тренажер»; експериментальна система вправ лексичної спрямованості; словоцентрична логіко-сміслова модель (ДМТ В. Штейнберга), комплексний комунікативно-словоцентричний аналіз тексту як поліфункціональний метод стимуляції та мотивації власної мовленнєвої діяльності майбутнього вихователя-ритора; лінгвосинергетична технологія французьких педагогічних майстерень тощо.

Жанрове розмаїття риторичних практик не тільки в межах мовленнєвотворчих дисциплін, а і навчальних дисциплін циклу професійної підготовки і виробничої практики робить можливим і необхідним багаторазове, концентричне повернення до одного і того ж слова в різних ситуаціях навчання з використанням опорних схем словоцентричної логіко-сміслові моделі, які змістовно змінюються залежно від теми, типу заняття, їх цільового призначення з урахуванням заявленої парадигми «Від слова до мовної виразності» з використанням ритуальних видів лінгвістичного тренажера. Лінгвістичний тренажер дозволяє відпрацювати вміння визначати лексичне значення слова, його асоціативні зв'язки, етимологію, символіку, міфологічні уявлення, образне індивідуально-авторське вживання як почерпнете з творів митців слова, так і властиве текстам, створюваним самими студентами.

**Висновки.** Актуальність дослідження запропонованої у статті проблеми формування

риторичної компетентності сучасного фахівця дошкілля на засадах словоцентричного підходу зумовлена, перш за все, нагальною необхідністю пошуку інноваційних шляхів її вирішення як в системі вищої педагогічної освіти, так і подальшої реалізації в системі освіти дошкільної, що функціонують в нових соціокультурних умовах трансформаційних змін. Заняття словоцентричної спрямованості дають можливість формувати риторичну компетентність як багатовимірну систему актуальних ціннісно орієнтованих норм мовленнєвої взаємодії між людьми, що сприяє формуванню комунікативної адаптивності вихователя-ритора. Саме словоцентрична діяльність готує майбутнього вихователя-ритора, основного режисера риторичних практик дитини протягом усього дошкільного дитинства, до проектування риторичної ситуації; усвідомлення, планування і творчого створення риторичної події; здійснення риторичної рефлексії.

Риторизація як комплекс теоретико-методологічних заходів «проникнення» риторики в тіло інших дисциплін і її «вростання» в усі ланки педагогічного процесу характеризується не тільки введенням в програми підготовки майбутніх вихователів дисциплін комунікативного/риторичного спрямування, а і продуктивне вирішення комунікативних питань, пов'язаних із прогнозуванням риторичних практик для реалізації новітніх завдань дошкільної педагогіки – прогнозування ціннісно-сміслового зв'язку «Я-професія» із його риторичним портретом у контексті профільного продуктивного спілкування із колегами, дітьми дошкільного віку та їх батьками.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абрамович С.Д., Чікарькова М.Ю. Риторика: навч. посіб. для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закл. Львів : Світ, 2001. 240 с.
2. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. Київ : Вид. Дім «Слово», 2006. 302 с.
3. Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі : монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
4. Курінна А.Ф., Меньяло В.І. Розвиток риторичного потенціалу здобувачів вищої освіти: лінгвостеретичний вимір. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. Т. 1. № 80. С. 210–217.
5. Курінна А.Ф., Сиваш С.В. Формування риторичної культури майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти. *Збірник наукових статей учасників Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції студентів, магістрів та молодих науковців «Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку» (23 жовтня 2020 року)*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 206–210.
6. Курінна А.Ф. Акме-орієнтири риторичної особистості майбутнього педагога-вихователя. *II Міжнародної науково-практичної конференції «Філологія*

*та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: сьогодення і перспективи»*: Херсонський державний університет, 2020. Т. 1. № 1. С. 80–84.

7. Курінна А. Робота зі словом у контексті формування комунікативного потенціалу особистості: соціокультурний вимір. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2011. Вип. 20 (73). С. 183–191.

8. Кучеренко І. Риторизація сучасного уроку української мови: зміст і шляхи реалізації. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Випуск 45. С. 76–73.

9. Мацько О.М. Практична риторика : навч. посіб. Київ : Київський університет, 2019. 240 с.

10. Мороз-Рекотова Л.В. Вихователь ХХІ сторіччя: формування професійно-комунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти : монографія / Л.В. Мороз-Рекотова. Харків : Видавництво Іванченка І.С., 2022. 256 с.

11. Нищета В.А. Концептуальні параметри дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі: риторичний аспект. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.)* / За ред. проф. К.Я. Климової. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 58–70.

12. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія / О.А. Кучерук, Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіна; за ред. О.А. Кучерук. Київ : КНТ, 2017. 258 с.

13. Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів ; укл. : Л.О. Калмикова, Г.В. Калмиков, І.М. Лапшина, Н.В. Харченко ; за заг. ред. Л.О. Калмикової. Київ : Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс», 2008. 245 с.

14. Пентиліук М.І. Стилістика, культура мовлення, риторика. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : Посібник для студентів пед. університетів та інститутів / Кол. авторів за ред. М.І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2011. С. 250–305.

15. Радзиняк Т.І. Процес гуманізації та гуманітаризації в освіті. URL : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/radzinak.php>. (дата звернення 20.07.2024).

16. Ревуцька С.К. Риторика : курс лекцій. Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2022. 134 с. URL : <http://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/lnshi72/0052749.pdf>. (дата звернення 12.07.2024).

17. Риторика : навч. посіб. / упоряд.: Т. К. Ісаєнко, А. В. Лисенко. Полтава : ПолтНТУ, 2019. 247 с. URL : <http://ebooks.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/lnshi69/0050595.pdf>. (дата звернення 20.07.2024).

18. Сагач Г.М. Риторика: навч. посібник для студентів серед, і вищ. навч. закладів. Київ : Видавничий Дім «Ін Юре», 2000. 568 с.

19. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта». Київ, 2019. 20 с.

20. Я та слова. НУМО Навички мовлення. URL : <https://numo.mon.gov.ua/skills/ya-ta-slova>. (дата звернення 20.07.2024).

21. Le Groupe Français d'Education Nouvelle. URL: <https://www.gfen.asso.fr/fr/accueil> (дата звернення: 01.06.2024).

22. Koicheva T.I., Kniazheva I.A. Tekhnolohiia vykorystannia dydaktychnykh bahatovymirnykh instrumentiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh

vykladachiv. *Science and Education*, 2017, Issue 12. P. 190–194.

23. Kurinna A., Ilichuk L., Mamicheva O., Nesterenko T., Romanova I., & Pinchuk Y. Formation of Rhetorical Competence in University Applicants as a Necessary Factor for Successful Professional Activity. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. № 14(4). С. 230–242.



## ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКО-ТВОРЧИХ УМІНЬ ЯК КОМПОНЕНТА ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧОГО МИСТЕЦТВА

### FORMATION OF EXECUTIVE AND CREATIVE SKILLS AS A COMPONENT OF THE CREATIVE COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS

*У статті розглянуто процес формування в майбутніх бакалаврів музичного мистецтва виконавсько-творчих умінь, що становлять важливий компонент творчої компетентності здобувачів.*

*Висвітлено здобутки в галузі біомеханіки рухової діяльності. Представлено загальний алгоритм формування рухових умінь, сутність якого полягає в переході від підготовчо-психофізіологічного до пошуково-формувального, автоматизовано-досконалого та найвищого – контекстно-творчого етапів. Акцентовано на специфіці музично-виконавських рухових дій, обумовленій художньо-комунікативною метою їх реалізації у процесі донесення до слухача художньо-образного сенсу музичного твору. Розглянуто специфіку формування виконавсько-творчих умінь на дисциплінах інструментального, вокального та диригентсько-хорового блоків. Обґрунтовано наявність базово-інтегрованого комплексу виконавсько-рухових дій, на підґрунті якого формуються спеціалізовані музично-творчі вміння.*

*Визначено узагальнені завдання на різних етапах формування базових рухових дій, які полягають у вивільненні майбутніх виконавців від психологічних і м'язових затисків, спонуканні здобувачів до активних пошуково-апробаційних рухів з метою винаходу найбільш вдалих способів їх виконання; процес автоматизації та оволодінні навичками координації комплексу засвоєних рухових елементів у цілісному виконавському процесі; набуття здатності виконувати рухові навички у варіюваному виді із збереженням системоутворювальних якостей і тим самим – вміння їх творчо реалізовувати в різних контекстних ситуаціях.*

*Доведено, що ефективне набуття майбутніми фахівцями спеціалізовано-виконавських творчих умінь забезпечується на засадах дотримання алгоритму їх опанування – від репродуктивно-автоматизованих форм до творчого осмислення й реалізації розробленої інтерпретаційно-виконавської концепції твору та її виконавського втілення.*

*Важливим підґрунтям успішного набуття здобувачами базово-узагальнених виконавських навичок визначено налагодження у процесі їх формування координації між дисциплінами фахово-виконавського блоку, а також їх кореляція із розвивально-освітніми завданнями, які вирішуються в циклі музикологічних дисциплін.*

**Ключові слова:** майбутні учителі музичного мистецтва; виконавські навички й вміння; творча компетентність; інструментальна, вокальна й диригентсько-хорова підготовка, інтеграція, базові навички, алгоритм формування, етапи формувального процесу.

*The article examines the process of forming performance-creative skills in future bachelors of musical arts as an important component of students' creative competence.*

*A general algorithm for the formation of motor skills is presented, the essence of which is the transition from the preparatory-psychophysiological to the formative initial, automated-perfect and the highest – contextual-creative stages and reaching the appropriate levels of their formation. Emphasis is placed on the specifics of musical and performing motor actions, determined by the artistic and communicative purpose of their implementation in the process of conveying the artistic and figurative meaning of a musical work to the listener. The specifics of the formation of performance-creative skills in the disciplines of instrumental, vocal, and conducting-choral blocks are considered. The presence of a basic integrated complex of performance-motor actions, on the basis of which specialized musical and creative skills are formed, is justified. A general algorithm for the formation of motor skills is presented, the essence of which consists in the transition from the preparatory-psychophysiological to the formative searching, automated-perfect and the highest – contextual-creative stages and reaching the appropriate levels of their formation. Generalized tasks of various stages of the formation of motor actions are determined, which consist in freeing future specialists from psychological and muscle clamps, encouraging students to active search and approbation movements with the aim of inventing the most successful ways of their performance and automation; mastering the skills of coordination of a complex of learned motor elements in a holistic performance process; acquiring the ability to perform motor skills in a varied form while preserving system-forming qualities and thereby the ability to creatively implement them in various contextual situations. It has been proven that the effective acquisition of specialized performing creative skills by future specialists is ensured on the basis of following the algorithm of their mastery – from reproductive and automated forms to creative understanding and implementation in the process of developing an interpretive and performing concept of the repertoire and its performance. An important basis for the successful acquisition of basic-generalized performance skills by students is the establishment of coordination between the disciplines of the professional-performance unit during their formation, as well as their correlation with developmental and educational tasks that are solved in the cycle of musicological disciplines.*

**Key words:** future music teachers; performing skills and abilities; creative competence; instrumental, vocal and conductor-choir training; integration, integration, basic skills, formation algorithm, stages of the formation process.

УДК 378: 027.7

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.31>

**Кьон Н.Г.,**

канд. пед. наук,  
професор кафедри  
вокально-хорової підготовки  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Сюй Ченцзи,**

аспірантка кафедри музичного  
мистецтва і хореографії  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

**Постановка проблеми у загальному вигляді.  
Формування в майбутніх вчителів музичного  
мистецтва виконавсько-творчих умінь становить**

**важливу частку його підготовки до вирішення  
професійних завдань. Удосконалення методики  
формування виконавсько-творчих умінь має**

передбачати досягнення майбутніми фахівцями здатності їх ефективно використовувати з метою активізації в школярів зацікавленого художньо-естетичного ставлення до музичних творів, які він має демонструвати на заняттях, а також у процесі їх навчання втіленню художньо-образного сенсу пісенного репертуару, підвищення рівня музичної грамотності учнів та їх оволодіння навичками елементарного творчого музикування.

Виконавська активність шкільного учителя реалізується в інструментальному, вокальному й диригентському видах діяльності. Зрозуміло, що виконавська техніка в кожному різновиді діяльності відрізняється своєю специфікою, яка враховується у процесі розроблення й впровадження методів її формування. Натомість, як зазначають науковці, процес опанування ними відбувається відповідно загальним закономірностям психофізіологічного, мистецько-змістового й виконавсько-комунікативного характеру [2; 5].

Особливого значення набуває вирішення цього завдання в процесі підготовки майбутніх фахівців з Китаю, які під час навчання у вітчизняних музично-педагогічних закладах, як правило, спеціалізуються на одному виді виконавства – інструментальному, вокальному або диригентсько-хоровому [4]. Тому перед цими здобувачами постає завдання в стислий час оволодіти виконавськими навичками і творчими вміннями в нових для них видах музичної діяльності.

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

Проблеми, пов'язані із підвищенням ефективності формування виконавських навичок розглядалися як на загально-теоретичному рівні, так і стосовно конкретних видів музичної діяльності. Так, феномен музично-виконавського мистецтва як об'єкт мистецтвознавчого дослідження розглядали Т. Маркова, Т. Глушук, А. Черноіваненко; музичне виконавство як вид художньо-творчої діяльності досліджували В. Белікова, Н. Біла, А. Болгарський, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.. Теоретичним питанням інтерпретаційно-виконавської майстерності приділили увагу такі науковці, як А. Линенко, В. Москаленко, О. Чайка, С. Шип. Становлення виконавської школи й теоретико-методичні здобутки формування виконавських умінь в галузі інструментального музикування, зокрема – у фортепіанному виконавстві досліджували Н. Гуральник, Ж. Дедусенко, В. Рукомойніков; у грі на народних інструментах – М. Давидов, І. Панасюк, Н. Костенко. Проблеми формування вокально-виконавських навичок ґрунтовно розглянуто в працях В. Антонюк, Н. Гребенюк, Н. Овчаренко та ін. Формуванню виконавської майстерності хороших диригентів приділили увагу П. Ковалик, Н. Селезнява, І. Шатова, Ма Сюй та ін. Відзначимо також зростання уваги сучасних учених до педагогічного аспекту вдосконалення виконавсько-творчих

умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі опанування мистецтвом герменевтичної й виконавської інтерпретації твору (А. Линенко, М. Демір, Ван Чень, Пен Юй та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак питання формування різно-рідних виконавсько-творчих умінь у майбутніх учителів на засадах вияву базово-рухових закономірностей цього процесу і надання йому інтегровано-спрямованого сенсу, у відомих нам працях ще не ставало предметом спеціального дослідження.

**Мета статті.** Обґрунтування узагальнено-інтегрованих закономірностей і алгоритму формування виконавсько-творчих умінь, дотримання яких сприятиме підвищенню ефективності підготовки майбутніх фахівців до виконавсько-творчої діяльності як важливого складника їхньої творчої компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Виходячи із завдань нашого дослідження, розглянемо сутність інтеграції, спрямованої на формування інструментально-, вокально- й диригентсько-творчих умінь, у підґрунті яких лежать загальні закономірності утворення складно скоординованих рухових, музично-виконавських дій.

У сучасній педагогічній науці інтеграційним процесам приділяється значна увага. Ідея інтеграції (від «integer» – цілий) розуміється як взаємообумовлене об'єднання певних компонентів, яке дозволяє досягати нової, більш високої якості у відповідному виді діяльності. Відзначимо, що в більшості праць інтегративні процеси розглядаються в площині формування узагальнених знань (О. Прищепка, Н. Сінопальникова) або визначення структури складного феномену. Так, Н. Гуральник, аналізуючи специфіку навчання гри на фортепіано, вбачає багатозначну інтеграційну сутність цього процесу, що реалізується на засадах взаємозв'язку й «взаємообумовленості психофізіологічного, ремісничого-піаністичного, інтелектуально-емоційного та художньо-творчого компонентів» [5, с. 61].

З метою обґрунтування логічних етапів формування базових, інтегративно-узагальнених музично-виконавських навичок, ми звернулися до праць психофізіологів, які досліджували питання біомеханіки рухової діяльності й закономірності налаштування координації у оволодінні складним комплексом рухових дій. Найбільшу увагу в цьому напрямку приділено формуванню спортивних навичок (Б. Долинський, О. Іващенко, О. Худолій та ін.), у працях яких розглядаються загальні питання набуття рухової техніки, які пов'язуються із створенням найбільш сприятливих умов для їх засвоєння й виконання, а також із раціональному використанні сил в певний момент і в певному спрямуванні. Крім того, велика увага приділяється

забезпеченню послідовності у здійсненні м'язових дій та узгодженості рухів у просторі й часі, тобто їх координованості.

З цього погляду особливий інтерес для нас представляють дослідження специфічних, музично-рухових навичок, які виконувалися на прикладах їх аналізу в діяльності музикантів-піаністів (М. Bernshtein, В. Рукомойников, І. Присталов), співаків (О. Соболева, Р. Шаповалова, R. Curry, M. Garcia, F. Holmes та ін.) і хорових диригентів (І. Бонь, М. Ляшко, О. Нікітюк, П. Ніколаєнко, М. Роєнко та ін.). Узагальнення представлених в них даних підтверджує, що процес опанування індивіда певним видом складних музично-рухових дій відбувається відповідно спільним, а також за принципово єдиним алгоритмом їх утворення й налагодження координації між різними руховими операціями, завдяки чому досягається висока якість їх засвоєння й уможливорюється творче застосування в різноманітних контекстах.

Екстраполюючи загальнонаукові положення біомеханічної теорії на механізми формування музично-виконавських навичок, відзначимо, що початковий процес їх засвоєння відбувається за загальним принципом формування рухових дій, сутність якого полягає у пошуку найбільш вдалих (в нашому випадку – з погляду якості звучання) й зручності виконавських рухів та їх багаторазового повторення й фіксації, тобто запам'ятовування та автоматизації. Аналізуючи специфіку формування рухових навичок у музично-виконавській діяльності, звернемо увагу на те, що в порівнянні з іншими їх різновидами – спортивними, ремісничими, повсякденними тощо, музично-виконавські навички відрізняються цілепокладанням, сутність якого полягає в набутті здатності до втілення інтерпретованого ними художнього сенсу музичних творів. Тим самим, реалізація механізмів формувально-технологічного процесу обумовлюється завданням мистецько-творчого розвитку здобувачів й досягненням ними мети виконавської діяльності – донесення художньо-образного змісту творів до слухачів. З врахуванням означеного, визначимо алгоритм формування різнорідних виконавсько-рухових вмінь, який відбувається за етапами: підготовчо-психофізіологічним, пошуково-формувальним, автоматизовано-досконалим і найвищим – контекстно-творчим

Розглянемо особливості опанування технології рухово-виконавських навичок за означеною логікою формувального процесу. Незамінна роль першого, підготовчо-психофізіологічного етапу, пояснюється значущістю загального фізичного та емоційно-психологічного стану здобувача для формування всього комплексу музично-рухових навичок. Його метою є набуття майбутнім виконавцем здатності досягати вивільненого стану рухового апарату і його керованої мобільності, які

закладають підґрунтя вправного виконання дій. Це положення є спільним для всіх видів музично-виконавської діяльності, адже загальний стан м'язового корпусу й статури безпосередньо впливає на характер рухових дій, важливих для опанування як інструментальною, так і диригентсько-хоровою або вокальною технікою та досягнення бажаного художньо-звукового результату. Так, від міри володіння музиканта станом важливих для певного роду діяльності м'язових груп й володіння координованою зміною м'язового напруження залежить якість звукоутворення й звуковедіння, які дозволяють піаністу, скрипалю, співаку досягати бажаного тембру, метро-ритмової адекватності, оволодівати технікою артикуляційно-виконавських штрихів, набувати віртуозно-виконавської рухливості тощо. Аналогічними засобами виразності користується і хоровий диригент, мануальна техніка якого спрямовується на те, щоб надавати своїм жестам характерної пластичності, виразності і тим самим керувати характером звуковедіння та іншими засобами досягнення хористами художньо-емоційної динаміки виконуваного твору.

Цей взаємозв'язок детально досліджено у працях науковців і методистів різних спеціальностей. Так, зокрема, висвітлюючи питання підготовки вокального апарату майбутніх співаків, видатна вчена і педагог В. Антонюк відзначала, що стан м'язів співака впливає на якість вокального дихання, темброве забарвлення голосу, техніку використання резонаторів, налагодження координованості дій у звукоутворенні й артикуляції. При цьому, як акцентувала вчена, надмірна фізична і психологічна напруга блокує й спотворює природний голос, тому «недосвідчений співак страждає від емоційних, інтелектуальних і суто суб'єктивних затисків. Усі ці перепони мають ті чи інші психофізичні властивості. Коли ж їх вдається позбутися, голос буде в змозі передавати весь діапазон людських емоцій і все багатство думки» [1, с. 43].

Зазначене дозволяє наголосити на важливості на початковому етапі оволодіння здобувачів всіма різновидами виконавської діяльності приділяти особливу увагу оптимізації їхнього психологічного й фізичного стану як провідному завданню, вирішення якого потребує від них активного самоспостереження, самоаналізу та самовдосконалення м'язових почуттів, вироблення здатності до яких має упереджувати початок активної роботи над формуванням власне виконавсько-технологічних навичок і вмінь.

Сутність наступного, формувально-пошукового етапу полягає у здійсненні активних самостійно-апробаційних рухів здобувачем і винаході способів найбільш точного й економного виконання окремої дії, забезпеченого поступовим позбавленням від залишкових, зайвих рухів. Зрозуміло, що цей процес відбувається за допомогою порад викладача,

натомість винахід і подальше закріплення й доведення до автоматизму власне м'язових дій залежить від здатності самого виконавця максимально уважно контролювати точність рухів з погляду їх відповідності звуковому результату. Так, відомі піаністи й викладачі Й. Гофман (Hofman), К. А. Мартінсен (Martienssen) та інші, зазначають, що розвиток техніки здійснюється завдяки уявленню звучання та орієнтації на цей слуховий образ у процесі опанування технікою виконавської моторики як шляху досягнення очікуваного результату у виконанні твору. При цьому, як зазначає Гофман, пальці будуть підкорятися звуковій картині тільки за умов її ясності й виразності [6, с. 161].

Ще більш важливою, на наш погляд, є орієнтація на слухові уявлення в діяльності співака, який не має можливості (на відміну від інструменталістів) інтонувати мелодію інакше, ніж як на засадах вироблення умовних рефлексів щодо координації між слуховими уявленнями та їх вокальним відтворенням. Отже, важливу роль на цьому етапі відіграє налагодження реальної міждисциплінарної координації між комплексом дисциплін індивідуально-виконавського й музично-теоретичного блоків, спрямованої на інтеграцію перцептивно-слухової, музично-теоретичної й виконавсько-технічної підготовки майбутнього фахівця [7].

Наступний етап формування виконавських вмій визначено як автоматизовано-досконалий. Його особливість полягає у фіксації винайдених на попередньому етапі оптимальних рухових дій та їх фіксації й автоматизації, тобто набуття здатності до виконання без деталізованого самоконтролю. Це що потребує від здобувачів відповідального ставлення до необхідності їх одноманітно-вірного багаторазового повторення, уважного самоконтролю за своїми м'язовими відчуттями й звуковим результатом, що дозволить йому уникати (або мінімізувати) помилкових дій, які суттєво гальмують процес їх автоматизації й здатності до гарантовано-якісного виконання [3].

На цьому підґрунті надбудовується процес координації комплексу засвоєних рухових дій та здатність їх виконувати у варіюваному виді, відповідно завданням, які постають перед виконавцем у різних контекстних ситуаціях, що дозволяє здобувачу перейти на наступний, контекстно-творчий етап набуття виконавсько-творчих вмій. Тим самим, на перший погляд, виникає суперечність між завданням оволодіння автоматизованими навичками та вмінням їх варіювати й змінювати відповідно особливостям характеру й художнього змісту різних творів. Це протиріччя розв'язується, якщо усвідомити, що кожна навичка характеризується комплексом системоутворювальних, базових властивостей, а також другорядними ознаками, які можуть варіюватися [5]. Отже, йдеться про деталізацію техніки виконання дій і вміння

їх варіювати й поєднувати в різних комбінаціях, тобто про досягнення виконавцем творчого рівня володіння виконавськими вміннями.

Зауважимо, що оволодіння виконавця цими вміннями тісно пов'язане із розвитком у майбутнього фахівця художнього мислення, творчого уявлення й здатності до створення власної інтерпретаційно-виконавської концепції твору. Адже саме наявність останньої спонукає здобувача до гнучкого застосування опрацьованих виконавсько-рухових вмій у їх спрямуванні на втілення художньо-образного змісту твору, його жанрово-стильових властивостей за рахунок варіювання темпу, динаміки, артикуляційних штрихів, способів фразування тощо. Важливу роль у цьому процесі відіграє налагодження міждисциплінарної координації між комплексом індивідуально-виконавських дисциплін й музично-історичною та аналітико-герменевтичною підготовкою здобувачів, спрямованою на сприяння проникненню виконавця у глибинний зміст авторського задуму та осмислення тонких виконавських нюансів, необхідних для втілення художньої ідеї твору.

**Висновки.** Вдосконалення у майбутніх учителів музичного мистецтва комплексу різномірних виконавських навичок і творчих умій має забезпечуватися врахуванням загальних біомеханічних закономірностей рухової діяльності з врахуванням специфіки їх прояву в мистецькій, музично-виконавській галузі. Базовим підґрунтям їх формування визначено: досягнення на початковому етапі виконавської підготовки оптимального психологічного й фізичного стану м'язового апарату, сутність якого полягає у його вивільненні й здатності до керованої мобільності на засадах самоконтролю за своїми м'язовими діями й відчуттями та отриманим звуковим результатом, оволодіння технологією формування автоматизованих базових навичок та їх координованості у виконанні складних рухових дій; варіативного застосування засвоєних навичок із збереженням їх базових, системоутворювальних якостей.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник для вузів. Київ : Віпол, 2007. 173 с.
2. Гуральник Н.П. Новий погляд на інтеграційні процеси в класі фортепіано. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*: Збірник наукових праць. Київ : НПУ, 2004. Вип. 1 (6). С. 59–66.
3. Кьон Н. Пропедевтика типових помилок як метод навчання співу студентів педагогічних університетів. *Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference "Scientific Research Priorities – 2018: theoretical and practical value"*, Wyższa Szkoła Biznesu –National-Louis University, Nowy Sącz, Poland, 2018. С. 90–92.

4. Шен Чянг. Офіційний сайт енциклопедії Baidu, медиа-платформа. Фань Цзинма. Отримано з <https://baike.baidu.com/item/范竞马> [кит.]

5. Feigenberg Josef M. *Nikolai Bernstein: From Reflex to the Model of the Future*. Translator: Julia Linkova, Editors: Eberhard Loosch; Vera Talis. LIT, Münster, 2014.

6. Hofman J. *Piano Playing – With Piano Questions Answered*. New York : Dover Publications, 1976.

7. Nikolai, H., Linenko, A., Koehn, N., & Boichenko, M. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(1), 225–235. doi: 10.7596/taksad.v9i1.2434

## ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ

### FORMATION OF CREATIVITY OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART DURING THE STUDY OF PEDAGOGY

У воєнному сьогоденні України актуальною є проблема формування ціннісних орієнтацій у молоді, а особливо – у майбутніх учителів музики, які формують естетичну свідомість українців. Важливість процесу дослідження креативності майбутніх учителів музики визначається гуманізацією та гуманітаризацією мистецької освіти, соціальним замовленням, акцентом на особистісно орієнтованому навчанні у процесі позашкільної музичної підготовки.

Значна увага у статті приділена аналізу можливості розвитку креативності у процесі дифузії педагогіки, психології та педагогічної практики на I-II курсах коледжів культури і мистецтв. У статті розглядаються можливості планування уроків як способу розвитку креативності майбутніх учителів музики початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів. Матеріал є актуальним у контексті зростання попиту на молодих спеціалістів у сфері мистецтва та культури, адже креативність підвищує конкурентоспроможність коледжів мистецтв і є передумовою освітньо-виконавської майстерності музиканта. Авторка аналізує тлумачення категорій «творча робота», «креативність» з огляду на їхній взаємозв'язок з розвитком професійних умінь і навичок майбутніх учителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу; демонструє взаємовплив розвитку креативності через аудіовізуалізацію та кластеризацію, збирання музичного пазлу, написання сенкану, асоціативні сходинки, фестиваль мемів, пісенне змагання; наводить приклади тем для планування уроків. Теоретичні і практичні напрацювання можуть бути використані у роботі вчителів загальноосвітніх шкіл та викладачів коледжів культури і мистецтв.

У висновках авторка підсумовує ефективність написання планів-конспектів уроків для розвитку креативності, відзначає великий потенціал для творчості майбутніх учителів музики та показує вектор подальшого наукового пошуку у напрямку розвитку креативності через планування інноваційних уроків, використання інтерактивних технологій, орієнтацію позаурочної роботи на профорієнтацію та саморозвиток.

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, коледжі мистецтв, креативність, учителі музики.

At present military Ukraine the actual problem is the formation of value orientations of young people, especially – in the future music teachers that form the aesthetic consciousness of Ukrainians. The importance of the research creativity of future music teachers is determined by humanitarization and humane of artistic education, social order, an emphasis on personally oriented education in the extracurricular musical trainings. Particular attention in the article is paid to the analysis of the possibilities of developing creativity in the process of diffusion of pedagogy, psychology and pedagogical practice at I-II courses of colleges of culture and arts.

The article discusses the possibility of lesson planning as a way of development of the creativity of future music teachers of primary specialized art educational establishments. The material is relevant in the context of increasing demands for young professionals in the arts and culture field, creativity increases the competitiveness of colleges of arts and is a prerequisite educational and performance skills of the musician. The author analyzes the interpretation of the categories of "creative work", "creativity" in view of their relationship in the development of professional skills and abilities of future teachers of music in the process of studying subjects of the social and humanities cycle; demonstrates the interplay in the development of creativity by audio visualization and clustering, assembling a musical puzzle, Senkan writing, associative steps, meme festival, singing competition; gives examples of topics for lesson planning and methods used. The theoretical and practical achievements can be used in the school teachers work, teachers of art colleges.

In conclusion the author summarizes the effectiveness of lesson planning in the form of creativity, notes that it contains a rich potential for creativity of the future music teachers and shows the vector of future research, develop creativity by writing the outline for innovative lessons, using interactive technologies, direction of foxberry work on the career guidance and self-development.

**Key words:** values orientations, colleges of arts, music teachers, creativity.

УДК 378.147:37  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.32>

**Магда П.М.,**

докт. філос.,  
голова ЦК «Загальноосвітні, гуманітарні та соціально-економічні дисципліни»  
Бахмутського фахового коледжу  
культури і мистецтв  
імені Івана Карабиця

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Питання формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу знаходиться у колі уваги науковців доволі давно. Процеси реформування мистецької освіти з 2018 року цілком природно розповсюдились і на цикл дисциплін загальної підготовки коледжів мистецтв [1, с. 102]. Серед ціннісних орієнтацій, що входять до професіограми вчителя музичного мистецтва, ми у своєму дослідженні

виділили патріотизм, біоетику, емпатію, комунікативність та креативність як провідні для формування у здобувачів фахової передвищої мистецької освіти. Вважаємо актуальним цей напрямок наукової діяльності через нові виклики мистецької освіти України: воєнний стан, дистанційне навчання, руйнація матеріальної бази шкіл мистецтв, об'єднання районних закладів позашкільної мистецької освіти, внутрішнє переміщення шкіл мистецтв з тимчасово окупованих територій Донецької та Луганської областей. Через названі

чинники формування креативності у майбутніх учителів музичного мистецтва виходить на перший план.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідженням основ креативності та засад її визначення займалися Н. Аніщенко, О. Антонова, Н. Кічук, Л. Короткова, Т. Осипова, С. Сисоєва, К. Щедролосоєва та ін.; проблему формування креативності у майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлювали у своїх публікаціях М. Білецька, Вен Чаоцянь, Н. Добровольська, О. Дубасенюк, Н. Згурська, Т. Косенко, К. Кушнір, А. Лавриниць, В. Павленко, Т. Раструба, Р. Савченко, Н. Соболь, Н. Твердохліб, В. Фрицюк, А. Харківська, Ю. Чумак та ін. У названих розвідках та дослідженнях науковці пропонують різноманітні методики та технології розвитку креативності як обов'язкової складової педагогічних здібностей майбутнього вчителя, проте на нашу думку, потребує необхідності аналіз можливостей поєднання креативності та педагогічної, методичної творчості під час вивчення здобувачами освіти коледжів мистецтв педагогіки.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців формування креативності у майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається доволі детально: під час вивчення спеціальності, основ композиції, камерного ансамблю, концертмейстерської практики, інструментування та інших дисциплін циклу професійно-практичної підготовки та вибіркових дисциплін, у процесі музичної імпровізації та виконавської інтерпретації, фразування. Проте недостатньо приділено уваги дослідженням розвитку креативності як професійно-ціннісної орієнтації під час вивчення педагогіки майбутніми вчителями музичного мистецтва та реалізацію її саме у педагогічній, а не виконавській творчості. Цим зумовлена необхідність більш детального розгляду потенціалу дисциплін соціально-гуманітарного циклу для розвитку креативності майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Мета статті.** Метою даної статті є аналіз можливостей формування креативності майбутніх учителів музичного мистецтва під час вивчення педагогіки як дисципліни циклу загальної підготовки у складі соціально-гуманітарних дисциплін фахових коледжів культури і мистецтв.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі наукового пошуку ми виокремили такі професійно-ціннісні орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва, які, на нашу думку, є обов'язковими в умовах сучасної системи освіти: патріотизм, емпатія, комунікативність, біоетика та креативність. Креативність – одна з яскравих індивідуальних якостей особистості, яка визначає гнучке і конструктивне сприйняття, мислення та поведінку людини. Як особистісна якість, креативність

відображається в усіх компонентах поведінки і діяльності людини і співвідноситься з такими індивідуальними особливостями психічних процесів (мислення, сприйняття, уява, відчуття, емоції, воля, пам'ять, увага), які сприяють досягненню творчих результатів у діяльності [8, с. 124].

Проте креативність учителя музики виявляється і у творчому задумі уроку, і у доборі відповідних методів для реалізації триєдиної мети заняття, і у доцільному розподілі часу [3, с. 141], і у обґрунтуванні обраного типу заняття, і у створенні дидактичного матеріалу, наочності та ін.

Результати опитування здобувачів освіти 4 курсу коледжів культури і мистецтв показали, що більшість із них не розуміє, як поєднати педагогічну імпровізацію та творчі знахідки з методично грамотним оформленням плану-конспекту заняття (як індивідуального, так і групового). Адже практична виконавська підготовка у майбутніх учителів музичного мистецтва посідає перше місце серед інших компетентнісних умінь та навичок. Так, у ході анкетування здобувачів освіти Бахмутського фахового коледжу культури і мистецтв ім. І. Карабиця ми отримали такі результати: 55% реципієнтів пишуть, що їм складно поєднати творчий задум та методичні вимоги до оформлення плану уроку; 25% – що іноді відчувають складності під час поєднання творчих знахідок та методичних вимог до проведення уроку; 20% – відчувають себе впевнено під час складання плану-конспекту уроку або виховної години.

Згідно з навчальним планом від 2018 року вивчення здобувачами освіти коледжів мистецтв методики навчання гри на інструменті відбувається на III курсі, педагогіки та психології – на II курсі навчання, щоб підготувати їх до проходження на III та IV курсах педагогічної практики (вивчення цих трьох дисциплін фундаментального циклу підготовки за навчальним планом 2015 року було сплановано паралельно, щоб майбутні вчителі музичного мистецтва могли засвоїти необхідні компетенції та сформувати ключові фахові компетентності в комплексі). Актуальний навчальний план ускладнив практичну підготовку, оскільки тепер педагогічна практика у здобувачів освіти відбувається паралельно з вивченням методики (на III курсі).

Педагогіка відповідно до навчального плану вивчається здобувачами освіти у II семестрі II курсу, але оцінюється спільно з психологією, яка вивчається у I семестрі того ж курсу. До складу практичних занять з педагогіки та психології обов'язково входять такі, під час яких здобувачі освіти презентують та захищають розроблені самостійно плани-конспекти уроків, методичні карти позаурочних виховних заходів профорієнтаційного спрямування для проведення у загальноосвітніх школах, сценарії нестандартних занять.

Комплексно об'єднуються педагогіка, психологія, методика навчання гри на інструменті та виконавський аналіз творів тільки під час складання Державного іспиту з основ педагогічної майстерності після закінчення IV курсу. У здобувачів освіти спеціальності «Теорія музики» презентація та захист конспекту уроку винесені на іспит з Основ педагогічної майстерності третім питанням у білеті (у здобувачів інших спеціальностей – виконавський аналіз твору).

Ми впровадили в межах формування креативності практичні заняття з написанням таких планів-конспектів позаурочних виховних заходів профорієнтаційного спрямування для проведення у загальноосвітніх школах:

1. Музичні інструменти та їхні можливості.
2. Світ природи у музиці (за творчістю С. Прокоф'єва, Е. Гріга, А. Вівальді, В. Косенка).
3. Композитори – дітям (за творчістю Ф. Куперена, В. Моцарта, Г. Генделя).
4. Танцювальні мелодії різних країн.
5. Музика в житті людини (обрядова жанри).
6. Народна пісня – голос країни.
7. Вірші, що стали піснею... (за творчістю Д. Павличка, Т. Шевченка, А. Малишка).
8. Музика і кіно.
9. Коли душа сміється... (на прикладі народних жартівливих пісень).
10. Ніжні звуки романсу...
11. Музичні казки.
12. Музиканти посміхаються (за творчістю А. Штогаренка, Д. Кабалевського, Г. Фріда).
13. Почуття мовою музики.
14. Спільні засоби виразності музики та мови.
15. Музика реклами та комп'ютерних ігор та ін.

Профорієнтаційна робота посідає важливе місце у роботі вчителя музичного мистецтва, тому розроблені уроки та виховні години стали б у нагоді здобувачам освіти у майбутній професійній діяльності [2, с. 25]. Особливою вимогою було розробити кожну тему (план уроку) для групового заняття 45 хвилин за принципом виховної години, але з визначеним типом уроку. Конкретний тип заняття вимагав від здобувачів освіти повторення засад методики викладання, дидактики та педагогіки, але не обмежував творчий задум. Серед запропонованих типів уроків були: нестандартне заняття (пейзажно-музична замальовка), комбіноване заняття (з елементами концерту), комбіноване заняття (з елементами драматизації), вебквест, заняття-змагання, урок-казка, нестандартне заняття (танцювальний марафон, пісенний вернісаж), урок-вистава, урок-вікторина, бінарна виховна година з елементами концерту, комбіноване заняття (з елементами аудіовізуалізації).

Корисним з методичної точки зору у цих завданнях було те, що пропонувались заняття для проведення у групах, що є незвичним для

студентів-інструменталістів, орієнтованих на індивідуальну роботу з учнем (фортепіано, оркестрові струнні інструменти, оркестрові духові та ударні інструменти, народні інструменти). Це створило умови для удосконалення методичних знань і вмінь групової роботи. Водночас типи запропонованих для розробки занять містили переважно більшість нестандартних або комбінованих уроків / заходів, що давало змогу здобувачам освіти проявити свої творчі здібності, нестандартне бачення навчального процесу, застосувати педагогічну імпровізацію та педагогічну інтуїцію під час добору методів навчання. Під час інструктажу здобувачів освіти нами здійснювались консультування, наведення, навіювання та переконання як засоби музично-педагогічного впливу [6].

Серед використаних у форматі нестандартних та комбінованих занять методів майбутні вчителі музичного мистецтва запропонували такі: збирання музичного пазлу; розгадування музичного колажу-вікторини; пісенне змагання; візуалізація музичного твору [4]; добір епіграфу до музичного твору; фільмографічний калейдоскоп; класифікація творів за жанрами, тональностями, засобами музичної виразності; написання сенкану до музичного твору; кластеризація [7]; асоціативні сходинки; фестиваль мемів та колажів [5]; синестезичний малюнок та ін. [4; 6]

Після обробки створених здобувачами освіти планів-конспектів занять та сценаріїв ми повторно провели анкетування студентів і отримали такі результати: 41% опитаних зазначили, що їм все одно складно поєднати творчий задум та методичні вимоги до оформлення плану уроку; 33% – що іноді відчують складності під час поєднання творчих знахідок та методичних вимог до уроку; 26% – відчують себе впевнено під час складання плану-конспекту уроку або виховної години.

**Висновки.** Проведений аналіз можливостей формування креативності майбутніх учителів музичного мистецтва під час вивчення педагогіки як дисципліни циклу загальної підготовки у складі соціально-гуманітарних дисциплін фахових коледжів культури і мистецтв показав позитивну динаміку при використанні творчих профорієнтаційних завдань. Практикум з написання планів-конспектів нестандартних та комбінованих позаурочних виховних заходів профорієнтаційного спрямування майбутніми вчителями музичного мистецтва під час вивчення педагогіки підвищив методичну грамотність здобувачів освіти та сприяв формуванню креативності як професійно-ціннісної орієнтації у тісному зв'язку трьох дисциплін фундаментального циклу підготовки.

Отже, розвиток креативності має проходити у взаємозв'язку з інтелектуальним зростанням особистості та накопиченням музичного досвіду, що передбачатиме підвищення методичної



культури студента, стимулювання гнучкості мислення, прагнення до пошуку нових ідей та втілення їх у нестандартних дидактичних рішеннях. Творчість є необхідною складовою праці майбутнього вчителя музичного мистецтва, саме тому формування креативності має велике значення у процесі професійної підготовки [8, с. 124]. Наступним кроком нашого наукового пошуку буде розгляд формування креативності як професійно-ціннісної орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва у межах зарубіжної літератури.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бороденко О. Умови розвитку креативності майбутнього вчителя. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 2 (77). 2020. С. 102–106.
2. Дубасенюк О. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*. 2011. № 4. С. 23–28.
3. Короткова Л. До проблеми визначення поняття «креативність». *Мови і світ: дослідження та викладання*: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (28–29 березня 2013 р.). Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 115. С. 141–144.
4. Магда П. Розвиток креативності у майбутніх учителів музики методом аудіовізуалізації. *Молодь і ринок*: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка. Дрогобич. 2018. № 1 (156). С. 171–174.
5. Полях Н. Використання мемів під час викладання української літератури. *Україністика: нові імена в науці*: матеріали III Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції студентів і молодих науковців (Дніпро – Люблін, 7–8 травня 2024 року). Дніпро: ГІІМ, 2024. С. 79–81.
6. Савінова І. Формування творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва засобами інноваційних технологій навчання. *Освіта. Медицина. Виховання*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Бахмут: МАСМУ, БМК, 2017. С. 131–133.
7. Скубак М. Інтелектуальна система аналізу контенту музичного вебсерверу для Android-застосунку: магістерська кваліфік. роб.: 122 – МКР – 601.21610223. / Чорноморський нац. ун-т ім. П. Могили. Миколаїв, 2022. 83 с.
8. Чумак Ю. Формування креативності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки. *Проблема творчості у сучасній мистецькій освіті*: зб. тез та матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції (28–30 березня 2018). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. С. 123–125.

## РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ У НАВЧАННІ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

### DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN TEACHING PROFESSIONAL VOCABULARY OF FUTURE TRANSLATORS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

У статті досліджено феномен креативності у навчанні майбутніх перекладачів. З'ясовано, що важливою складовою професійної діяльності перекладача є креативний підхід, що передбачає здатність до інноваційного мислення та готовність до постійного професійного зростання. Гнучкість мислення та постійне самовдосконалення сприяють більш глибокому розумінню особливостей професії перекладача, збагаченню культурного потенціалу, розвитку інтелектуальних здібностей, адаптації культурних контекстів та знаходженню нестандартних рішень у процесі перекладу. Зазначено, що інформаційно-комунікаційні технології впливають на розвиток креативності у студентів-перекладачів, створюючи нові можливості для навчання та професійного зростання. Онлайн-платформи стали важливим інструментом у процесі освоєння мови та перекладацьких навичок, дозволяючи здійснювати взаємодію з мовними матеріалами в реальному часі. Автором проаналізовано освітні онлайн-інструменти для розвитку креативності майбутніх перекладачів, а саме – платформа Zoom (для проведення заняття, роботи у групах/ міні-групах/ парах); платформа quizlet.com (розробка тестів, флеш карток для вивчення нової лексики); платформа Argumentationswippe (для створення дискусійних аргументів за / проти); платформа quizizz.com (для створення тестів); платформа Vocaroo (для запису усної презентації, переказу тексту, відповідей на запитання). Навчальні програми, побудовані на основі ІКТ, сприяють інтерактивному вивченню мови та культурного контексту, що є важливим для майбутніх професійних перекладачів. Ці технології розширюють можливості доступу до різноманітних перекладацьких інструментів, що підвищує їхню ефективність та точність у виконанні завдань. Елемент креативності реалізований в авторських завданнях, спрямованих на комунікацію.

**Ключові слова:** розвиток креативності, інформаційно-комунікаційні технології,

онлайн-платформи в освіті, навчання перекладачів.

The article examines the phenomenon of creativity in training future translators. It was found that an important component of a translator's professional activity is a creative approach, which involves the ability to think innovatively and readiness for constant professional growth. Flexibility of thinking and constant self-improvement contribute to a deeper understanding of the peculiarities of the translator's profession, enrichment of cultural potential, development of intellectual abilities, adaptation to cultural contexts, and finding non-standard solutions in the translation process. It is noted that information and communication technologies influence the development of creativity among translation students, creating new opportunities for learning and professional growth. Online platforms have become an important tool in the process of language acquisition and translation skills, allowing interaction with language materials in real time. The author analyzed online educational tools for the development of creativity of future translators, namely the Zoom platform (for conducting classes, working in groups/mini-groups/pairs); quizlet.com platform (development of tests, flash cards for learning new vocabulary); Argumentationswippe platform (for creating debatable arguments for / against); platform quizizz.com (for creating tests); Vocaroo platform (for recording an oral presentation, retelling the text, answering questions). Curricula built on the basis of ICT facilitate interactive learning of the language and cultural context, which is important for future professional translators. These technologies increase access to a variety of translation tools, which increases their efficiency and accuracy in performing tasks. The element of creativity is implemented in the author's tasks aimed at communication.

**Key words:** development of creativity, information and communication technologies, online platforms in education, training of translators.

УДК 378.147.81'25  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.33>

**Москаленко О.І.,**  
докт. пед. наук,  
професор кафедри іноземної філології  
і перекладу  
Національного університету біоресурсів  
і природокористування України

**Постановка проблеми.** У сучасному світі, що характеризується швидким розвитком інформаційних технологій і глобалізацією, зростають вимоги до фахівців щодо високого рівня знань, компетентності та конкурентоспроможності. Підготовка майбутніх перекладачів у сучасних умовах базується не лише на здобутті теоретичних знань та практичних навичок, але й на розвитку творчих здібностей. Важливою складовою професійної діяльності перекладача є креативний підхід, що передбачає здатність до інноваційного мислення та готовність до постійного професійного зростання.

Гнучкість мислення та постійне самовдосконалення сприяють більш глибокому розумінню

особливостей професії перекладача, збагаченню культурного потенціалу та розвитку інтелектуальних здібностей. Креативний підхід до перекладу передбачає здатність до нестандартного мислення, точного сприйняття інформації та вміння знаходити нові рішення у типових ситуаціях. З огляду на важливість професії перекладача, розвиток креативних навичок займає ключове місце у процесі підготовки майбутніх фахівців, що сприяє адаптації культурних контекстів та знаходженню нестандартних рішень у процесі перекладу.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) відкривають широкі можливості для розвитку креативності у майбутніх перекладачів. Використання

таких інструментів, як електронні словники, автоматизовані перекладацькі системи, спеціалізовані програми для аналізу тексту, а також платформи для співпраці та обміну досвідом, сприяє не лише поглибленню знань, але й стимулює творчий підхід до вирішення перекладацьких завдань.

Застосування ІКТ у навчанні перекладачів дозволяє створити інноваційне навчальне середовище, яке стимулює розвиток креативних здібностей студентів. Використання сучасних технологій у навчальному процесі сприяє формуванню комплексного підходу до підготовки перекладачів, забезпечуючи їм можливості для професійного зростання та адаптації до сучасних вимог ринку праці.

#### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Проблеми підготовки майбутніх перекладачів розглядалися у наукових працях багатьох вчених. Так, В. Гура досліджувала особливості перекладання художніх текстів жанру фентезі; В. Карбан займалася вивченням машинного перекладу [1], О.Бабенко фокусувала увагу на системному підході у формуванні навичок креативного перекладу майбутніх перекладачів [2]; окремі дослідження практичних креативних технік перекладу англomовної економічної літератури були зроблені С. Бобрівник, І. Теплюк, С. Гайдученко [3]; вартий уваги підхід науковців С. Гаваші та М. Лалакуліч до креативності як умови самореалізації фахівця [4]; Н. Дячук провела емпіричне дослідження творчого потенціалу майбутніх перекладачів художніх текстів [5]; Ю. Рибінська розглянула практичні аспекти формування навичок креативного перекладу в майбутніх перекладачів. Попри те, що тема креативності охоплює широке коло наукових досліджень, вона є завжди актуальною і залишає багато напрямів, у яких можна її розвивати. У сучасному світі, де обсяги інформаційних потоків постійно зростають, а технологічний прогрес набуває безпрецедентних темпів, перекладачі художньої літератури зіштовхуються з новими викликами та можливостями. Відтак, автор статті бачить перспективний напрям у розвитку креативності перекладачів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

**Метою статті** є характеристика та аналіз освітніх онлайн-інструментів для розвитку креативності майбутніх перекладачів.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із ключових аспектів професійної підготовки майбутніх перекладачів є розвиток їхньої креативності, яка дозволяє не лише точно передавати зміст текстів, але й зберігати їхню художню цінність та емоційне забарвлення.

Як зазначає С. Гаваші, креативність – це здатність генерувати та реалізовувати творчі ідеї, а також уміння підходити до вирішення проблем нестандартно. Художній переклад дозволяє

перекладачам демонструвати свої креативні здібності і є одним із найефективніших методів для їхнього розвитку. Перекладач художньої літератури сам є митцем і, як такий, повинен підтримувати свій унікальний стиль та погляди, які часто відображають стиль та манеру письма авторів оригінальних творів [4].

Аналогічну думку має Л. Романишина, яка вважає, що креативність є однією з основних професійно важливих якостей перекладача. В умовах навчально-професійної діяльності у студентів-перекладачів необхідно розвивати такі професійні якості, як дивергентне мислення, висока ерудиція та загальна культура, креативність, професійна інтуїція та творча уява. Вони повинні вміти управляти собою в процесі пошуку рішень, аналізувати свої творчі дії та постійно вдосконалюватися у професії [7].

Для досягнення належного рівня креативності майбутній перекладач повинен бути компетентним у своїй галузі. У працях вітчизняних дослідників С. Бобрівник, І. Теплюк, С. Гайдученко компетентність визначається як специфічна здатність, що дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми і завдання, які виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя. Компетентність тісно пов'язана з реалізацією творчого потенціалу, який, у свою чергу, пов'язаний з механізмами внутрішньої активності особистості, продуктивністю пізнавальних процесів і проявами креативності. Від рівня творчого потенціалу залежить ступінь креативної самореалізації. До показників творчого потенціалу належать такі характеристики, як гнучкість мислення, чутливість до проблем, спонтанність та відкритість [3].

Погоджуючись з авторами, зауважимо, що наявність творчого потенціалу перекладача ще не гарантує якості перекладу. Адже важливим є вміння реалізувати цей потенціал. Серед засобів, які дозволяють автору перекласти художній твір і зробити його більш повним, емоційно забарвленим, образним, Г. Савчук, К. Дашкова виокремлюють такі: епітети, метафори, порівняння, уособлення, гіперболи, іронія, оксюморон, фразеологізми і стійкі словосполучення, лексика обмеженого вживання, неологізми, діалектизми, гра слів [8].

Сьогодні існує велика кількість онлайн-ресурсів, які сприяють створенню контенту, спрямованого на розвиток креативних якостей фахівця. Розглянемо деякі з них на прикладі практичних завдань з німецької мови для навчання фахової лексики за темою «Турбулентність» («Turbulenz»). Авторська розробка виконана в межах проекту навчання викладачів німецької мови від Goethe Institut та містить адаптовані автором матеріали з сайту <https://breakingnewsenglish.com/2407/240704-severe-turbulence.html>.

Заняття проводиться онлайн на платформі Zoom. Кількість студентів – 16, рівень німецької мови – B1. Час заняття – 1 година 30 хвилин.

**Завдання 1.** Використання платформи *quizlet.com* для навчання фахової лексики за темою. Ми розробили низку завдань для вивчення слів з опорного тексту – flashcards, match and learn. <https://quizlet.com/929246677/flashcards?funnelUUID=3ec2396ddb39-46f7-9996-efa2d327cef7>.

Слова до теми (Wortschatz und Redewendungen zum Thema «Turbulenz»):

- der Sicherheitsgurt
- den Sicherheitsgurt anlegen
- der Klimawandel
- der Vorfall
- beschädigen
- verschlimmern
- die Zahl der Vorfälle zunehmen
- zwingen zu D
- die Notlandung
- verletzt
- die Verletzte
- sich nähern
- die Reise fortsetzen
- heftige Luftbewegungen
- gefährlichen Lufteinschlüssen standhalten
- der Flugzeugabsturz
- die Verletzungen erleiden
- die Gefahr

**Завдання 2.** Загальні питання по темі, робота в парах. Викладач розподіляє студентів у сесійні зали.

– Was haben Sie gedacht, als Sie den Titel des Textes gelesen haben?

– Welche Bilder kommen Ihnen in den Sinn, wenn Sie das Wort „Turbulenzen“ hören?

– Was denken Sie über das Fliegen?

– Wie gefährlich ist Fliegen?

– Wie können wir das Fliegen sicherer machen?

– Wie würden Sie jemandem helfen, der Flugangst hat?

– Was macht Turbulenzen?

– Wie wird das Fliegen in der Zukunft aussehen?

**Завдання 3.** Прочитайте назву тексту. Подумайте, які з цих речень є, на Вашу думку, правдивими / неправдивими. Робота в групі.

1. Mehr als 40 Menschen wurden in einem Flugzeug aufgrund von Turbulenzen verletzt. R / F

2. Das Flugzeug flog von Uruguay nach Spanien. R / F

3. Einige Passagiere beendeten ihre Reise mit dem Bus. R / F

4. In letzter Zeit wurden mehr Menschen aufgrund von Turbulenzen verletzt. R / F

5. Moderne Flugzeuge werden selten durch schwere Turbulenzen beschädigt. R / F

6. Das größte Risiko für Passagiere ist das Anlegen eines Sicherheitsgurts. R / F

7. Wissenschaftler sagen, dass der Klimawandel Turbulenzen verschlimmert. R / F

8. Vorfälle durch Turbulenzen haben seit 2020 um 80 % zugenommen. R / F

**Завдання 4.** Робота з текстом. Індивідуальне завдання. Час виконання – 15 хвилин. Матеріали були перекладені та адаптовані автором з сайту <https://breakingnewsenglish.com/2407/240704-severe-turbulence.html>.

**Turbulenzen zwingen Flugzeug zur Notlandung (4. Juli 2024)**

Schwere Turbulenzen zwangen am Montag ein Flugzeug zu einer Notlandung. Fast 40 Menschen wurden in der Boeing 787 Dreamliner-Maschine von Air Europa verletzt. Sie war auf dem Weg von Spanien nach Uruguay. Turbulenzen trafen das Flugzeug über dem Atlantik, als es sich Südamerika näherte. Die Fluglotsen forderten den Piloten auf, in Natal im Nordosten Brasiliens eine Notlandung durchzuführen. Viele der Verletzten wurden in einem Krankenhaus in Natal behandelt. Andere Verletzte setzten ihre Reise in Uruguays Hauptstadt Montevideo mit dem Bus fort. Air Europa schickte am Montag ein neues Flugzeug aus Madrid. Es beförderte Passagiere, die den Bus nicht nehmen wollten, zu ihrem Endpunkt. Die Turbulenzen sind sehr oft von Vorfällen in der Luft, bei denen viele Menschen verletzt wurden.

Turbulenzen sind heftige oder ungleichmäßige Luftbewegungen. Moderne Flugzeuge sind so konstruiert, dass sie starken Winden und gefährlichen Lufteinschlüssen standhalten. Es kommt äußerst selten vor, dass Turbulenzen ein Flugzeug beschädigen. Noch seltener kommt es vor, dass sie einen Flugzeugabsturz machen. Die größte Gefahr für Passagiere besteht darin, nicht angeschnallt zu sein. Wer im Flugzeug steht oder im Sitzen nicht angeschnallt ist, kann durch die Kabine geschleudert werden. Wer mit dem Kopf gegen Gepäckfächer über dem Sitz oder gegen die Flugzeugdecke stößt, kann schwere Verletzungen erleiden. Wissenschaftler der britischen Universität Reading berichteten, dass schwere Turbulenzen aufgrund des Klimawandels schlimmer werden. Sie sagten, dass die Zahl der Vorfälle zwischen 1979 und 2020 um 55 Prozent zugenommen habe.

**Завдання 5.** Виконання завдання на платформі *quizizz.com*. Дайте відповіді на запитання до тексту. Студенти працюють в парах або індивідуально. <https://quizizz.com/pro/join/quiz/6697acfc7a3d7cdfc4565464/start?studentShare=true>

– Wie viele Menschen wurden an Bord des Flugzeugs verletzt?

– Wo begann das Flugzeug seine Reise?

– Wer forderten das Flugzeug durchzuführen?

– In welcher brasilianischen Stadt landete das Flugzeug?

– Wie kamen einige Passagiere nach Montevideo?

– Wofür sind moderne Flugzeuge ausgelegt?

– Was müssen Passagiere in einem Flugzeug tragen?

– Woran könnten Passagiere außer an der Flugzeugdecke noch mit dem Kopf stoßen?

– Warum nehmen Vorfälle mit schweren Turbulenzen zu?

– Um wie viel haben Vorfälle mit schweren Turbulenzen seit 1979 zugenommen?

**Завдання 6.** Згадайте, як ці слова були використані в тексті або з чим ви їх асоціюєте. Студенти працюють в парах.

Turbulenzen / Notfall / Landung / Fliegen / Pilot / Krankenhaus / Reise / Verletzungen / Bus / Luft / Schädlen / Passagiere / Kabine / Gepäckfächer / Klimawandel

**Завдання 7.** Обговорення важливості ременів безпеки на видах транспорту. Аргументовані відповіді на платформі *Argumentationswippe* <https://argumentationswippe.de/>. Студенти працюють у 2 групах. Одна група переконана, що треба носити ремені безпеки, інша група навпаки вважає, що це необов'язково. Студенти пишуть аргументи за / проти.

**Завдання 8.** Використання *Google.docs* – створення спільного документа. Студенти працюють у групах по 3 особи. Мета завдання – обговорити, як можна покращити наступні речі в авіації. Створюється спільний Google-документ, в якому треба заповнити таблицю.

Dinge	Verbesserungen
Check-in	
Abfluggate	
Sitzplatz	
Essen	
Kabinenpersonal	

**Завдання 9.** Обговорення у групах, рольова гра. Студенти працюють у групах по 4 особи. Завдання – назвати 3 причини, чому Ваш вид транспорту є найкращим.

Rolle A – Flugzeug

Sie denken, dass das Flugzeug das beste Transportmittel ist. Nennen Sie drei Gründe dafür. Sagen Sie den anderen Studenten, welches davon das Schlimmste ist (und warum): Fahrrad, Auto oder Zug.

Rolle B – Fahrrad

Sie denken, dass das Fahrrad das beste Transportmittel ist. Nennen Sie drei Gründe dafür. Sagen Sie den anderen Studenten, welches davon das Schlimmste ist (und warum): Flugzeug, Auto oder Zug.

Rolle C – Auto

Sie denken, dass das Auto das beste Transportmittel ist. Nennen Sie drei Gründe dafür. Sagen Sie den anderen Studenten, welches davon das Schlimmste ist (und warum): Fahrrad, Flugzeug oder Zug.

Rolle D – Zug

Sie denken, dass der Zug das beste Transportmittel ist. Nennen Sie drei Gründe dafür. Sagen Sie den anderen Studenten, welches davon das Schlimmste ist (und warum): Fahrrad, Auto oder Flugzeug.

**Завдання 10.** Робота на платформі *quizlet.com*. Завдання – з'єднати слова з їхнім значенням. Orden Sie die Wörter ihrer Bedeutungen zu: <https://quizlet.com/929246677/match>

1.	sich nähern	a.	Wenn ein Flugzeug auf den Boden kommt.
2.	Die Landung	b.	näher kommen
3.	verletzt	c.	.mit Schäden am Körper
4.	Die Reise	d.	Eine Person (nicht der Fahrer), die in einem Fahrzeug wie einem Auto, Bus oder Flugzeug reist.
5.	Passagier	e.	Eine Fahrt von einem Ort zum anderen.
6.	selten	f.	Der obere, innere Teil eines Raumes.
7.	die Kabine	g.	Schmerzen oder Verletzungen empfinden
8.	erleiden	h.	Etwas, das passiert, oft etwas Schlimmes.
9.	die Decke	i.	Nicht üblich oder passiert nicht oft.
10.	Der Vorfall	j.	Ein kleiner Raum auf einem Schiff oder Flugzeug, in dem sich Menschen aufhalten.

**Завдання 11.** Завдання пропонується для самостійного навчання. Переказ тексту на платформі *Vocaroo* <https://vocaroo.com/> (для запису презентації, переказу тексту тощо). Студенти записують усні завдання, створюють автоматичне посилання та надсилають його викладачу або в групу. Можна практикувати як відпрацювання усної частини пропущеного заняття.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, поєднання традиційних методів та інформаційно-комунікаційних технологій навчання у професійній підготовці перекладачів не лише збагачує їхні професійні навички, але й робить процес навчання більш доступним та ефективним. В авторській розробці на тему «Турбулентність» («Turbulenzen») було використано такі онлайн-інструменти – платформа *Zoom* (для проведення заняття, роботи у групах/ міні-групах/ парах); матеріали з сайту <https://breakingnewsenglish.com/>; платформа *quizlet.com* (розробка тестів, флеш карток для вивчення нової лексики); платформа *Argumentationswippe* <https://argumentationswippe.de/> (для створення дискусійних аргументів за/проти; завдань на плюси / мінуси); платформа *quizizz.com* (для створення тестів); платформа *Vocaroo* <https://vocaroo.com/> (для запису презентації, переказу тексту). Узагальнюючи, використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні майбутніх перекладачів відкриває нові можливості для

співпраці в глобальному масштабі, дозволяючи перекладачам працювати у віртуальних командних проектах та здійснювати взаємодію з іншими фахівцями з різних країн без значних фізичних обмежень. Це сприяє підвищенню професійної компетентності та культурного розуміння майбутніх перекладачів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу: Тези доповідей XI наукової конференції з міжнародною участю. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. 143 с. Електронне видання (15–16 квітня 2021 р., м. Харків, Україна).
2. Бабенко О. В., Шостак Н. А. Системний характер перекладу як синергетичного процесу. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки*. К.: Міленіум, 2017. Вип. 263. С. 194–200.
3. Бобрівник С. Л. Використання практичних креативних технік перекладу англomовної економічної літератури / С. Л. Бобрівник, І. А. Теплюк, С. В. Гайдученко. Київський Національний Економічний Університет імені Вадима Гетьмана. К., 2017. <https://core.ac.uk/download/pdf/84323663.pdf> (дата звернення 25.07.2024).
4. Гаваші С., Лалакулич М. Креативність як умова самореалізації фахівця. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 21. С. 57–68.
5. Дячук Н. В. Емпіричне дослідження творчого потенціалу майбутніх перекладачів художніх текстів. *Наукові записки*. 2014. № 25. С. 16–19.
6. Рибінська, Ю. А. Особливості формування навичок креативного перекладу в майбутніх перекладачів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2017. № 1. С. 136–141.
7. Романишина Л. М., Шупта О. В. Роль комунікативно-ігрових ситуацій у підготовці майбутніх перекладачів до креативного перекладу. *Наукові записки*. 2007. № 5. С. 117–119.
8. Савчук Г.В., Дашкова К.В. Особливості перекладу художньої літератури. *Науковий Вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія*. 2018. № 35, Т. 2. С. 79–81.

## СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ТАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ MODERN PROBLEMS OF TACTICAL TRAINING OF CADETS

Актуальні проблеми тактичної підготовки курсантів університету внутрішніх справ включають низку ключових аспектів, які потребують уваги та покращення.

Сучасні технології, такі як дрони, віртуальна та доповнена реальність, а також сучасні системи зв'язку, часто недостатньо інтегровані до програм тактичної підготовки. Ці технології можуть значно підвищити реалізм та ефективність тренувань, але їх використання часто обмежується через брак ресурсів або кваліфікованих інструкторів.

Незважаючи на важливість психологічної стійкості у стресових та небезпечних ситуаціях, цьому аспекту іноді приділяється недостатньо уваги.

Часто тактична підготовка фокусується лише на фізичних та тактичних аспектах, у той час як важливі компоненти, такі як правові знання, етика та комунікаційні навички можуть бути недооцінені.

В умовах обмеженого бюджету та ресурсів курсанти можуть не отримувати достатньої кількості практичних занять. Це може призвести до недостатньої підготовленості до реальних ситуацій, коли від них вимагається швидке та точне прийняття рішень.

Методики та сценарії, що використовуються у підготовці, повинні постійно оновлюватися відповідно до умов, що змінюються, оперативної обстановки та новими видами загроз. Це включає адаптацію до нових форм злочинної діяльності та терористичним загрозам, а також врахування змін у законодавстві та тактиці роботи правоохоронних органів.

Незважаючи на те, що фізична підготовка є важливою частиною тактичного тренування, в деяких випадках може бути недостатньо різноманітною і не враховувати індивідуальні особливості курсантів.

Ефективна координація та робота у команді є критично важливими для успішного виконання тактичних завдань. Однак іноді курсантам не вистачає тренувань, спрямованих на розвиток цих навичок, що може призвести до проблем у реальних ситуаціях.

Вирішення цих проблем потребує комплексного підходу, що включає модернізацію навчальних програм, впровадження сучасних технологій, збільшення практичних занять та увагу до міждисциплінарних аспектів навчання. Такі заходи допоможуть забезпечити більш високу якість підготовки та готовність курсантів до вико-

нання своїх обов'язків у складних та змінних умовах.

**Ключові слова:** фізична підготовка, теоретична підготовка, психологічна підготовка, практична підготовка, командна взаємодія.

Actual problems of tactical training of cadets at the University of Internal Affairs include a number of key aspects that require attention and improvement.

Modern technologies, such as drones, virtual and augmented reality, as well as modern communication systems, are often not sufficiently integrated into tactical training programs. These technologies can greatly increase the realism and effectiveness of training, but their use is often limited by a lack of resources or qualified instructors.

Despite the importance of psychological resilience in stressful and dangerous situations, this aspect is sometimes not given enough attention. Often, tactical training focuses only on the physical and tactical aspects, while important components such as legal knowledge, ethics and communication skills may be undervalued.

In conditions of limited budget and resources, cadets may not receive a sufficient number of practical classes. This can lead to insufficient preparation for real-life situations where they are required to make quick and accurate decisions.

The techniques and scenarios used in training must be constantly updated in accordance with changing conditions, the operational environment and new types of threats. This includes adapting to new forms of criminal activity and terrorist threats, as well as taking into account changes in legislation and law enforcement tactics.

Despite the fact that physical training is an important part of tactical training, in some cases it may not be sufficiently diverse and not take into account the individual characteristics of cadets.

Effective coordination and teamwork are critical to successful tactical missions. However, cadets sometimes lack the training to develop these skills, which can lead to problems in real-world situations.

Solving these problems requires a comprehensive approach, which includes modernization of educational programs, introduction of modern technologies, increase of practical classes and attention to interdisciplinary aspects of education. Such measures will help ensure a higher quality of training and readiness of cadets to perform their duties in difficult and changing conditions.

**Key words:** physical training, theoretical training, psychological training, practical training, team interaction.

УДК 351.741 (477) (075.8)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.34>

**Носкова Т.І.,**

ст. викладач кафедри тактико-спеціальної та спеціальної фізичної підготовки Одеського державного університету внутрішніх справ

**Тришин К.О.,**

викладач кафедри тактико-спеціальної та спеціальної фізичної підготовки Одеського державного університету внутрішніх справ

**Головко В.М.,**

викладач кафедри тактико-спеціальної та спеціальної фізичної підготовки Одеського державного університету внутрішніх справ

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Тактична підготовка курсантів університету внутрішніх справ є комплексом заходів та тренувань, спрямованих на формування у майбутніх співробітників правоохоронних органів необхідних знань, навичок та умінь для ефективного виконання службових обов'язків у різних умовах оперативної обстановки.

Основні аспекти тактичної підготовки:

1. Теоретична підготовка;
  - вивчення основ тактики дій підрозділів поліції;
  - знання правових норм та актів, що регулюють застосування сили та спецзасобів;
  - ознайомлення з тактико-технічними характеристиками зброї та спеціального обладнання.
2. Практична підготовка:

- відпрацювання навичок особистої безпеки та самозахисту;

- тренування щодо застосування спеціальних засобів та зброї;

- навчальні заняття із затримання злочинців, звільнення заручників та інших оперативних заходів;

- тактичні навчання, що моделюють реальні ситуації, за участю інших підрозділів та служб.

### 3. Психологічна підготовка:

- тренування стійкості до стресових ситуацій;

- розвиток навичок швидкої та правильної реакції на зміну обстановки;

- психологічна готовність до застосування зброї та спецзасобів.

### 4. Фізична підготовка:

- регулярні фізичні тренування для підтримки загальної фізичної форми;

- спеціальні вправи для підвищення витривалості, сили та швидкості;

- розвиток навичок рукопашного бою.

До важливих елементів тактичної підготовки відносяться:

Сценарії та моделювання. Використання реалістичних сценаріїв для відпрацювання різних тактичних ситуацій. Це може бути як поодинокі завдання, і комплексні операції з участю кількох підрозділів.

Командна робота. Особлива увага приділяється взаємодії у команді, координації дій, розподілу ролей та відповідальності.

Аналіз та розбір помилок. Після кожного тактичного заняття проводиться детальний розбір дій курсантів, виявлення та аналіз помилок, що дозволяє покращити тактичні навички та уникнути подібних помилок у майбутньому.

Тактична підготовка курсантів університету внутрішніх справ є невід'ємною частиною їхнього навчання та відіграє ключову роль у формуванні професійних якостей, необхідних для успішної служби у правоохоронних органах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему і підходи її розв'язання.** Актуальні наукові дослідження у галузі тактичної підготовки для правоохоронних органів охоплюють кілька інноваційних та важливих напрямів, спрямованих на підвищення навичок та готовності співробітників.

Тактичні стандарти реагування та громадського порядку. Національна асоціація тактичних офіцерів нещодавно оновила свої стандарти тактичних операцій (TROS) та представила нові стандарти громадського порядку. Ці стандарти охоплюють найкращі практики в таких областях, як кризові переговори, тактичні медичні служби екстреної допомоги, інциденти з активними стрілками та порятунок заручників. Вони спрямовані на

підвищення оперативної ефективності та безпеки як для громадськості, так і для правоохоронців [1].

Навчання кризовим переговорам. Дослідження та стандарти в галузі кризових переговорів наголошують на важливості відповідної термінології та комплексних навчальних програм. Дані системи обліку заручників ФБР показують, що більшість критичних інцидентів пов'язані з переговорами з людьми у кризовій ситуації, а не з реальними заручниками. Тому навчання фокусується на навичках кризового втручання та ефективних стратегіях комунікації [2].

Навчання тактичного використання дронів. Конференція UTAC (Unmanned Tactical Application Conference) 2024 підкреслює зростаючу важливість технологій дронів у тактичній підготовці. Конференція надає практичне навчання та сценарні вправи для правоохоронних органів, військових та рятувальників, демонструючи інтеграцію безпілотних систем та робототехніки в оперативних умовах [4].

Тактичне навчання соціальній взаємодії. Комісія з навчання кримінального правосуддя штату Вашингтон (WSCJTC) розробила програму навчання тактичній соціальній взаємодії (TSI) у рамках проекту, що фінансується DARPA. Ця програма спрямована на покращення навичок комунікації, адаптації та вирішення проблем у мультикультурних контекстах. Навчання показало обнадійливі результати у підвищенні задоволеності суспільства роботою поліції та покращенні процедурного правосуддя [3].

Ці дослідження та навчальні програми відображають еволюцію потреби правоохоронних органів у вирішенні складних та динамічних ситуацій, приділяючи увагу як технологічним досягненням, так і міжособистісним навичкам.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Актуальні проблеми тактичної підготовки курсантів університету внутрішніх справ включають низку ключових аспектів, які потребують уваги та покращення.

Неповне використання сучасних технологій. Сучасні технології, такі як дрони, віртуальна та доповнена реальність, а також сучасні системи зв'язку, часто недостатньо інтегровані до програм тактичної підготовки. Ці технології можуть значно підвищити реалізм та ефективність тренувань, але їх використання часто обмежується через брак ресурсів або кваліфікованих інструкторів [4].

Психологічна підготовка. Незважаючи на важливість психологічної стійкості у стресових та небезпечних ситуаціях, цьому аспекту іноді приділяється недостатньо уваги. Курсантам необхідно більше тренувань у стресових умовах та навчання методам управління емоціями та стресом [3].

Відсутність міждисциплінарного підходу. Часто тактична підготовка фокусується лише на фізичних



та тактичних аспектах, у той час як важливі компоненти, такі як правові знання, етика та комунікаційні навички можуть бути недооцінені. Міждисциплінарний підхід, що включає всі ці елементи, міг би значно покращити підготовку курсантів.

Нестача практичних тренувань. В умовах обмеженого бюджету та ресурсів курсанти можуть не отримувати достатньої кількості практичних занять. Це може призвести до недостатньої підготовленості до реальних ситуацій, коли від них вимагається швидке та точне прийняття рішень.

Актуальність методик та сценаріїв. Методики та сценарії, що використовуються у підготовці, повинні постійно оновлюватися відповідно до умов, що змінюються, оперативної обстановки та новими видами загроз. Це включає адаптацію до нових форм злочинної діяльності та терористичним загрозам, а також врахування змін у законодавстві та тактиці роботи правоохоронних органів.

Інтеграція мультикультурних навичок. В умовах зростаючої мультикультурності суспільств важливим аспектом стає навчання курсантів взаємодії з різними етнічними та культурними групами. Нестача цих навичок може призвести до непорозуміння та конфліктів на місцях, що особливо актуально у полікультурних спільнотах [3].

Фізична підготовка. Незважаючи на те, що фізична підготовка є важливою частиною тактичного тренування, в деяких випадках може бути недостатньо різноманітною і не враховувати індивідуальні особливості курсантів. Оптимізація фізичних тренувань з урахуванням сучасних наукових даних може підвищити ефективність цієї підготовки.

Координація та командна робота. Ефективна координація та робота у команді є критично важливими для успішного виконання тактичних завдань. Однак іноді курсантам не вистачає тренувань, спрямованих на розвиток цих навичок, що може призвести до проблем у реальних ситуаціях.

Вирішення цих проблем потребує комплексного підходу, що включає модернізацію навчальних програм, впровадження сучасних технологій, збільшення практичних занять та увагу до міждисциплінарних аспектів навчання. Такі заходи допоможуть забезпечити більш високу якість підготовки та готовність курсантів до виконання своїх обов'язків у складних та змінних умовах.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті полягає у доповненні та розширенні знань про сучасні методи та тенденції у сфері тактичної підготовки курсантів університету внутрішніх справ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Теоретична підготовка є основним елементом навчання курсантів університету внутрішніх справ. Вона спрямована на формування у курсантів глибокого розуміння основ тактики, правових аспектів

діяльності, а також теоретичних знань про засоби та методи, що застосовуються.

Основні компоненти теоретичної підготовки:

Правова основа діяльності:

– Вивчення законів та нормативних актів, що регулюють діяльність правоохоронних органів, такі як Конституція, Кримінальний кодекс, Кодекс про адміністративні правопорушення та інші нормативні акти.

– Права та обов'язки співробітників поліції, щоб діяти в рамках закону та ефективно виконувати свої завдання.

– Вивчення умов та порядку застосування сили, спеціальних засобів та вогнепальної зброї, а також відповідальність за їх неправильне застосування.

Основи тактики та оперативного планування:

– Теорія тактики. Введення в основні поняття та принципи тактики, вивчення різних тактичних прийомів та методів.

– Оперативне планування. Основи планування оперативних заходів, розробка планів операцій, аналіз ризиків та оцінка можливих наслідків.

– Ситуаційне управління. Навчання методів та прийомів управління підрозділами у різних ситуаціях, включаючи надзвичайні та кризові ситуації.

Тактико-технічні характеристики зброї та спецзасобів:

– Теоретичні знання про різні види зброї, їх характеристики, принципи дії та особливості застосування.

– Знання про застосовувані спеціальні засоби, такі як наручники, гумові палиці, газові балончики та інші засоби захисту та впливу.

– Навчання використання сучасних засобів зв'язку та навігації, необхідних для координації дій у ході операцій.

Психологічні аспекти діяльності:

– Вивчення основ психології конфліктних ситуацій, поведінки людини у стресових умовах, методів переговорів та психологічного впливу.

– Методи управління стресом, техніки релаксації та самоконтролю, важливі для підтримки психологічної стійкості в екстремальних умовах.

– Вивчення психології злочинців, їх мотивації та поведінкових моделей, що допомагає більш ефективно планувати оперативні дії.

Теоретична підготовка забезпечує курсантів необхідними знаннями для успішного виконання службових обов'язків. Вона допомагає зрозуміти правові рамки діяльності, розробити ефективні тактичні прийоми та методи, а також підготуватися до психологічних та фізичних навантажень, пов'язаних із роботою у правоохоронних органах.

Практична підготовка курсантів університету внутрішніх справ є ключовим елементом їхнього навчання, спрямованим на набуття конкретних навичок та умінь, необхідних для виконання

службових обов'язків у реальних умовах. Ця підготовка включає кілька основних напрямів та видів діяльності:

Навички особистої безпеки та самозахисту:

– Рукопашний бій. Курсантів навчають основ та прийомів рукопашного бою, які допоможуть захиститися від нападів та затримати злочинця.

– Самозахист із використанням підручних засобів. Відпрацювання технік, що дозволяють використовувати предмети, що знаходяться під рукою, для захисту.

Застосування зброї та спеціальних засобів:

– Вогнева підготовка. Навчання правильному поводженню з різними видами вогнепальної зброї, включаючи пістолети, автомати та гвинтівки. Тренування включають стрілянину по нерухомих і рухомих мішенях, а також в умовах обмеженої видимості.

– Використання спецзасобів. Практичні заняття із застосування наручників, гумових палиць, газових балончиків, електрошокерів та інших спеціальних засобів.

Тактичні операції:

– Затримання злочинців. Відпрацювання дій із затримання озброєних та неозброєних злочинців, включаючи використання тактичних прийомів та методів.

– Звільнення заручників. Тренування зі звільнення заручників у різних умовах, включаючи закриті приміщення, транспортні засоби та відкриті простори.

– Тренування з проникнення та обшуку будівель, а також затримання осіб, що знаходяться в них.

Тактичні вчення:

– Реалістичні сценарії. Моделювання різних оперативних ситуацій, таких як розгін масових заворушень, переслідування та затримання транспортних засобів, ліквідація терористичних загроз тощо.

– Взаємодія з іншими підрозділами. Спільні тренування з іншими службами та підрозділами, такими як спецназ, пожежники, медики для координації дій в екстрених ситуаціях.

– Навчання основ першої допомоги при пораненнях, опіках, обмороженнях та інших травмах, які можуть виникнути під час службової діяльності.

Приклади практичних занять:

– Стрільбища та полігони. Регулярні заняття на стрільбищах та полігонах для відпрацювання навичок стрільби та використання спецзасобів.

– Тренування в умовах міської забудови. Відпрацювання тактичних дій у будинках та інших міських умовах, включаючи сходові клітки, коридори та дахи.

– Нічні навчання. Проведення тренувань в умовах недостатньої видимості для відпрацювання навичок дії у нічний час.

– Симуляційні ігри та змагання. Участь у змаганнях та тактичних іграх, які дозволяють курсантам застосовувати отримані знання та навички в умовах максимально наближених до реальних.

Практична підготовка курсантів університету внутрішніх справ спрямована на формування готовності до оперативної діяльності в будь-яких умовах, підвищення професійної компетентності та забезпечення безпеки під час виконання службових завдань.

Психологічна підготовка курсантів університету внутрішніх справ є важливим аспектом їх загального професійного навчання та спрямована на формування та зміцнення психічної стійкості, готовності до дії в екстремальних умовах та здатності ефективно справлятися з різними стресовими ситуаціями.

Основні елементи психологічної підготовки:

Стресостійкість:

– Тренування у стресових ситуаціях. Курсантів ставлять до умов, наближених до реальних оперативних завдань, щоб навчити їх зберігати спокій та адекватно реагувати на небезпечні ситуації.

– Психологічні ігри та моделювання. Використання різних симуляцій та сценаріїв для відпрацювання навичок прийняття рішень під тиском.

– Психологічна готовність до застосування сили.

Морально-етична підготовка: вивчення правових та етичних аспектів застосування сили, що допомагає курсантам зрозуміти та прийняти відповідальність за свої дії.

Практичне навчання: регулярні тренування з використанням спеціальних засобів та зброї, щоб мінімізувати психологічні бар'єри при їх застосуванні у реальних ситуаціях.

Розвиток емоційної стійкості:

– Техніки управління емоціями. Навчання методам саморегуляції, включаючи дихальні вправи, медитацію та інші техніки, що допомагають контролювати емоції.

– Психологічна підтримка. Проведення регулярних бесід із психологами, які допомагають курсантам справлятися з емоційними навантаженнями та розвивати навички самодопомоги.

– Соціально-психологічна адаптація.

Робота в команді: тренування, спрямовані на розвиток навичок взаємодії в колективі, вирішення конфліктів та підтримання позитивного мікроклімату у групі.

Психологічні тренінги: навчання методам ефективної комунікації, слухання та лідерства.

Аналіз та рефлексія:

– Розбір навчальних ситуацій. Після кожного тактичного заняття проводиться аналіз дій курсантів, обговорюються труднощі та помилки, що дозволяє виробити більш ефективні стратегії поведінки.

– Особистісний розвиток. Курсантам допомагають розвивати самосвідомість та самоконтроль, що сприяє кращому розумінню своїх сильних та слабких сторін.

Методи та техніки психологічної підготовки:

– Психологічні тренінги. Проводяться групові та індивідуальні заняття з психологами, спрямовані на розвиток різних аспектів психологічної стійкості та адаптивності.

– Ситуаційні ігри та рольові тренування, моделювання реальних ситуацій, які потребують швидких та правильних рішень.

– Навчальні програми та лекції, теоретичні заняття, на яких розглядаються основи психології стресу, методи його подолання та техніки саморегуляції.

– Фізичні вправи, спеціальні програми фізичної активності, які включають елементи, що сприяють покращенню психічного стану, такі як йога, дихальні техніки та інші.

Важливість психологічної підготовки полягає у вмінні діяти в екстремальних умовах. Курсантам необхідно бути готовими до різних складних та небезпечних ситуацій, у яких важливо зберегти холоднокровність та здатність швидко приймати правильні рішення. Психологічна стійкість, здатність справлятися зі стресом та емоційними навантаженнями є критично важливою для успішного виконання службових обов'язків та підтримки загального психічного здоров'я. Розвиток психологічних навичок сприяє загальному професійному зростанню курсантів та підвищенню їх ефективності у правоохоронній діяльності.

Фізична підготовка курсантів університету внутрішніх справ відіграє ключову роль у їхній спільній підготовці та здатності ефективно виконувати службові обов'язки. Вона спрямована на розвиток фізичної витривалості, сили, швидкості, спритності та бойових навичок, необхідних для виконання різноманітних оперативних завдань.

Основні аспекти фізичної підготовки:

Загальна фізична підготовка (ЗФП):

– Силові тренування, що включають вправи з використанням ваги власного тіла (віджимання, підтягування, присідання) та тренування з обтяженнями (штанги, гантелі).

– Кардіонавантаження – біг на довгі дистанції, інтервальні тренування, плавання та інші види активності для підвищення загальної витривалості.

– Гнучкість та координація – вправи на розтяжку та координацію рухів, такі як йога чи пілатес.

Спеціальна фізична підготовка (СФП):

– Тренування з різних видів єдиноборств (самбо, дзюдо, бокс, кікбоксинг, карате) для розвитку навичок самооборони та знешкодження злочинців.

– Тактична фізична підготовка – вправи, що імітують реальні службові ситуації, такі як подо-

лання перешкод, швидке переміщення на короткі відстані, робота у захисному спорядженні та зі зброєю.

Функціональне тренування:

– Високоінтенсивні інтервальні тренування (ВИТ) – поєднання коротких періодів інтенсивних вправ з періодами відпочинку для підвищення загальної фізичної витривалості та спалювання калорій.

– Кросфіт – багатофункціональні тренування, що включають елементи силового та кардіонавантаження, спрямовані на розвиток всіх основних фізичних якостей.

Психофізична підготовка:

– Тренування під навантаженням та стресом: виконання вправ в умовах, що імітують бойові чи стресові ситуації для покращення здатності працювати в екстремальних умовах.

– Тренування на витривалість: тривалі маршкідки, вправи на витримку та терпіння.

– Тренування, спрямовані на підвищення здатності зберігати концентрацію та працездатність у стресових ситуаціях.

– Формування внутрішньої мотивації та дисципліни через регулярні фізичні навантаження та досягнення поставлених цілей.

Тренування з виживання: розвиток навичок виживання в екстремальних умовах, таких як орієнтування на місцевості, надання першої допомоги, вміння розводити вогонь та добувати воду.

Профілактика травм та відновлення:

– Розминка та заминка – важливі елементи будь-якого тренування для запобігання травмам та підготовці організму до навантажень.

– Реабілітаційні заходи: масаж, фізіотерапія, використання засобів відновлення (ролики, еластичні стрічки) відновлення після інтенсивних тренувань.

Фізична підготовка є невід'ємною частиною комплексної підготовки курсантів університету внутрішніх справ та відіграє важливу роль у формуванні їх професійних та особистих якостей.

Підтримка високого рівня фізичного здоров'я та витривалості дозволяє курсантам справлятися з фізичними навантаженнями та стресовими ситуаціями.

Високий рівень фізичної підготовки є необхідним для виконання оперативних завдань, особливо в умовах, які потребують швидкого реагування та значних фізичних зусиль; сприяє особистісному зростанню, зміцненню сили волі, впевненості у собі та здатності долати труднощі.

**Висновки.** Для досягнення високої ефективності та готовності майбутніх співробітників правоохоронних органів необхідне подолання низки актуальних проблем. Ці проблеми включають недостатнє використання сучасних технологій, недостатню психологічну підготовку, нестачу

міждисциплінарного підходу та нестачу практичних тренувань.

Інтеграція таких технологій, як дрони та віртуальна реальність, може значно покращити реалізм та ефективність тренувань. Однак їх використання обмежене через брак ресурсів та кваліфікованих інструкторів.

Курсантам необхідно більше тренувань у стресових умовах та навчання методів управління емоціями та стресом для підвищення їх психологічної стійкості та готовності до екстремальних ситуацій.

Тактична підготовка має включати не лише фізичні та тактичні аспекти, а й правові знання, етику та комунікаційні навички для всебічного розвитку курсантів.

Регулярні та різноманітні практичні заняття необхідні для підготовки курсантів до реальних ситуацій, які потребують швидких та точних рішень.

Навчальні методики та сценарії повинні постійно оновлюватися відповідно до умов, що змінюються, та нових видів загроз.

Навчання взаємодії з різними етнічними та культурними групами стає все більш важливим

у полікультурних суспільствах, що допомагає уникнути конфліктів та непорозумінь.

Важливість фізичної підготовки та розвитку навичок командної роботи не може бути переоцінена, оскільки вони є ключовими для успішного виконання тактичних завдань.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. NTOA Launches Public Order and Tactical Response Operations Standards to Enhance Public Safety. URL: <https://www.ntoa.org/ntoa-launches-public-order-and-tactical-response-operations-standards-to-enhance-public-safety/>
2. Research: Current trends in hostage/crisis negotiation nomenclature and training. URL: <https://www.police1.com/swat/articles/research-current-trends-in-hostagecrisis-negotiation-nomenclature-and-training-PLd2jEwCf1IqZATY/>
3. Tactical Social Interaction Training: Innovation in Multi-Cultural Adaptation and Communication Programs. URL: <https://www.policechiefmagazine.org/tactical-social-interaction-training-innovation-in-multi-cultural-adaptation-and-communication-programs/>
4. Uniting Technical and Tactical Excellence. URL: <https://www.utac.co/>

## ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТУ

### CHARACTERISTICS OF INDIVIDUAL APPROACH METHODS IN THE EDUCATIONAL PROCESS WITH DIFFERENT TYPES OF TEMPERAMENT

Стаття присвячена психологічним аспектам навчання, віковим можливостям, особливостям пізнавальної діяльності, дослідженням нових технологій навчання. Врахування психологічних особливостей темпераменту студентів дозволяє налагодити індивідуальний підхід до кожного студента та оцінити динаміку їх взаємодії в групі. Це допомагає викладачеві ефективно планувати заняття, уникаючи конфліктних ситуацій. Наприклад, холерики швидко вирішують завдання, але можуть помилитися через поспішність, тоді як сангвініки та флегматики допомагають коригувати їхні дії. Оптимальна стратегія взаємодії викладача зі студентами різного темпераменту включає: підвищення активності холериків, залучення сангвініків до процесу навчання, стимулювання мотивації флегматиків та уникнення негативних емоцій у меланхоліків. Під час планування заняття та управління навчально-виховним процесом важливо враховувати різноманітність темпераментів студентів у групі. Це дозволяє уникати конфліктів та забезпечує ефективну взаємодію. Наприклад, конфлікти можуть виникати між сангвініками та флегматиками або між холериками та меланхоліками. Викладач має розуміти психологічні особливості темпераментних проявів студентів та організувати відповідну психолого-педагогічну підтримку. Особливості діяльності викладача при взаємодії зі студентами різних типів темпераменту включають індивідуальні підходи для кожного типу. Студентам з флегматичним темпераментом потрібно надавати додатковий час на виконання завдань, а студентів з меланхолійним темпераментом слід заохочувати та підтримувати емоційно. Сангвінікам варто забезпечити умови для вираження їхньої енергії та активності, а холериків необхідно навчати саморегуляції та правильного реагування на зовнішні стимули. Враховуючи ці аспекти, викладач має організувати навчально-виховний процес так, щоб студенти могли максимально ефективно реалізувати свій потенціал та досягти успіху в навчанні. Це включає врахування індивідуальних особливостей та створення сприятливого середовища для кожного студента.

**Ключові слова:** психологічні аспекти навчання, вікові можливості, пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, темперамент студентів, індивідуальний підхід,

методи навчання, мотивація, викладацька стратегія, навчально-виховний процес, типи темпераменту, адаптація студентів, саморегуляція.

The article is dedicated to the psychological aspects of learning, age-related capabilities, features of cognitive activity, and the study of new teaching technologies. Considering the psychological characteristics of students' temperaments allows for an individualized approach to each student and assesses the dynamics of their interaction within the group. This helps the teacher effectively plan lessons, avoiding conflict situations. For example, choleric solve tasks quickly but may make mistakes due to haste, while sanguines and phlegmatics help to correct their actions. The optimal strategy for the teacher's interaction with students of different temperaments includes increasing the activity of choleric, engaging sanguines in the learning process, stimulating the motivation of phlegmatics, and avoiding negative emotions in melancholics.

When planning lessons and managing the educational process, it is important to consider the variety of temperaments in the student group. This helps to avoid conflicts and ensures effective interaction. For example, conflicts may arise between sanguines and phlegmatics or between choleric and melancholics. The teacher should understand the psychological characteristics of students' temperaments and organize appropriate psychological-pedagogical support. The specific activities of the teacher when interacting with students of different temperaments include individualized approaches for each type. Students with a phlegmatic temperament need additional time to complete tasks, and students with a melancholic temperament should be encouraged and emotionally supported. Sanguines should be provided with conditions to express their energy and activity, while choleric need to be taught self-regulation and appropriate responses to external stimuli.

Considering these aspects, the teacher should organize the educational process so that students can maximize their potential and achieve success in their studies. This includes taking into account individual characteristics and creating a favourable environment for each student.

**Key words:** psychological aspects of learning, age-related capabilities, cognitive activity, cognitive engagement, student temperament, individualized approach, teaching methods, motivation, teaching strategy, educational process, types of temperament, student adaptation, self-regulation.

УДК 37.01/.09

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.35>

Осядла Т.В.,

ст. викладач кафедри східних мов  
Навчально-наукового гуманітарного  
інституту Національної академії  
Служби безпеки України

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** У сучасних умовах розвитку суспільства та освіти особливої актуальності набуває проблема врахування вікових можливостей і психологічних аспектів студентів у процесі їх навчання. Ефективне навчання залежить не лише від

методик викладання, але й від розуміння індивідуальних особливостей студентів, таких як темперамент, мотивація та пізнавальна активність. Постає необхідність у розробці та впровадженні нових підходів до навчання, які враховують вікові можливості та психологічні аспекти студентів. Це

дозволить забезпечити більш ефективний та індивідуалізований навчальний процес, що сприятиме кращому засвоєнню знань та розвитку особистості студентів.

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

Останні роки свідчать про значне зростання інтересу до проблематики врахування вікових можливостей і психологічних аспектів студентів у навчальному процесі. У наукових публікаціях можна знайти різноманітні підходи до вирішення цих питань, від традиційних методів до інноваційних підходів із застосуванням новітніх технологій. Наведемо огляд найважливіших досліджень і публікацій, що охоплюють різні аспекти цієї проблематики. Дослідження Паскевської Ю. А. фокусується на психологічних аспектах поведінки, досліджуючи, як різні типи темпераменту впливають на альтруїстичні вчинки. Авторка виявляє, що тип темпераменту значно впливає на мотиви та характер альтруїстичних дій. Це дослідження підкреслює важливість врахування індивідуальних психологічних особливостей при аналізі поведінки людини [1]. Пометун і Петроженко досліджують інтерактивні технології навчання, що сприяють покращенню залученості студентів у навчальний процес. Вони підкреслюють значення інтерактивних методів, таких як групові проекти, обговорення в класі, та використання технологій, що дозволяють студентам активно брати участь у навчальному процесі. Автори зазначають, що ці методи допомагають адаптувати навчання під індивідуальні потреби студентів, знижують рівень стресу та підвищують мотивацію [2]. Скрипченко О. В. аналізує основи психолого-педагогічного підходу до навчання, зосереджуючись на важливості врахування психологічних особливостей студентів. Автор детально описує різні аспекти психології навчання, включаючи мотивацію, когнітивні процеси, та індивідуальні відмінності. Дослідження акцентує увагу на тому, що врахування цих аспектів дозволяє розробити ефективні стратегії навчання, що сприяють кращому засвоєнню матеріалу та підвищенню академічної успішності [6]. Загалом дослідження підкреслюють важливість індивідуального підходу у навчанні та вихованні, враховуючи психологічні та особистісні особливості студентів. Вони пропонують різні методи та стратегії для покращення навчального процесу, що включають використання інтерактивних технологій, адаптацію навчальних програм до індивідуальних потреб та врахування типів темпераменту.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на значний прогрес у розумінні психологічних і вікових аспектів навчання, існує ряд питань, які залишаються недостатньо вивченими та потребують подальшого дослідження. Виділимо основні з них: 1) врахування індивідуальних особливостей студентів,

таких як темперамент, когнітивні здібності та особистісні характеристики, залишається складним завданням для викладачів; 2) потреби студентів різних вікових груп суттєво відрізняються, що вимагає різних підходів до навчання; 3) мотивація є одним із ключових факторів успішного навчання, але вона часто залежить від багатьох змінних, включаючи особистісні та вікові особливості; 4) психологічна підтримка є важливою складовою успішного навчання, але часто не враховується в освітніх програмах. Аналіз невирішених частин загальної проблеми показує, що подальші дослідження необхідні для поглиблення розуміння індивідуальних особливостей студентів та оптимізації навчальних підходів. Вирішення цих питань сприятиме створенню більш ефективного та персоналізованого навчального процесу, що відповідатиме потребам сучасних студентів.

**Мета статті** спрямована на покращення розуміння індивідуальних особливостей студентів і створення більш персоналізованих та ефективних методів навчання, що відповідатимуть сучасним викликам освітнього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Врахування психологічних особливостей темпераменту студентів дозволяє налагодити індивідуальний підхід до кожного студента і оцінити динаміку їх взаємодії в групі. Це допомагає викладачу ефективно планувати заняття, уникаючи конфліктних ситуацій. Наочним прикладом є початок заняття з активізації холериків, які швидко вирішують завдання, навіть нові теми, але можуть зробити помилку або поспішити, тому їх дії можуть коригувати сангвінік або флегматик. Сангвінік насолоджується спілкуванням та виступами перед групою, меланхоліка краще опитувати один на один або давати письмові завдання [1, с. 184].

Пропонується оптимальна стратегія взаємодії викладача із студентами різного темпераменту:

- підвищити активність холерика, аби він не відволікав увагу від навчання на себе;
- контролювати та залучати сангвініка до процесу навчання, щоб уникнути відволікання;
- не прискорювати флегматика, стимулювати його мотивацію та не допускати втоми;
- залучати меланхоліка після подання основного матеріалу, щоб уникнути негативних емоцій та конфліктів.

Під час планування заняття та управління навчально-виховним процесом потрібно враховувати різноманіття темпераментів студентів у групі. Так як група студентів – це колектив, то при організації групової роботи важливо враховувати темперамент кожного студента для ефектної взаємодії. Наприклад, конфлікти можуть виникати між сангвініками та флегматиками або між холериками та меланхоліками. Основний принцип полягає в тому, що різні темпераменти

можуть доповнювати один одного, але взаємодія протилежних темпераментів може бути складною [6, с. 217].

Варто виділити особливості діяльності викладача при взаємодії з студентами із різними типами темпераменту:

*Студенти із домінуванням флегматичного темпераменту*

При організації навчального процесу важливо враховувати особливості психологічного стану студентів, які мають флегматичний темперамент, оскільки їх характеризує повільний рух нервових процесів. Для таких студентів необхідно надавати додатковий час на виконання завдань, особливо під час роботи перед групою. Під час пояснень інструкцій важливо подавати інформацію поступово та докладно роз'яснювати всі правила та вимоги. Групова робота потребує індивідуалізації, тому з флегматиками можна проводити додаткові форми роботи, такі як опитування, які можуть бути більш ефективними. Оскільки навчання спрямоване на стимулювання розвитку, викладачу важливо коригувати поведінку флегматиків, які можуть уникати швидкого виконання завдань. Психологічна підтримка та позитивне підкреслення їх досягнень можуть допомогти у подоланні цих труднощів.

*Студенти з домінуванням меланхолійного темпераменту*

Студенти з меланхолійним темпераментом швидко втомлюються, тому важливо організувати розклад таким чином, щоб вони мали можливість відпочити. Активну частину заняття краще проводити на початку, коли вони ще свіжі. Студенти з меланхолійним темпераментом потребують особливої уваги викладача під час навчально-виховної діяльності, оскільки вони мають дуже чутливу емоційну сферу. Для них важливо періодично підкріплювати особисті успіхи, створюючи ситуації успіху, щоб збільшити їх віру в себе та власні можливості. Також варто уникати застосування методів або ситуацій покарання, оскільки це може викликати підвищення тривожності, зниження самоповаги та песимізм у студентів-меланхоліків. Натомість, важливо зосередитися на успіхах та допомогти студентові обрати шляхи виправлення ситуації, засилаючи віру в його власні здібності. Також важливо навчити студента планувати процес виправлення з визначенням часових рамок, щоб уникнути додаткового стресу та негативного впливу на ставлення до навчання.

*Студенти із домінуванням сангвінічного типу темпераменту*

Студенти-сангвініки відрізняються високим рівнем енергії, тому важливо регулювати їх рухливість під час навчання, щоб збільшити концентрацію на завданнях. Їх нервова система допомагає ефективно виконувати завдання, але потрібно

правильно організувати навчально-виховний процес, оскільки вони можуть швидко реагувати та досить поверхнево оцінювати завдання. Низький рівень витримки, надмірна рухливість і нестабільність пізнавальних інтересів ускладнюють їх здатність самостійно планувати та організовувати свою навчальну діяльність, тому вони потребують додаткового контролю та підтримки з боку викладача. Організація навчально-виховного процесу для студентів-сангвініків повинна сприяти витрачанням їх енергії та стимулювати розвиток їхнього потенціалу у навчанні.

*Студенти із домінуванням холеричного типу темпераменту*

Важливо враховувати, що студенти-холерики мають сильну нервову систему, але їхня нестабільність проявляється у виразності, різкості та нестримності реакцій. Тому в роботі з ними потрібно застосовувати методи, які допоможуть згладити ці прояви. Також важливо бути обережним при зауваженнях, оскільки вони можуть викликати бурхливі емоційні реакції та негативно вплинути на роботу студента. Викладачу важливо правильно побудувати взаємодію, яка може базуватися на підтримці, униканні конфліктів, особливо коли дитина в стані збудження. Важливо надавати дитині інформацію про те, що відбувається з нею, щоб сформулювати правильне розуміння її емоцій та навчити її керувати ними. Це надасть можливість дитині переключити увагу з об'єкта негативних емоцій на нейтральний об'єкт. Під час взаємодії з студентами-холериками важливо для викладача акцентувати увагу на необхідності розвитку навичок саморегуляції студента. Також ключовим аспектом ефективної роботи з холеричними студентами є підтвердження авторитету викладача в позитивному світлі та характеризування його як навчального прикладу [3].

Враховуючи особливості різноманітних проявів нервової системи студенти з різними типами темпераменту мають потребу у різних методах роботи та різних стилів взаємодії, тому важливо, щоб викладач розумів та об'єктивно оцінював психологічні особливості темпераментних особливостей студентів у групі та мав розуміння та знання з організації психолого-педагогічної підтримки як кожного студента окремо так і групи в цілому [2, с. 170]:

1. За допомогою процесу збалансування таких проявів як збудження та гальмування, навчати студентів саморегуляції.

2. Враховувати той факт, що у одній групі можуть бути різні студенти з різним проявом чутливості до тої чи іншої ситуації. З метою успішної організації навчально-виховного процесу викладачу необхідно дотримуватися своєрідних норм та вимог гігієни навчання.

3. В результаті особливостей перебігу нервових процесів у студентів по різному проявляється

рівень активності, тому викладачу важливо слідкувати за особливостями прояву властивостей нервової системи різних студентів та врівноважувати загальну активність групи, тобто збалансовувати рівень всіх студентів в одному напрямку.

4. Для студентів на етапі зміни провідної діяльності важливим є процес адаптації, тому успішність адаптаційного процесу є ключовим фактором в успішності освоєння навчальної діяльності.

5. Оскільки навчальна діяльність побудована із сукупності різних видів роботи, практичних ситуацій, різних соціальних взаємодій, важливо сформулювати у студентів гнучкість, що дозволить підвищити продуктивність навчальної діяльності дитини та покращить процес розвитку саморегуляції.

6. З метою досягнення результативності у навчанні необхідність розвитку наполегливості є ключовим фактором розвитку темпераментних особливостей нервової системи.

В організації навчально-виховного процесу важливо дотримуватися диференційованого підходу щодо різних методів роботи для різних типів темпераменту. Таким чином важливо створити такі умови, що дозволять дитині зрозуміти та усвідомити сильні та слабкі сторони свого темпераменту, та оптимізувати процес навчання таким чином, що він був ефективним та результативним для самої дитини, і ні в якому випадку не наніс травматизацію.

#### **Рекомендації викладачу в роботі із студентами різних типів темпераментів [4]:**

Студенти-сангвініки характеризуються швидкою та легкою збудливістю емоційної сфери, високою енергійністю та активністю. Вони не схильні до тривалої одноманітності в діяльності, виявляють хорошу комунікабельність та легко адаптуються в колективі. При сприятливих умовах навчально-виховного процесу проявляють адекватну рухливість та активність, виявляють стриманість та спокій. Однак у несприятливих умовах можуть проявляти безвідповідальність, нестриманість, байдужість та відсутність самокритичних оцінок.

*При взаємодії в навчальній діяльності з студентами-сангвініками необхідно:*

- враховувати те, що правила поведінки потрібно постійно оновлювати, повторяти та вдосконалювати аби не втратити навички саморегуляції;

- корегувати різноманітність зовнішніх впливів як негативних так і позитивних, аби збалансувати та направити в позитивну динаміку;

- зауваження сприймають адекватно, спокійно;
- для таких студентів комфортними умовами роботи є як усні так і письмові завдання, вони не відволікаються на зовнішні фактори чи подразники;

- за рахунок відповідального ставлення до поставлених задач, можуть бути ефективними

активістами групи та залучатися до відповідальних організаційних заходів, головне підкріплювати інтерес до виконання завдань та стимулювати похвалами та заохоченнями;

- на заняттях студенти-сангвініки можуть задати активний темп роботи, якщо з них почати опитування домашнього завдання або розбору нової теми.

Основними характерологічними ознаками **холеричного типу темпераменту** є легка збудливість почуттів та їхня стійкість у часі, енергійність і виразність бурхливих реакцій на стимули, схильність до важкості у переключенні на спокійну діяльність під час збудження. У колективі такі студенти часто прагнуть до самоствердження, є відмінними організаторами спільних ігор та діяльності, активно залучаються до різноманітних видів активності.

У сприятливих умовах навчально-виховного процесу студенти з холеричним темпераментом виявляють велику активність та наполегливість у роботі. Однак, при несприятливій організації цього процесу, вони можуть проявляти неслухняність, порушення вимог та правил, а також бути схильними до бурхливих емоційних реакцій та надмірної емоційності. Використання методів покарання або некоректних зауважень може спровокувати негативні реакції з проявом грубості та бунтарства.

*В комунікативній взаємодії з студентами-холериками необхідно:*

- враховувати їх особливості перебігу нервових процесів;

- проявляти спокій, доброзичливість, стриманість, проте чітко висловлювати особисті вимоги та правила;

- в навчальній діяльності зважати на труднощі в виконанні завдань письмового формату роботи, оскільки холерикам легше відповідати усно;

- враховувати труднощі студентів-холериків при виконанні однотипності завдань, наприклад довгих диктантів, контрольних робіт;

- враховуючи активність та енергійність студентів холеричного типу темпераменту, можна розпочинати заняття чи вивчення нової теми саме з них оскільки вони зможуть задати активний темп для всієї групи.

Основними характерологічними особливостями **флегматичного** типу темпераменту є емоційна сфера, яка важко піддається збудженню, але якщо вже виникають почуття, то вони мають тривалий та стійкий характер; через інертність нервової системи виявляється переважання повільності та певної пасивності як у спілкуванні, так і в поведінці; необхідність бути в центрі уваги викликає уникнення відповідальності за доручені справи, проте інертність дозволяє дотримуватися порядку та підходити до виконання завдань організовано та з плануванням.



У сприятливих умовах навчальної діяльності студенти-флегматики виявляють організованість, вдумливість та послухність. Вони вміло реагують на критику та зауваження. Проте, в несприятливих умовах навчання вони можуть проявляти лінь, байдужість та пасивність.

*В комунікативній взаємодії з студентами-флегматиками необхідно:*

- посилювати активність за допомогою активного залучення їх до виконання завдань;
- залучати до виконання доручень, що потребують відповідальності та чесності, з метою підкріплення особистої значимості таких студентів в групі;
- враховувати особливості інертності нервової системи та уникати вимог у виконанні завдань у швидкому темпі;
- враховувати, що студенти-флегматики можуть довго працювати над одним завданням без помилок та стомлення, потрібно допомагати їм контролювати час;
- не наполягати на опитуванні студентів-флегматиків при вивченні нового матеріалу, оскільки їм важко швидко переключатися та швидко приймати рішення.

Студенти з **меланхолійним** темпераментом відзначаються надзвичайною чутливістю та стійкими емоціями, які можуть тривати довго. Вони проявляють переважну пасивність та мають труднощі у пристосуванні до нових умов. Часто змінюються їх настрої та вони схильні до страхів перед труднощами. Вони мають знижену впевненість у власних силах та можливостях і часто віддають перевагу проведенню часу самотійно. Крім того, у них може бути знижена комунікабельність.

У сприятливих умовах навчальної діяльності, студенти-меланхоліки проявляють високий рівень саморегуляції та демонструють бажання бути організованими, слухняними, ввічливими та послідовними у виконанні завдань. Проте, у несприятливих ситуаціях навчального процесу вони можуть виявляти негативні емоції та психоемоційні реакції, стати пасивними, не брати участь у заходах та виявляти схильність до відстороненості та самотності.

*В комунікативній взаємодії з студентами-меланхоліками необхідно:*

- постійно слідкувати за перебігом психоемоційних реакцій своєчасно надавати психологічну підтримку такій дитині, підбадьорювати її. Не робити виділень та акцентів на допущених помилках;
- доручати певні завдання, які будуть корисні та важливі для всієї групи, з метою підкріплення особистої значимості в колективі;
- проводити організацію навчальної діяльності таким чином, щоб при включенні меланхоліків у роботу допомагати їм долати можливі труднощі та напрацьовувати в них впевненість в своїх силах та віри в себе та свій потенціал;

– при вивченні нового матеріалу чи нової теми надати можливість самотійно опрацювати матеріал додатково вдома, аби підвищити їх впевненість в правильності розуміння інформації;

– початок заняття краще не розпочинати з залученням їх до активної роботи, оскільки це може викликати певні труднощі з пристосуванням та налаштуванням на роботу;

– враховувати те, що висока чутливість студентів-меланхоліків сприяє гострим реакціям на критику, тому зауваження потрібно робити з спрямованістю на закріплення позитивних досягнень, а не на помилках та труднощах.

Таким чином, успіх у освоєнні навчальної програми залежить від викладача та його методів навчання, які враховують індивідуальні особливості кожного студента [5, с. 124].

**Висновки.** Індивідуальні психологічні та вікові особливості студентів мають значний вплив на їх навчальну діяльність. Врахування цих особливостей дозволяє створити більш ефективні та персоналізовані підходи до навчання. Адаптація навчальних програм до індивідуальних потреб студентів сприяє покращенню якості освіти та підвищенню рівня їх академічних досягнень. Викладачам варто використовувати різноманітні методи та підходи, що враховують психологічні особливості студентів. Невирішені проблеми та аспекти, що потребують подальших досліджень, включають оптимізацію методів психологічної підтримки студентів, розробку нових стратегій мотивації, а також вивчення впливу сучасних технологій на психологічний стан студентів. Рекомендації для освітніх установ включають впровадження регулярних психологічних консультацій, розвиток програм адаптації для першокурсників, а також організацію тренінгів для викладачів з метою підвищення їх компетенцій у сфері психології навчання. Таким чином, врахування психологічних та вікових особливостей студентів є ключовим фактором у створенні ефективної системи освіти, що відповідає сучасним викликам та потребам суспільства.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Паскевська Ю. А. Дослідження взаємозв'язку типу темпераменту та мотивів альтруїстичних вчинків особистості. Збірник матеріалів IV міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства. 7–9 листопада 2014 р.», м. Київ: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції / За ред. І. В. Данилюка, І. В. Ващенко, О. І. Власової. К., 2014. 303 с. URL: [http://www.psy.univ.kiev.ua/images/zbirnik/Zbirnik\\_Tez.pdf](http://www.psy.univ.kiev.ua/images/zbirnik/Zbirnik_Tez.pdf). С. 183–186. (дата звернення 05.04.2024 р.).
2. Пометун О.І., Петроженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. Посіб. Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.

3. Психологія особистості: Словник-довідник; за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. К.: Рута, 2001. 320 с.

4. Робоча книга працівника психологічної служби: практичний посібник – Т. 1: Адаптація дітей (учнів/студентів до навчально-виховного процесу / наук. ред.: В.Г. Панок; авт. кол. 1 т.: Н. В. Сосновенко, А.І. Тінякова. Видання 2-е. К.: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2014. 112 с.

5. Савельєва В.С. Психологія управління: Навчальний посібник. К.: ВД «Професіонал», 2005. 320 с.

6. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання: Навчальний посібник для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів та курсантів військових училищ / О.В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко. К.: Український Центр духовної культури, 2003. 328 с.

## INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF STUDENT-CENTERED LEARNING IN MODERN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: “TEACHING”, “COACHING” OR “TUTORING”?

### ІНОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ СТУДЕНТОЦЕНТРИЧНОГО НАВЧАННЯ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: «ТІЧІНГ», «КОУЧІНГ» ЧИ «Т'ЮТОРІНГ»?

*This article sets the stage for a deeper exploration into the individual roles of teaching, coaching, and tutoring, as well as the technologies and strategies that facilitate student-centered learning. It provides a comprehensive overview of the current trends and challenges in higher education, offering a foundation for further discussion and analysis. The rapid technological advancements of the 21st century have revolutionized educational practices, prompting a re-evaluation of pedagogical approaches in higher education. Traditional lecture-based instruction, which centers on the transmission of knowledge from teacher to student, is increasingly being supplemented or replaced by student-centered learning models. These models emphasize active learning, critical thinking, and problem-solving skills, aligning with the diverse needs and interests of contemporary learners. This shift necessitates a critical examination of the roles of teaching, coaching, and tutoring, which are pivotal in facilitating student-centered education.*

*In the evolving landscape of higher education, there is a profound shift towards student-centered learning paradigms that prioritize the needs, preferences, and capabilities of students over traditional, instructor-led methodologies. This transition is fueled by the advent of innovative pedagogical technologies that reshape the dynamics of teaching, coaching, and tutoring. This article explores these three fundamental roles within student-centered learning contexts, examining how each contributes uniquely to enhancing educational outcomes. By evaluating various technological advancements and pedagogical strategies, the paper delineates the interplay between teaching, coaching, and tutoring, emphasizing their distinct and complementary functions. The central thesis posits that these roles are not mutually exclusive but rather form a cohesive framework that supports a holistic educational experience, facilitating comprehensive learning, personal growth, and academic excellence.*

**Key words:** *teaching, coaching, tutoring, higher education, student-centered learning, fundamental aspect, advantages of student-centered learning, innovative pedagogical technologies.*

*Ця стаття закладає основу для глибокого вивчення окремих ролей викладання, коучингу та тьюторингу, а також технологій і стратегій, які сприяють навчанню, орієнтованому на студента. Він містить комплексний огляд сучасних тенденцій і викликів у вищій освіті, пропонуючи основу для подальшого обговорення та аналізу. Стрімкий технологічний прогрес 21 століття революціонував освітню практику, спонукаючи до переоцінки педагогічних підходів у вищій освіті. Традиційне лекційне навчання, яке зосереджується на передачі знань від викладача до студента, все частіше доповнюється або замінюється моделями навчання, орієнтованими на студента. Ці моделі наголошують на активному навчанні, критичному мисленні та навичках вирішення проблем, узгоджуючи їх із різноманітними потребами та інтересами сучасних учнів. Ця зміна потребує критичного аналізу ролей викладання, коучингу та репетиторства, які є ключовими у сприянні студенто-орієнтованій освіті.*

*У мінливому середовищі вищої освіти відбувається глибокий зсув до парадигм навчання, орієнтованих на студента, які надають перевагу потребам, уподобанням і можливостям студентів над традиційними методологіями, керованими викладачем. Цей перехід підживлюється появою інноваційних педагогічних технологій, які змінюють динаміку викладання, наставництва та репетиторства. У цій статті розглядаються ці три фундаментальні ролі в контексті навчання, орієнтованого на студента, досліджуючи, як кожна з них унікально сприяє покращенню освітніх результатів. Оцінюючи різноманітні технологічні досягнення та педагогічні стратегії, стаття окреслює взаємодію між викладанням, коучингом і тьюторингом, наголошуючи на їхніх відмінних і взаємодоповнюючих функціях. Центральна теза стверджує, що ці ролі не є взаємовиключними, а скоріше утворюють цілісну структуру, яка підтримує цілісний освітній досвід, сприяючи всебічному навчанню, особистісному зростанню та академічній досконалості. В цій статті міститься огляд ключових питань теми, підкреслюючи важливість інтеграції інноваційних технологій для створення ефективного навчального середовища в сучасних закладах вищої освіти.*

**Ключові слова:** *викладання, коучинг, тьюторство, вища освіта, студентоцентроване навчання, фундаментальний аспект, переваги студентоцентрованого навчання, інноваційні педагогічні технології.*

UDC 378.091.398:005.591.6  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.36>

**Popova L.M.,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Languages and Methods of their Education in Primary and Preschool Education of the Ukrainian Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University

**General statement of the problem and its connection with important scientific or practical** The combination of teaching, coaching, and tutoring, supported by advanced technologies, offers a promising path towards a more personalized, engaging, and effective educational experience. provides an overview of the article's key

themes, highlighting the importance of integrating innovative technologies to create effective learning environments in modern higher education institutions. As institutions continue to adopt and refine these methodologies, the focus on student-centered learning will undoubtedly play a pivotal role in shaping the future of higher education.

**Analysis of recent research and publications.** The analysis of the current state of research of student-centric education in modern institutions of higher education showed their great practical interest in the study of this topic in Ukrainian and foreign scientific groups and a set of provisions has already been developed and approaches to solving the problem have been formulated. Various aspects of this phenomenon became the subject of further research. In particular, M. Dzikovska (coaching as the pedagogical technology in professional training of future specialists) [4]; O. Hubar (coaching as an innovative technology for student-centered learning in higher education institutions) [6]; G. Poberezska (coaching as a pedagogical technology of student-centered learning in universities) [2]; L. Popova (evolution of the term “transversality” in the modern scientific space: foreign experience) [3] and others.

The role of the teachers in modern conditions, their ability to rethink and adapt to the challenges that society poses to educators is considered in the scientific investigations of researcher F. Korthagen, who emphasizes that “Most of all, professional development 3.0 connects the professional with the personal aspects of learning. The studies on core reflection cited above show the need to address the whole person in efforts to bring about professional learning and also that this can lead to the reframing of deeply ingrained limiting beliefs and to new and effective behaviour in the classroom. In this respect, it is remarkable that until recently, in the literature on teacher learning, relatively little attention has been devoted to professional development at the layers of teachers’ professional identity and mission [8, p. 14]”. The change in the paradigm of modern education implies the need to find new educational technologies that can be introduced into the professional training programs of future specialists in institutions of higher education. Of special interest are the scientific studies of foreign scientists, namely: Timonen, P., & Ruokamo, H. (Designing a preliminary model of coaching pedagogy for synchronous collaborative online learning) [11]; Huang, R.J. Spector, M. & Yang, J. (Educational Technology. A Primer for the 21st Century) [5] and others.

In this dynamic environment, the roles of teaching, coaching, and tutoring are essential yet distinct components of student-centered learning. Thus, Hwangji S. Lu, Robert Smiles explore how flipped classrooms, combined with cooperative learning strategies, can enhance student engagement and learning outcomes in higher education. They provide empirical evidence on the effectiveness of such approaches and suggests practical implementations for educators [8].

**The purpose of the article.** The primary purpose of this article is to explore the evolving landscape of higher education by examining the integration of innovative pedagogical technologies that emphasize

student-centered learning. It aims to provide an in-depth analysis of the roles of teaching, coaching, and tutoring within this framework, highlighting how each role contributes uniquely to creating a holistic and effective learning environment.

**Presenting of the main material.** In recent years, the landscape of higher education has undergone a significant transformation driven by the integration of innovative pedagogical technologies that emphasize *student-centered learning*. This paradigm shift moves away from traditional, instructor-led teaching methods, focusing instead on personalized learning experiences that cater to students’ needs, abilities, and interests. As higher education evolves, the roles of *teaching*, *coaching*, and *tutoring* become increasingly intertwined, each contributing uniquely to the holistic development of students.

Teaching is the process of imparting knowledge, skills, values, and attitudes to students through structured learning experiences. It involves guiding learners in acquiring new information, understanding complex concepts, and developing critical thinking and problem-solving abilities. Teaching is a fundamental aspect of education and plays a crucial role in shaping individuals and society. Analyzing key aspects of teaching we should notice some of them, namely: *curriculum design and planning*, *instruction and delivery*, *classroom management*, *assessment and evaluation*, *feedback and support*, *differentiation*, *integration of technology*.

Teachers develop lesson plans and curriculum structures that outline what students need to learn and how the learning will be assessed. This involves selecting appropriate content, materials, and activities to meet educational standards and objectives. Teachers deliver instruction through various methods, such as lectures, discussions, demonstrations, and interactive activities. Effective teaching involves adapting delivery methods to suit different learning styles and keeping students engaged. Teachers maintain a productive learning environment by managing student behavior, setting expectations, and fostering a positive and respectful classroom atmosphere. Teachers assess student learning through tests, quizzes, assignments, projects, and observations. Evaluations help measure student progress, identify areas for improvement, and guide future instruction. Teachers provide constructive feedback to students, helping them understand their strengths and areas for growth. Support can include additional instruction, resources, or encouragement to foster student development. Teachers differentiate instruction to accommodate diverse learners, including those with varying abilities, interests, and backgrounds. Modern teaching often involves using technology to enhance learning. Teachers may use educational software, online resources, and interactive tools to make lessons more engaging and accessible.

Table 1

**Different Types of Teaching used in Educational process**

Types of Teaching	Content of Educational process
Traditional Classroom Teaching	involves face-to-face instruction within a physical classroom setting, where teachers directly interact with students
Online Teaching	utilizes digital platforms to deliver instruction remotely, allowing for flexible learning environments that cater to various needs and circumstances
Blended Learning	combines traditional classroom teaching with online elements, offering a hybrid approach that balances face-to-face interaction with digital resources.
Special Education Teaching	focuses on providing tailored instruction to students with learning disabilities or special needs, using specialized methods and resources
Montessori and Alternative Teaching	emphasizes student-centered learning approaches, such as Montessori, Waldorf, or Reggio Emilia, that prioritize experiential and individualized learning experiences.
Vocational and Technical Education	provides practical skills and training for specific careers or industries, focusing on hands-on learning and real-world applications.

The role of a teacher extends beyond imparting knowledge; it encompasses guiding, mentoring, and inspiring students to achieve their full potential. Here are some key responsibilities of a teacher: *facilitator* (teachers facilitate learning by creating a supportive and engaging environment where students feel comfortable exploring new ideas and asking questions); *mentor* (teachers serve as mentors, offering guidance, encouragement, and support to students as they navigate their educational and personal growth); *role model* (teachers act as role models, demonstrating positive behaviors, attitudes, and values that students can emulate); *lifelong learner* (teachers continually seek to improve their own knowledge and skills, staying updated on educational trends, methodologies, and subject matter expertise); *collaborator* (teachers work collaboratively with colleagues, parents, and the community to support student learning and create a cohesive educational experience).

*Teaching* in a student-centered context involves creating a dynamic and engaging environment where learners actively participate in their educational journey. This role encompasses more than just delivering content; it involves facilitating critical thinking, collaboration, and personal growth. Here are some innovative pedagogical technologies and strategies associated with teaching: *Flipped Classroom* (In a flipped classroom, students engage with lecture materials at home (often through videos or readings) and spend class time in active learning activities such as discussions, projects, or problem-solving tasks); *Blended Learning* (Combines traditional face-to-face instruction with online learning elements, providing flexibility and personalized pacing for students); *Project-Based Learning (PBL)* (Students work on complex, real-world projects that require critical thinking, collaboration, and creativity. This approach emphasizes practical application of knowledge and skills, making learning more relevant and engaging); *Problem-Based Learning – similar to PBL* (This method involves presenting students with real-world problems to solve, fostering critical thinking, research, and collaborative skills); *Gamification* (Incorporating game elements into the

learning process can make education more engaging and motivating. Platforms like Kahoot!, Quizizz, and Classcraft allow teachers to create interactive quizzes and challenges); *Virtual and Augmented Reality (VR/AR)* (These technologies offer immersive learning experiences that can simulate real-world scenarios or visualize complex concepts, enhancing understanding and retention); *Collaborative Learning Platforms* (Tools like Google Workspace, Microsoft Teams, and Slack facilitate collaborative projects and communication among students, encouraging peer learning and teamwork); *MOOCs (Massive Open Online Courses)* (Platforms like Coursera, edX, and Udacity offer a wide range of courses from top universities, allowing students to explore subjects of interest and learn at their own pace); *Personalized Learning Software* (Adaptive learning technologies, such as DreamBox, Knewton, and Smart Sparrow, customize the learning experience based on individual student progress and needs).

Among the most significant advantages of traditional learning technology, the most effective ones should be identified, namely: *knowledge transfer, skill development, character building, empowerment, innovation and creativity, social development.*

In summary, teaching is a dynamic and multifaceted profession that plays a vital role in shaping individuals and societies. It involves a combination of instruction, mentorship, and support to guide learners in acquiring knowledge, skills, and values that prepare them for future success. Whether in traditional classrooms, online platforms, or alternative settings, teaching is the foundation of education and a cornerstone of human development.

Coaching is a developmental process aimed at helping individuals or groups improve their skills, performance, and personal development. It involves guiding, mentoring, and supporting people to achieve their goals and reach their full potential. Scientists N. Kalashnik, K. Bereziak, D. Kostenko emphasize that "...an important component of the professional training of a teacher is his professional educational activity for the accumulation of professional

competencies. It is one of the elements of the model, which combines special, informational psychological and pedagogical training. The need to introduce pedagogical coaching as a technology in higher educational institutions is caused by the following circumstances: the complexity of the tasks currently facing pedagogical workers of educational institutions; dynamism and variety of tasks that cannot be solved by the traditional ways; high competition in the market of educational services between various educational institutions [1].”

Here are some key aspects and types of coaching: *goal setting, feedback and assessment, skill development, motivation and encouragement, accountability, problem solving, reflection and growth.*

Coaches work with clients to identify and clarify their goals. This can include personal, professional, or performance-related objectives. Coaches provide constructive feedback to help clients understand their strengths and areas for improvement. This often involves assessing current skills and performance levels. Coaches assist clients in acquiring new skills or enhancing existing ones. This can involve training sessions, exercises, and practice opportunities. Coaches play a crucial role in motivating clients, keeping them focused, and encouraging them to persevere through challenges. Coaches hold clients accountable for their actions and progress toward goals, ensuring they stay on track and committed to their development plan. Coaches help clients identify obstacles and develop strategies to overcome them, fostering critical thinking and decision-making skills. Coaching encourages self-reflection and self-awareness, promoting personal growth and development.

*The role of a coach* can be characterized as an educator who helps students to identify their strengths, weaknesses, and aspirations, guiding them toward achieving their personal and professional goals (*a role of guides*); motivates students by encouraging self-reflection, resilience, and persistence in the face of challenges (*a role of motivators*); holds

students accountable for their actions and commitments, ensuring they stay focused and committed to their growth journey (*role of accountability partners*); assist students in developing essential life skills, such as time management, leadership, and interpersonal communication (*a role of skill developers*).

In summary, coaching is a powerful tool for personal and professional development. It helps individuals unlock their potential, achieve their goals, and lead more fulfilling lives. Whether students are looking to improve their career, relationships, or overall well-being, coaching can provide the guidance and support needed to make meaningful progress. A number of positive benefits can be achieved and singled out as a result of the introduction of innovative coaching technology, namely: *improved performance* (students often experience significant improvements in their performance, whether in their personal lives, careers, or specific skills); *increased self-awareness* (coaching helps students to gain a deeper understanding of themselves, their motivations, and their potential); *enhanced motivation* (coaches inspire students to stay motivated and committed to their goals, leading to greater persistence and success); *personal growth* (coaching fosters personal development, helping students to grow and evolve in various aspects of their lives); *effective problem solving* (students learn to tackle challenges and obstacles more effectively, developing problem-solving skills and resilience).

Tutoring is an educational process where a tutor provides personalized guidance and instruction to a student or a small group of students to enhance their understanding of a particular subject or skill. The main goal of tutoring is to support and complement classroom learning by offering additional help and tailored teaching methods that address the specific needs of the learner. Here are some key aspects and types of tutoring, namely: *personalized instruction, subject mastery, skill development, homework assistance, test preparation, feedback and assessment, motivation and confidence building.*

Table 2

**Different Types of Coaching used in Educational process**

Types of Coaching	Content of Educational process
Life Coaching	focuses on personal development, helping individuals achieve their personal goals, improve self-confidence, and enhance overall life satisfaction.
Executive Coaching	aimed at business leaders and executives, this type of coaching focuses on leadership skills, decision-making, and organizational performance.
Career Coaching	assists individuals in navigating their career paths, including job searches, career transitions, and professional growth.
Business Coaching	helps entrepreneurs and business owners improve their business operations, develop strategies, and achieve financial success.
Performance Coaching	concentrates on enhancing specific skills and performance in areas such as sports, arts, or workplace productivity.
Health and Wellness Coaching	supports individuals in achieving health-related goals, such as weight loss, fitness improvement, and stress management.
Relationship Coaching	aids individuals or couples in improving their interpersonal relationships and communication skills

Tutors tailor their teaching methods to suit the learning style and pace of the student. This customized approach helps address individual needs more effectively than traditional classroom settings. This often involves breaking down complex concepts into manageable parts. Tutors help students develop essential academic skills, such as problem-solving, critical thinking, and effective study habits, which are crucial for success in their educational journey. Tutors assist students with homework assignments, ensuring they understand the material and complete tasks accurately. Tutors provide support for exam preparation, including test-taking strategies, practice questions, and review sessions to boost student confidence and performance. Tutors offer constructive feedback on students' work and assess their progress over time, helping them identify areas for improvement. Tutors encourage students and help build their confidence by celebrating successes and setting achievable goals. Here's an in-depth look at what tutoring involves:

The role of tutors can be characterized as *subject experts* (tutors possess deep knowledge of specific subjects and provide targeted instruction to help students grasp difficult concepts and improve performance); *personalized instructors* (tutors tailor their teaching methods to suit individual student needs, learning styles, and pace, offering customized support and resources); *confidence builders* (tutors help students build confidence in their abilities by providing encouragement, positive reinforcement, and constructive feedback); *problem Solvers* (tutors assist students in developing problem-solving skills and strategies, enabling them to tackle academic challenges independently).

Among the most significant advantages of innovative technology of tutoring, the most effective ones should be identified, namely: *improved academic performance, enhanced learning confidence, customized learning experience, development of study skills, increased motivation, higher test scores*. In summary, tutoring is a valuable educational resource

that provides students with personalized support to enhance their academic performance and understanding. Whether a student needs help with specific subjects, homework, or test preparation, tutoring can offer the guidance and expertise necessary to succeed.

In modern institutions of higher education, innovative pedagogical technologies often emphasize student-centered learning. This approach shifts the focus from traditional teacher-led instruction to methodologies that prioritize the needs, abilities, and interests of students. When considering the roles of teaching, coaching, and tutoring in this context, each plays a distinct but complementary part in fostering a learning environment where students can thrive.

While teaching, tutoring, and coaching all involve facilitating learning, they differ in focus and approach:

1. *Teaching* (A structured and comprehensive process aimed at delivering education across a wide range of subjects and skills within a formal setting, such as a school or university).

2. *Tutoring* (Offers personalized, focused assistance on specific subjects or skills, often addressing individual learning needs and supplementing classroom instruction).

3. *Coaching* (Emphasizes personal and professional development, often focusing on broader life skills, performance improvement, and goal achievement beyond academic subjects).

While both tutoring and coaching involve guiding individuals toward their goals, they differ in focus and approach:

1. *Tutoring* (Primarily focuses on academic subjects and skills, offering direct instruction and support to improve knowledge and understanding in specific areas).

2. *Coaching*: Emphasizes personal development, goal setting, and performance enhancement, often involving broader life skills and motivation beyond academics.

In a student-centered learning environment, *teaching, coaching, and tutoring* are not mutually exclusive; rather, they complement each other to

Table 3

**Different Types of Tutoring used in Educational process**

Types of Tutoring	Content of Educational process
One-on-One Tutoring	this personalized approach involves a single tutor working with one student, allowing for individualized attention and customized lesson plans.
Group Tutoring	a tutor works with a small group of students who need help in the same subject area, promoting collaborative learning and peer support
Online Tutoring	tutors provide instruction through digital platforms, offering flexibility and accessibility for students who prefer remote learning
Subject-Specific Tutoring	tutors specialize in particular subjects such as math, science, languages, or literature, helping students improve their knowledge and skills in those areas.
Special Education Tutoring	tutors work with students who have learning disabilities or special educational needs, using tailored strategies to support their learning.
Enrichment Tutoring	designed for advanced students, this type of tutoring aims to deepen understanding and challenge students beyond the standard curriculum.

Different Methods, Technics and Strategies in Teaching, Coaching and Tutoring

Teaching	Coaching	Tutoring
<i>Direct Instruction:</i> A teacher-centered approach where the teacher presents information in a structured manner, often through lectures or demonstrations. This method is effective for delivering factual information and clear explanations.	<i>Active Listening:</i> Coaches pay close attention to what clients say, ensuring they fully understand their needs and concerns.	<i>Diagnostic Assessment:</i> Tutors assess a student's current knowledge and skills to identify strengths and weaknesses before starting the tutoring process.
<i>Inquiry-Based Learning:</i> Students are encouraged to ask questions, explore, and investigate topics to construct their own understanding. Teachers guide this process by facilitating discussions and encouraging critical thinking.	<i>Questioning:</i> Coaches ask powerful questions to stimulate thought and self-discovery, encouraging clients to find their own solutions.	<i>Active Learning:</i> Tutors engage students in hands-on activities, discussions, and problem-solving exercises to enhance learning.
<i>Collaborative Learning:</i> Students work together in groups to solve problems, complete tasks, or learn new concepts. This method promotes teamwork, communication skills, and peer learning.	<i>Modeling:</i> Coaches demonstrate desired behaviors or skills, providing a role model for clients to emulate.	<i>Scaffolding:</i> Tutors provide structured support, gradually reducing assistance as students become more proficient and independent.
<i>Experiential Learning:</i> Students learn through hands-on experiences, such as experiments, field trips, or simulations. This approach helps students connect theoretical knowledge with real-world applications.	<i>Mentoring:</i> Coaches share their own experiences and insights to guide clients, offering advice and wisdom.	<i>Feedback and Correction:</i> Tutors give immediate feedback and correct misconceptions, helping students learn from mistakes and improve.
<i>Flipped Classroom:</i> Students review instructional content at home (e.g., through videos or readings) and engage in interactive activities and discussions in class. This approach shifts the focus from passive listening to active participation.	<i>Behavioral Observation:</i> Coaches observe clients' behaviors and provide feedback on how they can improve or adjust their actions.	<i>Use of Technology:</i> Tutors may use educational technology tools, such as interactive software, videos, and online resources, to make learning more engaging.
<i>Project-Based Learning:</i> Students work on long-term projects that require research, planning, and execution. This method encourages creativity, problem-solving, and application of knowledge.	<i>Visualization:</i> Coaches encourage clients to visualize success and develop a clear mental picture of their goals.	<i>Repetition and Practice:</i> Tutors encourage repeated practice of skills and concepts to reinforce learning and ensure retention.
<i>Differentiated Instruction:</i> Teachers tailor lessons to meet the diverse needs of students, using various methods, materials, and assessments to cater to different learning styles and abilities.		

provide a holistic educational experience. Here's how they can be integrated:

*Teaching as Coaching* (Teachers can adopt coaching strategies by focusing on student empowerment, encouraging self-directed learning, and fostering a growth mindset).

*Tutoring as Teaching* (Tutors can incorporate teaching methodologies by designing structured learning activities and assessments that align with students' goals and curricula).

*Coaching as Tutoring* (Coaches can provide academic support by helping students develop effective study habits, time management skills, and strategies for academic success).

**Conclusion.** In modern institutions of higher education, the integration of *teaching*, *coaching*, and *tutoring* through innovative pedagogical technologies creates a student-centered learning environment that empowers learners to achieve their full potential. In a student-centered learning environment, *teaching*, *coaching*, and *tutoring* are not mutually exclusive;

rather, they complement each other to provide a holistic educational experience.

Institutions can create collaborative learning communities where teachers, coaches, and tutors work together to support students' academic and personal development. By leveraging the strengths of each approach, educators can offer comprehensive support that addresses the diverse needs of students, preparing them for success in their academic, personal, and professional lives.

#### REFERENCES:

- Калашнік Н, Березяк К., Костенко Д.. Педагогічний коучинг у сучасному освітньому процесі. *Молодь і ринок* No 2 (210), 2023. С. 78–84.
- Поберезська Г. Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства*, (4(58), 2017. С. 99–107. Retrieved from URL: [https://doi.org/10.20535/2077-7264.4\(58\).2017.126891](https://doi.org/10.20535/2077-7264.4(58).2017.126891)
- Попова Л.М. Еволюція терміну «трансверсальність» у сучасному науковому просторі: зару-



біжний досвід. Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету. № 99. 2022. С. 52–57. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/issue/view/74/326>

4. Dzikovska, M. Coaching as the pedagogical technology in professional training of future specialists. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, No. 3, 2019. Pp. 45–50.

5. Huang, R.J. Spector, M. & Yang, J. *Educational Technology. A Primer for the 21st Century*. Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2019. 248 p.

6. Hubar, O. Coaching as an innovative technology for student-centered learning in higher education institutions. *Social Work and Education*, 10(4), 2023. Pp. 542–553. URL: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.4>.

7. Hwangji S. Lu, Robert Smiles. The Role of Collaborative Learning in the Online Education. *International Journal of Economics, Business and Management Research*. Vol. 6, No. 06; 2022. Pp. 97–106.

Retrieved from URL: [https://www.researchgate.net/publication/361784585\\_The\\_Role\\_of\\_Collaborativ\\_Learning\\_in\\_the\\_Online\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/361784585_The_Role_of_Collaborativ_Learning_in_the_Online_Education)

8. Korthagen F. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2016. URL; <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.121152>

9. Learning Technology The Glossary of Higher Ed. All the terms that matter in post-secondary education. Retrieved from URL: <https://tophat.com/glossary//learning-technology/>

10. Student-Centred Learning. Toolkit for students staff and higher education institutions. ESU. Brussels, October 2010. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501>

11. Timonen, P., & Ruokamo, H. Designing a preliminary model of coaching pedagogy for synchronous collaborative online learning. *Journal of Pacific Rim Psychology*. 2021. Pp. 1–22. Retrieved from URL: <https://doi.org/10.1177/1834490921991430>

РОЛЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ  
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГАTHE ROLE OF INTERCULTURAL TOLERANCE  
IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A PSYCHOLOGIST

Стаття присвячена важливому питанню визначення ролі міжкультурної толерантності в професійній діяльності психолога. Автори розглядають поняття міжкультурної толерантності з позицій соціологічного підходу, акцентуючи увагу на важливості цієї якості як складової професійної компетентності сучасного психолога. Толерантність – доволі широке поняття, яке включає терпиме ставлення до відмінності інших: до статі, до віку, до роду занять тощо. Розширенню наших знань про термін «толерантність» дає звернення до інших мов, зокрема, автори аналізують значення цього поняття в іспанській, французькій, арабській мовах. Автори стверджують, що зважаючи на контингент клієнтів психолога, який складається з представників різних соціальних, національних, етнічних та культурних груп, психолог має бути, перш за все, сам орієнтований на толерантне ставлення до клієнтів, а по-друге, своєю діяльністю залагоджувати конфліктні ситуації; демонструвати шляхи толерантного ставлення до інших; давати настанови, поради, рекомендації; програвати та проживати разом з клієнтом ситуації, які демонструють нетолерантне ставлення задля їх подальшого уникнення. Спираючись на дослідження вчених, проаналізовано поняття негативної та позитивної толерантності, зосереджено увагу на специфіці роботи психолога. Поняття міжкультурна толерантність розглядається у взаємозв'язку з поняттям міжкультурна комунікація. Зроблено висновки про те, що у діяльності психолога важливим є момент усвідомлення приналежності клієнтом його самого та інших людей по спілкуванню до різних культур, а звідси – обрання відповідної манери поведінки, стилю в спілкуванні, невербальних засобів. Одним із завдань психолога є допомога клієнту у пошуці приналежності до соціальної, національної, конфесійної, психологічної, гендерної та інших типів ідентичності через усвідомлення своєї відмінності.

**Ключові слова:** діяльність психолога, компетенції психолога, міжкультурна толерантність, професійна діяльність, толерантність.

The article is devoted to the important issue of determining the role of intercultural tolerance in the professional activity of a psychologist. The authors consider the concept of intercultural tolerance from the standpoint of a sociological approach, emphasizing the importance of this quality as a component of the professional competence of a modern psychologist. Tolerance is a rather broad concept, which includes a tolerant attitude towards the otherness of others: gender, age, occupation, etc. The expansion of our knowledge about the term «tolerance» gives an appeal to other languages. Taking into account the contingent of clients of the psychologist, which consists of representatives of various social, national, ethnic and cultural groups, the psychologist must, first of all, himself be oriented towards a tolerant attitude towards clients, and secondly, resolve conflict situations by his activities; demonstrate ways of tolerant attitude towards others; to give instructions, advice, recommendations; lose and live together with the client in situations that demonstrate an intolerant attitude in order to avoid them further. The authors analyze the concept of negative and positive tolerance, focusing on the specifics of the psychologist's work. The concept of intercultural tolerance is considered in relation to the concept of intercultural communication. It was concluded that in the work of a psychologist, it is important for the client to realize that he and other people belong to different cultures, and hence the choice of the appropriate manner of behavior, communication style, and non-verbal means. One of the psychologist's tasks is to help the client find belonging to social, national, religious, psychological, gender and other types of identity through awareness of their difference.

**Key words:** activities of a psychologist, competencies of a psychologist, intercultural tolerance, professional activity, tolerance.

УДК 159.9:316.6:316.4

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.37>

**Резван О.О.,**

докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри психології,  
педагогіки та мовної підготовки  
Харківського національного  
університету міського господарства  
імені О.М. Бекетова

**Долгопол О.О.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри психології,  
педагогіки та мовної підготовки  
Харківського національного  
університету міського господарства  
імені О.М. Бекетова

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасний світ прагне до розширення взаємозв'язків, взаємопізнання, а на основі них – до взаєморозуміння та взаємозбагачення культурної, етичної, релігійної спадщини. Це бажання реалізується у збагаченні міжкультурних контактів, усуненні мовних бар'єрів, вихованні плюралізму думок на основі права бути інакшим в уподобаннях вибору творів мистецтва, музики, літератури, спорту, традицій, культурних звичаїв тощо. Сьогодні, коли суспільство швидко стирає кордони між расами, національностями, ґендером, освітою, у професійній діяльності психолог часто мусить допомагати клієнтам вирішувати питання, що стосуються міжкультурної

толерантності. Щоб відповідати подібним запитам, сам психолог має бути готовим до життя в полікультурному світі: бути толерантним, поважати духовні надбання різних народів, знатися на культурі міжнаціональних взаємин, усвідомлювати своє культурне «Я» як неповторне явище, володіти методичним інструментарієм протидії насильству та боротьби зі стереотипами, мати технології протидії етнічним та релігійним конфліктам тощо. Психолог, який практикує як в Україні, так і за кордоном, повинен розумітися на особливостях поліетнічного та полікультурного світу. Визначення ролі міжкультурної толерантності в професійній діяльності психолога є важливим питанням, вирішення якого дозволить окреслити

необхідні для формування даної риси прийоми, методи та технології у навчанні психологів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Вирішення проблеми міжкультурної толерантності лежить у площині філософії, соціології, педагогіки, психології.

Відомо, що у філософії сформувалося кілька течій, які по-різному підходять до вивчення цієї проблеми: М. Бахтін, В. Біблер, В. Саф'янов та ін. дотримувалися діалогічний напряму; К. Апель, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін. орієнтувалися на комунікативний; Л. Буєва, М. Каган, О. Потебня та ін. пропонували динамічний; П. Грайс, Дж. Остін, Дж. Серль та ін. притримувалися прагматичного напряму.

У педагогічних дослідженнях так само вирізнялися кілька течій: А. А. Бурлакова, К. М. Вентцель, М. Ганді, Н. Ю. Єрмолаєва, Н. І. Климова, А. Г. Козлова, К. В. Льодянкіна, О. А. Луценко, В. Г. Маралов, В. А. Сітаров, Е. В. Шахторіна дотримуються педагогіки та психології ненасилля; у різні часи О. Г. Асмолов, О. М. Байбаков, Г. Л. Бардієр, Я. А. Береговий, М. М. Боритко, О. Ю. Клепцова, І. А. Соловцова, В. В. Шалін та ін. виголошували ідеї педагогіки і психології толерантності.

Підтвердженням актуальності теми виховання міжкультурної толерантності у дітей та молоді є публікації вітчизняних науковців О. В. Безкоровайної, О. В. Волошиної, О. А. Гриви, Я. В. Довгополової, О. Т. Зарівної, Л. Ф. Лозинської, О. С. Матієнко, Л. Ю. Москальової та ін. Для нашого дослідження важливими є ідеї І. О. Білецької, Н. В. Захарчук, С. Бурова та ін. У площині проблематики нашого дослідження важливими є думки, висловлені у наукових публікаціях О. Дарморіз [3], Ю. Малинки [8], І. Єрастової-Михалусь [6], І. Козубовської [8] та інші матеріали, присвячені загальним питанням міжкультурної толерантності та її вихованню у студентської молоді.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Підготовка фахівців будь-якої галузі неможлива без їхнього усвідомлення того, що взаємодія у професійній сфері відбувається у контексті міжкультурної толерантності. Уникнути зв'язків із представниками інших національностей, релігій, культур у сучасному світі неможливо. Освітній процес майбутніх психологів має ґрунтуватися на усвідомленні здобувачів вищої освіти потреби формування міжкультурної толерантності як професійно значущої риси, необхідної для встановлення міжкультурних зв'язків з клієнтами. Аналіз наукової літератури, освітніх програм, за якими виші готують психологів, та власний досвід роботи авторів зі здобувачами вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія дають можливість дійти до думки, що однією із наскрізних ліній у підготовці майбутніх фахівців-психологів має бути формування міжкультурної

толерантності. На сьогодні українська психологічна наукова література має незначну кількість досліджень з окресленої проблеми. Так, наразі існує кілька досліджень про формування міжкультурної толерантності в учнівської та студентської молоді, зокрема, у студентів-економістів (І. Б. Єрастова-Михалусь) та філологів (І. Гончарова), та зважаючи на специфіку фаху психолога, є потреба розглянути поняття «міжкультурна толерантність» у професійній діяльності саме цього спеціаліста.

**Мета статті** – дати визначення поняття «міжкультурна толерантність» та проаналізувати її роль у професійній діяльності психолога.

**Виклад основного матеріалу.** Серед запитів, з якими звертаються за допомогою до психолога нерідко трапляються такі, що пов'язані з упередженим ставленням до клієнтів щодо віку, релігійних вірувань, раси, стану здоров'я. Нерідко перед психологом постає завдання допомогти розв'язати міжкультурний конфлікт. У деякій мірі під час сенсу психолог виступає вихователем толерантного ставлення представників міжкультурної взаємодії, тому поняття «міжкультурна толерантність» має чітко окреслені обрії в професійній діяльності психолога.

На нашу думку, поняття «міжкультурна толерантність» по відношенню до професійної діяльності психолога доцільно розглядати з позицій соціологічного підходу, тому що специфіка роботи фахівця лежить у площині взаємодії різних соціальних груп, міжнаціональних, міжетнічних та міжкультурних контактів. Відповідно до зазначеного підходу є потреба проаналізувати сам термін «толерантність» та визначити його смислові акценти в діяльності психолога. Варто зазначити, що поняття набагато ширше, ніж «терпимість та розуміння усіх точок зору на сучасну ситуацію» [1]. Розширення значення цього терміну знаходимо в тлумаченнях різних мов, наприклад, іспанська доповнює загальновідоме поняття важливою здатністю «визнавати відмінність від власних ідей чи помислів» [12], з французької черпаємо таке важливе «ставлення, під час якого людина визнає, що інші можуть думати чи діяти інакше, ніж вона сама» [12], широкого розуміння це поняття набуло в арабському світі, де його трактують як «прощення, милосердя, м'якість, терпіння, чуйне ставлення до інших» [12]. Тож, як бачимо, доволі нове для української мови слово-поняття в інших мовах народів закріпилося давно і чітко; воно набагато глибше за поняття «терпимість».

Важливість терміну «толерантність» у 1995 році визнала ЮНЕСКО, підкресливши, що «толерантність ... створює можливість для досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру» [4], що в ситуації українського сьогодення набуває реальних обрисів.

У контексті нашого дослідження цікавою є думка С. Бутова про існування двох підходів до розуміння толерантності. Відповідно до характеристики цих підходів, робота психолога у подоланні мультикультурної нетерпимості клієнта має орієнтуватися на те, щоб він перейшов з негативної толерантності до позитивної, тобто від «ігнорування того, що нам не подобається або є не звичним для нас в іншій людині» до «намагання зрозуміти, дослідити світ іншої людини». У цьому поділяємо думку автора про те, що «це є шлях до внутрішнього збагачення» [2], додамо лише, що цей шлях як для клієнта, що звернувся з відповідним запитом, так і для самого психолога. На жаль, у сучасному українському суспільстві ще часті випадки прояву расизму, антисемітизму, міжнаціональної, міжетнічної та міжконфесійної ворожнечі, подолання яких – це робота психолога. Отже, впровадження засад толерантності має стати одним із пріоритетних у його професійній діяльності.

Уміння психолога вести сеанс у культурно-комунікативному річищі, з використанням можливостей невербальної комунікації, враховувати характерні культурні особливості комунікантів, при цьому співвідносити себе з певною національністю, що має культурні традиції – ці та інші компетентності розкривають сутність міжкультурної толерантності.

Розгляд поняття «міжкультурна толерантність» неможливий без з'ясування сутності дефініції «міжкультурна комунікація». Як слушно зазначає О. Дарморіз, характерною рисою міжкультурної комунікації є «усвідомлення відмінності самого партнера по комунікації, а також відмінності його мотивацій, інтенцій, фонових знань, коду (мови, жестів, символіки, умовних знаків, тощо)» [3]. У діяльності психолога важливим є момент усвідомлення приналежності клієнтом його самого та інших людей по спілкуванню до різних культур, тобто «усвідомлення один одного як «чужого», а також усвідомлення власної приналежності до визначеної національної культури» [7]. Робота психолога часто спрямована на пошук клієнтом своєї приналежності до соціальної, національної, конфесійної, психологічної, гендерної та інших типів ідентичності через усвідомлення інакшості, відмінності від інших. Разом з тяжінням до об'єднання задля мирного співіснування важливо зберегти та за можливості інтегрувати унікальну культуру кожного етносу, його мову, звичаї, традиції, колективні уявлення, ціннісні орієнтації. За визначенням Ю. Малинки, «міжкультурна комунікація – це процес взаємного зв'язку та взаємодії представників різних культур. Це специфічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, у якій відбувається обмін інформацією, досвідом, вміннями й навичками носіїв різних типів культур» [9], часто психолог у цій взаємодії

виступає посередником у розв'язанні складних міжкультурних непорозуміннь та конфліктів. У цьому контексті слушною є думка І. Козубовської та М. Бабинець про розширення самого поняття «міжкультурна взаємодія», у яке варто вкладати не лише знання іноземної мови і наявності відповідних іншомовних умінь спілкування, але культуру спілкування, яка передбачає, насамперед, «толерантне ставлення до співрозмовника, який є представником іншої країни, де панують інші звичаї і традиції, інша ментальність» [8].

У продовження роздумів про міжкультурну толерантність хочемо навести думку Ю. Малинки, яка говорить, що компроміс – це найкращий з результатів міжкультурної взаємодії індивідів, адже він означає згоду на розуміння відмінностей між власними цінностями та аналогічними цінностями іншого [9]. Досягненню компромісу у різноманітних конфліктних ситуаціях міжконфесійного, міжетнічного, міжгендерного та інших аспектів присвячена діяльність психолога. Робота психолога пов'язана з визнанням «взаємодіючими сторонами одне одного в якості рівноправних учасників спілкування, відносини між якими повинні будуватися на принципах довіри, поваги, доброзичливості, рівності і свободи вибору. З відгуків практикуючих психологів відомо, що досягти розуміння клієнтом неутручання в справі іншого, збереження його суверенітету та самостійності в судженнях, звичках, поведінкових формах тощо є одним із найскладніших завдань, адже більшість людей звикла втручатися і намагатися змінити уклад життя інших без їх на те дозволу.

Психолог має знати такі тонкощі психічної організації представників різних культур як переважаючий тип темпераменту, схильність до агресії, здатність йти на компромісні рішення, дружелюбне чи вороже ставлення до чужої культури тощо.

С. Сошенко розкриває сутність двох форм вияву толерантності, що мають важливе значення у кар'єрі психолога – зовнішню і внутрішню. На думку дослідниці, зовнішня толерантність (до інших) виявляється «у формі переконання про те, що інші люди можуть мати власну позицію; здатності спостерігати речі з інших точок зору, з урахуванням різних факторів» [11]. Внутрішня толерантність (до невизначеності) – це здатність до прийняття рішень і роздуми над проблемою, навіть якщо невідомі всі факти і можливі наслідки, здатність витримувати напруження кризових станів [11]. Йдеться про спроможність надавати допомогу іншим у формуванні міжкультурної толерантності та здатність самому психологу розбиратися у ситуаціях, що свідчать про різність особистостей на міжкультурному рівні.

Міжкультурна толерантність – важлива якість майбутнього психолога. Вона залежить від ступеню сформованості та вияву ціннісних орієнтацій

особистості: від її установок, спрямованості на самовдосконалення та самоактуалізацію. У науковій літературі [10] розглядають три її компоненти:

– емоційний – стійкі почуття індивіда до різних об'єктів і особливостей взаємодії з ними;

– когнітивний – уявлення індивіда про толерантність, усвідомлення ідеї толерантної комунікації, її відповідність моральним принципам;

– поведінковий – реалізація ціннісних орієнтацій, певних знань особистості у життєвих ситуаціях.

У підготовці психолога до майбутньої професійної діяльності ці компоненти реалізуються в освітній програмі, яка передбачає опанування так званими фоновими знаннями, які поділяються на соціальні (інформація з проблеми обговорення, яка відома всім учасникам спілкування ще до початку отримання мовленнєвого повідомлення), індивідуальні (інформація, яка відома тільки окремим учасникам до початку їх спілкування) та колективні (інформація, яка відома всім членам певної соціальної, професійної сукупності людей, які володіють спеціальними знаннями в певній галузі, у нашому випадку – усім психологам).

Маємо припущення, що лише за наявності полікультурного простору можливе формування міжкультурної толерантності. Підтвердженням цьому є життя в українських мегаполісах (Київ, Харків, Львів, Одеса, Дніпро), де співмешкає різні за національністю, расовою приналежністю, етнічним походженням більше мільйона людей.

Розглядаючи міжкультурну толерантність, варто зупинити увагу на понятті «інтолерантність» яке включає негативне, вороже ставлення до особливостей культури іншої соціальної групи, до інших соціальних груп загалом або до окремих їх представників. За останній період психологічні служби та окремі психологи, які проводять індивідуально-консультативну роботу, відмічають у клієнтів агресію і несприйняття інших через те, що вони інакше виглядають, думають, вчиняють [10]. Поступове формування нетерпимості призводить до прагнення панувати, домінувати над іншим, а це небезпечно тим, що може породжувати думку про знищення інакшних, що сьогодні бачимо, на жаль, на прикладі як окремих індивідів, так і цілих народів. Тож роль психолога у формуванні міжкультурної толерантності можна порівняти з функціями миротворця, який домагається усвідомлення і визнання інакшості всіма, хто є інтолерантним.

**Висновки.** Для нашої країни як поліетнічної держави, яка обрала євроінтеграційний курс розвитку, поняття «міжкультурна толерантність» наразі перебуває на гребені актуальності як в політичній, соціальній, так і в освітній площині. Формування толерантного до відмінностей в поглядах на важливі питання співіснування суспільства – завдання не окремого підприємства, закладу, регіону, а всієї

держави. Міжкультурна толерантність – важлива і необхідна риса психолога, яка обіймає набагато ширшу площину, аніж терпимість. У професійній діяльності психолога ця риса реалізується в умінні сприймати, відчувати, розуміти відмінності в релігійних поглядах, соціальних орієнтирах, гендерних стереотипах, національних та расових відмінностях, що конкретизуються у виборі стилю поведінки, вербальних та невербальних засобів, способу життя тощо. Психолог сам має володіти зазначеною рисою задля того, щоб відповідними діями допомогти долати труднощі сприйняття відмінностей, що виникають у клієнтів на міжкультурному рівні, вміти пояснити сутність та причини таких явищ, відповідно, надати кваліфіковану психологічну допомогу в розв'язанні окреслених проблем. Перспективним напрямом для подальшого дослідження може бути конкретизація переліку компетентностей майбутнього психолога на основі аналізу освітніх програм та вивчення можливостей освітніх технологій для формування міжкультурної толерантності психологів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Актуально, толерантність! / За ред. Я. Пилинського. К.: СтилоС, 2008. 48 с.
2. Буров С. Права людини та толерантність. *Мультиверсум*. 2005. № 51. С. 75–81.
3. Дарморіз О. Толерантність у сфері міжнаціональної культурної комунікації. URL: <https://ena.lpnu.ua:8443/server/api/core/bitstreams/64633e86-0fad-4b7c-b77c-cec22b4262a2/content>
4. Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО: Міжнародний документ від 16.11.1995. URL: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_503](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503)
5. Євтух В. Б., Трощинський В. П., Аза Л. О. Міжетнічна інтеграція: Постанова проблеми в українському контексті : навч. посіб. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. 58 с. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/356>
6. Єрастова-Михалусь І. Б. Педагогічна проблема формування міжкультурної толерантності у майбутніх магістрів з економіки. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. 1. С. 186–189. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU\\_2015\\_1\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2015_1_38)
7. Захарчук Н. В. Філософсько-соціологічний аспект категорії «толерантність» та її роль у міжкультурній комунікації. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2012. № 3. С. 23–28. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI\\_fpp\\_2012\\_3\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2012_3_6)
8. Козубовська І. Толерантність як важлива умова успішної міжкультурної взаємодії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2013. Вип. 29. С. 239–242. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuiped\\_2013\\_29\\_71](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuiped_2013_29_71)
9. Малинка Ю. Г. Толерантність як результат міжкультурної комунікації в умовах глобалізації. *Вісник*

Національного авіаційного університету. *Філософія. Культурологія*. 2012. № 2. С. 123–127. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau\\_f\\_2012\\_2\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau_f_2012_2_33)

10. Сенченкова Т. Комунікація як чинник діалогу культур. *Держава і суспільство*. С. 379–384. URL: <http://www.scribd.com/doc/53461757/%D0%9A%D0%9E%D0%9C%D1%83%D0>.

11. Сошенко С. М. Професійні якості як чинник успішності майбутнього психолога. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 1. С. 126–130. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rprr\\_2014\\_1\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rprr_2014_1_21)

12. Толерантність різними мовами : матеріали Відділу освіти. URL: <http://osvita-selid.ucoz.ua/load>

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ ВИПУСКНОГО КУРСУ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 222 «МЕДИЦИНА»

### APPLICATION OF INTEGRATED LEARNING METHODS TO THE STUDENTS OF THE GRADUATE COURSE IN THE SPECIALTY 222 "MEDICINE"

Наявність різноманітних позитивних і негативних чинників сьогодення, які мають пряме, чи опосередковане відношення або вплив на освітні процеси в медичних вишах, може спонукати як до зростання рівня підготовки майбутніх лікарів, так і, на жаль, до його зниження – через втрату майбутніми лікарями розуміння, здатності і уміння уніфіковано, цілісно і, водночас, індивідуально підходити до роботи з пацієнтами, зокрема, і з судинними захворюваннями. В статті представлено досвід проведення практичних занять на кафедрі загальної та судинної хірургії Івано-Франківського національного медичного університету у студентів VI курсу факультету підготовки іноземних громадян (англійська мова навчання) за спеціальністю 222 «Медицина» навчальної дисципліни «Хірургія» Модуль 5, змістовий модуль 3 «Симптоми та синдроми в судинній хірургії». В основі викладання тематик по захворюваннях систем артеріального кровопостачання та лімфо-венозного відтоку використано один з елементів міждисциплінарної інтеграції, а саме, основний етап кожного заняття «Формування професійних вмінь та навичок» виконувався з покроковим виконанням алгоритму обстеження хірургічного хворого, який студенти опанували на 3–5 курсах як окрему тему з хірургічних дисциплін, а саме: «Методика обстеження хірургічних хворих. Курація хірургічних хворих, написання історії хвороби». Тобто, формування професійних вмінь та навичок студентів по кожній темі здійснювалося не тільки за переліком, наведеним в методичних матеріалах, але і в тісному, строго послідовному зв'язку з кожним з етапів обстеження хірургічного хворого. Одночасно на усіх етапах алгоритму обстеження хворого застосовували відповідні елементи диференційної діагностики.

Встановлено, що використання алгоритму обстеження пацієнта з патологічними змінами системи кровообігу на кожному без виключення практичному занятті є запорукою об'єднання всіх складових освітньо-професійної програми в єдине ціле, сприяє зростанню рівня клінічного мислення і професійної компетентності майбутніх магістрів медицини та їхньої готовності якісно і ефективно виконувати свої обов'язки лікаря в повсякденній практичній діяльності.

**Ключові слова:** міжпредметна інтеграція, алгоритм обстеження хворого, практичні заняття у студентів.

The presence of various positive and negative factors in today's world, which have a direct or indirect relation or influence on educational processes in medical universities, can either promote the improvement of future doctors' training or, unfortunately, lead to its decline. This decline can occur due to the loss of future doctors' understanding, ability, and skills to approach their work with patients in a unified, holistic, and at the same time, individualized manner, especially concerning vascular diseases.

The article presents the experience of conducting practical classes at the Department of General and Vascular Surgery of Ivano-Frankivsk National Medical University for sixth-year students of the Faculty of Foreign Citizens' Training (English medium) in the specialty 222 «Medicine» for the academic discipline «Surgery» Module 5, substantive module 3 «Symptoms and Syndromes in Vascular Surgery.»

The teaching of topics on diseases of the arterial blood supply and lympho-venous outflow systems is based on one element of interdisciplinary integration, namely, the main stage of each class, «Formation of professional skills and abilities,» was carried out with the step-by-step implementation of the algorithm for examining a surgical patient. Students mastered this algorithm in the 3rd to 5th years as a separate topic in surgical disciplines, namely: «Methodology of examining surgical patients. Curation of surgical patients, writing a case history.» Thus, the formation of students' professional skills and abilities for each topic was carried out not only according to the list provided in the methodological materials but also in close, strictly sequential connection with each stage of examining a surgical patient. At the same time, relevant elements of differential diagnosis were applied at all stages of the patient examination algorithm.

It was established that the use of the algorithm for examining a patient with pathological changes in the circulatory system in every practical class without exception ensures the unification of all components of the educational and professional program into a single whole. This approach contributes to the growth of clinical thinking and professional competence of future masters of medicine and their readiness to perform their duties as doctors qualitatively and effectively in everyday practical activities.

**Key words:** interdisciplinary integration, patient examination algorithm, practical classes for students.

УДК 378.147+614.253.4  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.38>

**Симчич А.В.,**  
доцент кафедри загальної  
та судинної хірургії  
Івано-Франківського національного  
медичного університету

«Учіться, читайте і чужому научайтесь,  
й свого не цурайтесь».

*Тарас Григорович Шевченко*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сьогодні стає актуальною потреба у визначенні ресурсів підвищення ефективності освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу і розкритті механізмів формування

загальних та професійних компетентностей як єдиного цілого. Педагогічні працівники зіткнулись з протиріччям, як здобувачеві освіти в умовах автономії навчальних дисциплін, незгодженістю в часі та просторі вивчення тем у споріднених дисциплінах та специфіки освітньо – професійних програм спеціальностей вибудувати цілісний погляд на ту чи іншу життєву ситуацію [1, с. 5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Орієнтація навчального процесу в медичних вузах України спрямована на підготовку висококваліфікованих конкурентноспроможних спеціалістів, здатних попереджати, діагностувати та успішно лікувати хвороби людей. Вітчизняні медичні університети мають честь готувати професіоналів медичної справи не тільки для своєї країни, а й країн ближнього та далекого зарубіжжя. Якість надання медичної допомоги залежить від ступеня професіоналізму фахівця, його рівня теоретичної та практичної підготовки [2, с. 185]. У зв'язку з цим виникає необхідність підготовки майбутніх фахівців до інноваційної діяльності, аналізу отриманої інформації на основі доказової медицини, ознайомлення їх із прогресивними технологіями навчання [3, с. 113]. Підготовка компетентного, всебічно розвинутого магістра медицини, який володіє не тільки теоретичними знаннями, а також і вмінням їх адекватного застосування на практиці, є головним завданням сьогодення медичного університету. Воно передбачає формування у студентів сукупності знань з різних навчальних дисциплін, передбачених навчальними планами підготовки магістрів медицини. Тому виникає потреба у використанні таких форм і методів організації навчального процесу, які забезпечать високий рівень та якість підготовки майбутніх лікарів. Важливою у цьому аспекті є реалізація міжпредметних зв'язків у навчальному процесі на всіх факультетах медичного університету. Відомо, що важливою умовою сучасної науки є інтеграція, яка подолала ізольоване викладання навчальних дисциплін і призвела до створення таких навчальних програм, які орієнтовані на те, що взаємозв'язки дисциплін здійснюються систематично на різних етапах навчального процесу, але при цьому не втрачаються відносна самостійність, логічна структура предмета, послідовність у засвоєнні навчального матеріалу і забезпечується високий науковий рівень викладання. Важливою є та обставина, що навчальна інформація не дублюється, а використовується в навчальній діяльності студента з мотиваційною метою [4, с. 196]. Головним лишається активна взаємодія всіх учасників освітнього процесу: студент опановує навчальний матеріал, формує свою компетентність і власний життєвий досвід, викладач керує цим процесом і контролює його результат. Сукупність послідовних та взаємопов'язаних дій викладачів та студентів, які спрямовані на формування цілісної картини світу, та особистісної позиції щодо природи та суспільства, визначає основні засади інтегрованого навчання. Передбачається, що формуючи цілісне сприйняття дійсності, ми не просто навчаємо, але й виховуємо цілісну гармонійну особистість, здатну відповідати викликам сьогодення. Таким чином, що інтегрований підхід надає освітньому

процесу певного елітарного забарвлення. Відповідно до Великого тлумачного словника сучасної української мови, інтеграція (лат. *integrum* – ціле, *integratio* – відновлення, взаємопроникнення) – доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [5, с. 48]. Американський педагог Дж. Гіббоне висловлював думку, що інтегрувати – це поєднувати частини систем таким чином, щоб результат об'єднання в сумі перевершував їхнє значення, яке було до взаємодії. При взаємовпливі двох або більше систем утворюється нова цілісна система, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими її складовими. Ця концепція, закономірно, має своє відображення у сфері освіти. Остання розглядається як цілісне явище і не ділиться на окремі дисципліни. За цих умов відкриті можливості для інтеграції знань і навичок з різних дисциплін і, основне, критичного оцінювання того, як ці елементи взаємодіють [6, с. 65]. Навчання, яке ґрунтується на засадах компетентнісного підходу, чітко визначає формування інтегрованої компетентності як здатності здобувача освіти застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей [7, с. 14].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** На кафедрі загальної та судинної хірургії Івано-Франківського національного медичного університету (ІФНМУ) студентам 6 курсу факультету підготовки іноземних громадян (ФПІГ) за спеціальністю 222 «Медицина» надаються освітні послуги з навчальної дисципліни «Хірургія» Модуль 5, змістовий модуль 3 «Симптоми та синдроми в судинній хірургії». Цей вид освітньої діяльності здійснюється на основі Навчальної програми «Хірургія», яка складена відповідно до стандарту вищої освіти зі спеціальності 222 «Медицина» та освітньо-професійної програми «Медицина» другого (магістерського) рівня вищої освіти, галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальності 222 «Медицина», освітньої кваліфікації магістр медицини, професійної кваліфікації. Робоча навчальна програма складена на основі: освітньо-професійної програми та навчальної програми. Ними передбачено забезпечення набуття студентами наступних компетентностей: інтегральної компетентності, загальних компетентностей і фахових компетентностей, та сформовано і затверджено всі обов'язкові компоненти методичного забезпечення надання здобувачам освіти цієї освітньої послуги на належному професійному рівні [8]. Проте, наше сьогодення характеризується постійним потоком інформації, яка змінюється і оновлюється. Здається, світ збожеволів, звиклі правила часто виявляються нечинні, важко передбачити чи спланувати



майбутнє. Дійсність вже ніколи не буде такою як була ще рік тому, до початку повномасштабного вторгнення. Ми змінились, отримали і продовжуємо отримувати абсолютно новий досвід, актуальний саме зараз у реаліях війни, пандемії, турбулентності та цейтноту [5, с. 48]. Існуючі проблеми фізичної присутності студентів-медиків на навчальних практиках, лекційних заняттях, семінарах з початку війни прискорили темпи розвитку навчання в онлайн-середовищі, яке поєднує синхронні та асинхронні режими дистанційної освіти, впровадження новітніх методів опанування теоретичних та практичних знань здобувачами вищої медичної освіти [5, с. 48]. Усе це, та багато інших позитивних і негативних чинників сьогодення, які мають пряме, чи опосередковане відношення або вплив на освітні процеси в медичних вишах, може спонукати як до зростання рівня підготовки майбутніх лікарів, так і, на жаль, до його зниження – через втрату майбутніми лікарями розуміння, здатності і умінь уніфіковано, цілісно і, водночас, індивідуально підходити до роботи з пацієнтами, зокрема, і з судинними захворюваннями.

**Мета статті.** Підвищити у студентів VI курсу рівень розуміння, здатності і умінь уніфіковано, цілісно і особистісно підходити до роботи з пацієнтами з патологічними змінами систем артеріального кровопостачання та лімфо-венозного відтоку.

#### **Виклад основного матеріалу**

##### *Матеріали і методи*

Практичні заняття у студентів VI курсу ФПІГ за спеціальністю 222 «Медицина» з навчальної дисципліни «Хірургія» Модуль 5, змістовий модуль 3 «Симптоми та синдроми в судинній хірургії» проводилися у відповідності до затвердженого деканом факультету календарно-тематичного плану практичних занять з обов'язковим виконанням усіх етапів заняття, передбачених методичними розробками для викладачів та методичними вказівками для студентів [8]. Тривалість одного заняття складає 6 академічних годин. Проведення основного етапу заняття «Формування професійних вмінь та навичок» здійснювалося на основі одного з елементів міжпредметної інтеграції (які передбачені в матеріалах методичного забезпечення занять), а саме – алгоритму обстеження хірургічного хворого, опанованого студентами ще на 3 курсі з дисципліни «Загальна хірургія» [8, 10]. Тобто, формування професійних вмінь та навичок студентів по кожній темі виконувалося не тільки за переліком, наведеним в методичних матеріалах, але і в тісному, строго послідовному зв'язку з кожним з етапів обстеження хірургічного хворого. Одночасно на усіх етапах алгоритму обстеження хворого застосовували відповідні елементи диференційної діагностики (наприклад, паспортна частина: вік хворого – до 45-50 років – статистично більша захворюваність запальними процесами

стінки артерій, після 45–50 років – атеросклеротичними змінами і т.д.). Основний етап кожного практичного заняття проводився біля ліжка хворого в відділенні судинної хірургії КНМ Обласна лікарня Івано-Франківської області, в учбовій кімнаті на тренувальному муляжі або з залученням в ролі пацієнта студента-волонтера.

##### *Результати та їх обговорення*

Одним з основних і безумовних завдань в щоденній практичній роботі лікаря з пацієнтом є встановлення правильного і точного кінцевого клінічного діагнозу. Власне, він є законним підґрунтям для призначення хворому відповідного виду лікування. Діагноз хвороби – це назва або ім'я, яке їй присвоює лікар. Він може складатися з одного, двох чи більше речень. Проте слова чи терміни до цих речень необхідно вибирати з класифікацій цього захворювання і зумовлених ним ускладнень. Їх, як правило, є різна кількість і різного спрямування. Тому, без належно виконаного алгоритму обстеження хворого неможливо отримати усіх класифікаційних характеристик патологічного процесу, та відповідно, сформувати точний діагноз. І навпаки, виконуючи його правильно, в повному об'ємі лікар завжди отримуватиме усю необхідну інформацію для встановлення правильного і обґрунтованого діагнозу.

Таким чином, навчання студентів випускного курсу захворювань систем артеріального кровопостачання та лімфо-венозного відтоку методом покрокового обстеження пацієнта супроводжувалося наступними результатами:

- на кожному практичному занятті його основний етап «Формування професійних вмінь та навичок» згідно методичних розробок повинен займати близько 60% від усього часу заняття – застосування алгоритму обстеження хворого не потребувало додаткового часу, оскільки в діагностичний процес були залучені усі студенти підгрупи, а не тільки один студент, який був визначений викладачем, а інші – пасивно спостерігали;

- постійний і безперервний діалог між студентами і пацієнтом за підтримки (чи корекції) збоку викладача покращував і вдосконалював професійні комунікативні навички студентів, як майбутніх лікарів;

- відмічено вагоме зростання розуміння студентами практичної різниці між суб'єктивними і об'єктивними методами обстеження, послідовністю їх виконання і аналізу результатів, що суттєво підсилювало формування фахового клінічного мислення, яке повинно бути логічним, взаємозалежним і структурованим;

- у студентів покращувалося умінь вирізнити усі без виключення фактори ризику появи того чи іншого патологічного процесу в системі артеріального кровопостачання та лімфо-венозного відтоку, оскільки їх корекція згідно сучасних

рекомендацій доказової медицини зазвичай є одним з початкових елементів у лікуванні хворого – при проведенні заняття стандартним шляхом, цей елемент в роботі з пацієнтом, на жаль, не завжди обговорюється і аналізується з належною ретельністю;

– вдосконалення студентами навички ідентифікації типу перебігу захворювання: гострий, підгострий чи хронічний – це спонукало майбутніх магістрів медицини до правильного розуміння патоморфологічних і патофізіологічних характеристик захворювання, що нерозривно пов'язане з тим, який вид лікування необхідно буде використати в цьому випадку і які чинники для цього залучити (також є невід'ємними компонентами міжпредметної інтеграції);

– результати суб'єктивного обстеження хворого стали основою для розуміння здобувачами освіти потреби у застосуванні тематичних практичних навичок, функціональних тестів і т.д. під час проведення об'єктивного або фізикального обстеження пацієнта – без цього студенти часто вивчають напам'ять техніку виконання навичок, проте не завжди можуть обґрунтувати їх суть і правильно трактувати отримані результати;

– як було зазначено вище, на кожному з етапів виконання алгоритму обстеження хворого проводилася диференційна діагностика – в підсумку, у здобувачів освіти нагромаджувався необхідний об'єм інформації для ідентифікації персистуючого у хворого патологічного процесу і зумовлених ним ускладнень;

– використовуючи зібрану інформацію, майбутні фахівці-медики мали конкретні критерії для вибору належної пацієнту характеристики з кожної класифікації запідозреного захворювання, а, отже, доказове підґрунтя для побудови правильного попереднього діагнозу – слід відмітити, що надзвичайно вагомим чинником у цьому процесі є внутрішня впевненість і переконаність лікаря у поставленому ним діагнозі, яка формується під час виконання усіх етапів обстеження хворого з чітким дотриманням його послідовності;

– підсумок роботи з хворим у вигляді встановленого правильного, свідомо обґрунтованого попереднього діагнозу дозволяв студентам рекомендувати тільки необхідні додаткові лабораторно-інструментальні методи обстеження – в протилежному випадку, здобувачі освіти рекомендують виконати пацієнту усі відомі їм лабораторні та інструментальні обстеження – проте, на запитання викладача: «Якщо Ви в майбутньому, будучи лікарем, так чинитимете, хто буде відповідати за можливі при цьому ускладнення, і хто повинен усе це фінансувати?», викладач, зазвичай, не отримує жодної відповіді;

– ще один вагомий результат такого методу проведення практичного заняття – це на порядок

краще запам'ятовування студентами матеріалу завдяки його цілісності, що впливає з послідовності і взаємозалежності кожного етапу в алгоритмі обстеження пацієнта – і в підсумку, з кожним наступним заняттям майбутні лікарі вже самостійно прагнули опрацювати новий тематичний матеріал саме таким чином – співзвучним цьому є твердження, що «упровадження міжпредметної інтеграції сприяє подоланню фрагментарного сприйняття інформації на занятті, забезпечує умови ефективного та якісного оволодіння здобувачами освіти комплексними знаннями та формуванню системно-цілісного сприйняття навчального матеріалу» [11, с. 38].

#### Висновки

1. Використання інтеграційних технологій навчання у студентів випускного курсу за спеціальністю 222 «Медицина» є обов'язковим компонентом процесу надання освітніх послуг в закладах вищої медичної освіти.

2. Вивчення здобувачами освіти на попередніх курсах теми: «Методика обстеження хірургічних хворих. Курація хірургічних хворих, написання історії хвороби» сприймається ними як окрема дисципліна, рівнозначна з іншими, тоді як використання алгоритму обстеження пацієнта на кожному практичному занятті на VI курсі зумовлює об'єднання всіх складових освітньо-професійної програми дисципліни в єдине взаємозв'язане ціле.

3. Опанування майбутніми магістрами медицини захворювань систем артеріального кровопостачання та лімфо-венозного відтоку на основі уніфікованого алгоритму обстеження хворого дає їм можливість всебічного розуміння взаємозалежності патологічних процесів, незважаючи на різну анатомічну локалізацію і функцію, а в підсумку – помітне зростання рівня клінічного мислення і професійної компетентності як фахівців, і їхньої готовності якісно і ефективно відповідати на виклики сьогодення в своїй щоденній практиці.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Тарасенко Т. Г. Інтегративний та компетентнісний підхід у навчанні. Матеріали круглого столу педагогічних працівників «Інтегроване навчання як засіб формування та розвитку інтегральних компетентностей здобувача фахової передвищої освіти». 2023. Хмельницький базовий медичний коледж. С. 4–7.
2. Білаш В. П. Роль та актуальність міждисциплінарної інтеграції при вивченні анатомії людини. Вісник проблем біології і медицини. 2021. Вип. 3 (161). С. 185–188.
3. А. Г. Шульгай, Л. Я. Федонюк, А. Є. Мудра, О. М. Олещук. Міждисциплінарна інтеграція як складова проблемно-орієнтованого навчання у медичному університеті. МЕДИЧНА ОСВІТА. 2018. № 4. С. 113–116.
4. Микитюк О.П., Микитюк О.Ю. Міжпредметна інтеграція в медичному університеті: пропедевтика

внутрішніх хвороб та медична і біологічна фізика. ВІСНИК Українська медична стоматологічна академія. 2019. Том 19, Випуск 2 (66). С. 196–201.

5. О. Л. Сенькова-Базилевич. Формування інтегральних компетентностей студента-медика засобами інтегрованого навчання. Матеріали круглого столу педагогічних працівників «Інтегроване навчання як засіб формування та розвитку інтегральних компетентностей здобувача фахової передвищої освіти». 2023. Хмельницький базовий медичний коледж. С. 48–51.

6. А.М. Ерстенюк і співавт. Інтегроване навчання – досвід біохімії та кардіології. Матеріали міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні питання підвищення якості освітнього процесу». 2023. ІФНМУ. м. Яремче – м. Івано-Франківськ. С. 65–66.

7. Галина Бойчук. Інтегроване навчання – вимога сучасності. Матеріали круглого столу педагогічних працівників «Інтегроване навчання як засіб формування та розвитку інтегральних компетентностей

здобувача фахової передвищої освіти». 2023. Хмельницький базовий медичний коледж. С. 14–17.

8. Івано-Франківський національний медичний університет. Кафедра загальної та судинної хірургії. URL: <https://ifnmu.sharepoint.com/KZI/SitePages/TrainingHome.aspx> (дата звернення: 10.07.2024).

9. Мігенько Б. О., Мігенько О. Б., Мігенько Л. М. Міждисплінарна інтеграція практичного навчання у медичних навчальних закладах: сучасні реалії в умовах війни. Перспективи та інновації науки». (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2023. № 9(27). С. 687–699.

10. Methods of examination of a surgical patient. Edited by prof. M.A. Lyapis. Ternopil: Ukrmedbook. 2004. 156 P.

11. Ольга Яковенчук, Наталія Гадзіна. Сучасні проблеми викладання природничо-наукових дисциплін в контексті формування інтегральних компетентностей. 2023. Хмельницький базовий медичний коледж. С. 38–42.

## ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНИХ УМОВАХ СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

### MAIN ASPECTS OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN INCLUSIVE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті розглянуто основні аспекти підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в інклюзивних умовах сучасних закладів освіти. Встановлено, що важливою умовою успішної розбудови інклюзивного середовища є формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти розпочинаючи від системи навчання майбутніх спеціалістів педагогічної освіти, до системи підвищення кваліфікації педагогів – практиків. Висвітлено необхідність формувати у студентів професійні навички проведення просвітницької роботи у суспільстві, та створювати позитивну громадську, суспільну думку стосовно інклюзії.

Окреслено, що основними аспектами підготовки майбутніх педагогічних працівників до професійної діяльності в інклюзивних умовах нової освітньої парадигми мають бути: дотримання педагогами, батьками, громадськістю принципу прав дитини з особливими освітніми потребами на використання всіх можливостей, які пропонує суспільство; придбання майбутніми спеціалістами теоретичних знань та практичного досвіду визначення стратегії інклюзивної освіти в навчальному закладі, створення інклюзивного освітнього середовища спільного навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами; розроблення технологій індивідуалізованого навчання та психолого-педагогічного супроводу процесів залучення дитини з особливими потребами в загальноосвітнє середовище; ознайомлення з програмами ранньої психолого – педагогічної корекції відхилень у розвитку дітей дошкільного віку; формування у майбутніх спеціалістів умінь використовувати технології диференційованого, спільного викладання, підтримуючого навчання. Підготовка майбутніх практичних психологів, повинна бути направлена на відпрацювання участі психолога у складанні індивідуальної програми розвитку дитини та індивідуальної навчальної програми для кожного вихованця. Практичні психологи покликані здійснювати психолого – педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, об'єднувати дитячий і молодіжний колектив, щоб кожен учасник освітнього процесу мав змогу реалізувати свій творчий, емоційний і навчальний потенціал.

**Ключові слова:** інтеграція, інклюзія, інклюзивне середовище, професійна підготовка.

In the article reviews the main aspects of training future teachers for professional activities in inclusive conditions of modern educational institutions. It has been established that an important condition for the successful development of an inclusive environment is the formation of a positive attitude towards inclusive education, starting from the system of training future specialists in teacher education to the system of professional development of practicing teachers. The need to develop students' professional skills in conducting educational work in society and to create a positive public opinion on inclusion is highlighted.

It is outlined that the main aspects of training future teachers for professional activity in the inclusive conditions of the new educational paradigm should be: observance by teachers, parents, and the public of the principle of the rights of a child with special educational needs to use all the opportunities offered by society; acquisition by future specialists of theoretical knowledge and practical experience in determining the strategy of inclusive education in an educational institution, creating an inclusive educational environment for joint learning, education and development of children with special needs; development of technologies for individualized learning and psychological and pedagogical support for the processes of involving a child with special needs in the general education environment; familiarization with programs of early psychological and pedagogical correction of deviations in the development of preschool children, developing the ability of future specialists to use differentiated, cooperative teaching, and supportive learning technologies. The training of future practical psychologists should be aimed at practicing the psychologist's participation in the preparation of an individual child development program and an individual curriculum for each pupil. Practical psychologists are called upon to provide psychological and pedagogical support to children with special educational needs, to unite children and youth groups so that each participant in the educational process can realize their creative, emotional and educational potential.

**Key words:** integration, inclusion, inclusive environment, professional training.

УДК 378.093.5:373-056.2/  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.39>

**Скірко Г.З.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри дошкільної  
та початкової освіти  
Запорізького національного  
університету

**Скірко Р.Л.**,  
докторант  
Класичного приватного університету

Реформування й оновлення національної системи педагогічної освіти в Україні на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації є дороговказом до пошуку оптимальних шляхів соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку. На важливість освітніх інтеграційних процесів, за словами Колупаєвої А., вказував ще Л. Виготський, який говорив про необхідність

створення такої системи навчання, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком. Вчений наголошував: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця... у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнений світ, де все прилаштовано і пристосовано до

дефекту життя. Наша спеціальна школа нато-мість, щоб виводити дитину з ізолюваного світу, як правило, розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізолюваності й посилюють її сегрегацію. Через ці недоліки не лише паралізується загальне виховання дитини, а й спеціальна виучка зводиться майже нанівець» [3, с. 65].

Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітніх закладів – це світовий процес, до якого долучені всі високорозвинені країни. В основі концепції інклюзії лежить дотримання принципу прав дитини на використання всіх можливостей, які пропонує суспільство. Інклюзивна освіта, що являє собою закономірний і логічний варіант трансформації інститутів загальної та спеціальної освіти, виступає одним із основних інститутів соціальної інтеграції.

Автор вважає, що поняття інтеграція та інклюзія різняться суттєвими відмінностями. За інтеграції діти з різними (відмінними) здібностями залучаються до існуючої освітньої системи; педагогічні зусилля спрямовуються на те, аби допомогти дитині пристосуватися до існуючої моделі шкільної освіти. Водночас інклюзія передбачає, що від самого початку всі діти належать до системи масової освіти. Отже, про потребу «пристосувати» дитину до освітнього середовища взагалі не йдеться, адже вона вже є частиною цієї системи. Мета інклюзії полягає в тому, щоб кожний навчальний заклад був заздалегідь готовий прийняти дітей з різними (відмінними) здібностями. Вирішення цього питання потребує змін не лише в організації роботи навчальних закладів, а й переосмисленні та зміні основних аспектів підготовки, перепідготовки спеціалістів до професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти [3, с. 76].

Інклюзивні умови які повинні бути створені в загальноосвітніх закладах освіти визначені основними нормативно – правовими документами. Так, в Закон «Про освіту» введено поняття інклюзивного навчального закладу, а Кабінетом Міністрів України затверджено «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах про інклюзивне навчання» (Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872), «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» затверджено згідно з Постановою КМ № 769 від 28.07.2021 р. [2].

Аналізуючи сучасні філософські теорії, Сущенко Л. уможлиблює всезагальність цілісного підходу в процесі професійної підготовки майбутнього педагога. Автор переконаний «...головна особливість цілісного підходу, що відрізняє його від інших підходів до здійснення процесу підготовки студентської молоді, полягає в тому, що якщо останні акцентують увагу на якомусь окремому аспекті досліджуваного феномену, то цілісний

підхід, передусім, передбачає аналіз цілісного досліджуваного і перспективного феномену якості особистості, педагогічного процесу його фрагмента, «одиниці» тощо, шляхів забезпечення і підтвердження його цілісності» [8, с. 590–591]. Важливою умовою успішної розбудови інклюзивного середовища є формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти розпочинаючи від системи навчання майбутніх спеціалістів педагогічної освіти, до системи підвищення кваліфікації педагогів – практиків. Необхідно навчити студентів проводити просвітницьку роботу у суспільстві, та формувати громадську, суспільну думку стосовно інклюзії. Організація успішної інклюзії в освітньому процесі сучасного навчального закладу є педагогічною інновацією, що знаходиться на стадії впровадження, а тому зустрічає чимало перепон. По-перше, рівень професійної готовності майбутніх педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами знаходиться на низькому рівні. На сьогодні приєднання до масових навчальних закладів дітей з особливостями в розвитку, вимагає перегляду традиційних поглядів, щодо організації роботи всього навчального закладу, суттєвих змін в підготовці майбутніх фахівців педагогічної освіти стосовно формування уміння спеціаліста створювати належний психологічний клімат в батьківському середовищі, серед співробітників навчального закладу, та в організації успішної інклюзії в освітньому процесі сучасного закладу освіти. Особливої уваги заслуговує проблема підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти, оскільки спектр функцій педагога значно розширюється. Окрім основних (дидактичної, корекційної, виховної, розвивальної) додається просвітницька (інформація батьків про позитиви інклюзії); рефлексивна (підготовка критеріїв та показників оцінювання досягнень дітей з особливими освітніми потребами, корегування корекційно – педагогічного процесу) та інноваційна функція.

По-друге, перевантаженість навчальних програм, які досить важко без спеціальної підготовки адаптувати до потреб дитини з вадами у розвитку, вимагає від педагога готовності до модифікації навчального плану для конкретної дитини, внесення змін до навчальних вправ, визначенні мінімального обсягу завдань, який необхідно засвоїти дітям з особливими освітніми потребами. Така індивідуальна програма розвитку для дитини відповідного віку, створюється на основі загальної навчальної програми з урахуванням висновку інклюзивно-ресурсного центру. Підготовка майбутніх фахівців для роботи в інклюзивних групах повинна передбачати уміння чітко визначати вимоги щодо організації інклюзивного навчання, характер освітніх послуг та форми підтримки дітей під час навчального процесу.

**Мета статті** полягає в аналізі основних аспектів підготовки майбутніх педагогічних працівників до професійної діяльності в інклюзивних умовах сучасних закладів освіти. Саме здатність педагогів визначати стратегію інклюзивної освіти, створювати інклюзивне освітнє середовище, інтегрувати, сукупність умов, способів, методів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку дітей з урахуванням їхніх потреб і можливостей, становлять нині одні з пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх спеціалістів закладів освіти. Наукові дослідження, в яких проблеми реформування дошкільної освіти розглядаються в умовах інклюзії, постійно зростають (Артюшенко Н., Будяк Л., Гречко Л., Колупаєва А., Плетньова О., Татьянчикова І., Шеремет М., Шипіцина Л., Шматко М., Шевців З. та ін.).

На думку Колупаєвої А., підвищення фахового рівня педагогічних кадрів передбачає забезпечення якісно нової фахової підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів з урахуванням сучасних підходів і технологій навчання та супроводу осіб з особливими потребами; розроблення практико-орієнтованих технологій індивідуалізованого навчання та психолого-педагогічного супроводу процесів залучення дитини з особливими потребами в загальноосвітнє середовище [3, с. 73–74]. Як зазначає Татьянчикова І., важливе місце в підготовці майбутніх педагогів займає проблема соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, яка постала особливо гостро на сучасному етапі розвитку суспільства і потребує свого розв'язання в умовах спеціального закладу освіти і є для учнів цієї категорії головним інститутом соціалізації [9, с. 78].

Вивченню педагогічних умов інклюзивної освіти дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, присвячені дослідження Артюшенко Н. Автор особливу увагу приділяє психолого-педагогічному супроводу (індивідуальна освітня програма, групові корекційно-розвиваючі заняття, індивідуальні, творчі форми навчання), та формуванню інклюзивної культури учасників навчального процесу через проведення занять толерантності, тематичних занять.

Науковцями створено програми ранньої психолого – педагогічної корекції відхилень у розвитку дітей дошкільного віку які констатують, що чим раніше почнеться робота з дитиною, яка потребує корекції психофізичного розвитку, тим будуть кращі шанси на соціалізацію у суспільстві. Дані отримані в Німеччині, Бельгії, Голландії наразі говорять про те, що лише 3% дітей віком від 5 до 17 років навчаються у спеціальних закладах освіти; у Великобританії та Швеції – 2%, а загалом у половині країн, що входять до Організації Економічної Співпраці та Розвитку, таких дітей 1%. Переважно такі показники є результатом раннього виявлення, належної

діагностики порушень, широкого охоплення дитячого населення програмами раннього втручання й інтенсивної корекційно-реабілітаційної роботи фахівців у дошкільний період [3, с. 76].

На думку Плетньової О., для роботи з дітьми які мають особливі освітні потреби, повинен бути створений кадровий ресурс інклюзивного навчального закладу, підготовлена матеріально – технічна база, адаптовані навчальні плани й програми. Проблему підготовки фахівців інклюзивної освіти вивчають вчені, зокрема, Колупаєва А., Коргун Л., Мартинчук О., Софій Н., Шевців З. та ін. Особливості навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я аналізувалися у дослідженнях О. Гаврилова, В. Засенка, С. Миронової, В. Липи, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, С. Федоренко, М. Шеремет та ін. У їхніх роботах звертається увага на завдання, що стосуються особливості підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями, розвитку спеціальної освіти в Україні, а саме сучасних компетентнісних підходів до підготовки психологів за спеціальністю 053 «Психологія». Практичний психолог повинен здійснювати психолого – педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, об'єднувати дитячий і молодіжний колектив, щоб всі учасники освітнього процесу могли реалізувати свої творчі, навчальні та емоційні потенціали незалежно від стану свого здоров'я. Підготовка такого фахівця має відбуватися комплексно з урахуванням основних вимог Концепції інклюзивної освіти та перспективних напрямлень Нової української школи. В українському законодавстві затверджений формат здійснення супроводу дітей з особливими освітніми потребами міждисциплінарною командою. Одним з учасників цієї команди є практичний психолог. У «Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» говориться про основні функції, котрими має володіти практичний психолог: вивчення та моніторинг психічного розвитку дитини з ООП; психологічний супровід дитини з ООП; надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП згідно з індивідуальною програмою розвитку (ІПР) тощо. Однак, необхідний діагностичний інструментарій для психологів щодо визначення дитини з ООП та її потреб не представлено [7]. В посадовій інструкції практичного психолога інклюзивна складова практично відсутня; не прописана конкретно взаємодія психолога з іншими учасниками міждисциплінарного супроводу; участь психолога у складанні індивідуальної програми розвитку дитини та індивідуальної навчальної програми не конкретизована [6]. Потрібні зміни і в доповнення навчальних дисциплін які вивчають на сьогодні майбутні практичні психологи.

Провідні західні фахівці (Т. Лорман, Дж. Деллер, К.Е. Томлінсон та ін.) за визначеннями Колупаєвої А., досліджуючи особливості організації інклюзивного навчання та диференційованого викладання зосереджують увагу на п'яти ключових категоріях: матеріали, ресурси, методи навчання, очікувані результати, фізичне середовище. Продумана організація групової кімнати, комфортне фізичне оточення – важлива складова процесу навчання. Наразі – фізичний доступ є визначальною передумовою інклюзивного навчання, оскільки саме від нього залежить соціальний доступ і забезпечення доступності навчального матеріалу. Головним принципом диференційованого викладання, навчання дітей є використання різноманітних форм організації навчального процесу. Їх застосування допомагає майбутнім педагогам врахувати під час проведення занять такі відмінності дітей дошкільного віку: рівень підготовленості, інтереси кожної дитини, індивідуальні стилі навчання, висновки та рекомендації інклюзивно – ресурсних центрів стосовно індивідуального розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами.

Проблему підготовки фахівців інклюзивної освіти вивчають вчені, зокрема, Колупаєва А., Коргун Л., Мартинчук О., Софій Н., Шевців З. та ін. Науковці відзначають недостатню обізнаність педагогів з організаційними аспектами супроводу дітей з особливими освітніми потребами, труднощами в організації ефективного навчального процесу, неточними уявленнями про особливості розвитку та специфіку навчання окремих категорій дітей з порушеннями розвитку [3, с. 76]. Аналізуючи готовність майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивної освіти, ми виходили з припущення, що саме така підготовка може стати основою формування нового педагогічного мислення. Метою проведеного нами дослідження було встановити рівень самооцінки студентами готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та їх реальної підготовки до професійної творчої діяльності в умовах інклюзивного середовища. Для досягнення визначеної мети було проведено анкетування: «Моє відношення до інклюзивної освіти», та адаптовані тести «Основні поняття інклюзивної освіти», що дозволили вивчити реальний рівень обізнаності та готовності студентів до здійснення інклюзивної форми навчання і розуміння майбутніх професійних завдань щодо дітей з особливими освітніми потребами. У дослідженні приймали участь групи студентів третіх курсів спеціальності 012 «Дошкільна освіта», спеціальності 013 «Початкова освіта» Запорізького національного університету. Загальна кількість учасників дослідження – 76 студентів. Нами були отримані наступні результати: досить високий рівень самооцінки обізнаності з системою інклюзивної освіти продемонстрували 69% опитуваних, середній

рівень знань був зафіксований у 21% опитуваних, на низькому рівні опинились 10% опитуваних, котрі відзначили, що у них відсутні знання, уміння та навички роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Питання тесту «Основні поняття інклюзивної освіти» дозволили визначити, що студенти не володіють знаннями основних понять інклюзивної освіти на достатньому рівні. Вони продемонстрували незадовільний рівень володіння відповідною логопедичною термінологією. Отже, здатність педагогів визначати стратегію інклюзивної освіти в дошкільному навчальному закладі, створювати інклюзивне освітнє середовище спільного навчання, виховання та розвитку всіх дітей групи з урахуванням їхніх потреб і можливостей, становлять нині основні проблеми формування професійної підготовки майбутніх спеціалістів дошкільної освіти в умовах нової освітньої парадигми.

Вважаємо за необхідне більш детально проаналізувати освітньо – професійну програму «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. В розділі 6 «Програмні компетентності» надається такий опис компетентності: «16. Здатність до забезпечення індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей та потреб». До розділу 7 «Програмні результати навчання» ввійшов опис програмного результату навчання: «3. Знати і розуміти природу і сутність базових якостей особистості, психологічних закономірностей їх формування; вікові особливості дітей з різними рівнями розвитку в нормі, особливості розвитку обдарованих дітей, індивідуальні відмінності дітей з особливими потребами. Знати принципи функціонування системи раннього втручання, розуміти можливості опори на неї у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, дотримуючись професійно – етичних вимог до діяльності фахівця з раннього втручання. Такі дані дозволяють узагальнити, що лише фрагментарно порушується проблема підготовки майбутніх вихователів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Розглянемо більш детально зміст окремих навчальних програм щодо наявності у них основних компонентів підготовки вихователів до діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Так, програмою навчальної дисципліни «Логопедія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», передбачено надання студентам знань про логопедію як науку про розлади мовленнєвої діяльності, класифікацію основних груп дітей з особливостями психофізичного розвитку, основні типи мовленнєвих порушень. Під час вивчення змістового

модуля» Реалії та перспективи спеціальної освіти» майбутні вихователі знайомляться з принципами, шляхами впровадження спеціальної освіти в Україні, досвідом організації інклюзивного навчання в зарубіжних країнах та нормативно-правовим забезпеченням впровадження інклюзивної освіти на теренах нашої держави.

Однак, вивчення майбутніми фахівцями дошкільної освіти цього курсу дає лише загальні знання з логопедії, мало уваги приділяється формуванню фахової компетентності педагогів в питаннях створення інклюзивного освітнього простору в дошкільному закладі освіти з надання спеціальних послуг дітям з особливими потребами та їхнім родинам. Педагогам потрібно навчитися працювати в командах разом з асистентами учителів та іншим допоміжним персоналом задля досягнення однієї спільної мети. Особливу увагу слід звернути на формування у майбутніх спеціалістів умінь використовувати технології диференційованого, спільного викладання, підтримуючого навчання, тощо.

Потенційні можливості для ефективної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти представляють окремі розділи таких дисциплін: «Корекційна дошкільна педагогіка», «Теорія і методика виховання дітей з вадами мовлення», які формують уявлення педагогів про теоретичні та методологічні основи спеціальної педагогіки, корекційно – реабілітаційні засади допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

**Висновки.** Отже, основними аспектами підготовки майбутніх педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах нової освітньої парадигми мають бути:

- дотримання педагогами, батьками, громадськістю принципу прав дитини з особливими освітніми потребами на використання всіх можливостей, які пропонує суспільство;
- навчання та придбання практичного досвіду педагогічними працівниками визначення стратегії інклюзивної освіти в навчальному закладі, створення інклюзивного освітнього середовища спільного навчання, виховання та розвитку всіх дітей групи з урахуванням їхніх потреб і можливостей;
- розроблення практико-орієнтованих технологій індивідуалізованого навчання та психолого-педагогічного супроводу процесів залучення дитини з особливими потребами в загальноосвітнє середовище;
- створення програми ранньої психолого – педагогічної корекції відхилень у розвитку дітей дошкільного віку;
- формування у майбутніх спеціалістів умінь використовувати технології диференційованого, спільного викладання, підтримуючого навчання;

– підготовка майбутніх практичних психологів, які будуть покликані здійснювати психолого- педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, об'єднувати дитячий і молодіжний колектив, щоб кожен учасник освітнього процесу мав змогу реалізувати свій творчий, емоційний і навчальний потенціал.

Подальші наші дослідження будуть направлені на експериментальну перевірку основних аспектів підготовки майбутніх педагогічних працівників до професійної діяльності в інклюзивних умовах сучасних закладів освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
2. Збірник нормативних документів загальної середньої та дошкільної освіти. – Міністерство освіти і науки України. К., 2015.
3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Мартинчук О.В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія. Київ: Вид-во учбової літератури, 2018. 420 с.
5. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі : монографія / Г. В. Товканець та ін.; за заг. ред. Г. В. Товканець. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018. 302 с.
6. Посадова інструкція практичного психолога закладу загальної середньої освіти (2018). URL: <https://vseosvita.ua/library/posadova-instrukcia-prakticnogo-psihologa-zszozrazok-354222.html>
7. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти (2018). Наказ МОН України № 609 від 08.06.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>
8. Суценок Л. О. Філософсько – планетарний підхід до підготовки майбутніх педагогів в освітньому просторі вищої школи. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2012. Вип. 27 (80). С. 592–599.
9. Татяничкова І.В. Основи соціалізації особистості з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Спеціальна освіта» освітньо-професійної програми «Логопедія». Запоріжжя: ЗНУ, 2023. 200 с.
10. Шевців З.М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦУЛ, 2017. 384 с.



## ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЗВО ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОУЧИНГУ

### FORMATION OF MOTIVATION TO STUDY FOR FORMAL EDUCATION STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF PEDAGOGICAL COACHING

Статтю присвячено дослідженню шляхів формування мотивації до навчання здобувачів формальної освіти засобами педагогічного коучингу. Проаналізовано зарубіжні та вітчизняні наукові джерела дотичні до проблеми, які підтверджують, що мотивація до навчання впливає на академічні досягнення учнів та студентів.

Одним із вагомих факторів, що демотивує здобувачів формальної освіти у навчанні визначено нерозуміння, де й коли отримані знання стануть їм корисними у майбутньому та як допоможуть розвиватися. Не тільки традиційні методи передачі інформації від учителя або викладача до здобувачів, але й перенасичення зайвим навчальних матеріалів, відштовхують підлітків від якісного засвоєння знань та формування потрібних у житті навичок. Вчителі, викладачі та освітні системи загалом здатні впливати на розвиток мотивації студентів, створюючи середовище, яке підтримує їхні психологічні потреби та заохочує автономне навчання, проте найкращою мотивацією до навчання є самомотивація. Для підвищення вмотивованості здобувачів формальної освіти й ефективності навчання важливо застосовувати потенціал коучингового підходу, спираючись на його філософське підґрунтя. Також відзначається, що коучинг сприяє створенню структурованого середовища для навчання, спонукаючи студентів до активної участі та досягнення своїх навчальних цілей, особливо у віртуальних навчальних середовищах.

У статті подано три принципи проведення освітніх заходів (далі – ОЗ) у стилі педагогічного коучингу та приклад з практики, як їх найкраще застосувати. Важливо розуміти, що ключову роль у впровадженні стилю педагогічного коучингу в освітній процес грають не окремі «інструменти», а зміна мислення педагога шляхом упровадження коучингових настанов та принципів на зміну традиційним.

Стаття містить рекомендації щодо впровадження педагогічного коучингу у навчальні заклади формальної освіти України, що стане важливим кроком у вдосконаленні та підвищенні рівня привабливості навчального процесу. Внаслідок цього зросте рівень мотивації, усвідомленості та покращиться ставлення студентів до свого навчання.

**Ключові слова:** здобувачі формальної освіти, коучингова атмосфера, коучингові

техніки, мотивація до навчання, педагогічний коучинг, самомотивація.

The article is devoted to the study of ways of forming motivation to learn for formal education students by means of pedagogical coaching. The article analyses foreign and domestic scientific sources related to the problem, which confirm that motivation to learn affects the academic achievements of pupils and students.

One of the significant factors that demotivates formal education students in learning is a lack of understanding of where and when the knowledge gained will be useful to them in the future and how it will help them develop. Not only the traditional methods of transferring information from a teacher or lecturer to students, but also the overabundance of unnecessary educational materials discourage adolescents from learning and developing the skills they need in life.

Teachers, lecturers and educational systems in general can influence the development of student motivation by creating an environment that supports their psychological needs and encourages autonomous learning, but the best motivation to learn is self-motivation. In order to increase the motivation of formal education students and the effectiveness of learning, it is important to use the potential of the coaching approach, based on its philosophical foundation. It is also noted that coaching contributes to the creation of a structured learning environment, encouraging students to actively participate and achieve their learning goals, especially in virtual learning environments.

The article presents three principles of conducting educational activities (hereinafter – EA) in the style of pedagogical coaching and an example from practice of how to best apply them. It is important to understand that the key role in implementing the pedagogical coaching style in the educational process is played not by individual «tools» but by changing the teacher's thinking through the introduction of coaching guidelines and principles to replace the traditional ones. The article contains recommendations for the introduction of pedagogical coaching in formal educational institutions of Ukraine, which will be an important step in improving and increasing the attractiveness of the educational process. This will increase the level of motivation, awareness and improve the attitude of students to their studies.

**Key words:** formal education students, coaching atmosphere, coaching techniques, motivation to study, pedagogical coaching, self-motivation.

УДК 37.091.31:005.963.2-051  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.40>

**Тіщук О.А.,**

аспірант кафедри технологій освіти  
Українського державного університету  
імені Михайла Драгоманова

**Маєвська О.М.,**

докт. філос.,  
викладач кафедри комп'ютерної  
графіки і дизайну  
IT STEP Academy

**Чернова Т.Ю.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри технологій освіти,  
декан факультету технологій та дизайну  
Українського державного університету  
імені Михайла Драгоманова

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** За період незалежності України безупинне реформування освітньої галузі, переважно незавершене попередньою владою і оновлене прийдешньою, спотворило системність освіти, зруйнувало бачення необхідності

самостійного, якісного здобуття знань та формування компетентностей в учнів, студентів та їхніх батьків.

Існує низка причин, чому здобувачі формальної освіти втратили бажання вчитися, досліджувати, особливо за останнє п'ятиріччя. Цьому, окрім постійного оновлення змісту навчальних програм,

часто відсутності до них методичного, дидактичного матеріалу і технічних засобів, завищених вимог до всіх учасників навчального процесу, сприяли карантинні обмеження під час світової пандемії Covid-19 із поширенням дистанційної форми навчання та воєнний стан з 24 лютого 2022 р.

Якщо нині не змінити підходи й методи навчання молодого покоління, невдовзі українське суспільство зіткнеться з проблемою великої кількості людей, які згаяли свій життєвий час у закладах формальної освіти, але не досягли якісного результату навчання.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему мотивації до навчання досліджували численні зарубіжні та вітчизняні вчені. Відповідно до своїх наукових досліджень зарубіжні вчені виділяють кілька причин, чому студенти можуть не хотіти вчитися. Наприклад, І. Туїту (Israel Touitou) та Д. Фортус (David Fortus) досліджують, на скільки значну роль відіграють **фактори середовища**, включаючи культуру школи, батьків, вчителів і однолітків у формуванні мотивації студентів. Культура школи, яка підкреслює важливість оволодіння знаннями і цінність навчання, може підвищити мотивацію студентів, і навпаки, культура, орієнтована на порівняння результатів та рейтинги, може призвести до зниження мотивації, особливо якщо студенти відчувають несправедливість та знецінення їхніх особистих досягнень при порівнянні з однолітками [9, с. 3–4; 6, с. 297].

У своїй науковій праці американська дослідниця Дж. Баршай (Jill Barshay) характеризує базові **психологічні потреби** (компетентність, відчуття приналежності та автономію), із задоволенням яких тісно пов'язана мотивація. Коли здобувачі відчувають себе компетентними, зв'язаними з іншими і мають певний контроль над своїм навчанням, вони більш схильні до внутрішньої мотивації. Викладачі можуть сприяти цьому, слухаючи студентів, пояснюючи важливість завдань і надаючи можливості для вибору в навчанні. Роль учителів є надзвичайно важливою, адже ефективні **освітні практики**, які включають надання автономії та змістовного зворотного зв'язку, створення підтримуючого середовища, можуть значно підвищити мотивацію студентів. Вчителі можуть мати більше впливу на здобувачів формальної освіти, ніж батьки, бо вони частіше взаємодіють зі студентами в освітньому контексті [8].

Дослідниця із Нідерландів Л. Вінджія (Lisette Winjia) та німецький науковець Д. Урганте (Detlef Urhahne) у спільному дослідженні, результати якого були опубліковані у 2023 р., виділяють **самосприйняття та переконання** тими чинниками, що значно впливають на мотивацію. Негативне самосприйняття і низька самооцінка можуть перешкоджати мотивації, у той час, як віра в свої здібності (самоефективність) і відчуття контролю над

своїм навчанням (самовизначення) навпаки, її підсилять [15, с. 11–13].

Дослідницька група вчених з Індонезії, в яку ввійшли Х. Рахмавати (Hetti Rahmawati), Ф. Ханураван (Fattah Hanurawan), Х. Г. Хідаят (Helga Graciani Hidayat), Т. Чуснія (Tutut Chusniyah), серед **соціальних та емоційних факторів** у своїй науковій праці виділяють тривогу, стрес і відсутність соціальної підтримки, що можуть негативно впливати на мотивацію. Студенти, які зазнають високого рівня академічного тиску або не отримують адекватної підтримки від однолітків та вчителів, більш схильні до проблем із мотивацією [11, с. 126–127].

Проблему мотивації до навчання в Україні активно вивчають не тільки вітчизняні вчені, але й практикуючі педагоги, освітні експерти, психологи. Дослідженню внутрішньої і зовнішньої мотивації та автономії присвятила свої наукові праці Г. Чайка. Проблеми мотивації до навчання студентів в умовах воєнного стану досліджували О. Піменова, О. Гапончук, які дійшли висновку, що в умовах воєнного стану головними мотивами навчальної діяльності студентів є пізнавальний і професійно-ціннісний [2, с. 39].

Через виснаження та вигорання внаслідок проживання тривалого стресу здобувачам освіти навчання дається через силу, знижуються показники уваги та запам'ятовування, тому К. Гольцберг пропонує мотивувати студентів за допомогою п'ятикрокової моделі похвали, діалогічного підходу та відкритих запитань й інших нестандартних підходів [4]. Таким може стати й коучинговий підхід, адже коучинг в освіті набуває все більшої актуальності та поширення.

Дослідженням коучингових підходів у навчанні займалися такі вітчизняні вчені: О. Антонюк, О. Губар, Х. Бахтіярова, Г. Поберезська, С. Романова, О. Рудницьких, В. Сидоренко та ін. Їхні напрацювання підтверджують цінність та дієвість коучингових технік і методів на різних рівнях навчання.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Для вирішення проблеми мотивації студентів необхідним є багатогранний підхід, що включає зміни на рівні освітнього середовища, освітніх практик та систем підтримки.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є дослідження шляхів формування мотивації до навчання здобувачів формальної освіти у закладі вищої освіти засобами педагогічного коучингу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мотивація до навчання є ключовим фактором, що впливає на академічні досягнення учнів та студентів. Наукові дослідження виділяють кілька теорій та підходів до розуміння цього явища, які підтверджують, що мотивація є багатогранним явищем, яке залежить від особистих переконань,

самооцінки, зовнішньої підтримки та внутрішніх психологічних потреб. Вчителі, викладачі і освітні системи можуть сприяти розвитку мотивації студентів, створюючи умови, що підтримують їхні психологічні потреби і спонукають до самостійного навчання.

Поняття «мотивація» має більше 102 визначень, але часто науковці пояснюють його як стан, що активізує (або вимикає) поведінку. Багато теорій стверджують, що мотивація є результатом оцінювання поведінки, коли людину спонукає діяти певна внутрішня емоція задля результату. У цій оцінці поєднуються два елементи: цінність, яка надається поведінці та її результатам, і очікувана ймовірність певних результатів поведінки. Ці дві сторони, очікування та цінність, проявляються в теорії очікуваної вартості [16, с. 41].

Ми визначаємо поняття «мотивація до навчання» як усвідомлене розуміння, навіщо це навчання, бажання отримати найкращий результат від навчання та усвідомлені дії на шляху до цього результату без постійних зовнішніх стимулів та без потреби зовнішнього впливу. Найкраща мотивація до навчання – це самомотивація.

Розглядаючи іноземні теорії, відзначаємо пряму залежність результатів навчання від мотивації. До прикладу, **теорія самовизначення (Self-Determination Theory, SDT)** ґрунтується на тому, що мотивація поділяється на внутрішню та зовнішню. Внутрішня мотивація виникає тоді, коли людина займається діяльністю через особисту зацікавленість і задоволення, яке вона приносить. Три основні складові психологічного благополуччя (компетентність, автономія та зв'язок з іншими) є критичними для розвитку внутрішньої мотивації. Їх забезпечення призводить до покращення навчальних результатів через самостійну усвідомлену діяльність [15, с. 11–13; 14, с. 3–4; 6, с. 297].

**Теорія очікуваної вартості (Expectancy-Value Theory)** акцентує увагу на тому, що студенти будуть мотивовані, якщо вони вірять, що здатні досягти успіху (очікування) та якщо діяльність має для них значну цінність (вартість). Наприклад, студенти з високою самооцінкою та позитивним самосприйняттям більш схильні докладати зусиль і досягати академічних цілей [16, с. 41; 13].

Відповідно до **теорії саморегуляції (Self-Regulation Theory)**, мотивація залежить від здатності студентів керувати своїм навчальним процесом, встановлювати цілі, використовувати стратегії навчання та оцінювати свої досягнення. Метакогнітивні навички, такі як моніторинг власного навчання, допомагають підтримувати мотивацію та залученість у навчальний процес [16, с. 41].

Не менш важливою є **теорія впливу вчительської мотивації** на формування мотивації здобувачів освіти. Педагоги, які демонструють високу особисту внутрішню

мотивацію, можуть сприяти підвищенню мотивації та академічних досягнень студентів через підтримку та приклад для наслідування [14, с. 5].

У ході аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень останнього десятиліття щодо коучингових методів і технологій у бізнесі, саморозвитку й педагогіці, було виявлено, що вони мають значний вплив на мотивацію до навчання, а саме:

– **покращення метакогніції** – коучинговий підхід може значно покращити метакогнітивні навички студентів, тобто їх здатність планувати, контролювати та оцінювати власний навчальний процес. Це, у свою чергу, покращує академічні досягнення і підвищує мотивацію до навчання [12];

– **розвиток самоконтролю та саморегуляції**: Коучинг сприяє розвитку самоконтролю та саморегуляції, що допомагає студентам краще управляти своїм часом і навчальними завданнями. Це підвищує їхню впевненість у своїх силах і мотивацію [12];

– **підтримка в досягненні цілей**: Коучинг допомагає студентам ставити конкретні, досяжні цілі та розробляти плани дій для їх досягнення. Це створює структуроване середовище для навчання і підвищує мотивацію за рахунок чітко визначених кроків до успіху [10];

– **залучення в навчання** – коучинг та менторство підвищують залученість студентів у навчальний процес, особливо в онлайн-навчанні. Здобувачі, які отримують підтримку від наставників, схильні до активнішої участі в навчанні і досягнення своїх цілей [10].

Дослідження, де здійснено аналіз впливу коучингу на мотивацію до навчання в Україні, підтверджують позитивні результати. Коучинг, як інноваційна технологія, сприяє підвищенню особистої мотивації студентів завдяки використанню студентоцентризованих підходів. Використання коучингових методик у вищих навчальних закладах України допомагає студентам розвивати критичне мислення, підвищувати самооцінку та ефективніше досягати своїх навчальних цілей. Застосування освітнього коучингу також сприяє зменшенню навчального стресу та покращенню загальної навчальної атмосфери, що в свою чергу позитивно впливає на мотивацію до навчання [5].

Проаналізовані наукові дослідження підкреслюють, що впровадження коучингового підходу сприяє значному покращенню здатності студентів планувати, контролювати та оцінювати власний навчальний процес. Це удосконалює їх академічні досягнення і підвищує мотивацію до навчання. Тобто, якщо поставлено за мету підвищення мотивації до навчання, то одним зі способів її досягнення є впровадження коучингових технологій у освітньому процесі.

## Ключові питання при підготовці навчальних програм

Унікальність	У чому унікальність моєї програми? (інформація, факти, методи)
	Чи міг би мене замінити Штучний Інтелект? Чим я відрізняюсь від нього?
	Чи можуть здобувачі самостійно, легко та швидко знайти цю інформацію в Інтернеті?
	Що нового саме я вніс у цю тему, або методику викладання?
Цікавість	Чи було б мені цікаво на моєму ж уроці?
	Що саме може підвищити зацікавленість студентів?
	Чому саме ця тема має бути цікава?
Зв'язок предмету із життям	Як саме пов'язаний мій предмет із реальним життям людини?
	Який вплив має мій предмет на практичне застосування у житті?
	Як мій предмет допомагає людині досягати успіху, значних результатів, бути конкурентоспроможним?
	Як саме ця тема допоможе людині в її розвитку?

Україна показала в цьому конкретний і практичний приклад: у 2015 р. в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова запроваджено нову навчальну програму «Педагогічний коучинг» на рівні бакалавра та магістра [3], що опирається на основні коучингові підходи та цінності світового гуру коучингу М. Дауні (Myles Downey), який висловив свою підтримку коучам України, і зокрема педагогам-коучам з перших днів війни [7, с. 135].

Педагогічний коучинг (далі ПК) – це адаптована методологія всесвітнього досвіду професійного коучингу для використання вчителями і викладачами в освітньому середовищі.

Методика ПК застосовується у двох напрямках. По-перше, це проведення індивідуальних коуч-сесій зі студентами/учнями (й, за потреби, з їхніми батьками). Мета – допомогти розібратися у власних здібностях, навчитися їх використовувати з максимальною для себе користю і перспективою. Також, це аналіз перешкод до навчання та формування вміння їх ефективно долати.

По-друге, ПК – це концепція, яка поєднує в собі найкращі здобутки принципів класичного коучингу, технологій проведення тренінгів та сучасні педагогічні методи проведення навчальних заходів. Це метод, який може виступати потужним засобом усвідомленого навчання та його активізації серед студентів. У цій статті детально проаналізовано саме цей напрям ПК.

«Педагогічний коучинг – це унікальність кожного уроку, це збалансована взаємодія між учителем та учнями, це створення атмосфери просвітництва, де кожен учасник процесу отримує те, що необхідне йому в поточний момент часу і те, що він здатен отримати.

Педагогічний коучинг – це вміння і навички зробити будь-який освітній процес на будь-яку тему цікавим», – визначення поняття «педагогічний коучинг» співзасновником методу О. Тищуком.

Як і будь-яка концепція, ПК має філософський фундамент, заснований на принципах підготовки та проведення навчальних заходів. У процесі аналізу перших результатів запровадження навчальної програми «Педагогічний коучинг» та проведених курсів підвищення кваліфікації для вчителів виявлено, що важливим є етап підготовки навчальних програм, де вчитель може використовувати ключові коучингові питання згідно з філософськими принципами ПК, що представлені у таблиці 1.

**Три принципи проведення навчальних заходів у стилі педагогічного коучингу**

**Принцип 1. Атмосфера.** Створення необхідної атмосфери є найважливішим та пріоритетним завданням педагога-коуча. Основними характеристиками такої атмосфери є: безоціночність (не стосується системи оцінювання академічних успіхів здобувачів відповідного рівня освіти),

підтримка, відсутність критики, партнерство, позитивні емоції, інтерес, повага, уважність до кожного. Тоді виникає довіра, і тільки в такій атмосфері найефективніше відкривається потенціал кожного учасника процесу навчання. Навички створення коучингової атмосфери тренують на заняттях навчальної програми «Педагогічний коучинг» шляхом практикування індивідуальних коуч-сесій.

**Принцип 2. Залучення.** При підготовці сценарію уроку педагог-коуч користується наступними питаннями:

- Як зробити урок більш інтерактивним?
- Кого і як я буду залучати до процесу отримання знань?
- Як можна скоротити інформаційний блок?
- Які «тренерські» активності ввести в структуру заняття?

**Принцип 3. Розвиток.** Кожен урок, безумовно, повинен мати свій результат. В ідеалі, це засвоєння теми заняття всіма учасниками. Але ж на однаково високому і якісному рівні для кожного здобувача це неможливо, адже у кожного свої здібності, цілі, пріоритети та рівень мотивації. Отже, педагог-коуч уважно оцінює стартовий потенціал кожного студента і ставить собі за мету, щоб кожен отримав свій, особистий результат.

*Приклад з практики.* Вчитель фізкультури на першому занятті для студентів першого курсу музичного коледжу попросив кожного підтягнутися на турніку. Зафіксував усі результати, а вони були різні, від нуля до 20 і вище. Далі він запропонував студентам на кожному занятті самостійно робити підтягування і через місяць

покращити свій результат на 1 підтягування, щоб отримати високий бал на заліку.

У цьому прикладі ми бачимо використання трьох принципів педагогічного коучингу.

**Атмосфера:** не було оцінки та критики, навпаки, була підтримка і повага до особистих здібностей кожного.

**Залучення:** своєю пропозицією вчитель захопив кожного студента до самопідготовки.

**Розвиток:** кожен студент отримав свій індивідуальний результат, згідно зі своєю мотивацією та особливістю.

Важливо зрозуміти, що ключову роль у впровадженні стилю ПК у процес навчання грають не окремі «інструменти», а зміна мислення педагога шляхом упровадження коучингових настанов та принципів на заміну традиційним. Зіставлення традиційних установок та установок педагогічного коучингу наведено в таблиці 2.

Таблиця 2  
Традиційні установки та установки педагогічного коучингу

Традиційні	Коучингові
Вчитель вчить.	Вчитель організовує навчальну атмосферу, де всі вчать відповідно до своїх можливостей.
Педагог передає знання.	Педагог залучає до процесу отримання знань.
Вчитель оцінює рівень знань.	Вчитель надає високоякісний індивідуальний зворотній зв'язок.
Я – вчу, ви – вчитесь.	Ми всі навчаємось. Вчитель усвідомлено навчається на кожному своєму уроці.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що ПК як концепція базується на глибокому філософському фундаменті, який визначає принципи підготовки та проведення ОЗ. Аналіз перших результатів впровадження навчальної програми «Педагогічний коучинг» та курсів підвищення кваліфікації для вчителів засвідчує, що особливо важливим є етап підготовки навчальних програм, де вчитель застосовує ключові філософські принципи ПК. Найважливішим аспектом є не використання окремих інструментів, а зміна мислення педагога шляхом інтеграції коучингових настанов та принципів замість традиційних методів. Це сприяє підвищенню якості освіти через розвиток професійних компетентностей вчителів та їхнього мислення.

Упровадження методу ПК через досвід роботи зі студентами, а також проведення десятків відкритих курсів підвищення кваліфікації для педагогів різного рівня показали наступні результати:

– значне підвищення мотивації до навчання у самих учителів;

– перетворення стандартних програм навчання на унікальніші, які підвищують інтерес здобувачів під час ОЗ;

– емоційне та інтелектуальне заохочення здобувачів до теми навчання;

– зниження стомлюваності від уроків та занять як у педагогів, так і у студентів;

– зменшення конфліктів у навчальному процесі через покращення взаєморозуміння між вчителями та студентами;

– підвищення впевненості в собі у вчителів та студентів завдяки успішному використанню нових методів навчання;

– вироблення у вчителів навичок наставника і лідера, що сприяє покращенню організації навчального процесу;

– підвищення загального задоволення від навчального процесу як серед вчителів, так і серед студентів;

– створення атмосфери для навчання і розвитку, що сприяє психологічному комфорту для всіх учасників навчального процесу.

**Висновок.** Отже, дослідивши шляхи формування мотивації до навчання здобувачів формальної освіти у ЗВО засобами ПК було з'ясовано, що впровадження коучингових технологій в освітній процес підвищить рівень привабливості, внаслідок чого зросте рівень мотивації, усвідомленості та покращиться ставлення студентів до свого навчання.

З огляду на зазначене, впровадження ПК як освітньої технології в закладах формальної освіти України має бути важливим кроком у вдосконаленні освітнього процесу. Нижче наведені рекомендації щодо впровадження педагогічного коучингу в цьому контексті:

1. Підготовка викладачів освітніх закладів на курсах підвищення кваліфікації щодо основ ПК, його філософських принципів, методів та цілей.

2. Розробка детального плану впровадження ПК в заклади формальної освіти з інтеграцією в освітні програми та навчальні плани, із визначенням місць, часу і способів використання коучингу як складової освітнього процесу.

3. На прикладі УДУ імені Драгоманова, впровадження навчальної програми «Педагогічний коучинг» в закладах формальної освіти України.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонюк О. Використання освітнього коучингу для зменшення навчального стресу та посилення академічної мотивації студентів під час війни: теоретичний аспект. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 3. С. 44–55. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-44-54>.

2. Гапончук О., Піменова О. Мотивація до навчання студентів в умовах воєнного стану. *Габітус*. 2023. Вип. 47. С. 36–39. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/47-2023/5.pdf>

3. Голяд І. С., Кільдеров Д. Е., Тіщук О. А., Чернова Т. Ю. Педагогічний коучинг : Програма. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 12 с.

URL: [https://kztdop.ipf.npu.edu.ua/images/sampled/OPP\\_OP/2019\\_11\\_14\\_Ped\\_couching\\_progr.pdf](https://kztdop.ipf.npu.edu.ua/images/sampled/OPP_OP/2019_11_14_Ped_couching_progr.pdf)

4. Гольцберг К. Розпаліть мотивацію учнів: 5-крокова модель похвали. URL: <https://osvitoria.media/experience/rozpalit-motyvatyiu-uchniv-5-krokovamodel-pohvaly/>. (дата звернення: 12.07.2024).

5. Губар О. Коучинг як інноваційна технологія студентоцентрованого навчання у закладах вищої освіти. *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10. № 4. Pp. 542–554. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.4.9>.

6. Чайка Г. В. Автономія як складова психологічного благополуччя в сучасних дослідженнях. *Актуальні проблеми психології*. : Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2017. Т. VI. Психологія обдарованості. Вип. 13. С. 294–304. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i13/34.pdf>.

7. Чернова Т. Ю. Коучинг в освіті: цінності воєнного та повоєнного періодів. С. 134–137. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/38270/Chernova.pdf?sequence=1>

8. Barshay J. Proof points: What almost 150 studies say about how to motivate students. *The Hechinger Report*. 2021. September 27. URL: <https://hechingerreport.org/proof-points-what-almost-150-studies-say-about-how-to-motivate-students/>. (дата звернення: 03.07.2024).

9. Fortus D., Touitou I. Changes to student's motivation to learn science. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. 2021. Vol. 3:1. 14 p. DOI: <https://doi.org/10.1186/s43031-020-00029-0>.

10. Gamage, K. A. A.; Perera, D. A. S.; Wijewardena, M. A. D. N. Mentoring and Coaching as a Learning Technique in Higher Education: The Impact of Learning Context on Student Engagement in Online Learning. *Educa-*

*tion Sciences*. 2021, № 11 (10). 574 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11100574>.

11. Hidajat H. G., Hanurawan F., Chusniyah T., Rahmawati H. Why I'm Bored in Learning? Exploration of Students' Academic Motivation. *International Journal of Instruction*. 2020. Vol. 13:3. Pp. 119–136. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1339a>.

12. Howlett M. A., McWilliams M. A., Rademacher K., O'Neill J. C., Maitland Th. L., Abels K., Demetriou C., Panter A. T. Investigating the Effects of Academic Coaching on College Students' Metacognition. *Innovative Higher Education*. 2021. Vol. 46. Pp. 189–204. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09533-7>.

13. Mathew S., Bright K., Barrero-Molina L. B., Hawkins J. What can teachers do to support expectations and values to increase student motivation? 2022. URL: <https://education.okstate.edu/site-files/documents/motivation-classrooms/motivation-minute-expectancy-value-theory.pdf>

14. Suárez-Mesa A. M. and Gómez R. L. Does teachers' motivation have an impact on students' scientific literacy and motivation? An empirical study in Colombia with data from PISA 2015. *Large-scale Assessments in Education*. 2024. Vol. 12:1. 28 p. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00190-8>.

15. Urhahne D., Wijnia L. Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*. 2023. Vol. 35:45. 35 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>.

16. Vu T., Magis-Weinberg L., Jansen B. R. J., van Atteveldt N., Janssen T. W. P., Lee N. C., van der Maas H. L. J., Raijmakers M. E. J., Sachisthal M. S. M., Meeter M. Motivation-Achievement Cycles in Learning: a Literature Review and Research Agenda. *Educational Psychology Review*. 2022. Vol. 34. Pp. 39–71. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>.

## СТАНДАРТНІ ФРАЗИ ДЛЯ СПІЛКУВАННЯ НА МОРІ У РОЗРІЗІ ВИВЧЕННЯ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

### STANDARD MARITIME COMMUNICATION PHRASES IN THE LIGHT OF MARITIME ENGLISH LEARNING

Дослідження спрямоване на розкриття шляхів практичної імплементації стандартних фраз спілкування на морі (далі – SMCP) у навчальний процес студентів старших курсів.

Стаття звертає увагу на дві ключові проблеми вивчення SMCP у сучасних реаліях викладання морської англійської мови: відсутність ґрунтовного систематичного підходу до вивчення й повторення SMCP та необхідність самостійного створення аутентичних контекстів активації, закріплення й вживання SMCP.

Проаналізувавши SMCP на лексичному та синтаксичному рівнях мовної структури, було встановлено, що мовленнєві шаблони структуризації SMCP передусім націлені на чітке донесення інформації. Реалії праці морських офіцерів та необхідність швидко реагувати на ситуації зумовили певне нівелювання загальними лексико-граматичними особливостями морської англійської мови (відсутність синонімічного ряду, ігнорування артиклів, службових дієслів, особових займенників, домінування означено-особових типів речень та ін.).

У ході дослідження автори дійшли висновку, що SMCP слід викладати системно, презентувати в оригінальному контексті, пов'язаному з морською індустрією, та закріплюватись у руслі комунікативного підходу, який фокусується більше на мовленнєвих актах, ніж на граматичних одиницях, дозволяючи відтворити в аудиторії наближену до реальної атмосферу спілкування на морі.

У статті детально розглянуто найпродуктивніші вправи для часткового й повного виходу в мовлення, направлені на формування навиків правильності вимови та вільного спілкування із залученням SMCP.

Новизна дослідження полягає у розкритті методичних рекомендацій щодо вивчення SMCP на заняттях з морської англійської мови, заснованих на власному багаторічному досвіді. Крім того, автори статті демонструють прийоми власної розробки з ефективного використання контрольованих й напівконтрольованих вправ, а також тактики для системного повторювання SMCP за сучасних умов викладання.

**Ключові слова:** стандартні фрази спілкування на морі, морська англійська мова, кому-

нікативний підхід, професійно-орієнтована комунікативна компетенція.

The research is aimed at revealing the ways of practical implementation of standard maritime communication phrases (hereafter – SMCP) into the educational process of senior students. The article draws attention to the two key problems of the SMCP learning in the modern realities of Maritime English teaching: the lack of thorough systematic approach for the SMCP learning and repeating, and the need to create independently authentic contexts of the SMCP activation, consolidation and use.

Having analyzed the SMCP at the lexical and syntactic levels of the language structure, we came to conclusion that the speech patterns of the SMCP structuring are primarily aimed at the clear delivery of information. The realities of the maritime officers' work and the need to respond urgently to situations has led to a certain leveling of general lexical and grammatical features of Maritime English (absence of synonyms, neglect of articles, notional or link verbs, personal pronouns, dominance of definite-personal types of sentences, etc.).

In the study the authors have concluded that the SMCP should be taught systematically, presented in an original context related to the maritime industry, and consolidated within a communicative approach. Being focused more on speech acts than on grammatical units, it aims at reproduction of the atmosphere maximum close to the real conditions of real communication at sea.

The article presents in detail the most productive exercises for partial and full speech, aimed at forming the skills of accurate pronunciation and fluent communication using the SMCP.

The novelty of the research is in revealing the methodological recommendations for the SMCP study within Maritime English classes, based on years of experience. In additions, the authors of the article present techniques of their own development for effective use of controlled and semi-controlled activities, as well as for systematic repetition of the SMCP under modern teaching conditions.

**Key words:** Standard Maritime Communication Phrases, Maritime English, communicative approach, professionally oriented communicative competence.

УДК 811.111'27:656.61

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.41>

**Федорова О.В.,**

канд. філол. наук, доцент,  
доцент кафедри англійської мови  
з підготовки морських фахівців  
за скороченою програмою  
Херсонської державної  
морської академії

**Піндосова Т.С.,**

канд. філол. наук, доцент,  
доцент кафедри англійської мови  
з підготовки морських фахівців  
за скороченою програмою  
Херсонської державної  
морської академії

У сучасну цифрову епоху нові технології, такі як штучний інтелект, робототехніка та віртуальна реальність, впроваджують інновації у морській галузі з метою зменшити взаємодію людини та машини за допомогою дистанційно керованих завдань і процесів, які мають відобразитися на безпеці судна і персоналу, зменшенні витрат та збільшенні прибутку. При цьому людина незмінно залишається в центрі прийняття критичних рішень; її професійна компетентність, здатність виважено

реагувати на ситуацію, лаконічно спілкуватися і передавати данні, використовуючи морську термінологію та стандартні фрази спілкування – всі ці аспекти залишаються у фокусі уваги морської індустрії та морської освіти.

Стандартні фрази спілкування на морі (далі – SMCP) є «набором ключових фраз англійською мовою, які підтримуються міжнародним співтовариством для використання на морі та розроблені Міжнародною морською організацією (далі – ІМО)»

[1]. Вони були впроваджені у морську індустрію для охоплення найважливіших сфер зовнішнього спілкування (судно з судном і судно з берегом) та спілкування на борту з метою сприяння більшій безпеці навігації [2]. Це передусім пов'язано з проблемою мовних бар'єрів та непорозумінь, що можуть спричинити нещасні випадки. Так, людський фактор під час комунікації може проявлятися у невідповідному рівні SMCP компетенції між відправником повідомлення і одержувачем, наявності акценту / діалекту, етнічних та культурних особливостей мовлення, недоліках в освіті й навчанні, емотивно-психічному стресі, перешкодах зі сторони робочого середовища тощо [3]. Таким чином, питання вивчення стандартних фраз спілкування на морі є актуальним і потребує детального дослідження у світлі сучасної морської освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За останні декілька декад закордоном було створено ряд електронних курсів та програмного забезпечення задля формування SMCP компетенцій у майбутніх морських фахівців. На зміну класичним теоретичним матеріалам з можливим аудіо рядом прийшли інтерактивні курси з вправами різного формату (Marinesoft Maritime English Training) на базі цифрових освітніх середовищ, можливістю залучення відео матеріалів до кожної теми (SECMA – System for the detection and evaluation of human errors in maritime communications) та запису власного голосу задля самоперевірки на відповідність (Safe Sailing SMCP Training for Seafarers).

Проаналізувавши досвід провідних зарубіжних вчених [3, 4, 5, 6] з впровадження SMCP до навчальних програм, вважаємо, що складнощі у вивченні стандартних фраз спілкування на морі пов'язані з форматом їх презентації [2], а саме деконтекстуалізованістю. Реальна послідовність подій, схожа на сценарій, не могла бути збережена протягом усього збірника, хоча обране розташування кожної фрази не є просто випадковим вибором. Це зумовлює необхідність викладачів контекстуалізувати ці фрази у відповідних аутентичних ситуаціях та сценаріях для точного розуміння й правильного відтворення студентами в подальшому. Самостійне створення інтерактивних завдань, пошук та розробка оригінальних контекстів для кожної теми є одним зі складних викликів перед викладачами морської англійської мови.

Крім того, слідом за В. Кудрявцевою та І. Швецовою [7] вважаємо, що основною **проблемою** імплементації SMCP до навчального процесу є відсутність ґрунтового системного підходу до їх вивчення й повторення. Найчастіше усього стандартні фрази входять до змісту навчального плану лише за темами, окресленими підручником. Проте, не кожна тема з морської англійської мови має відповідний набір SMCP. Відповідно, їх

вивчення є дуже обмеженим, а на повторення взагалі не виділено годин.

Дослідження ґрунтується на думці, що SMCP слід викладати системно та вивчати в оригінальному морському контексті, впроваджувати за допомогою комунікативного підходу із залученням різноманітних сучасних засобів навчання мови, що створюють умови, наближені до реального морського середовища, а не вимагають від студентів просто запам'ятовувати і повторювати окремі фрази.

**Метою статті** є висвітлення шляхів введення SMCP у вивчення морської англійської мови на прикладі навчального процесу студентів старших курсів. Задля досягнення поставленої мети необхідно виконати ряд поставлених **завдань**: розкрити роль SMCP у підготовці майбутніх морських фахівців, розглянути особливості формування SMCP на різних рівнях мовної структури, проаналізувати сучасні прийоми навчання SMCP на практичних заняттях з морської англійської мови та узагальнити рекомендації щодо власного досвіду вивчення й повторення стандартних фраз спілкування на морі на прикладі студентів старших курсів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Багатомовні екіпажі є основою для підтримки безпеки сучасного судноплавства, а, отже, формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції є першочерговою задачею будь-якого закладу з вищої освіти, пов'язаного з морською індустрією. Саме підвищення безпеки судноплавства стало першою і базовою метою укладання IMO SMCP, і саме необхідність сприяти морським навчальним закладам у досягненні покладеної цілі призвело до стандартизації морської англійської мови до уніфікованих шаблонів, які в подальшому було інтегровано до навчального процесу.

Здатність розуміти та використовувати SMCP вимагається для дипломування вахтового офіцера відповідно до Міжнародної конвенції про підготовку, дипломування моряків і несення вахти [8]. Будь-яка навчальна програма з морської англійської мови повинна виносити SMCP на провідне місце, оскільки вони надають затверджені IMO стандарти для вербальної комунікації задля навігаційної безпеки, які повинні застосовуватися міжнародною спільнотою моряків.

SMCP є результатом багаторічного ретельного дослідження, як реагування на критичні ситуації (MAYDAY, PANPAN, SECURITE), так і на усі буденні операції на борту (отримання/надання дозволу, поради, зобов'язання, запиту, заборони, інформування про можливі ризики, регулярні навчання, звітування/ оповіщення про погодні умови тощо) [9, р. 2].

Ефективне спілкування багато в чому залежить від чіткості та простоти. Використання простої



SMCP термінології, яку можуть зрозуміти всі члени команди та інші навколишні судна, має вирішальне значення. Це сприяє взаєморозумінню та спрощує канали зв'язку, що підвищує ефективність і зменшує ризик помилок через непорозуміння. Незалежно від того, чи йдеться про звичайні маневри чи непередбачені виклики, стандартизовані фрази надають усім зацікавленим сторонам необхідні шаблони для ефективного спілкування та швидкого прийняття обґрунтованих рішень [10].

Щоб реально оцінити роль SMCP нами було проведено анонімне анкетування студентів старших курсів, які вже мають досвід роботи у сфері морської індустрії, стосовно ефективності використання стандартних фраз спілкування у морі під час рутинної роботи та у екстрених ситуаціях (табл. 1).

За результатами анкетування було оброблено 90 відповідей, з яких 52% вважають SMCP «Дуже ефективними», 33% – «Ефективними», 13% – «Достатньо ефективними» і лише 2% – «Неефективними». Ці данні вказують на високу зацікавленість та мотивацію студентів до вивчення стандартних фраз спілкування у морі, адже це на пряму пов'язано з їх професійними обов'язками.

За структурою збірник SMCP поділяються на дві частини [2]:

- частина А охоплює фрази для зовнішнього зв'язку, як того вимагає STCW 1978/95, Таблиця А-II/1, а також фрази, які застосовуються на борту суден під час розмов між лоцманами та командами на містку, як вимагає Правило 14. (4) Глави V Міжнародної конвенції з охорони людського життя на морі (SOLAS);

- частина Б охоплює подальші фрази на борту, які можуть допомогти морякам виконати інші основні вимоги щодо спілкування на судні.

Специфіка морської комунікації з її лаконічністю й змістовністю «висуває особливі вимоги до використання лексичних і граматичних засобів мови, побудови речень і структури самого висловлювання» [11, с. 101]. Мова, яка використовується в спілкуванні під час навігації в морі, на підходах до портів, водних шляхах і гаванях, а також на борту суден з багатомовними екіпажами, стандартизована у «робочі» лексичні одиниці з морської англійської або «закодована» [12]. Це зведення граматичного та ідіоматичного розмаїття англійської мови до спрощених функціональних шаблонів, кожен з яких несе власну прагматичну мету.

За результатами лексико-семантичного аналізу SMCP було виявлено ряд особливостей побудови фраз на лексичному рівні мовної структури:

- відмова від скорочених форм (*I am not ready to receive your message*);

- відсутність широкого синонімічного ряду (*I require... tug(s) / I require helicopter / I require ice-breaker assistance*);

- ігнорування особових займенників, артиклів, смислових дієслів або дієслів зв'язок (*My present speed 14 knots – mistake. Correction, my present speed 12, one-two, knots*);

- залучення латинізмів (*Proceed by yourself to area...*).

За результатами синтаксичного аналізу було виявлено наступні особливості формування SMCP на синтаксичному рівні мовної структури:

- домінування означено-особових типів речень (*Inform vessels in vicinity*);

- відсутність умовних типів речень;

- відображення лише однієї події у фразі, оформленої у реченні (*Visibility reduced by mist. Visibility decreasing*);

- наведення повних так/ні відповідей на запитання загального характеру (*Yes, you can land on deck / No, you cannot land on deck*);

- наведення альтернативних варіантів відповідей на спеціальні запитання (*What is wrong with pilot ladder? Pilot ladder has broken steps / Pilot ladder has loose steps / Pilot ladder has broken spreaders / Pilot ladder has spreaders too short / Pilot ladder too far aft*);

- формування «зчеплення» між питанням – відповіддю за принципом стилістичної фігури анадиплозису (*What is latest tropical storm warning? Latest tropical storm warning is ...*) або, як її називають зарубіжні вчені, «замкнутої комунікації» (closed-loop communication) [12, 13, 10] задля досягнення більшої впевненості у правильності отриманої чи переданої інформації;

- означення маркерів повідомлень на початку речення (*ADVICE. Do not overtake vessel ahead of you*);

- повторення інформації з лексемою-підтвердженням наприкінці речення («understood», «well-received», «copy that») під час зовнішньої комунікації (*ADVICE. Do not overtake vessel ahead of you. – I will not overtake vessel ahead. Understood*).

Таким чином, структурні особливості формування SMCP чітко окреслені кінцевою метою їх

Таблиця 1

1	2	3	4	5
Зовсім неефективні.	Неефективні.	Достатньо ефективні.	Ефективні.	Дуже ефективні.
Ніколи не вживаю SMCP.	Рідко вживаю SMCP.	Час-від-часу вживаю SMCP.	Часто вживаю SMCP.	Постійно вживаю SMCP.

реалізації: вибір словникового запасу і структур речень підпорядковано тим умовам праці і викликам, які стоять перед морськими офіцерами, а саме необхідністю швидко реагувати на ситуацію та лаконічно доносити важливу інформацію.

Слідом за М. Лосі-Леон [14], П. Тренкнером [3], В. Кудрявцевою [7], І. Швецовою [7] та О. Фроловою [15], вважаємо, що вивчення SMCP є ефективним саме при залученні комунікативного підходу, використовуючи стандартні фрази спілкування на морі як «каркас», що у процесі навчання обростає різними методами й прийомами. Комунікативний підхід більше фокусується на мовленнєвих актах й вокабулярі, ніж на граматичних одиницях [16]. Саме комунікативний підхід дозволяє відтворити в аудиторіях наближену до реальної атмосферу спілкування на морі за допомогою відповідних ситуацій-каталізаторів, що провокують активне використання необхідних SMCP.

Модельний курс ІМО з морської англійської мови [17], побудований на засадах комунікативного підходу, пропонує гнучкі прийоми інтеграції SMCP у навчальний процес. Відповідно до курсу, студент повинен виконати серію контрольованих й частково-контрольованих вправ, щоб застосувати на практиці отримані знання, необхідні для виходу у вільне мовлення і, як результат, формування SMCP компетенцій.

Для формування *правильності вимови SMCP* використовуються контрольовані вправи таких видів [17]:

- вправи на повторювання (drills) (хорове, групове або індивідуальне повторювання за викладачем / аудіо записом, повторювання у «закритих» і «відкритих» парах);

- «зникаючі діалоги» (vanishing dialogues): за цієї вправи студенти повторюють декілька разів невеликий діалог із залученням SMCP, написаний на дошці. По черзі викладач витирає по одній репліці, а студенти мають відтворити діалог з пам'яті;

- «діалоги головоломки»: спочатку студенти відтворюють правильний порядок слів у реченнях, а потім логічну послідовність реплік у діалозі;

- «осмислені диктанти» (thinking dictations): студенти отримують невеликий текст або діалог, який містить помилки лексичного або граматичного характеру у використанні SMCP. Перший студент має диктувати другому відразу виправлений варіант цього тексту. Під час написання другий студент має осмислювати написане та підкреслювати ті слова або речення, які, на його думку, містять помилки. По завершенню студенти оцінюють й обговорюють написане;

- вправи на виявлення маркерів повідомлень;

- вправи на трансформацію повідомлень у SMCP: студенти отримують повідомлення, оформлені за допомогою розмовної англійської мови, і мають переробити їх у відповідні SMCP.

Найпоширенішими контрольованими вправами, які також можуть бути використані на електронних курсах, є: заповнення пропусків (fill in the gaps), множинний вибір (multiple choice), на відновлення порядку номінативних одиниць у фразі (rearrange the words in correct order), на відповідність (match the halves) та ін.

З огляду на те, що метою вивчення SMCP є формування навиків чіткого правильного спілкування, контрольованим вправам має приділятися особлива увага, адже саме ці вправи слугують основою для наступного етапу у формуванні SMCP компетенції.

Для формування навиків *вільного спілкування із залученням SMCP* використовуються напівконтрольовані вправи та вправи на вільне використання мови таких видів [17]:

- «керовані діалоги» (guided dialogues): за цієї вправи студенти мають якусь частину реплік з діалогу (лише початок, початок і кінець, середина і кінець) і їх завданням є відтворення повної розмови з її подальшою імітацією;

- «напівдіалоги» (half dialogues): студенти отримують діалог з репліками лише однієї особи і мають в парах відтворити розмову із залученням SMCP;

- діалоги з підказками: за цією вправою студенти отримують підказки або інструкції, оформлені розмовною англійською мовою, стосовно структури й наповнення діалогу. Вони мають в парах розробити й імітувати розмову, використовуючи відповідні SMCP;

- керовані рольові ігри (guided roleplays): студенти відтворюють розмову відповідно до сценарію з описом ситуації, інструкціями та заданими SMCP;

- рольові ігри на вільне спілкування (free roleplays): студенти відтворюють розмову без будь-якого сценарію чи інструкції, єдиною умовою є використання SMCP з теми.

Викладання SMCP повинно проводитися систематично відповідно до освітнього профілю навчального закладу, спеціальності майбутніх морських офіцерів та окреслених тем. В Україні вивчення SMCP не окреслене окремою дисципліною, а інтегроване у навчальну програму з морської англійської мови. Це означає, що стандартні фрази вивчаються у розрізі тем за навчальним планом. Основними недоліками такої практики є, по-перше, недостатня кількість годин, передбачених на вивчення SMCP, які, в кращому випадку, складають третину заняття. По-друге, обмеженість вибору вивчення стандартних фраз лише певними темами, деякі з яких взагалі не передбачають залучення SMCP, проте є важливими у формуванні професійно-орієнтованих комунікативних компетенцій майбутніх морських фахівців. Єдиним виходом з цієї проблеми є ґрунтовний перегляд

тем, що входять до навчального плану, та відбір SMCP, які є дотичними або частково до цих тем. На нашу думку, вивчення стандартних фраз спілкування на морі має бути включеним у вивчення кожної теми з морської англійської мови, щоб вважатися систематичним.

Проаналізувавши власний досвід введення SMCP до навчального процесу з викладання морської англійської мови на засадах комунікативного підходу, було виділено ряд *методичних рекомендацій*:

- доцільним є виділення цілого практичного заняття (а не лише його частини) для вивчення набору SMCP з певної теми;

- кількість фраз не має бути обтяжливою для студентів і в той же час їх має вистачити для відтворення оригінальної ситуації спілкування на морі за темою заняття;

- зміст фраз повинен мати чітку кореляцію з темою практичного заняття;

- заняття має бути побудоване за комунікативною моделлю “Presentation – Practice – Production” (для студентів молодших курсів) або “Engage – Activate 1 – Study – Activate 2” (для студентів старших курсів), де хоча б декілька фраз з теми або усі з’являються в рамках аутентичного контексту (зовнішня розмова через радіо-комунікаційне обладнання або тет-а-тет комунікація на судні) на етапі “Activate 1”, усі фрази за темою заняття закріплюються за допомогою контрольованих й напівконтрольованих вправ на етапі “Study” та використовуються у вільному мовленні на етапі “Activate 2”;

- вправи з повторювання (drills) мають проводитись у різних форматах (групове, парне, індивідуальне) із залученням аудіо / відео матеріалів,

а на їх закріплення необхідно відводити достатньо часу;

- типи вправ на вихід у вільне мовлення мають бути структуровані у логічному порядку з ефектом зменшення «контролю» з боку викладача: “half dialogues” (половина реплік присутня) → “guided dialogues” (присутня лише частина діалогу, наприклад, кілька реплік напочатку або всередині розмови) → “guided roleplay” (рольова гра відбувається за окресленим сценарієм, певними даними з таблиці чи чек-листа) → “free roleplay” (єдиною умовою є використання вивчених стандартних фраз);

- відбір або розробка контексту для вивчення SMCP має базуватися на аналізі проблемних ситуацій і поведінці людей, які опинилися у цій ситуації, бути уявним або реальним, провокувати студентів до дискусії.

У процесі викладання SMCP для студентів старших курсів було розроблено ряд додаткових вправ різних типів, які продемонстрували свою ефективність:

- контрольована вправа на аналіз змісту фрази за категоріями таблиці (табл. 2), що використовується на етапі “Study”, сприяє закріпленню та осмисленому використанню SMCP;

- контрольована вправа на розпізнавання SMCP за рисунком 1. Крім того, ця ж вправа може бути базою для подальшого часткового (наприклад, “Justify your choice”) або повного виходу у вільне мовлення, коли студентам пропонується відтворити розмову відповідно до одного з малюнків (наприклад, “Role play the conversation using the pictures”);

- напівконтрольована вправа на обговорення проблем / порушень / недоліків на рисунку 2

Таблиця 2

SMCP	Message Marker	Mode of communication	Subject of communication	Aim of communication
– Where is fire?	Question	External communication	Distress communication	Informing about fire onboard
– Fire is in holds.	Answer			

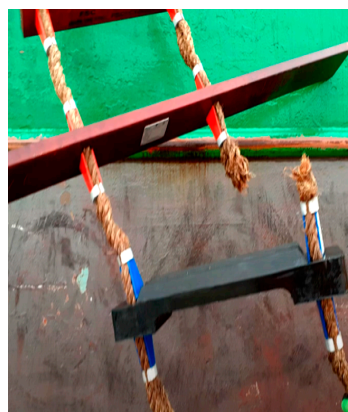


Рис. 1

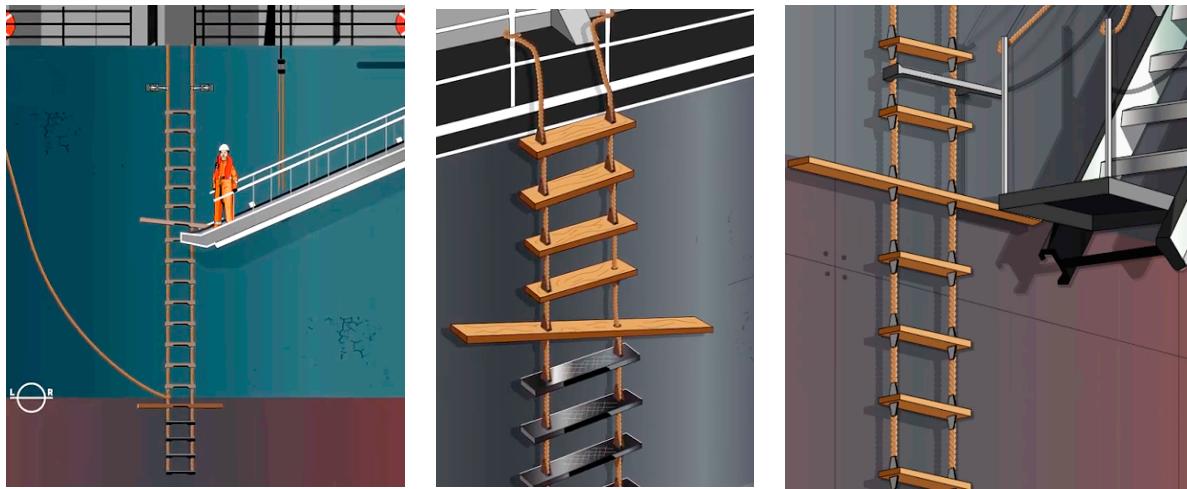


Рис. 2

з подальшими інструкціями щодо їх усунення (наприклад, «Give clear instructions to rectify the deficiencies using the SMCP»).

Викладання SMCP має носити систематичний характер, так само, як і їх повторення. Саме повторення вже вивченого матеріалу, особливо із застосування стандартних фраз спілкування на морі, є тією прогалиною, з якою стикається більшість освітніх установ. Перш за все це пов'язано з недостатньою кількістю годин, виділених на вивчення SMCP у навчальних програмах з морської англійської мови, а тим паче на їх повторення. Одним із варіантів виходу з даної ситуації є періодичне відведення початку заняття, а саме етапу «Engage», на вправи вільного спілкування типу «guided role play» або «free role play». Крім того, ефективними є письмові вправи з самостійної роботи вдома на трансформацію діалогу або ситуації з інструкціями / порадами, представленими у форматі розмовної англійської мови, у стандартизовану комунікацію із залученням SMCP (табл. 3).

Таблиця 3

Non-Standardized Communication	Standardized Maritime Communication
"May I enter fairway?" "You may enter fairway." "You should anchor in anchorage B 3."	"QUESTION. Is it permitted to enter fairway?" "ANSWER. It is permitted to enter fairway." "ADVICE. Anchor in anchorage B 3."

Для закріплення трансформовані розмови можуть бути відтворені студентами у закритих та відкритих парах на початку наступного заняття.

**Висновки.** Вивчення SMCP на заняттях з морської англійської мови потребує детального підходу з їх відбору та систематизації, модифікації навчальних планів під вимоги Міжнародних організацій та конвенцій. Стандартні фрази спілкування на морі є важливою навчальною потребою, якій

має відводитись достатньо часу на закріплення та періодичне повторення, адже SMCP компетенція є невід'ємною складовою професійно-орієнтованої комунікативної компетенції майбутніх морських фахівців. Викладання SMCP має проводитись на засадах комунікативного підходу, не обмежуватися лише частиною заняття, супроводжуватися вправами для формування навиків чіткої вимови фрази, змістовно і контекстуально правильного її відтворення, навиків вільного спілкування і вживання SMCP за різними сценаріями чи темами. Перспективами подальшого дослідження є ґрунтовний аналіз і розробка шляхів поточного й підсумкового контролю рівня сформованості SMCP компетенції у майбутніх морських фахівців як за допомогою цифрових освітніх середовищ, так і у форматі «живого спілкування».

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Standard Maritime Communication Phrases. Wikipedia. [https://en.wikipedia.org/wiki/Standard\\_Marine\\_Communication\\_Phrases#External\\_links](https://en.wikipedia.org/wiki/Standard_Marine_Communication_Phrases#External_links)
2. IMO Standard Marine Communication Phrases. London : IMO Publishing, 2002. 116 p.
3. Trenkner P. Refreshing memories – the IMO Standard Marine Communication Phrases. *IMLA 17<sup>th</sup> International Maritime English Conference (IMEC 17) Marseille, France (2005)*. [https://www.researchgate.net/publication/258046313\\_Refreshing\\_Memories\\_-\\_the\\_IMO\\_Standard\\_Marine\\_Communication\\_Phrases](https://www.researchgate.net/publication/258046313_Refreshing_Memories_-_the_IMO_Standard_Marine_Communication_Phrases)
4. Díaz Pérez J.M. IMO Standard Marine Communication Phrases and teaching their use in the Vessel Traffic Services context. *Proceedings of the 3rd International Congress on Maritime Innovations and Research (Bilbao: Universidad del País Vasco)*. 2002. P. 649–658.
5. Pritchard B. On Some Issues in the Standardization of Maritime English – Pedagogical Implications. *Proceedings of International Seminar on Maritime English*. 2002. P. 52–68.
6. Bocanegra-Valle A. SECMA tool: new software for standard maritime English teaching. *Proceedings*

of the 12th Conference of the European Association of Specific Purposes (AELFE). 2014. P. 143–154.

7. Кудрявцева В. Ф., Швецова І. В. Стандартні фрази для спілкування на морі як навчальна потреба. *Педагогічні науки*. 2019. Вип. LXXXVIII. С. 104–109.

8. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers 1978, as amended in 1995 and 1997 (STCW Convention). London : International Maritime Organization (IMO), 2001. 346 p.

9. Özenir M. Integrating SMCP competency into Maritime English curriculum. *Proceedings of IMEC-30*. 2018. P. 1–7.

10. Satler T., Jurkovic V. Solving maritime communication challenges with Digimar: A practical approach. *Conference: The 10th International Conference on Maritime Transport (MT'2024)*. (PDF) Solving maritime communication challenges with Digimar: A practical approach (researchgate.net)

11. Мороз О. Особливості професійно-мовленнєвої діяльності морських спеціалістів. *Педагогічні науки*. 2020. Вип. 93. С. 100–104.

12. Brooks B. To enhance the operational performance and effectiveness of VTS through the adoption of common phraseology and procedures for VTS communications. IALA Workshop on Common Phraseology and Procedures for VTS Communications (Denpasar, Bali, 20–24 February 2017). [https://www.researchgate.net/publication/314183773\\_SMCP\\_and\\_Language\\_Training\\_for\\_VTS\\_-\\_presentation\\_to\\_IALA\\_Workshop\\_on\\_Common\\_Phaseology\\_and\\_Procedures\\_for\\_VTS\\_Communications](https://www.researchgate.net/publication/314183773_SMCP_and_Language_Training_for_VTS_-_presentation_to_IALA_Workshop_on_Common_Phaseology_and_Procedures_for_VTS_Communications)

13. Costa N., Lundh M., MacKinnon S. Non-technical communication factors at the Vessel Traffic Services. *Cognition, Technology & Work [online]*. 2018. Vol. 20. P. 63–72.

14. María-Araceli Losey-León. Facing New Changes in the Maritime English Curriculum: Tasks' Design towards the Acquisition of the Standard Marine Communication Phrases. *Conference: 2nd. International Congress on Maritime Technological Innovations and Research At: Cádiz (Spain, 2000)*. [https://www.researchgate.net/publication/263227685\\_Facing\\_New\\_Changes\\_in\\_the\\_Maritime\\_English\\_Curriculum\\_Tasks'\\_Design\\_towards\\_the\\_Acquisition\\_of\\_the\\_Standard\\_Marine\\_Communication\\_Phrases](https://www.researchgate.net/publication/263227685_Facing_New_Changes_in_the_Maritime_English_Curriculum_Tasks'_Design_towards_the_Acquisition_of_the_Standard_Marine_Communication_Phrases)

15. Фролова О. О. Integrating Standard Marine Communication Phrases into Maritime English Course. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. Вип. 68. Т. 2. С. 212–215.

16. Thayniath S. An introduction to syllabus design. *Language in India*. <http://www.languageinindia.com/jan2017/shabanasyllabusdesign.pdf>

17. IMO Model Course 3.17. Maritime English. London : International Maritime Organization, 2015. 228 p.

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ  
ОСВІТНИМИ ПРОЄКТАМИINFORMATION SUPPORT FOR QUALITY MANAGEMENT  
OF EDUCATIONAL PROJECTS

Стаття присвячена актуальній проблемі інформаційного забезпечення управління якістю освітніх проєктів у контексті сучасних викликів, що постають перед системою вищої освіти в Україні. Розглядається сутність та роль інформаційно-комунікаційних технологій як ключового фактора підвищення ефективності управління освітніми проєктами. Автор розкриває сутність поняття інформаційного забезпечення управління якістю освітніми проєктами, пропонуючи як спрощене, так і розширене визначення даної наукової категорії. Особлива увага приділяється аналізу компонентів інформаційного забезпечення, серед яких виділяються інформаційна інфраструктура, бази даних, інформаційно-аналітичні системи, системи комунікацій, моніторингу та контролю якості, а також нормативно-методичне забезпечення.

У результаті проведеного дослідження виділено і обґрунтовано компоненти інформаційної системи, що впливають на якість освітнього проєкту, а саме: система збору даних, бази даних та сховища, аналітичні інструменти, комунікаційні платформи, системи моніторингу. Автор демонструє взаємозв'язок між кожним компонентом інформаційної системи, факторами якості та їх впливом на освітній проєкт.

Особливу цінність представляє аналіз практичного досвіду впровадження інформаційних систем у педагогічному навчальному закладі. Автор наводить конкретні приклади використання таких систем як: CDPU-Analytics для аналізу успішності студентів, платформи Moodle для дистанційного навчання, CDPU-Feedback для зворотного зв'язку зі студентами, CDPU-Timetable для автоматичного складання розкладу та CDPU-Library як електронної бібліотеки.

Стаття підкреслює важливість комплексного підходу до впровадження інформаційного забезпечення в управління освітніми проєктами, що включає не лише технічні аспекти, але й організаційні зміни та розвиток відповідних компетенцій персоналу. Зроблені висновки мають теоретичне та практичне значення для як для розвитку педагогічної науки так і для практики управління освітніми проєктами, що може бути корисним для керівників освітніх закладів, викладачів, гарантів освітніх програм.

**Ключові слова:** інформаційне забезпечення, управління якістю, освітній проєкт, інфор-

маційна система, навчальний заклад, вища освіта.

The article addresses the topical issue of information support for quality management of educational projects in the context of modern challenges facing the higher education system in Ukraine. The essence and role of information and communication technologies as a key factor in improving the efficiency of educational project management are examined. The author reveals the concept of information support for quality management of educational projects, offering both a simplified and an expanded definition of this scientific category. Special attention is paid to the analysis of information support components, including information infrastructure, databases, information-analytical systems, communication systems, monitoring and quality control systems, as well as regulatory and methodological support.

As a result of the conducted research, the components of the information system that affect the quality of an educational project are identified and substantiated, namely: data collection system, databases and repositories, analytical tools, communication platforms, and monitoring systems. The author demonstrates the relationship between each component of the information system, quality factors, and their impact on the educational project.

Of particular value is the analysis of practical experience in implementing information systems in a pedagogical educational institution. The author provides specific examples of using systems such as CDPU-Analytics for analyzing student performance, the Moodle platform for distance learning, CDPU-Feedback for student feedback, CDPU-Timetable for automatic scheduling, and CDPU-Library as an electronic library. The article emphasizes the importance of a comprehensive approach to implementing information support in the management of educational projects, which includes not only technical aspects but also organizational changes and the development of relevant staff competencies. The conclusions drawn have theoretical and practical significance for both the development of pedagogical science and the practice of educational project management, which can be useful for educational institution leaders, teachers, and guarantors of educational programs.

**Key words:** information support, quality management, educational project, information system, educational institution, higher education.

УДК 005.8:37.004.9:005.6  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.42>

**Черненко О.В.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
докторант факультету педагогіки,  
психології та мистецтв  
Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира  
Винниченка

**Постановка проблеми.** Актуальність інформаційного забезпечення управління якістю освітніми проєктами зумовлена швидким розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій та зростаючою роллю освіти у суспільстві. У сучасному світі інформація стала головним ресурсом, що впливає на ефективність будь-якої людської діяльності, включаючи сферу науки та освіти.

«Інформаційні ресурси доступні для використання в усіх сферах життєдіяльності людини, суспільства і держави, зберігаються на відповідних носіях як документи, бази даних і знань, реєстри, кадастри та інші відомості й можуть бути власністю будь-якого суб'єкта інформаційних відносин та бути залученими до обігу» [1, с. 27].

Інформаційне середовище в контексті управління освітніми проєктами виступає з одного боку, як технологічна платформа, а з другого боку, як інтегруючий фактор, що об'єднує всіх учасників проєкту для досягнення спільної мети. Роль інформації в управлінні якістю освітніх проєктів полягає у тому, що вона служить основою для планування, оцінки та контролю всіх етапів реалізації освітнього проєкту. Своєчасний доступ учасників освітнього процесу до релевантної інформації дозволяє виявляти можливі ризики, відхилення від запланованих раніше показників та вживати викладачам коригуючих заходів при реалізації освітніх проєктів. Ефективні процеси пошуку, аналізу, створення, обробки та передачі інформації дозволяють викладачам оперативно реагувати на недоліки в роботі над проєктами, приймати обґрунтовані управлінські рішення та забезпечувати високу якість надання освітніх послуг для студентів. Застосування передових комп'ютерних технологій в освіті дозволяє моделювати складні процеси і системи, розв'язувати фізико-математичні задачі і системи рівнянь з багатьма невідомими, реалізовувати швидкі комунікації між учасниками проєкту, будувати алгоритми, створювати віртуальне освітнє середовище тощо. Інформаційне забезпечення відкриває нові можливості для розвитку інновацій та прикладної науки в освітніх закладах. Відтак, динамічний аналіз великих обсягів даних, створення он-лайн освітніх ресурсів, використання технологій штучного інтелекту та автоматизованого машинного навчання відкривають великі перспективи для управління освітніми проєктами у навчальних закладах.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Огляд праць українських та зарубіжних вчених (В. Ю. Байков, Р. С. Гуревич, А. М. Гуржій, Д. Г. Джонассен, М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, С. Пейперт, М. Пренскі, М. Резнік, Т. Рівз, О. М. Спірін та інші), в яких було розглянуто роль інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі, показав, що дана проблема є недостатньо дослідженою в педагогічній сфері.

Незважаючи на значні переваги використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, питання ефективної інформаційної підтримки в управлінні якістю освітніх проєктів у закладах освіти ще недостатньо досліджено в галузі педагогіки. Тому, існує нагальна потреба в розробці комплексного педагогічного підходу до побудови інформаційних систем, що враховують специфіку управління освітніми проєктами. Інформаційна підтримка управління якістю освітніх проєктів має на меті підвищити прозорість та ефективність інноваційних ідей, забезпечити своєчасний доступ до релевантних даних, оптимізувати навчальний процес та створити персоналізоване освітнє середовище для студентів, що відповідає

сучасним вимогам. Таким чином, дослідження інформаційного забезпечення управління якістю освітніх проєктів є надзвичайно актуальним і перспективним напрямом педагогіки вищої школи, що може сприяти підвищенню ефективності освітньої діяльності.

**Метою статті** є визначення суті, значення та складових компонентів інформаційного забезпечення управління якістю освітніми проєктами у навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Реалізація сучасних освітніх проєктів була б неможливою без гнучкої інформаційної підтримки. Інформаційна підтримка в управлінні проєктами відіграє ключову роль у забезпеченні ефективності, успішності та контрольованості проєктних ініціатив.

С. Е. Генкал вважає, що «проєкт – це спеціально організований учителем комплекс дій, що самостійно виконується учнями та завершується створенням творчого продукту» [6, с. 6].

Дослідник С. А. Найхейс вказує на специфіку впровадження навчальних проєктів, «освіта з управління проєктами визначається як освіта, спрямована на (кращу) підготовку студентів до ролі менеджера проєкту. Методи управління проєктами та/або навички конкретно визначені як результати навчання» [11, с. 106]. «В освітньому секторі існує загалом дві категорії проєктів. Одним з них є проєктне навчання (PBL), підхід до викладання, за якого студенти виконують проєкти, щоб дізнатися більше про певний предмет. Інший тип – це проєкт, який певним чином приносить користь або покращує навчальний заклад, наприклад, будівництво нового приміщення» [10]. М. Фуллан акцентує увагу на «необхідності розроблення стратегії для ефективного управління змінами в освіті, наголошуючи на важливості створення культури постійного вдосконалення та впровадження інновацій в рамках освітніх проєктів» [12].

Проєктний менеджмент в освіті – науково-практичний підхід, який ґрунтується на класичній теорії менеджменту, спрямований на освітню систему навчального закладу, оптимізації її структури та процесів з метою покращення якості. Сутність проєктного менеджменту в освіті полягає у створенні та впровадженні моделей, які забезпечують комплекс дій, спрямованих на досягнення стратегічних цілей освітньої організації та адаптацію до запитів суспільства. Така модель не лише оптимізує використання ресурсів та підвищує ефективність освітнього процесу, а й сприяє інноваціям та забезпечує гнучкість і адаптивність освітньої системи до мінливих умов. Управління проєктами в освіті дозволяє інтегрувати різні аспекти освітньої діяльності, від методики викладання до адміністративних процедур, в єдину комплексну систему, орієнтовану на досягнення конкретних і вимірюваних

результатів. Саме тому, менеджмент освітніх проєктів, як самостійний науково-практичний напрямок, є потужним інструментом реалізації освітніх реформ, впровадження інноваційних практик та підвищення загальної якості освіти, забезпечуючи при цьому ефективний механізм моніторингу та оцінки досягнутих результатів.

Н. В. Блага виділяє наступні характерні «ознаки проєкту: набір завдань з чітким результатом і кінцевим терміном для виконання; ознаки причетності до створення, оновлення або перегляду певного документа, процесу, результату чи іншої окремої одиниці роботи; попередньо визначений обсяг, який обмежений певним результатом; інструмент для покращення якості, ефективності, управління витратами або задоволеності споживачів конкретним і заздалегідь визначеним способом» [2, с. 8–9].

На думку, А. М. Мартіна, «структура навчального проєкту така: постановка проблеми; визначення мети; фаза розробки – складання плану; фаза реалізації; фаза завершення – оцінка результатів, визначення перспектив розвитку» [4, с. 155].

«Оскільки навчання – це соціальна активність, яка відбувається в межах учнівських груп, культури та минулого досвіду, через проєктне навчання учні мають можливість використовувати не лише знання з навчальних дисциплін, а й **вчитися вести перемовини, ухвалювати спільні рішення, нести відповідальність** відповідно до ролі в навчальній команді й разом інтерпретувати результати своєї діяльності» [8]. Цієї думки дотримуються Г. Ю. Кравченко та Н. Є. Мовмига, які стверджують, що «науково-практична діяльність у закладах вищої освіти в межах проєкту має конкретні освітні цілі, охоплює дослідження та розв'язання проблем, передбачає використання різних матеріалів. Проєктування в освітньому процесі передбачає визначення діяльності викладача та студентів у їхній особистісно розвивальній професійній взаємодії» [3, с. 192].

Варто зауважити, що реалізація освітніх проєктів у навчальному закладі, включає такі види робіт: розробку змісту освітніх програм; підготовку організаційно-методичної документації та навчально-методичних матеріалів; підготовку технічного та інформаційного забезпечення; вибір методів, засобів і технологій навчання; підбір критеріїв оцінювання результатів; безпосередню реалізацію освітніх програм.

Л. В. Ноздріна, В. І. Ящук, О. І. Полотай наводять визначення: «управління проєктом – це діяльність, спрямована на реалізацію проєкту з максимальною ефективною при заданих обмеженнях за часом, коштами (і ресурсами), а також якості кінцевих результатів проєкту» [5, с. 13].

У сучасному динамічному суспільстві освітні проєкти є не просто засобом досягнення

конкретних освітніх цілей, а стають потужним інструментом трансформації освітніх процесів із застосуванням інноваційних підходів до навчання. Інформаційна підтримка допомагає здійснювати швидку комунікацію та підтримувати взаєморозуміння всередині проєктних команд, між різними стейкхолдерами та між зовнішніми зацікавленими сторонами. Таким чином, інформаційна підтримка в управлінні освітніми проєктами в закладах освіти слугує основоположним механізмом планування, організації розподілу коштів і ресурсів, координації дій учасників проєкту.

Слід зазначити, що освітній процес певним чином генерує нові знання, а не лише їх відтворює та узагальнює. Так, освітній проєкт спрямований на одержання нових знань, інновацій, тому його можна розглядати як цілеспрямовану, обмежену в часі ініціативу, орієнтовану на вдосконалення освітніх послуг чи процесів, що має конкретні цілі, учасників, ресурси та очікувані результати. Розвиваючи цю думку, можна стверджувати, що освітній проєкт виступає не лише як інструмент передачі знань «викладач – студент», але і як генератор інноваційних процесів у освітньому середовищі навчального закладу. Важливою характерною рисою проєктного навчання, є те, що створюється унікальний простір для експериментування, де теорія різних дисциплін співставляється з практикою. Освітній проєкт, стає інноваційним освітнім середовищем, де акумулюються нові освітні методики, формуються міждисциплінарні зв'язки, виникають нестандартні рішення освітніх завдань. Реалізація освітнього проєкту дозволяє викладачам і студентам вийти за рамки усталених парадигм, стереотипів, критично переосмислити існуючі знання та генерувати нові ідеї. Учасники проєкту, стикаючись з реальними проблемами та викликами, змушені шукати креативні рішення, тим самим розвиваючи навички критичного мислення, творчого підходу та адаптації до майбутньої професійної діяльності. У цьому контексті, управління якістю освітнього проєкту набуває особливого значення, оскільки має бути спрямоване не лише на досягнення запланованих результатів, але й на створення сприятливого середовища для інновацій, наукових експериментів та відкриттів. Все це вимагає гнучкого підходу до планування та реалізації освітнього проєкту, який би залишав простір для непередбачуваних, але потенційно цінних наукових результатів.

Більшість науковців дотримуються позиції, що інформаційне забезпечення є комплексом конкретних заходів, засобів і методів, спрямованих на організацію збору, обробки, зберігання та надання актуальної інформації для ефективного функціонування певної системи чи процесу.

С. Л. Лондара справедливо зазначає: «основне призначення інформаційних освітніх



систем – це інформаційне забезпечення управлінських рішень» [9, с. 32].

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 року № 463-ІХ, стаття 52, частина 1, вказано, що «інформаційне забезпечення учасників освітнього процесу здійснюється шляхом надання доступу до публічних освітніх, наукових та інформаційних ресурсів, у тому числі до Інтернету, надання електронних підручників та інших мультимедійних навчальних ресурсів у порядку, визначеному законодавством» [7].

О. В. Аніщенко і Т. Г. Калюжна зазначають, що «використання потенціалу інформаційно-освітнього простору дозволяє забезпечити високий рівень інформативності (насиченості інформаційно-освітніми ресурсами) процесу професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах формальної і неформальної освіти, сприяє створенню умов для проектування індивідуальної траєкторії неперервного професійного розвитку педагогів і забезпечення її реалізації, розвитку інноваційного потенціалу. Інформаційно-освітній простір ЗВО, ЗППО покликаний забезпечити: а) сучасний технологічний рівень усіх інформаційних процесів, зокрема, у сфері освіти дорослих, за допомогою інтеграції засобів ІКТ в освітній процес, зокрема, закладів вищої і післядипломної освіти; б) оперативну «доставку» інформації тим, хто навчається; в) комунікацію між усіма суб'єктами освітньої взаємодії; г) формування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників» [1, с. 38].

У дуже спрощеному розумінні, на нашу думку, інформаційне забезпечення управління якістю освітніми проектами являє собою цілісну електронну систему збору, обробки та використання даних, яка підтримує прийняття рішень, оптимізує навчальний процес та сприяє досягненню мети освітніх проектів відповідно до встановлених стандартів якості.

У широкому розумінні, на нашу думку, інформаційне забезпечення управління якістю освітніми проектами – це комплексна система збору, обробки, аналізу та трансляції релевантних даних і знань, що інтегрує інформаційно-комп'ютерні технології, а також методи управління проектами та принципи забезпечення якості освіти, спрямована на оптимізацію процесів планування, реалізації, моніторингу, оцінки освітніх ініціатив з метою досягнення запланованих результатів та забезпечення відповідності освітніх послуг встановленим стандартам якості в навчальному закладі. Навчальний заклад самостійно розробляє систему інформаційного забезпечення управління якістю освітніми проектами та керує нею відповідно до розроблених внутрішніх правил, інструкцій та положень.

У результаті проведеного дослідження було встановлено, що інформаційне забезпечення управління якістю освітніми проектами у навчальному закладі формується з таких основних компонентів:

- інформаційна інфраструктура, що складається з апаратного та програмного забезпечення;
- бази даних про плани проектів, учасників, ресурси;
- інформаційно-аналітичні системи, які забезпечують обробку та аналіз даних, генерацію звітів;
- системи комунікацій, що забезпечують ефективну взаємодію між усіма учасниками проекту, включаючи команду проекту, викладачів, стейкхолдерів та бенефіціарів;
- системи моніторингу та контролю якості для відстеження ключових показників проекту;
- комплекс заходів безпеки, спрямованих на захист інформації від несанкціонованого доступу, забезпечення її цілісності та конфіденційності;
- нормативно-методичне забезпечення, що включає сукупність документів, стандартів та методик, які регламентують процеси збору, обробки та використання інформації в контексті управління якістю освітніх проектів;
- система управління знаннями здобувачів освіти;
- засоби взаємодії користувачів з інформаційними системами;
- аналітичні інструменти та системи підтримки прийняття рішень.

Описані вище компоненти інформаційного забезпечення управління якістю освітніх проектів допомагають обробляти великі масиви даних, виявляти закономірності та надавати рекомендації для прийняття обґрунтованих управлінських рішень щодо управління якістю освітніх проектів. Таким чином, кожен компонент відіграє важливу роль у створенні цілісної системи, яка може гарантувати ефективне управління якістю освітніх проектів, підвищити якість освітніх послуг та досягти поставлених цілей.

Інформаційна система – це універсальний набір взаємопов'язаних компонентів, що включає технічні засоби, програмне забезпечення, людські ресурси та організаційні процедури, призначений для збору, обробки, зберігання, аналізу та розповсюдження інформації з метою підтримки прийняття рішень, координації дій та управління в рамках конкретного навчального закладу чи сфери діяльності. Інформаційна система реалізує свої функції перетворюючи вхідні дані на корисні інформаційні продукти, що відповідають конкретним потребам користувачів. Вона забезпечує безперервний інформаційний потік в середині навчального закладу, інтегруючи різні джерела даних тим самим надаючи інструменти для їх аналізу та синтезу у процесі прийняття рішень щодо

Вплив компонентів інформаційної системи на якість освітнього проєкту

Компонент інформаційної системи	Фактори якості	Вплив на освітній проєкт
Система збору даних	– повнота та точність інформації; – своєчасність надходження даних; – релевантність зібраних даних.	– дозволяє приймати обґрунтовані рішення; – сприяє виявленню проблем на ранніх стадіях; – забезпечує основу для аналізу та покращення.
Бази даних та сховища	– структурованість інформації; – доступність даних; – безпека зберігання.	– полегшує пошук та аналіз інформації; – забезпечує історичність даних для порівняння; – підвищує ефективність управління ресурсами.
Аналітичні інструменти	– глибина аналізу; – візуалізація даних; – прогнозування тенденцій.	– допомагає виявляти приховані закономірності; – сприяє кращому розумінню процесів; – покращує стратегічне планування.
Комунікаційні платформи	– швидкість обміну інформацією; – зручність взаємодії; – інтеграція з іншими системами.	– покращує координацію між учасниками проєкту; – прискорює прийняття рішень; – сприяє формуванню єдиного інформаційного простору.
Системи моніторингу	– регулярність оновлення даних; – охоплення ключових показників; – автоматизація збору показників.	– забезпечує постійний контроль за якістю; – дозволяє швидко реагувати на відхилення; – сприяє безперервному вдосконаленню.

оптимізації освітніх процесів. Інформаційні системи значно підвищують якість освітніх проєктів, забезпечуючи ефективний збір, аналіз та використання даних для прийняття обґрунтованих рішень, оптимізації ресурсів, покращення комунікації між учасниками та сприяє постійному вдосконаленню навчального процесу.

Аналізуючи таблицю 1 та педагогічний досвід викладачів кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, наведемо кілька прикладів впливу інформаційного забезпечення на якість освітніх проєктів:

1. В університеті впроваджено систему аналізу успішності студентів у режимі реального часу CDPU-Analytics. Особливо корисною є система CDPU-Analytics на фахових курсах з педагогіки, де важливим є не лише засвоєння теоретичного матеріалу, але й розвиток практичних навичок викладання як майбутнього вчителя. Система відстежує прогрес студентів у різних аспектах, таких як академічна успішність із загальних та спеціальних дисциплін, дослідницька діяльність, виконання курсових робіт, стажування та спортивні досягнення. Викладачі можуть швидко виявити студентів, які відстають, і надати їм індивідуальну підтримку у вигляді консультацій або додаткових занять. Як результат, загальна академічна успішність покращилася на 15%, а якість підготовки майбутніх вчителів підвищилася.

2. Інформаційно-комп'ютерна платформа для дистанційної освіти. В університеті впроваджено платформу Moodle, яка адаптована до специфіки педагогічної освіти та ефективно використовує інструменти Zoom та Google-Classroom. Платформа містить гнучкі інструменти для віртуальної педагогічної практики та можливості для проведення он-лайн лекцій, тестових завдань, задач,

практичних занять, іспитів та семінарів. Важливо відмітити, що реалізована можливість розміщувати документи, тексти лекцій, відео-контент та презентації. Студенти можуть виконувати у групі або самостійно проводити практичні заняття в режимі он-лайн та отримувати зворотній зв'язок від викладачів та своїх однокурсників. Під час пандемії Covid-19 платформа Moodle не лише дозволила студентам продовжувати теоретичне навчання, а й забезпечила належну практичну підготовку відповідно до затверджених стандартів.

3. Система зворотного зв'язку зі студентами та телеграм-канал ректора. Університет запровадив CDPU-Feedback – он-лайн платформу для анонімних відгуків студентів про різноманітні культурно-мистецькі і спортивні заходи, знакові події, навчальні курси та викладачів. Система зворотного зв'язку особливо важлива для педагогічних університетів, де якість викладання є важливим аспектом підготовки майбутніх учителів. Крім того, ректор активно веде авторський телеграм-канал, куди студенти можуть надсилати свої запитання та пропозиції, що допомагає створити атмосферу відкритої участі студентів у процесі підвищення якості викладання. Також, студенти можуть проводити анонімне голосування за ті чи інші ідеї адміністрації закладу.

4. Система автоматичного складання розкладу CDPU-Timetable дозволила оптимізувати розподіл часу студентів у навчальному процесі. Система враховує специфіку факультетів та кафедр, зокрема необхідність проведення практичних занять у спеціалізованих аудиторіях (наприклад, для вивчення методики викладання різних дисциплін). Система CDPU-Timetable оптимізує розклад педагогічної практики, адаптуючи його до розкладу шкіл, баз практики. Як наслідок, це призвело до зменшення кількості «вікон» у розкладі та робить навчальний процес більш продуктивним.

5. Університет створив потужну електронну бібліотеку, CDPU-Library, яка доступна з віддалених місць. Бібліотека містить не тільки науково-педагогічну літературу, а й велику кількість методичних матеріалів, планів уроків, навчальних відео та презентацій, що особливо важливо для студентів, які спеціалізуються на точних науках. Студенти мають доступ до найновіших педагогічних досліджень та міжнародних освітніх ресурсів, що значно розширює їхні можливості для самостійного навчання та досліджень. Наприклад, студенти можуть дізнатися про інноваційні методи викладання, що може покращити їхню професійну підготовку.

Отже, наведені приклади яскраво демонструють, як різні аспекти інформаційного забезпечення можуть суттєво впливати на якість освітніх проєктів, що реалізуються у навчальних закладах, тим самим покращуючи процеси навчання, проходження стажування, написання студентських лабораторних та наукових робіт, а також сам процес управління освітою.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Інформаційне забезпечення відіграє провідну роль у підвищенні якості управління освітніми проєктами, в результаті чого створює підґрунтя для ефективного планування, реалізації, оцінки освітніх ініціатив, що відповідає сучасним вимогам до якості освіти. У результаті проведеного дослідження виділено і обґрунтовано компоненти інформаційної системи, що впливають на якість освітнього проєкту, а саме: система збору даних, бази даних та сховища, аналітичні інструменти, комунікаційні платформи, системи моніторингу. Встановлено, що комплексний підхід до інформаційного забезпечення, що включає технічні, організаційні та методологічні аспекти, дозволяє створити цілісну систему управління якістю освітніх проєктів у навчальному закладі. Даний факт підтверджується успішним впровадженням таких освітніх проєктів як CDPU-Analytics, Moodle, CDPU-Feedback, CDPU-Timetable, CDPU-Library у Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка. Отже, інформаційне забезпечення створює основу для формування культури якості в освітніх закладах, що є головним фактором для довгострокового успіху реалізації освітніх проєктів, а також підвищення конкурентоспроможності навчального закладу на ринку освітніх послуг.

Перспективними напрямками подальших досліджень можуть слугувати педагогічні засади застосування комунікаційних технологій, штучного інтелекту та машинного навчання при реалізації освітніх проєктів у вищих навчальних закладах.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аніщенко О. В., Калюжна Т. Г. Інформаційне забезпечення освіти окремих категорій дорослих: методичні рекомендації. Київ : ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2019. 119 с.
2. Блага Н. В. Управління проєктами : навч. посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 152 с.
3. Кравченко Г. Ю., Мовмига Н. Є. Проєктний підхід як складова педагогічної інноватики на шляху до якісної вищої професійної освіти: монографія. *Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the the beginning of the third millennium: Collective monograph. Volume 2.* Riga Izdevnieciba "Baltija Publishing". 2018 P. 192–209.
4. Мартін А. М. Проєктування освітнього процесу: від традицій до сучасних трансформацій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2021. № 194, 154–158. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-154-158>.
5. Ноздріна Л. В., Ящук В. І., Полотай О. І. Управління проєктами : Підручник / За заг. ред. Л. В. Ноздріної. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 432 с.
6. Особливості застосування індивідуальних освітніх проєктів у профільних класах : Методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв / Укл. С. Е. Генкал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. 40 с.
7. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січня 2020 року № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
8. Проєктне навчання: коротко про головне. НУШ. URL: <https://nus.org.ua/view/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne/>.
9. Розвиток інформаційних систем управління освітою як інструмент реалізації державної освітньої політики : монографія / за ред. С. Л. Лондара ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2020. 258 с.
10. A guide to project management in education (with tips). Indeed Editorial Team. URL: <https://uk.indeed.com/career-advice/finding-a-job/project-management-in-education>.
11. Nijhuis S. A. Exploring Project Management Education. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 2023. № 10 (4). P. 105–136.
12. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York : Teachers College Press. 2007. 312 p.

## ЩОДЕННИК ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, ЗМІСТ

## DIARY OF THE INDIVIDUAL TRAJECTORY OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: ESSENCE, STRUCTURE, CONTENT

У даній статті обґрунтовано актуальність та значення індивідуальної траєкторії професійного розвитку для педагогічних працівників. Актуальність індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога полягає в тому, що сучасне освітнє середовище постійно змінюється і вимагає від педагогів постійного професійного зростання. Автор наголошує на тому, що індивідуальна траєкторія професійного розвитку має вплив на такі важливі аспекти життя та кар'єри педагога як кар'єрне зростання, заробітна плата, професійне задоволення та розвиток мережі контактів. Визначено, що професійний розвиток за індивідуальною траєкторією дозволяє педагогу усвідомити ступінь власної підготовленості до реалізації поставлених цілей; самостійно здійснити вибір змісту і стратегії власного навчання; виявити самостійність думки, незалежність, здатність до вибору власної позиції; визначити, розвиток яких компетентностей професійної діяльності потребує найбільшої уваги. Охарактеризовано та запропоновано зміст та структуру ведення щоденника індивідуальної траєкторії професійного розвитку як дієвий інструмент для педагогів, які прагнуть підвищити свій рівень професійних компетентностей та побудувати успішну кар'єру в освітній сфері. Підкреслено важливість та переваги використання щоденника індивідуальної траєкторії професійного розвитку, призначеного для підтримки педагогічних працівників у процесі їхнього професійного розвитку. Щоденник індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників розглядаємо як важливу складову самовдосконалення та контролю за власною професійною діяльністю, який буде корисним для слухачів курсів підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти, педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти; методичних служб усіх рівнів, а також усіх, хто цікавиться проблемою індивідуальної траєкторії професійного розвитку в умовах сучасних викликів.

**Ключові слова:** індивідуальна траєкторія, професійний розвиток, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальна траєкторія професійного розвитку педагога, щоден-

ник індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників.

This article substantiates the relevance and importance of the individual trajectory of professional development for pedagogical workers. The relevance of the individual trajectory of a teacher's professional development lies in the fact that the modern educational environment is constantly changing and requires continuous professional growth from teachers. The author emphasizes that the individual trajectory of professional development has an impact on such important aspects of a teacher's life and career as career growth, salary, professional satisfaction and the development of a network of contacts. It was determined that professional development along an individual trajectory allows the teacher to realize the degree of his own preparedness for the realization of the set goals; independently choose the content and strategy of one's own learning; to reveal independence of thought, independence, the ability to choose one's own position; to determine the development of which professional competences require the most attention. The content and structure of keeping a diary of an individual trajectory of professional development are characterized and proposed as an effective tool for teachers who seek to improve their level of professional competence and build a successful career in the educational field. The importance and advantages of using a diary of an individual trajectory of professional development, designed to support pedagogical workers in the process of their professional development, are emphasized. We consider the diary of the individual trajectory of the professional development of pedagogical workers as an important component of self-improvement and control over one's own professional activity, which will be useful for students of advanced training courses in the system of postgraduate pedagogical education, pedagogical workers of general secondary education institutions; methodical services of all levels, as well as everyone who is interested in the problem of the individual trajectory of professional development in the conditions of modern challenges.

**Key words:** individual trajectory, professional development, individual educational trajectory, individual trajectory of professional development of a teacher, diary of individual trajectory of professional development of pedagogical workers.

УДК 378:37.001  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.43>

Шабала Ю.А.,

докт. філос.,

доцент кафедри філософії

і освіти дорослих

Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах цифрової трансформації освіти, епохи штучного інтелекту та нових викликів до системи освіти в цілому виникає потреба у новому баченні значення індивідуальної траєкторії професійного розвитку для педагогічних працівників та опануванні сучасними інноваційними методиками, технологіями та онлайн-інструментами в освітній галузі. Актуальність індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога полягає в тому, що сучасне освітнє середовище постійно змінюється

і вимагає від педагогів постійного професійного зростання. Індивідуальна траєкторія професійного розвитку дозволяє кожному педагогу визначати свої особисті потреби, цілі і завдання у професійній сфері, а також обирати інструменти і методи їх досягнення. Це дає підстави стверджувати, що індивідуальна траєкторія професійного розвитку педагога має вагомe значення для забезпечення високої якості освіти, задоволення особистих та професійних потреб педагога, а також підтримки його конкурентоспроможності на ринку праці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Наукові розвідки показали, що проблемою індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників займалися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені (В. Багрій, Є. Барбіна, О. Боровик, Г. Брунетті, Я. Сухенко, О. Дубасенюк, К. Колос, С. Морстон, О. Пехота, Г. Полякова, В. Сидоренко, Т. Сорочан, Н. Ясінська та ін.), які обґрунтовували чинники, умови, особливості, механізми, напрями, переваги, проєктування та шляхи вирішення проблеми організації індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогів.

Питання професійного розвитку педагогічних працівників за індивідуальною траєкторією актуалізоване на законодавчому рівні, а саме, визначено в Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Концепції «Нової української школи», Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» затвердженого наказом Мінекономіки України від 23.12.2020 року № 2736, програмі незалежного тестування фахових знань та умінь учителів початкової школи затвердженого наказом МОН від 14.01.2019 року № 33 та інших нормативно-правових документах про освіту.

У Законі «Про освіту» поняття «індивідуальна освітня траєкторія» тлумачиться як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу її здобуття, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [5].

На думку Л. Кірішко, індивідуальна освітня траєкторія забезпечує розширення можливостей освітнього простору, вибір найефективніших і зручних для педагогічних кадрів шляхів та способів безперервної освіти, зростання професійної компетентності, кваліфікації і конкурентноспроможності педагогів на ринку освітніх послуг [2].

За Г. Поляковою індивідуальна освітня траєкторія педагога в системі неперервної освіти визначається як «доцільний вибір ним змісту, форм, методів, технологій, прийомів освіти на основі узгодження індивідуальних цілей, потреб, мотивів, інтересів працівника та цілей, вимог освітньої організації» [4, с. 3–4].

Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників (затверджене

Постановою Кабінету Міністрів України 29 липня 2020 р.) визначає траєкторію професійного розвитку педагогічного працівника як персональний шлях реалізації професійного потенціалу педагогічного працівника, що ґрунтується на його вільному виборі закладу освіти, установи, організації, іншого суб'єкта освітньої діяльності, видів, форм, темпу здобуття освіти та освітньої програми в межах здобуття освіти дорослих [1].

Слушною є думка О. Мариновської, яка розглядала поняття «індивідуальна траєкторія професійного розвитку педагога» як цілеспрямованість особистості на саморозвиток професійної компетентності, що передбачає саморегулювання власних фахових дій задля самореалізації акмепотенціалу, досягнення успіху в професійній роботі [3, с. 22].

Отже, узагальнюючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що індивідуальна траєкторія професійного розвитку педагога – це унікальний шлях кожного педагогічного працівника у вдосконаленні своїх професійних компетентностей, який формується на основі власних потреб та досвіду із застосуванням нових методів, технологій, методик та інновацій у професійній діяльності.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Як бачимо, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження доводить про значну зацікавленість науковців щодо індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогів. Однак проведений аналіз наукових праць і практики досліджуваної проблеми дає змогу констатувати, що є потреба у здійсненні теоретичного обґрунтування актуальності та важливості індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників та наданні рекомендацій з метою створення та ведення власного щоденника індивідуальної траєкторії професійного розвитку як дієвий інструмент для педагогів, які прагнуть підвищити свій рівень професійних компетентностей та вибудувати успішну кар'єру в освітній сфері.

**Мета статті:** обґрунтувати актуальність та важливість індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників. Охарактеризувати та запропонувати орієнтовний зміст та структуру ведення щоденника індивідуальної траєкторії професійного розвитку як дієвий інструмент для педагогів, які прагнуть підвищити свій рівень професійних компетентностей та вибудувати успішну кар'єру в освітній сфері. Підкреслити важливість та переваги використання щоденника індивідуальної траєкторії професійного розвитку, призначеного для підтримки педагогічних працівників у процесі їхнього професійного розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Нові виклики, що постають перед сучасною системою освіти вимагають від педагогічних працівників систематичного

підвищення професійного рівня та вміння проектувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку. Професійний розвиток за індивідуальною траєкторією дозволяє педагогу усвідомити ступінь власної підготовленості до реалізації поставлених цілей; самостійно здійснити вибір змісту і стратегії власного навчання; виявити самостійність думки, незалежність, здатність до вибору власної позиції; визначити, розвиток яких компетентностей професійної діяльності потребує найбільшої уваги.

Зауважимо, що індивідуальна траєкторія професійного розвитку також впливає на чимало аспектів життя та кар'єри педагогічних працівників. Деякі з основних аспектів, на які ця траєкторія має вплив, включають: *кар'єрне зростання*: індивідуальна траєкторія професійного розвитку визначає шлях кар'єрного зростання педагогічного працівника (здобуття нових навичок, отримання вищої освіти, отримання сертифікатів або міжнародне стажування для отримання нового досвіду роботи); *заробітна плата*: безперервний розвиток у кар'єрі може призвести до збільшення заробітної плати (зростання кваліфікації, досвід та спеціальні навички можуть стати основою для отримання вищої посади та вищої заробітної плати); *професійне задоволення*: індивідуальна траєкторія професійного розвитку може впливати на рівень задоволення роботою (педагогічний працівник, який активно розвивається на своєму професійному шляху може бути більш задоволеним своєю кар'єрою та досягнутими успіхами); *розвиток мережі контактів*: в процесі розвитку кар'єри педагогічний працівник зазвичай знаходиться в контакті з багатьма іншими професіоналами або лідерами думок, які можуть стати надійними партнерами в майбутньому (мережа контактів, яка

надасть можливості для здійснення подальшого кар'єрного зростання або знаходження нових можливостей).

На сучасному етапі розвитку освіти педагогічні працівники гостро потребують безперервного професійного розвитку та створення ефективного плану індивідуальної траєкторії професійного розвитку. За запитом педагогічних працівників в Центральному інституті післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України у січні 2024 року було проведено авторський вебінар на тему «Індивідуальна траєкторія професійного розвитку педагогічних працівників» (рис. 1), який пройшов у межах наукового співробітництва між ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України та КУ Вишневої міської ради Бучанського району Київської області «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» з метою здійснення науково-дослідної роботи кафедри філософії і освіти дорослих ЦІПО ДЗВО «УМО» за темою «Теоретико-методичні засади професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти», яка виконується в межах науково-дослідної роботи ЦІПО «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти» (номер державної реєстрації НДР 0120U104637 від 30.10.2020).

Зміст вебінару був спрямований на розвиток професійної компетентності педагогічних працівників щодо теоретичних і практичних аспектів реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників.

Під час проведення вебінару були розглянуті питання щодо актуальності та сутності проблеми

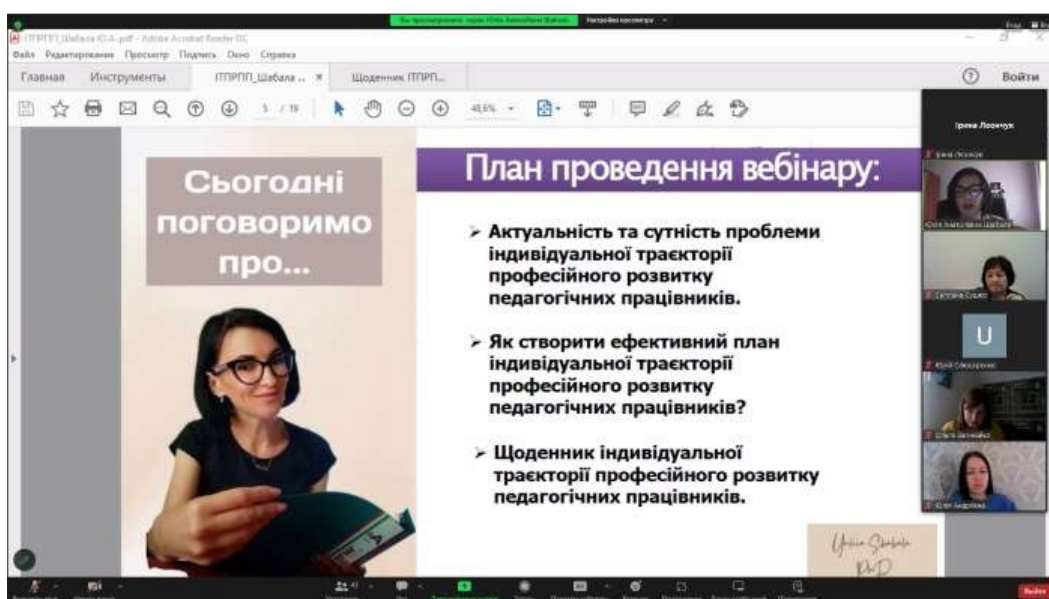


Рис. 1. Проведення вебінару «Індивідуальна траєкторія професійного розвитку педагогічних працівників»

індивідуальної траєкторії професійного розвитку; запропоновано ресурси, інструменти та можливості для створення ефективного плану індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників. Важливим та цінним практичним наробком була презентація авторської моделі щоденника індивідуальної траєкторії професійного розвитку для педагогічних працівників, який призначений для підтримки педагогічних працівників у процесі їхнього професійного розвитку.

*Щоденник індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників* ми розглядаємо як важливу складову самовдосконалення та контролю за власною професійною діяльністю. Він допоможе встановити мету та цілі, відстежувати основні досягнення та успіхи у професійному розвитку, а також забезпечить можливість рефлексії та самооцінки своїх професійних компетентностей.

Обстоюємо думку, що щоденник індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників – це не тільки дієвий інструмент саморозвитку, а й відображення шляху до досягнення найвищих результатів – професійного акме педагога.

По-перше, педагогічному працівнику потрібно самостійно визначитись із структурними елементами щоденника індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Для цього пропонуємо ознайомитися із орієнтовним переліком структурних елементів щоденника, які можна застосувати для створення власного щоденника:

– *Дані про себе (візитка)*: ПІБ, посада, номер контактного телефону, електронна пошта, заклад освіти, проблема над якою працює заклад, проблема над якою працює педагог, професійне кредо, спеціальність, освіта та кваліфікація, член професійної спільноти, сфера інтересів, досвід роботи, атестація, додаткова інформація тощо.

– *Професійна мета*. Визначення професійної мети, яку педагог прагне досягнути у своєму кар'єрному розвитку. Наприклад, постійна самоосвіта, підвищення професійної компетентності, розвиток особистого бренду, партнерство, самореалізація тощо.

– *Цілі*. Встановлення конкретних цілей, які допоможуть досягти поставленої мети. Наприклад, підвищення кваліфікації в конкретній темі; оволодіння сучасними методами та прийомами навчання для покращення якості освіти; підвищення навичок комунікації та спілкування з учнями, батьками та колегами з метою створення сприятливої навчальної атмосфери; забезпечення здорового балансу між професійною діяльністю та особистим життям з метою збереження емоційного та фізичного здоров'я тощо.

– *Аналіз поточної ситуації*. Аналіз рівня власної професійної підготовки до реалізації поставлених мети та цілей. Визначення проблем і труд-

нощів, а також можливостей для покращення. Внести результати самооцінювання та самоаналізу до щоденника.

– *Розробка індивідуального плану професійного розвитку*. Вибір освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації або проходження сертифікації, які допоможуть розвивати необхідні компетентності. Розроблення стратегії та реалістичного графіку навчання (індивідуальний план), який враховує робочі обов'язки та особисте життя. Здійснити запис основних кроків, які потрібно зробити для досягнення мети та цілей.

– *Додаткове поглиблене вивчення конкретного аспекту*. Читання науково-методичної літератури, пов'язаною з конкретним аспектом. Приєднання до фахових спільнот або онлайн-форумів, де є можливість обговорити свої ідеї та поділитися досвідом. Відвідування різних освітніх заходів для досягнення високого рівня розвитку професійних компетентностей педагога. Здійснити запис основних кроків, які потрібно зробити для додаткового вивчення конкретного аспекту.

– *Практична реалізація набутих знань*. Використання нових форм, методів, методик, технологій на своїх уроках або створення інтелектуальних продуктів. Основними формами інтелектуальної продукції педагогів можуть бути: авторські програми, книги, посібники, порадики, положення, концепції, навчально-методичні комплекси тощо. Аналіз результатів та зворотній зв'язок від учнів та колег. Внесення за потреби коректив до своєї практики.

– *Рефлексія та розбір результатів*. Усвідомлення результатів навчання, самоаналіз власного практичного досвіду, знань про сутність, зміст, ознаки, механізми індивідуальної траєкторії професійного розвитку, попередження професійного вигорання. Рефлексія допоможе педагогам розширити свої професійні знання, навички та впроваджувати нові підходи до своєї професійної діяльності.

– *Нові цілі та плани для подальшого професійного розвитку*. Встановлення нових цілей для подальшого професійного розвитку. Детальний опис цілей та визначення способу досягнення кожної з них. Запис у щоденнику цілей і відповідних до них дедлайнів та дотримання їх, щоб успішно розвивати свої навички та досягати бажаних результатів.

– *Підсумки/висновки*. Завершення щоденника, перегляд записів, підбиття підсумків професійного розвитку та оцінка досягнень цілей. Запис вражень, висновків та планів на майбутнє.

По друге, ведення щоденника індивідуальної траєкторії професійного розвитку для педагогічного працівника – це ефективний спосіб відстежувати прогрес, враховувати помилки та зростати як фахівець у сфері освіти.

Отже, враховуючи актуальність дослідження, вимоги Концепції Нової української школи, оновлення системи методичної роботи, кризові умови, запити суспільства та авторське бачення рекомендуємо ознайомитись із наступними порадами для ефективного ведення щоденника індивідуальної траєкторії професійного розвитку та досягнення високого рівня розвитку професійних компетентностей:

– *Визначити мету*: перед початком ведення щоденника усвідомити, що саме хочете досягти як педагог. Чи хочете ви покращити свої навички викладання, чи розвинути професійні компетентності для співпраці з учнями або батьками. Визначте конкретні цілі та завдання для себе.

– *Створити структуровану форму*: виберіть спосіб ведення щоденника, який найбільше відповідає вашим потребам. Це може бути традиційна паперова форма, електронний документ, спеціальна програма або навіть ведення блогу. Важливо мати зручний і доступний інструмент для запису своїх думок і спостережень.

– *Встановити регулярність*: прийміть рішення, як часто ви будете вести щоденник. Рекомендуємо робити це щодня, але якщо це здається вам недосяжним, спробуйте призначити конкретні дні або години на щоденний запис.

– *Записувати свої успіхи і невдачі*: у щоденнику фіксуйте свої досягнення, успіхи, позитивну динаміку в роботі. При цьому не забувайте виокремлювати найбільш значущі моменти та робити висновки з них. Також варто розглядати невдалий досвід, помилки та способи їх усунення у майбутньому.

– *Ставити собі запитання*: використовуйте щоденник, щоб розмірковувати про свою роботу та вчитися бути в самоаналізі. Наприклад, запитайте себе: «Чого конкретно я досяг як педагог сьогодні?» або «Як я можу покращити уроки з математики для учнів?». Записуйте такі запитання і відповіді на них, це допоможе вам розширити свої здібності та покращити свою роботу.

– *Розробити індивідуальний план професійного розвитку*: індивідуальний план професійного розвитку педагога розробляється з урахуванням його особистих потреб, цілей та амбіцій. Основною метою індивідуального плану є покращення освітньої практики, удосконалення професійних компетентностей та досягнення більш високого рівня самореалізації педагога. У плані важливо зазначити дату, опис дій/активності/навчання (тема, форма проведення заходу, спікер, місце проведення, суб'єкт підвищення кваліфікації) та результати (свідчення про підвищення кваліфікації/сертифікат).

– *Бути відкритими до змін та новацій*: система освіти постійно розвивається та оновлюється, тому важливо бути готовим до змін і

навчатися новому. Ваш щоденник індивідуальної траєкторії професійного розвитку допоможе вам відстежувати свій прогрес та вносити необхідні зміни у свою практику.

– *Знаходити натхнення*: ведення щоденника індивідуальної траєкторії професійного розвитку може стати джерелом натхнення та підтримки. Записуйте свої успіхи, позитивні коментарі від учнів або батьків, приємні моменти. Це допоможе педагогам залишатися вмотивованими.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи результати дослідження, слід відзначити, що створення та ведення щоденника індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога є індивідуальним самостійним процесом та результатом якісного рівня розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників в сучасних умовах. Щоденник індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників буде корисним для слухачів курсів підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти, педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти; методичних служб усіх рівнів, а також усіх, хто цікавиться проблемою індивідуальної траєкторії професійного розвитку в умовах сучасних викликів. Сподіваємось, що запропонований варіант змісту та структури щоденника індивідуальної траєкторії професійного розвитку допоможе педагогічним працівникам у плануванні індивідуальної траєкторії професійного розвитку. *Перспективами подальшого дослідження* вбачаємо у впровадженні інструментів професійного розвитку педагогічних працівників у межах курсів підвищення кваліфікації.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#n10> (дата звернення: 11.07.2024 р.)
2. Кірішко Л. М. Формування індивідуальної траєкторії підвищення рівня професійної компетентності педагога в сучасних умовах. *Науковометодичний супровід функціонування інформаційно-освітнього простору регіону: наук.-метод. вісн. № 53*. Кропивницький: КЗ «КОІППО ім. В. Сухомлинського», 2017. С. 15–25.
3. Мариновська О. Я. Методологічні аспекти проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога. *Проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога в контексті Концепції «Освіта впродовж життя»*: зб. тез. доп. наук.-практ. конф. з міжнародною участю, м. Краматорськ, 10 грудня 2020 р./відп. ред. Д. В. Малєєв. Вінниця: Європ. наук. платформа. 2020. 284 с.
4. Полякова Г. Напрями моделювання індивідуальної траєкторії безперервної освіти і самоосвіти педагогічних працівників. *Теорія і методика управління освітою*. 2010. Вип. 3. URL: <http://umo>.



edu.ua/images/content/nashi\_vydanya/metod\_upr\_osvit/v\_3/28.pdf (дата звернення: 12.07.2024).

5. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.07.2024).

6. Шабала Ю.А. Науково-методичний супровід професійного розвитку педагогічних працівників в межах наукового співробітництва. *Modern engineering*

*and innovative technologies*, 6 (31–06). 2024. С. 66–75. URL: <https://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit31-00-035> (дата звернення: 12.07.2024).

7. Шабала Ю. А. *Професійний розвиток учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти : дис. ... д-ра філософії в галузі педагогіки : 011*. Київ, 2022.

## ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

## TO THE PROBLEM OF DEFINING THE CONCEPT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MILITARY OFFICERS

Стаття присвячена проблемі визначення поняття фахова компетентність військовослужбовців, зокрема сержантському складу сухопутних військ Збройних сил України. Увага до проблеми зумовлена сучасними значними трансформаціями, які зумовлені переходом на стандарти НАТО. Сьогодні сержантський склад Збройних сил України виступає їх підґрунтям і потребує пильної уваги й спеціальних і додаткових засобів не тільки для формування такої компетентності під час здобуття військової освіти й підвищення кваліфікації, а й її розвитку у процесі безпосередньо фахової діяльності. Така недостатність уваги до висвітлення проблеми розвитку фахової компетентності у професійній діяльності військовослужбовців, на думку дослідниці, пов'язана з її специфікою і складністю їхньої професійної діяльності, та зі складністю самого поняття розвитку фахової компетентності у професійній діяльності.

Авторка спираючись на наукові дослідження, присвячені проблемі визначення поняття «компетентність», «професійна компетентність», «фахова компетентність» у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі та законодавчих і нормативно-правових документах, а також з урахуванням сучасних наукових підходів до сутнісних ознак поняття «фахова компетентність» розглядає досліджуване поняття як комплекс знань і вмінь, які визначають успішність професійної діяльності фахівця; сукупність професійних знань і професійно значущих особистісних якостей спеціаліста; прояв єдності його професійної та загальної культури; інтегративну властивість фахівця, що визначає його здатність ефективно реалізувати власну професійну діяльність. Визначає, що фахова компетентність – це база характеристика діяльності спеціаліста, яка містить у собі і змістовий (знання), і процесуальний (уміння) компоненти та має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. Крім того, вона має бути узгоджена із ціннісно-смісловими характеристиками фахівця, мати практичну спрямованість. Також компетентність сприяє розвитку й оволодінню зрілих поглядів, мотивів, цінностей, направленості індивіда, який прагне реалізуватися у своїй професійній діяльності, проявляючи творчий потенціал, власні здібності, стати лідером для своїх колег.

**Ключові слова:** компетентність, фахова компетентність, військовослужбовці, сержантський склад, Збройні сили України.

The article is devoted to the problem of defining the concept of professional competence of military personnel, in particular, the non-commissioned officers of the ground forces of the Armed Forces of Ukraine. Attention to the problem is due to modern significant transformations, which are caused by the transition to NATO standards. Today, the sergeant corps of the Armed Forces of Ukraine acts as their basis and requires close attention and special and additional means not only for the formation of such competence during the acquisition of military education and advanced training, but also for its development in the process of direct professional activity. According to the researcher, this lack of attention to highlighting the problem of professional competence development in the professional activity of military personnel is related to the specificity and complexity of their professional activity, and to the complexity of the very concept of professional competence development in professional activity.

The author relies on scientific research devoted to the problem of defining the concepts of "competence", "professional competence", "professional competence" in domestic and foreign scientific literature and legislative and regulatory documents, as well as taking into account modern scientific approaches to the essential features of the concept of "professional competence" considers the studied concept as a set of knowledge and skills that determine the success of a specialist's professional activity; a set of professional knowledge and professionally significant personal qualities of a specialist; manifestation of the unity of his professional and general culture; integrative property of a specialist, which determines his ability to effectively implement his own professional activity. Determines that professional competence is a basic characteristic of a specialist's activity, which includes both substantive (knowledge) and procedural (skill) components and has the main essential features, namely: mobility of knowledge, flexibility of methods of professional activity and critical thinking. In addition, it should be consistent with the value-meaning characteristics of the specialist, have a practical orientation. Also, competence contributes to the development and mastery of mature views, motives, values, orientation of an individual who seeks to realize himself in his professional activity, showing his creative potential, his own abilities, to become a leader for his colleagues.

**Key words:** competence, professional competence, servicemen, non-commissioned officers, Armed Forces of Ukraine.

УДК 378.013  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.44>

**Шпілева В.О.**,  
аспірантка кафедри професійної освіти,  
ресторанного і туристичного бізнесу  
Державного закладу «Луганський  
національний університет імені Тараса  
Шевченка» (Полтава, Україна)

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Збройні сили України (далі ЗСУ) на сучасному етап зазнають значних трансформацій, які орієнтовані на перехід на стандарти НАТО. У зв'язку з цим постає питання нової системи підготовки й перепідготовки військових. Динаміка цих змін сприяє підвищенню рівня фахової компетентності

наших військових, а це, у свою чергу, об'єктивно вимагає додаткових заходів не тільки для формування такої компетентності під час здобуття військової освіти чи підвищення кваліфікації, але й подальшого її розвитку у професійній діяльності, що стає гарантом професіоналізму сержантського складу сухопутних військ (далі СВ) ЗСУ.

За останні майже десять років сержантський склад набув нового значення в лавах ЗСУ, бо з початком війни з росією в 2014 р. зарекомендував себе як їх фундамент. І сьогодні, в умовах повномасштабної війни, попитом користуються військові спеціалісти, які здатні виконувати численну кількість різних завдань, нестандартно мислити, бути водночас керівником, наставником і другом.

Основні положення Концепції Розвитку професійного сержантського корпусу Збройних Сил України [15] відображають необхідність забезпечення фахово компетентних професіоналів для сучасної української армії. У зв'язку з цим одним з провідних завдань для фахівців педагогічної і військової галузі є саме розробка можливостей формування й розвитку фахової компетентності сержантського складу ЗСУ не тільки під час навчання, а у професійній діяльності. Цю компетентність як новий якісний стан фахівця можна віднести до числа стратегічних цінностей, що сприяють посиленню ЗСУ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** дозволяє зробити висновок, що сутність і структура поняття фахової компетентності у процесі здобуття освіти різних рівнів розроблено більш докладно й ґрунтовно, ніж процес розвитку такої компетентності у професійній діяльності. На нашу думку, це пов'язано, по-перше, зі специфікою і складністю діяльності військовослужбовців, де організація розвитку фахової компетентності у процесі професійної діяльності вимагає складних організаційних рішень і пошуку нових підходів і методів організації такої роботи; по-друге, зі складністю самого поняття «розвиток фахової компетентності у професійній діяльності», яке є предметом нашого ґрунтового дослідження.

Сьогодні фахова компетентність військовослужбовців ЗСУ постає буквально фактором виживання нашої нації. Першим завданням у світлі нашого дослідження постає визначення поняття «фахова компетентність»

Нашу позицію будемо розкривати, спираючись на дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких О. Антонова, Н. Бібік, Ф. Вейнерт, Н. Волкова, М. Головань, Дж. Гуді, Ж. Делор, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Дж. Красон, Р. Кеган, К. Климова, Дж. Консанта, Дж. Куллахан, О. Марущак, У. Мозер, Н. Мойсеюк, Т. Оатс, Ж. Перре, О. Пометун, Дж. Равен, Д. Райхен, Л. Салганік, Г. Халлаш В. Ягупов та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Останнім часом у вітчизняній науці спостерігається тенденція до посилення уваги до проблеми розвитку фахової компетентності спеціалістів різних галузей, зокрема й військовослужбовців різних родів військ. Але ці дослідження пов'язано, як правило, з окремими напрямками підготовки військових під час здобуття

фахової передвищої і вищої освіти. Однак, залишається недостатньо розкритим поняття «фахова компетентність військовослужбовців» і її розвиток у процесі несення служби, тобто професійної діяльності.

**Мета статті** – розкрити зміст і підходи до визначення поняття фахова компетентність військовослужбовців.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «фахова компетентність» виступає синонімічним до поняття «професійна компетентність».

Ключовим складником дефініції «фахова компетентність» є поняття «компетентність», його витоки знаходимо в роботах зарубіжних (Ф. Вейнерт, Дж. Гуді, Ж. Делор, Дж. Красон, Р. Кеган, Дж. Консанта, Дж. Куллахан, У. Мозер, Т. Оатс, Ж. Перре, Дж. Равен, Д. Райхен, Л. Салганік, Г. Халлаш та ін.) і вітчизняних (О. Антонова, М. Головань, Н. Бібік, Н. Волкова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, К. Климова, О. Марущак, Н. Мойсеюк, О. Пометун та ін.) дослідників.

Значну увагу проблемі компетентності і її складовим приділяють наші зарубіжні колеги.

Так, в Енциклопедії освіти Н. Бібік зазначає, що у закордонні дослідження потрактовують поняття компетентність через усталені дефініції «здатність до...», «комплекс умінь», «умілість», «готовність до...», «знання в дії», «спроможність», але спільним для всіх є визначення цього поняття як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молоді людини в життя сучасного суспільства [3, с. 408–409].

Глосарій освітнього європейського проєкту «Тьюнінг» визначає «компетентність» як «динамічне поєднання когнітивних та метакогнітивних умінь та навичок, а також етичних цінностей» [7].

Нормативні документи Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) під компетентністю розуміють «здатність (спроможність) кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу [22, с. 144].

У програмі «DeSeCo» (Definition and Selection of Competencies – Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади), це поняття розглядається як «здатність успішно задовольняти індивідуальні або соціальні потреби, здійснювати діяльність чи виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії» [23, с. 8]

На сьогодні поняття «компетентність» представлено в низці українських нормативно-правових документів: Закон України «Про освіту» визначає

зміст освіти через набуття компетентностей як результатів навчання [12]; ДСТУ ISO 9000:2015 (ISO 9000:2015, IDT) Системи управління якістю розкриває поняття «компетентність» як «здатність застосовувати знання та навички для досягнення запланованих результатів» [10, с. 33].

Українські дослідники також не залишили поза увагою проблему визначення цього поняття й розкривають його наступним чином:

– «інтегроване утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності» (М. Головань) [8, с. 29];

– «якість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певні сфері» (Н. Мойсеюк) [18, с. 639];

– «гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що складають мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань (О. Антонова, Л. Маслак) [2, с. 101].

– «інтегрована якість особистості, здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально-значущих сферах, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей» (О. Марущак) [17];

– «результат набуття компетенцій, особистісної характеристики фахівця» (К. Климова) [14, с. 32].

Як бачимо, представлені дефініції не вступають у протиріччя одна з одною, а лише доповнюють чи уточнюють різні позиції і погляди. На нашу думку, більш повно й узагальнено розкрито поняття «компетентність» Н. Волковою: «компетентність об'єднує пізнавальні ставлення та практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння, які можна мобілізувати для активної дії; допомагає людині визначати, ідентифікувати і розв'язувати (незалежно від контексту) проблеми, характерні для певної діяльності; є індикатором, що сприяє у визначенні готовності учня-випускника до життя, його подальшого особистісного розвитку; активній участі в житті суспільства [4, с. 269]. Саме на це визначення ми й будемо спиратись у нашому подальшому дослідженні.

Вивчення проблеми розвитку фахової компетентності сержантів СВ вимагає розгляду поняття «фахова компетентність».

У Законі про освіту зазначено, що «метою професійної (професійно-технічної) освіти є формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентноздатності на ринку праці

та мобільності і перспективи кар'єрного зростання впродовж життя [12]; метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань [12]. Безперервний професійний розвиток – це безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності [12]. Останнє твердження особливо важливе для нашого дослідження, адже ми будемо розглядати розвиток фахової компетентності сержантського складу СВ ЗСУ саме в професійній діяльності, вже після здобуття вищої та/або післядипломної освіти.

З метою більш широкого розкриття одного з основних понять нашого дослідження звернемось до Енциклопедії освіти, де воно розкривається як «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [11, с. 722].

У свою чергу, В. Аніщенко до перелічених якостей додає вміння приймати рішення й прогнозувати результати в професійній діяльності: «професійні компетентність складається із сукупності знань, умінь, навичок, досвіду, спроможності приймати правильне рішення, уміння прогнозувати результати за прийнятим рішенням, професійної відповідальності [1, с. 42].

Н. Волкова визначає професійну компетентність через наявність професійних знань (суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок), а особливостями таких знань є їх комплексність і натхненність [5, с. 418].

Своєю глибокою зорієнтованістю на професійні аспекти діяльності й умов реалізації привертає нашу увагу визначення поняття «професійна компетентність спеціаліста», представлене Ю Зіньковським та Г. Мірських: «володіння фрактальними компонентами знань у відповідній галузі, як доповнення професійних знань елементами їх генезису, ретроспективи і перспективи розвитку, елементами спряженості зі знаннями сусідніх напрямків та дисциплін, а також розуміння умов, у яких ці знання реалізуються» [13, с. 114]. До цього визначення автори додають важливе зауваження: «Професійна компетентність фахівця обумовлює конструктивізм, можливість продуктивного використання набутих ним знань і визначення, у яких саме областях ці знання слід поглиблювати та розширювати сьогодні, щоб забезпечити високу ефективність професійної діяльності завтра»

[13, с. 114]. Для нас така позиція є цінною, адже спрямовує саме на аналіз наявних, відсутніх чи недостатніх або застарілих тощо, знань з урахуванням перспектив професійної діяльності, тобто важливою є постійна рефлексія і саморефлексія.

Л. Щербатюк та С. Щербатюк потлумачують поняття професійної компетентності як сукупність знань, умінь і навичок з фундаментальних, спеціально-професійних дисциплін, керуючись якими фахівець здатний виконувати свої професійні обов'язки [20, с. 45–49].

С. Гончаренко на підставі аналізу наукових праць з 2004 р. до 2017 р., присвячених проблемі визначення дефініції «професійні компетентність», визначив, що воно трактується, як: властивість фахівця, професійні якості; ставлення до цінностей від знань до вмінь; рівень сформованих знань, умінь і навичок та їх сукупність; сукупність ключової, базової спеціальної компетентності; інтегративна якість особистості [9, с. 36].

Зміщено акценти в бік активної фахової діяльності й наявності професійного досвіду у визначенні фахової компетентності надане І. Федоровою та М. Житник, які зазначають, що це «ступінь вираженості професійного досвіду, яким володіє людина в межах компетенції певної посади; ґрунтовне знання та володіння своєю справою, розуміння сутності роботи, що виконується; сукупності знань, що дають змогу професійно судити про щось; наявність знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній сфері [19, с. 42].

Отже, значна кількість дослідників представляють поняття «професійна компетентність» через базову основу дефініції «компетентність»: наявні знання, уміння й навички, доповнюючи особливостями діяльності, а саме – професійної діяльності.

Узагальнено фахову компетентність, як стійку здатність до певної діяльності, що складається з п'яти основних компонентів, представлено в дослідженні Т. Лебединець, до цих компонентів належать: глибоке розуміння сутності проблем, що вирішуються; знання накопиченого у певній галузі досвіду та активне володіння його кращими досягненнями; уміння обирати засоби та способи дії, що адекватні конкретним обставинам; почуття відповідальності за здійснювані дії, за їх наслідки та одержані результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи у подальшу діяльність, спрямовану на досягнення поставлених цілей [16, с. 97–104].

Нам найбільше імпонує визначення фахової компетентності надане Л. Волошко, оскільки воно, на нашу думку, найбільше відображає узагальнену специфіку професійної діяльності: «особливий тип організації спеціальних знань, умінь і навичок фахівця, що забезпечує йому можливість приймати ефективні рішення в процесі професійної

діяльності. ...відображає рівень сформованості професійних знань, умінь і навичок, професійну ерудицію, що дозволяють успішно вирішувати три класи задач професійної діяльності: стереотипні, діагностичні та евристичні...» [6, с. 24].

Наприкінці завернемо увагу на визначення фахової компетентності професіонала розкриті В. Свистуном та В. Ягуповим, як «складне інтегральне інтелектуальне, професійне і особистісне утворення, яку формується «у процесі професійної підготовки в ВНЗ, виявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» [21, с. 6]. Нашу увагу привернуло твердження науковців щодо того, що отримання певної професійної освіти не визначає остаточність і завершеність сформованості фахової компетентності, проте вона може розвиватись і вдосконалюватись у процесі професійної діяльності, що є ключовою позицією для нашого дослідження.

Узагальнюючи сказане вище, можна стверджувати, що фахова компетентність розглядається науковцями як складне інтегративне поняття, яке має різні складові (психологічні, професійні або фахові, суб'єктні), і формується в процесі набуття професійної освіти й *удосконалюється у процесі подальшої професійної діяльності*, а її ефективність залежить від теоретичної, практичної і психологічної підготовки фахівця.

**Висновки.** Отже, з урахуванням сучасних наукових підходів до сутнісних ознак поняття «фахова компетентність» досліджуване поняття розглядаємо як комплекс знань і вмінь, які визначають успішність професійної діяльності фахівця; сукупність професійних знань і професійно значущих особистісних якостей спеціаліста; прояв єдності його професійної та загальної культури; інтегративну властивість фахівця, що визначає його здатність ефективно реалізувати власну професійну діяльність. Визначимо, що фахова компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає і змістовий (знання), і процесуальний (уміння) компоненти та має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. Крім того, вона має бути узгоджена із ціннісно-смысловими характеристиками фахівця, мати практичну спрямованість. Також компетентність сприяє розвитку й оволодінню зрілих поглядів, мотивів, цінностей, направленості індивіда, який прагне реалізуватись у своїй професійній діяльності, проявляючи творчий потенціал, власні здібності, стати лідером для своїх колег.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні змісту й структури поняття «фахова компетентність сержантського складу сухопутних військ збройних сил України».

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аніщенко В. Стандарт професійної компетентності – основа підготовки робітничого персоналу фірми в контексті європейської інтеграції. *Професійно-технічна освіта*. 2008. № 3. С. 41–43.
2. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–109.
3. Бібік Н.М. Компетентність у навчанні. *Енциклопедія освіти: АПН України*; гол. ред. В.Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 408–409.
4. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. К. : Академвидав, 2007. 616 с.
5. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Видавничий центр «Академія», 2002. 576 с.
6. Волошко Л. Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу. *Наука і сучасність* : [зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. Т. 48. С. 22–32.
7. Вступне слово до проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. URL : [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Ukrainian\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf).
8. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
9. Гончаренко С. В. Професійна компетентність фахівця вищої школи : історія понять. Тенденції розвитку вищої освіти. *Вісник №155. Серія : Педагогічні науки*. С. 33–37.
10. ДСТУ ISO 9000:2015 (ISO 9000:2015, IDT) Системи управління якістю : основні положення та словник термінів. Видання офіційне. К. : ДП «УкрНДНЦ», 2016. 50 с.
11. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.*
12. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
13. Зіньковський Ю. Ф., Мірських Г. О. Професійна компетентність – умова плідної професійної діяльності фахівця. *Вісник національного технічного університету України «КПІ»*. Серія – Радіотехніка. Радіоапаратобудування. 2009. № 38. С. 112–118.
14. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : ПП «Рута», 2010. 560 с.
15. Концепція Розвитку професійного сержантського корпусу Збройних Сил України. Наказ Міністерства оборони України від 08.02.2022. № 44. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0044322-22#Text>
16. Лебединець Т. М. Структура професійної компетентності викладача медичного училища. *Проблеми сучасного мистецтва і культури* : Зб. наук. праць. Харків: СТИЛЬ-ИЗДАТ, 2003. С. 97–104.
17. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка* : [наук.-метод. журнал] / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2016. Вип. 11. С. 97–108. (дата звернення 30.06.2023 р.).
18. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене. К. : [б. в.], 2007. 656 с.
19. Федорова І. І., Житник М. М. Компетентнісний підхід як управлінський механізм реорганізації системи вищої освіти України. *Вісн. НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2003. Вип. 2. С. 38–46.
20. Щербатюк Л., Щербатюк С. Професійна компетентність майбутніх інженерів-механіків. *Вісник Черкаського університету*. № 165. С. 45–49.
21. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. Том 71. С. 3–8.
22. Foxon M. Training Manager Competencies: The standards (3rd Ed.) / M. Foxon, R. C. Richey, R. C. Roberts, T. W. Spannaus. – Syracuse, NY : ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 2003. 177 p.
23. Rychen D. S., Salganik L. H. Definition and Selection of Competencies (DESECO) : Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy paper. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office, 2002. 27 p.

## РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ВПЛИВ СІМЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА  
НА СОЦІАЛЬНУ АДАПТАЦІЮ ПІДЛІТКІВTHE INFLUENCE OF A FAMILY BACKGROUND  
ON THE SOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS

Сімейне середовище є фундаментальним чинником, який впливає на процес соціальної адаптації підлітків. В умовах швидких соціальних змін та зростаючих вимог до індивідуальної адаптивності, дослідження впливу сімейного середовища набуває особливої актуальності. Автор наукової статті розглядає різні аспекти впливу сімейного середовища на соціальну адаптацію підлітків, зокрема, емоційну підтримку, стиль виховання, рівень конфліктності та соціально-економічний статус родини. Емоційна підтримка в родині є одним із найважливіших факторів, що сприяють успішній соціальній адаптації підлітків. Підлітки, які відчувають підтримку з боку батьків, мають вищий рівень емоційної стабільності та впевненості в собі, що дозволяє їм легше інтегруватися у соціальні групи та ефективно взаємодіяти з однолітками та дорослими. Стиль виховання батьків також відіграє важливу роль у формуванні соціальних навичок підлітків. Демократичний стиль виховання, що поєднує любов і дисципліну, сприяє розвитку автономії та відповідальності у підлітків, що позитивно впливає на їхню соціальну адаптацію. У протилежність, авторитарний стиль виховання, що базується на строгій дисципліні та контролі, може призводити до розвитку соціальних страхів та низької самооцінки, що ускладнює процес соціальної інтеграції. Рівень конфліктності в родині також має суттєвий вплив на соціальну адаптацію підлітків. Постійні конфлікти між батьками, або між батьками і підлітками, створюють несприятливому емоційному клімату, що може призводити до розвитку агресивної або відчуженої поведінки у підлітків, знижуючи їхні адаптаційні можливості. Соціально-економічний статус родини є додатковим чинником, що впливає на соціальну адаптацію підлітків. Низький соціально-економічний статус часто пов'язаний з обмеженим доступом до освітніх та культурних ресурсів, що може ускладнювати процес соціальної адаптації. Водночас, стабільне матеріальне становище родини сприяє створенню сприятливих умов для гармонійного розвитку підлітка та його успішній інтеграції у суспільство. Важливість сімейного середовища у процесі соціальної адаптації підлітків вимагає активного залучення педагогів, психологів та соціальних працівників до роботи з родинами, що дозволить покращити соціальну адаптацію підлітків, сприяючи їхньому гармонійному розвитку та успішній інтеграції у суспільство.

**Ключові слова:** підлітки, емоційна підтримка, стиль виховання, сімейні конфлікти, соціально-економічний статус, автономія.

The family environment is a fundamental factor influencing the process of adolescents' social adaptation. In the context of rapid social changes and increasing demands for individual adaptability, research into the influence of the family environment is particularly relevant. This scientific article examines various aspects of the family environment's impact on adolescents' social adaptation, including emotional support, parenting style, conflict levels, and the family's socio-economic status. Emotional support within the family is one of the most crucial factors contributing to successful social adaptation in adolescents. Adolescents who feel supported by their parents exhibit higher levels of emotional stability and self-confidence, enabling them to integrate more easily into social groups and interact effectively with peers and adults. Parenting style also plays an important role in shaping adolescents' social skills. A democratic parenting style, which combines love and discipline, fosters autonomy and responsibility in adolescents, positively affecting their social adaptation. Conversely, an authoritarian parenting style, based on strict discipline and control, can lead to the development of social fears and low self-esteem, complicating the process of social integration. The level of conflict within the family significantly affects adolescents' social adaptation. Continuous conflicts between parents, or between parents and adolescents, create an unfavorable emotional climate, potentially leading to aggressive or withdrawn behavior in adolescents, thereby reducing their adaptive capabilities. The family's socio-economic status is an additional factor influencing adolescents' social adaptation. A low socio-economic status is often associated with limited access to educational and cultural resources, which can hinder the social adaptation process. Conversely, a stable financial situation in the family contributes to creating favorable conditions for the harmonious development of the adolescent and their successful integration into society. The importance of the family environment in the process of adolescents' social adaptation necessitates the active involvement of educators, psychologists, and social workers in working with families. This involvement can improve adolescents' social adaptation, promoting their harmonious development and successful integration into society.

**Key words:** adolescents, emotional support, parenting style, family conflicts, socio-economic status, autonomy.

УДК 159.943:37.015.324.2  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.45>

**Власюк А.Д.,**  
викладач англійської мови кафедри  
англійської мови гуманітарного  
спрямування № 3  
Національного технічного університету  
України «Київський політехнічний  
інститут імені Ігоря Сікорського»

**Постановка проблеми дослідження.** Сімейне середовище є важливим фактором, що впливає на соціальну адаптацію підлітків. У період підліткового віку, який характеризується суттєвими

фізіологічними, психологічними та соціальними змінами, родина виконує критичну роль у формуванні особистості, розвитку емоційної стабільності та здатності до адаптації у соціумі. Родинні взаємини, стиль виховання, емоційний клімат в сім'ї, а також соціально-економічний статус родини виступають значущими предикторами соціальної адаптації підлітків. Сучасні дослідження демонструють, що дисфункціональне сімейне середовище може призводити до розвитку соціальних, емоційних та поведінкових проблем у підлітків, знижуючи їхню здатність до успішної інтеграції у соціальне середовище.

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

Дослідження впливу сімейного середовища на соціальну адаптацію підлітків є актуальним та багатовекторним напрямком наукових досліджень. Зокрема, Д. Герман детально розглядає вплив різних форм насильства в сім'ї на психологічний стан і соціальну адаптацію підлітків. Автор наголошує на довготривалих наслідках травматичних подій, які можуть призводити до серйозних порушень у соціальній інтеграції та розвитку особистості. Т. Головатюк та Т. Розова досліджують специфічні умови, за яких надається підтримка підліткам у воєнний час. Вони підкреслюють важливість батьківської підтримки для збереження психоемоційної стабільності та нормалізації соціальної поведінки підлітків, що є особливо важливим в умовах підвищеного стресу та невизначеності. О. Дрозд акцентує увагу на тому, як негативні взаємостосунки в родині можуть сприяти виникненню демонстративної та девіантної поведінки серед підлітків. Автор робить висновок, що відсутність гармонійних стосунків у сім'ї часто призводить до пошуку підлітками уваги через негативні форми поведінки. А. Парасей-Гочер та Є. Прозапас детально аналізують, як різні стилі виховання та рівень емоційної підтримки від батьків впливають на формування самооцінки у підлітків. Вони дійшли висновку, що позитивна самооцінка сприяє кращій соціальній адаптації та є важливим чинником успішної інтеграції підлітків у суспільство. Л. Філоненко досліджує фактори, які сприяють або перешкоджають виникненню девіацій у поведінці підлітків. Автор звертає увагу на те, що соціальні зміни та нестабільність у суспільстві можуть негативно впливати на розвиток підлітків, і наголошує на важливості стабільної сімейної підтримки. О. Цодікова, К. Гарбар, С. Бринцова аналізують комплексний вплив сімейних чинників на розвиток особистості підлітка. Вони відзначають, що емоційний клімат у родині, рівень батьківського контролю та підтримки, а також соціально-економічний статус родини є критичними чинниками, що визначають успішність соціальної адаптації підлітків.

Відповідно, результати аналізу сучасних досліджень підтверджують, що сімейне середовище

має значний вплив на процес соціальної адаптації підлітків. Для забезпечення успішної адаптації важливо враховувати всі аспекти сімейного середовища, включаючи емоційну підтримку, стиль виховання, рівень конфліктності та соціально-економічний статус родини.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на значний прогрес у вивченні впливу сімейного середовища на соціальну адаптацію підлітків, залишається низка невирішених питань, які потребують подальшого дослідження. Однією з таких проблем є недостатнє розуміння механізмів взаємодії між різними компонентами сімейного середовища та їх кумулятивного впливу на підліткову адаптацію. Більшість наявних досліджень зосереджуються на окремих аспектах сімейного впливу, таких як емоційна підтримка або стиль виховання. Проте, взаємодія між цими аспектами і їх спільний вплив на соціальну адаптацію підлітків залишається мало дослідженим.

Іншою невирішеною проблемою є вплив сучасних технологічних змін на сімейне середовище та соціальну адаптацію підлітків. З розвитком інформаційних технологій та соціальних мереж з'являються нові виклики і можливості для комунікації в родині.

Важливим аспектом, що потребує подальшого дослідження, є вплив суспільно-економічних змін на сімейне середовище і соціальну адаптацію підлітків. Глобалізація, економічні кризи, міграція та інші суспільно-економічні процеси мають суттєвий вплив на родини, проте їх конкретний вплив на підлітків залишається мало вивченим.

Останньою невирішеною проблемою є необхідність проведення міжкультурних досліджень, що дозволять порівняти вплив сімейного середовища на соціальну адаптацію підлітків в різних культурах. Більшість досліджень зосереджуються на окремих національних або регіональних контекстах, що обмежує можливості для узагальнення результатів та розробки універсальних рекомендацій.

**Метою статті** є визначення особливостей впливу сімейного середовища на соціальну адаптацію підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Підлітковий вік характеризується появою психічних новоутворень (самосвідомості, самостійності); якісною перебудовою всієї психічної діяльності у зв'язку з вступом в силу нових соціальних факторів (систематичне вивчення основ наук, зміна соціальних позицій), які підвищують вимоги до особистості; крайньою нерівномірністю розвитку, що виявляється в дисгармонії соціально-етичного становлення і фізичного дозрівання, в одночасному суперечливому поєднанні «дитинства» і «дорослості» в особистості підлітка; підвищенням соціальної активності



особистості, пов'язаної з формуванням її соціальних установок і моральних основ.

Те, якою людиною виросте дитина, багато в чому залежить від того, яку позицію вона займе в підлітковому віці. У цей період значно розширюється коло діяльності, помітних змін зазнає характер, відбуваються відчутні особистісні зміни, з'являються нові рішення, закладаються основи свідомої поведінки і формується загальна картина моральних переконань. Для підлітків характерне відчуття дорослості, критичне ставлення до старших людей і, перш за все, потреба в самоствердженні та самооцінці. Проблема, однак, полягає в тому, що все це відбувається на тлі фізіологічного і психологічного розвитку та духовного становлення підлітка. Звідси неадекватність реакцій у стосунках з оточенням, суперечливість у діях і вчинках, які сприймаються дорослими як аномалія, відхилення від загальноприйнятих правил і норм поведінки [5].

Різні аспекти впливу сімейного середовища на соціальну адаптацію підлітків включають емоційну підтримку, стиль виховання, рівень конфліктності та соціально-економічний статус родини. Кожен з цих аспектів відіграє важливу роль у формуванні адаптаційних можливостей підлітків, їхнього емоційного здоров'я та соціальної інтеграції.

Емоційна підтримка в сім'ї є ключовим фактором, що сприяє успішній соціальній адаптації підлітків. Відчуття підтримки та розуміння з боку батьків допомагає підліткам розвивати емоційну стабільність, підвищує їхню самооцінку та впевненість у собі. Підлітки, які отримують належну емоційну підтримку, легше долають соціальні виклики, встановлюють позитивні міжособистісні стосунки та успішніше інтегруються в соціальні групи.

Під час війни підлітки стають заручниками соціальної адаптації, напруги, емоційного та травматичного стресу. Батьки повинні допомогти їм у цьому, адже саме вони дають відчуття впевненості та спокою, і своєю поведінкою вони або зменшують, або збільшують силу стресу підлітка [1, с. 110–112].

Завдання батьків – допомогти дитині зрозуміти важливість вміння виражати емоції. Коли мова йде про емоції, підліток повинен розрізняти реакції і розуміти, що з ним відбувається, поводитися і діяти відповідно. Батьки повинні стежити за дитиною, адже депресія, пасивна поведінка, знижений настрій, відсутність мотивації, агресія, негативізм, порушення сну, втрата апетиту, самоушкодження – тривожні ознаки того, що підліток потребує допомоги.

Стиль виховання батьків значно впливає на формування соціальних навичок і поведінкових стратегій підлітків. Демократичний стиль виховання, який поєднує любов та дисципліну, сприяє розвитку автономії та відповідальності у підлітків.

Такий стиль виховання допомагає підліткам відчувати себе цінними та компетентними, що позитивно впливає на їхню соціальну адаптацію.

Авторитарний стиль виховання, який базується на строгому контролі та обмеженні свободи, може призводити до розвитку соціальних страхів, низької самооцінки та проблем у спілкуванні з однолітками.

Авторитетні батьки вимагають від дитини повної залежності і покори і не відчують обов'язку пояснювати їй, що вона повинна, а що не повинна робити. Всі сфери життя суворо контролюються і не зовсім в хорошому стані. Часто з таких сімей забирають дітей, переривають спілкування з батьками. Діти авторитарних батьків часто підлаштовуються під стиль сім'ї і стають невпевненими в собі, менш самостійними.

Коли висока вимогливість і контроль поєднуються з локальним емоційним підходом до дитини, ситуація ускладнюється. Такий тип стосунків іноді називають «вихованням Попелюшки». Тут повна втрата контакту неминуча. Ще важча справа байдужих і жорстоких батьків. Діти в таких сім'ях рідко довіряють людям, мають проблеми зі спілкуванням і часто бувають жорстокими, хоча потребують великої любові [4].

Рівень конфліктності в родині має суттєвий вплив на соціальну адаптацію підлітків. Постійні конфлікти між батьками або між батьками і підлітками створюють несприятливий емоційний клімат у родині. Такий клімат характеризується підвищеним рівнем напруженості, ворожості та недовіри, що може призводити до формування негативних емоційних та поведінкових реакцій у підлітків.

Підлітки, які перебувають в умовах постійних конфліктів, часто відчують емоційну невпевненість та тривожність, що може спричинити розвиток агресивної або відчуженої поведінки, коли підлітки намагаються або активно протидіяти ситуації, або, навпаки, уникати взаємодії з родиною та оточенням. Така поведінка знижує їхні адаптаційні можливості, оскільки підлітки втрачають навички конструктивного вирішення конфліктів і взаємодії з іншими людьми.

Високий рівень конфліктності в родині також може спричинити підвищений рівень стресу та емоційної нестабільності у підлітків. Стрес, спричинений постійними конфліктами, може мати різноманітні прояви: від фізичних симптомів (головний біль, порушення сну, втома) до психологічних (тривожність, депресія, низька самооцінка). Емоційна нестабільність у свою чергу ускладнює здатність підлітків до соціальної інтеграції, оскільки вони можуть виявляти труднощі у встановленні та підтримці позитивних міжособистісних стосунків, як з однолітками, так і з дорослими.

Крім того, підлітки, які зазнають впливу високого рівня конфліктності в родині, часто мають труднощі у розвитку емоційної саморегуляції та

управління стресом. Це може призводити до того, що вони стають більш вразливими до негативного впливу стресових ситуацій за межами родини, таких як проблеми в школі або конфлікти з однолітками. У таких випадках їхня здатність до ефективного вирішення соціальних проблем знижується, що може негативно вплинути на їхній академічний успіх та загальну якість життя.

Соціальний стан розвитку підлітка дуже залежить від сім'ї, взаємовідносин з батьками. Якщо ці взаємини враховують потреби і можливості підлітка, будуються на взаємоповазі та довірі, підліток легко долає труднощі у навчанні й комунікації, активно набуває соціального досвіду, стверджується в таких елементах соціуму, як шкільний клас, група ровесників та ін. Така дитина схильна до саморегуляції, самоконтролю. Вона знає, чого хоче та що її хвилює, може доносити свої прохання не через претензії, а формулювати їх екологічно. Щодо спілкування підлітка з дорослими, дитина підліткового віку намагається діяти та виглядати як дорослий, навіть наслідувати його, копіювати його права і можливості. Тому його розвиток супроводжується постійним рівнянням на дорослого, що може виражатися в наслідуванні. Саме в спільній діяльності, дозвіллі дорослий має реальні можливості впливати на становлення особистості дитини, її дорослішання. Тому для дорослого надзвичайно важливо зайняти вірну і адекватну позицію у відносинах з дитиною [3].

Соціально-економічний статус родини є важливим фактором, що впливає на соціальну адаптацію підлітків. Родини з високим соціально-економічним статусом зазвичай мають більше ресурсів для забезпечення якісної освіти, додаткових занять та культурного розвитку своїх дітей. Це створює сприятливі умови для гармонійного розвитку підлітків та їхньої успішної інтеграції в суспільство. Натомість, низький соціально-економічний статус часто обмежує доступ підлітків до освітніх та культурних ресурсів, що може ускладнювати процес їхньої соціальної адаптації [6].

**Висновки.** Отже, можна зробити висновок, що комплексний підхід до розуміння впливу сімейного

середовища на соціальну адаптацію підлітків включає врахування вищезазначених аспектів. Для забезпечення успішної соціальної адаптації підлітків важливо надавати їм належну емоційну підтримку, використовувати ефективні стилі виховання, знижувати рівень конфліктності в родині та забезпечувати адекватні соціально-економічні умови. Інтеграція зусиль батьків, педагогів, психологів та соціальних працівників може сприяти створенню сприятливих умов для гармонійного розвитку підлітків та їхньої успішної інтеграції у суспільство.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Герман Д. Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства – від знуцань в сім'ї до політичного терору. Львів, 2022. С. 424.
2. Головатюк Т. А., Розова Т. М. Вплив психологічної підтримки від батьків для підлітків в умовах війни. *Освіта і наука – 2024: збірник наукових праць учасників звітно-наукової конференції студентів та аспірантів Факультету психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (9–11 квітня 2024 року, м. Київ)*. Київ, 2024. С. 51–53.
3. Дрозд О. В. Вплив сімейних взаємовідносин на розвиток демонстративної поведінки підлітків. URL: <https://salo.li/Ad83345> (дата звернення: 15.07.2024).
4. Парасей-Гочер А., Процапас Є. Теоретичний аналіз впливу сім'ї на формування самооцінки дітей підліткового віку. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2023. № 16 (34). С. 535–545.
5. Філоненко Л. А. Попередження виникнення девіацій в особистісному розвитку підлітків відповідно до їх життєвої ситуації в умовах трансформації суспільства. *The 5th International scientific and practical conference "Science, innovations and education: problems and prospects" (December 8–10, 2021) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan*. 2021. С. 626–639.
6. Цодікова О. А., Гарбар К. Б., Бринцова С. С. Вплив сімейних факторів на становлення особистості підлітка. *The 10th International scientific and practical conference "Topical issues of the development of modern science" (June 4–6, 2020) Publishing House "ACCENT", Sofia, Bulgaria*. 2020. С. 786–792.

## БЕЗПЕКА ГРОМАДЯН В УМОВАХ ЗБРОЙНОГО НАСИЛЛЯ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ АГРЕСІЇ РФ ПРОТИ УКРАЇНИ

### SECURITY OF CITIZENS IN THE CONDITIONS OF ARMED VIOLENCE AND INFORMATIONAL AGGRESSION OF RUSSIA AGAINST UKRAINE

*Статтю присвячено розкриттю сутності поняття безпеки громадян в умовах збройного насилля та інформаційної агресії РФ проти України.*

*Встановлено, що безпека громадян – це складне інтегративне поняття, що включає в себе різні аспекти безпеки в контексті багатомірного існування окремого громадянина як людини (особи) та особистості (індивідуальності).*

*Досліджено співвідношення різних «ролей» громадянина як людини і особистості, які мають свою специфіку: людина – це біосоціальна категорія, що визначає належність живої істоти до людського роду та людського суспільства; особистість – це психологічна категорія, соціально зумовлена динамічна єдність індивідуальних і психологічних якостей людини, що є основою і вектором її соціалізації (успішної / неуспішної) протягом життя під впливом соціальних мега-, макро-, мезо-, мікрочинників.*

*З'ясовано, що безпека людини – це стан фізичної, майнової, соціальної (матеріальної) захищеності (гарантованості) від небезпек, інтегрований виразник реалізації її прав і свобод.*

*Безпека особистості – стан задоволеності людини від можливості реалізації потреб різного рівня (від базових фізіологічних і безпеки до найвищих в самоактуалізації і само-реалізації) на основі внутрішньої і зовнішньої гармонії та впевненості в майбутньому, що забезпечує успішний взаєморозвиток особистості й соціуму та прогрес суспільства. Безпека громадян як інтегроване поняття означає стан задоволеності людини від можливості реалізації потреб різного рівня, конституційних прав і свобод.*

*Доведено, що в умовах збройного насилля та інформаційної агресії РФ проти України держава не змогла виконати свій конституційний обов'язок щодо забезпечення реалізації потреб різного рівня, прав і свобод громадян. Це стало поштовхом для запровадження в Україні європейських підходів щодо забезпечення безпеки громадян та створення умов для їх успішного розвитку і самореалізації як в умовах війни, так і повільного відновлення країни у прогресивній світовій спільноті.*

**Ключові слова:** безпека громадян, безпека людини, безпека особистості, збройне насилля, інформаційна агресія, Україна.

*The article is devoted to revealing the essence of the concept of citizen security in the conditions of armed violence and informational aggression of the Russian Federation against Ukraine.*

*It has been established that the security of citizens is a complex integrative concept that includes various aspects of security in the context of the multidimensional existence of an individual citizen as a person and personality (individuality).*

*The relationship between the various "roles" of a citizen as a person and an individual, which have their own specifics, has been studied: a person is a biosocial category that determines the belonging of a living being to the human race and human society; personality is a psychological category, a socially determined dynamic unity of individual and psychological qualities of a person, which is the basis and vector of his socialization (successful / unsuccessful) during life under the influence of social mega-, macro-, meso-, micro-factors.*

*It has been found that human security is a state of physical, property, social (material) protection (guarantee) against dangers, an integrated expression of the realization of his rights and freedoms.*

*Personal security is a state of human satisfaction with the ability to realize needs of various levels (from basic physiological and safety to the highest in self-actualization and self-realization) based on internal and external harmony and confidence in the future, which ensures the successful mutual development of the individual and society and the progress of society.*

*Security of citizens as an integrated concept means a state of human satisfaction with the ability to realize needs of various levels, constitutional rights and freedoms.*

*It has been proven that in the conditions of armed violence and informational aggression of the Russian Federation against Ukraine, the state was unable to fulfill its constitutional obligation to ensure the implementation of the needs, rights and freedoms of citizens at various levels. This became the impetus for the introduction in Ukraine of European approaches to ensuring the safety of citizens and creating conditions for their successful development and self-realization both in the conditions of war and post-war recovery of the country in the progressive world community.*

**Key words:** citizen security, human security, personal security, armed violence, informational aggression, Ukraine.

УДК 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.46>

**Курило В.С.,**

докт. пед. наук, професор,  
голова вченої ради  
Державного закладу  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»  
(Полтава, Україна)

**Караман О.Л.,**

докт. пед. наук, професор,  
ректор  
Державного закладу  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»  
(Полтава, Україна)

**Постановка проблеми.** Специфічною сутністю сучасних війн, яскравим прикладом яких є війна РФ проти України, є не військове захоплення територій країни-жертви нападу, а поєднання збройного насилля та інформаційної агресії з метою знищення суб'єктності, ідентичності, цілісності країни як держави і нації. Тому проблема безпеки в сучасному науковому дискурсі є однією з провідних у різних галузях знань – філософії, соціології,

праві, політології, психології, педагогіці, соціальній педагогіці / соціальній роботі та ін.

Безпека як поняття є надзвичайно складним феноменом, багаторівневим і багатоаспектним конструктом, який охоплює глобальний, національний, індивідуальний рівні, включає різні аспекти безпеки на кожному рівні – політичний, військовий, інформаційний та ін. Проте, усі рівні і аспекти безпеки фокусуються на окремій людині,

яка як суб'єкт також є поєднанням різних ролей (вимірів), зокрема громадянина і особистості. Тому актуальним є з'ясування сутності поняття «безпека громадян» в умовах збройного насилля та інформаційної агресії РФ проти України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Міждисциплінарний аналіз наукових праць сучасних вчених (І. Аблазов та Л. Гордієнко, В. Білий та В. Михальчук, І. Ващенко, О. Данильян та О. Дзьобань, С. Дроботов, Т. Загола, Б. Зелений, В. Курило, В. Кучер, С. Савченко, О. Караман, В. Ліпкан, Г. Мелеганич, О. Мітенко, О. Мотайло, Р. Мошинський, В. Найда, А. Собакарь, О. Нестерцова-Собакарь, Ю. Опалько, О. Сосін, В. Погорілко, Н. Стучинська, В. Тихий, Ю. Тодика, І. Слюсарчук, С. Сьомін, О. Шкурупій, Л. Юрженко, Н. Ярмиш та ін.) показав, що в Україні вже накопичено певний арсенал з безпекової проблематики, який містить теоретичне і практичне підґрунтя для забезпечення безпеки України як в умовах війни, так і повоєнного відновлення країни як повноправного члена світової спільноти (ЄС, НАТО та інших структур).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Авторське дослідження феномену безпеки як відкритої, складної системи, яка має вертикальну (глобальний, національний, індивідуальний рівні) і горизонтальну (політичний, економічний, екологічний, військовий, інформаційний та ін. складники); розкриття сутності безпеки на глобальному, національному, суспільному рівнях, рівні громадянського суспільства [3; 4] стало основою для подальшого наукового пошуку в межах логічного ланцюжка: глобальна безпека – національна безпека – безпека суспільства та громадянського суспільства – безпека громадян.

Отже, використовуючи дедуктивний метод руху від загального до окремого (одиночного, часткового), наступним кроком дослідження безпекової проблематики є з'ясування сутності поняття «безпека громадян» в умовах збройного насилля та інформаційної агресії РФ проти України, урахування довготривалість і специфічність війни РФ проти України, що поєднує, передусім такі складники, як збройне насилля та інформаційна агресія.

Тому **метою статті** стало розкриття сутності поняття безпеки громадян в умовах збройного насилля та інформаційної агресії РФ проти України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою наукової коректності щодо вживання термінів, першим кроком наукової розвідки стало з'ясування семантики ключового поняття – «громадянин», оскільки в безпековому нормативному полі (Конституція України [2], Закон України «Про національну безпеку України» [10], Указ Президента України «Про Стратегію національної безпеки України [11] та ін.) вживаються декілька

термінів – людина, особа, громадянин, а у філософській, соціологічній і психолого-педагогічній літературі ще три терміни – індивід, особистість, індивідуальність.

Розглядаючи співвідношення понять «людина», «особа», «громадянин» О. Зайчук, М. Мацко, Н. Оніщенко, М. Пришак зазначають, що людина – це поняття, що включає два аспекти: природний і соціальний. З одного боку, людина – це біологічна категорія, що визначає належність живої істоти до людського роду за певними анатомічними особливостями та фізіологічними функціями. З іншого – це соціальна категорія, адже тільки в суспільстві вона змогла виділитися із тваринного світу, розвинувши такі специфічні ознаки, як мова, мислення, можливість створювати знаряддя праці, встановлювати соціальні зв'язки тощо. Отже, людина – це поєднання біологічної і соціальної сутності живої істоти [8] або ж біосоціальна істота, якій притаманні членороздільна мова, свідомість, вищі психічні функції (абстрактно-логічне мислення, логічна пам'ять тощо), яка здатна створювати знаряддя праці та використовувати їх в процесі суспільної праці [9].

На певному історичному етапі розвитку суспільства і взаємин між людиною і суспільством виникає категорія «особа», що характеризує людину, яка вже користується правами і виконує обов'язки, що задаються суспільством. Тобто людина стає особою на тому етапі розвитку суспільства, коли вона отримує відносну незалежність від природи та повну свободу дій.

З виникненням держави та владної сфери відносин соціальна категорія «особа» набирає політичного змісту і перетворюється у категорію «громадянин» [8].

За визначенням В. Піддячного громадянин – це особа, яка належить до постійного населення певної держави, має нормативно закріплений статус, користується захистом держави як у межах її території, так і поза нею. Громадянин має певні особливості, що надають можливість бути суб'єктам не лише економічних та соціальних, а й політичних відносин [7].

Отже, людина – це біосоціальна категорія, що визначає належність живої істоти до людського роду та людського суспільства; особа – це конкретна людина в суспільстві, носій прав і обов'язків (людина як суб'єкт); громадянин – фізична особа, яка перебуває в стійкому правовому зв'язку з конкретною державою [8].

Нас, як представників соціально-психолого-педагогічної галузі досліджень, категорія «громадянин» цікавить ще з трьох точок зору – індивід, особистість, індивідуальність.

Вище ми зазначали, що людина – це біосоціальна істота, тобто поєднання її біологічної і соціальної сутності. На позначення біологічної

сутності людини у психології існує термін «індивід» як носій загальних спадкових якостей біологічного виду – людина. Людина стає індивідом від народження і залишається ним протягом всього життя, незалежно від ступеня розвитку в сукупності фізіологічного, психічного, психологічного і соціального складників. Отже, індивід – це біологічна сутність людини [9].

Людина як індивід, народжуючись у певному суспільстві, починає з ним взаємодіяти і поступово в процесі соціального розвитку проявляти соціальну сутність і перетворюється на особистість. Отже, людина як особистість формується в процесі соціального розвитку (соціалізації особистості), що відбувається протягом життя в процесі взаємодії з різними соціальними чинниками й соціальними інститутами на макро-, мезо-, мікрорівнях (суспільство, регіон, громада, сім'я, референтні групи, інформаційний простір; заклади освіти, освіта, виховання тощо), але під впливом її біологічно властивих якостей як індивіда. Саме в процесі соціалізації та взаємодії біологічної і соціальної сутностей людини формується її особистість, яка набуває психологічних якостей і властивостей (ціннісні орієнтації, мотиви, установки, цілеспрямованість, працьовитість, відповідальність, чесність, рефлексивність тощо).

Отже, **особистість** – це психологічна категорія, складна соціально зумовлена динамічна єдність індивідуальних і психологічних якостей людини, що є основою і вектором її соціалізації протягом життя під впливом соціальних макро-, мезо-, мікрочинників.

**Індивідуальність** – це неповторна комбінація біологічних, соціальних, психологічних якостей і властивостей людини, яка відрізняє її від інших людей. Індивідуальні риси притаманні і тваринному світу. Але на відміну від тварин людина може сама творити свою яскраву індивідуальність завдяки наполегливій роботі над собою. Отже, стосовно людей індивідуальність – це прояв унікальності особистості в різних сферах життєдіяльності.

Представивши різні прояви існування людини як складного явища (людина, особа, громадянин, індивід, особистість, індивідуальність), вважаємо, що найбільш повно розкрити феномен «безпека громадян» можна тільки використовуючи системний підхід до поняття «громадянин» у сукупності всіх «ролей» як елементів системи.

Грунтуючись на діалектичній єдності таких філософських категорій, як одиничне, особливе і загальне, представимо безпеку громадян в умовах збройного насилля та інформаційної агресії РФ проти України як загальне поняття в сукупності одиничних і особливих проявів громадянина як людини, особи, індивіда, особистості, індивідуальності.

Почнемо з розгляду феномену безпеки щодо громадянина як людини, особи, індивіда, що мають біосоціальні сутнісні характеристики.

В. Тихий, досліджуючи етимологію і семантику слова «безпека», доводить, що воно складається з прийменника *bez* і основи іменника *река*, пов'язаного з дієсловом *ректі* (українське «пекти»). Прийменник «без» загальнослов'янського індоєвропейського походження і перекладається як «поза», «крім». Слово «пека» походить від слова «пек», яке запозичене з голландської мови – *рек* («смола»). Старослов'янське слово «пкъ» пов'язане з міфом про Пека – слов'янського бога пекла, а також війни, кривавих бійок, кровопролить та всілякої біди. Отже, слово «безпека» означає бути поза пеклом, біди, війни.

У сучасній українській мові значення слова «безпека» збігається з етимологічним і означає стан, коли кому-, чому-небудь ніхто і ніщо не загрожує.

Як і будь-яке явище слово «безпека» має антонім – «небезпека», що означає можливість якогось нещастя, лиха, катастрофи. Ці протилежності не існують одне без одного. Щодо людини (особи, індивіда), термін «безпека» означає стан захищеності від ризику зазнати шкоди – небезпеки.

Дослідник також наголошує на тому, що доведення безпеки до крайності, «абсолютної безпеки» призводить до небезпеки для людини – позбавлення її свободи і розвитку. Тому споконвічне прагнення людини до безпеки є постійною потребою, необхідною умовою її існування й розвитку.

Потреба в безпеці – це потреба в захищеності й потреба почувати себе у стані, за якого відсутня загроза для життя і здоров'я. Безпека – це умова задоволення інших потреб. Людина прагне до безпеки, намагається жити в безпеці, у стані, коли їй ніщо не загрожує, у світі, вільному від страху. Але в суспільстві існують небезпеки для людини: фізичні, біологічні, психологічні, екологічні, економічні, соціальні, технічні, політичні, інформаційні тощо.

Безпека людини – це об'єктивний стан і суб'єктивне відчуття фізичної, майнової, соціальної (матеріальної), психологічної і моральної захищеності людини, її прав і свобод. Людина перебуває в безпеці, коли вона, її права і свободи надійно захищені (забезпечені, гарантовані). Інакше кажучи, саме права і свободи людини та їх гарантії і забезпечують її безпеку. Адже права людини притаманні її природі, без них вона не може існувати як людська істота [13].

Продовжуючи розглядати сутність поняття безпеки громадянина як людини, зазначимо, що вона закріплена в основному законі – Конституції України, стаття 3 якої гласить: «Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною

цінністю... Права і свободи людини та їх гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави. Держава відповідає перед людиною за свою діяльність. Утвердження і забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави» [2].

Серед основних прав і свобод людини як громадянина Конституція України гарантує право на життя (ст. 27), повагу до його гідності (ст. 28), свободу та особисту недоторканність (ст. 29), недоторканність житла (ст. 30), свободу пересування, вільний вибір місця проживання (ст. 33), свободу думки і слова (ст. 34), свободу світогляду і віросповідання (ст. 35), працю (ст. 43), житло (ст. 47), освіту (ст. 53) та ін.

Отже, держава повинна гарантувати безпеку кожній людині як громадянина у вигляді збереження її життя і здоров'я, честі і гідності, недоторканості, захисту прав і свобод. Тому під **безпекою людини** будемо розуміти інтегрований виразник реалізації її прав і свобод та стан захищеності (гарантованості) від небезпек.

Проте, чи спроможна держава забезпечити безпеку людини в сукупності перерахованих вище складників в умовах збройного насилля та інформаційної агресії, яка триває в Україні протягом 10 років з боку сусідньої держави?

Пошук відповіді на це питання здійснює В. Кучер, який досліджує проблему безпеки громадян, дотримання прав людини в умовах інформаційної та військової агресії. Дослідник зазначає, що в умовах воєнного стану держава неспроможна в повній мірі гарантувати права людини, оскільки військова агресія російської федерації потребує від держави здійснювати непопулярні заходи, які обмежують окремі права громадян для забезпечення безпеки та ефективності оборонних дій. Вичерпний перелік конституційних прав і свобод людини і громадянина, які тимчасово обмежуються у зв'язку з введенням воєнного стану із зазначенням строку дії цих обмежень, зазначаються в указі Президента України про введення воєнного стану (ст. 6 Закону України «Про правовий режим воєнного стану»).

Однак, за думкою В. Кучера, це не означає, що права і свободи громадян повинні повністю ігноруватися. Україна повинна вживати заходи для гарантування дотримання прав осіб. Для цього необхідно удосконалювати нормативно-правове регулювання захисту прав людей та приведення його у відповідність до вимог міжнародних стандартів [6].

На жаль, на практиці, в умовах збройного насилля та інформаційної агресії РФ проти України люди опинилися в ситуації абсолютної небезпеки і беззахисності. Сотні тисяч людей загинули, втратили здоров'я, житло, роботу, можливість вільного пересування по території України. Варварськими засобами і тортурами окупанти глумяться над

честю і гідністю людей на захоплених територіях, у полоні. На тимчасово окупованих територіях люди позбавлені свободи думки і слова, світогляду і віросповідання, за прояв яких вони можуть бути позбавлені волі та життя. Їм нав'язують злочинну і брехливу путінську пропаганду, примушують сповідувати московську імперську ідеологію, засвоювати спотворені наративи, забороняють здобувати українську освіту та ін. Недоторканність і безпека людей стали неможливими на всій території України і повністю зруйновані на тимчасово окупованих територіях і зоні активних бойових дій.

Україна як держава була не готова виконати свій конституційний обов'язок щодо забезпечення безпеки, прав і свобод людини. Вісім років збройного конфлікту на Сході України були втрачені через замовчування і ігнорування з боку держави нових загроз. Громадянське суспільство не було сформоване і не використовувало в повній мірі свій потенціал через локальний характер агресії. Цим і скористався ворог у 2022 році, розв'язуючи повномасштабну війну проти України.

Проте, можемо констатувати, що після повномасштабного вторгнення українська держава почала стрімко проявляти суб'єктність у побудові захисних механізмів та розбудові нормативно-правової бази щодо відновлення і ліквідації жахливих наслідків війни, притягнення країни-агресорки до юридичної відповідальності, відшкодування моральної та матеріальної шкоди як державі, так і потерпілим особам. Більш активними стали самі громадяни, які постраждали від російської агресії. Зростає роль громадянського суспільства у відновленні прав і свобод людей в Україні. Україна поступово інтегрується в міжнародне правове поле щодо захисту безпеки, прав і свобод людей, наближаючись до членства в ЄС та НАТО.

За думкою С. Сьоміна, запровадження в Україні європейських підходів щодо забезпечення безпеки громадян потребуватиме докорінної зміни самої сутності нашої державної політики у цій сфері. Наріжним каменем діяльності держави повинно стати забезпечення належного захисту громадян і суспільства в цілому від загроз їхньому благополуччю та процвітанню, створення належних умов задля нормальної життєдіяльності та впевненості у завтрашньому дні. Заходи із забезпечення громадської безпеки повинні мати, насамперед, упереджувальний характер з метою недопущення протиправних дій, соціальних збурень та катастроф від загроз різного характеру [12].

*Другий аспект* нашого дослідження пов'язаний із з'ясуванням поняття безпеки громадянина як особистості та індивідуальності.

Якщо співвідносити поняття «людина» і «особистість», то особистість – це найвищий ступінь соціального і духовного розвитку людини, яка здатна освоювати і перетворювати світ. Формула

«кожна особистість – людина, але не кожна людина є особистістю» яскраво демонструє семантичну відмінність цих понять. Найвищий прояв особистості – це індивідуальність, що виражає неповторність і унікальність людини порівняно з іншими завдяки специфічному набору успадкованих (індивідуальних) і набутих (психологічних) якостей у процесі соціалізації.

Отже, **особистість** – це складна соціально зумовлена динамічна єдність індивідуальних і психологічних якостей людини, що є основою і вектором її соціалізації (успішної / неуспішної) протягом життя під впливом соціальних мега-, макро-, мезо-, мікрочинників.

Тобто, будь-яка людина володіє певним набором індивідуальних (психофізіологічних) і психологічних якостей, які при взаємодії з певними соціальними чинниками, у тому числі і загрозами, можуть проявлятися в різних станах та поведінці.

До **індивідуальних якостей** відносимо **психічні** та **фізіологічні** особливості особистості, зокрема, комплекс психічних процесів (відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мислення, уява, увага, воля), *станів* (емоційні – настрої, афекти, тривога; вольові – рішучість, розгубленість; пізнавальні – зосередженість, замисленість тощо) і *властивостей* (темперамент, характер, здібності) особистості [4; 5].

До **психологічних якостей**, що характеризують людину як особистість, відносимо *спрямованість особистості* (система цінностей, орієнтацій, установок, потреби, мотиви, світогляд, переконання), *морально-вольові якості* (морально-етичні та правові норми, совість, гуманність, ставлення до навколишнього світу, до власних дій, здатність до рефлексії, емпатії тощо), *комунікативні якості* (соціальний статус, здатність до ефективної соціальної взаємодії тощо), *досвід* (знання, уміння, навички) та ін.

Беручи за основу таке узагальнене уявлення про особистість, можемо спрогнозувати зміст поняття «безпека особистості». Услід за американським ученим А. Маслоу основоположною характеристикою особистості вважаємо прагнення до самоактуалізації, самореалізації, самовираження, максимального використання внутрішніх потенціалів, визнання в суспільстві. Це прагнення ґрунтується на взаємовпливові особистості і суспільства, коли, удосконалюючись, особистість робить внесок у розвиток матеріальної і духовної культури суспільства, і таким чином, відбувається суспільний прогрес. Суспільство може процвітати, якщо воно створює умови для розвитку високорозвинених особистостей. Отже, людина як особистість відчуває себе в безпеці, якщо в суспільстві створені умови для реалізації потреб найвищого рівня – в розвитку і самореалізації, коли вона відчуває стан впевненості в собі, внутрішньої

і зовнішньої гармонії, задоволеності від можливості реалізації цілей, потреб, впевненості в майбутньому. Це збалансованість усіх індивідуальних і психологічних якостей особистості, яка гарантує успішний взаєморозвиток особистості й соціуму, матеріальний і духовний прогрес суспільства.

Тому під **безпекою особистості** будемо розуміти стан задоволеності особистості від можливості реалізації потреб різного рівня, внутрішньої і зовнішньої гармонії, впевненості в майбутньому.

Аналогічну думку висловлює і Б. Зелений, який, аналізуючи зміст терміну «безпека особистості», доходить до висновку, що це стан захищеності (почуття перебування в безпеці, відсутність тривоги, упевненість, стабільність) життєво важливих інтересів людини у всіх сферах життєдіяльності, що виступає необхідною умовою її розвитку [1].

Що ж відбувається з людьми як особистостями в умовах війни під впливом військової та інформаційної агресії?

Аналіз і самоаналіз поведінки людей у зоні конфлікту, починаючи з 2014 року, коли вони опиняються в ситуації загрози життя і позбавляються можливості задоволення всіх потреб, зокрема фундаментальної у безпеці і найвищої в самоактуалізації, дозволили нам узагальнити трансформації індивідуальних і психологічних характеристик, що складають структуру особистості:

**на індивідуальному рівні:** чергування стабільних і критичних *станів* різних фізіологічних систем, передусім нервової (роздратованість, капризи, бунт, конфліктність, негативізм, придушені настрої, афекти, тривога, розгубленість та ін.); *психічних процесів* (блокування мисленнєвих процесів, неусвідомлене сприймання спотвореної інформації, помилкові, хибні уявлення і переконання; некритичне мислення тощо), *психічних властивостей* (загострення певних рис темпераменту; акцентуації характеру; викривлені світогляд, знання, переконання) тощо;

**на психологічному рівні:** відхилення на всіх структурних рівнях особистості: *спрямованості* (утрата сенсу життя та попередніх досягнень, образу майбутнього, спотворення життєвих цінностей тощо); *морально-вольовій* (хибні, ірраціональні уявлення про норми моралі та права, нераціональна оцінка ситуації, неспроможність самостійного прийняття та виконання рішення, агресивність, жорстокість, психічна нестійкість, афективна збудливість; відчуття незахищеності, побоювання відторгнення (ідентифікації ворогом), злість та пошук «зовнішнього ворога», стан жертви, низька самооцінка, почуття провини тощо); *комунікативній (міжособистісній)* (утрата сімейних зв'язків, зв'язків з друзями та родичами на ґрунті ідеологічних розбіжностей та переміщення, реакція емансипації (прагнення але неможливість звільнитися від встановлених ворогом правил, законів,

звичаїв); неможливість аргументовано доводити свою думку через загрозу життя, досягати взаєморозуміння, конструктивно вирішувати конфлікти, просити на допомогу, протистояти тиску та маніпуляціям тощо); *досвіду* (блокування інтелектуальних здібностей, когнітивний дисонанс, утрата сенсу здобутих знань і досвіду, зацікавленості в діяльності та ін.).

Отже, в умовах збройного насилля та інформаційної агресії повністю руйнуються всі безпекові засади існування громадянина як особистості. І щоб відновити себе як особистість, громадянин повинен переміститися з тимчасово окупованої території (зони активних бойових дій) на вільну територію, де не має придушення її внутрішніх потенціалів і досягнень, де можна будувати життєву траєкторію і конструювати образ майбутнього. Тут на перший план висувається здатність самої людини до відновлення, реінтеграції та подальшої успішної соціалізації і розвитку. З іншого боку, це неможливо і без створення сприятливих соціальних умов для розвитку особистості державою і суспільством. Особистість може існувати і розвиватися тільки і розвивальному середовищі. А створення розвивального середовища можливе лише при активному засвоєнні людиною соціуму, коли розвиток отримує і особистість, і суспільство. На жаль, в умовах збройного насилля та інформаційної агресії не всі громадяни здані відновити свій особистісний потенціал. За нашими спостереженнями, зовнішні обставини або зовнішні чинники впливають на успішний процес соціалізації і розвитку в умовах війни тією мірою, наскільки їм дозволяє впливати внутрішній чинник – індивідуальні якості людини і ступінь її розвитку.

Людина з низьким ступенем розвитку особистості на всіх рівнях (спрямованість, морально-вольові та міжособистісні якості, досвід), зокрема низьким рівнем розвитку ціннісних орієнтацій і установок, психологічної стійкості, гнучкості, рефлексії та саморегуляції та високим ступенем розвиненості екстернальності (схильності людини зумовлювати те, що відбувається з нею, виключно дією зовнішніх обставин) може стати жертвою агресії і не вийти з цього стану. Нею можна управляти і маніпулювати аж до скоєння злочинів в ім'я штучно створеної ідеї, що і робить ворог з частиною населення України.

У людини ж з високим рівнем розвитку особистості, зокрема цінностей і установок, включаються механізми психологічного захисту від негативного впливу агресивних дій ворога, що забезпечують безпеку особистості та подальшу її успішну соціалізацію в новому соціальному середовищі [5, с. 129–151].

Отже, **безпека громадян** як інтегроване поняття, що умовно проявляється в безпеці кожного громадянина як людини і особистості,

означає стан їх задоволеності від можливості реалізації потреб різного рівня, конституційних прав і свобод.

**Висновки і перспективи дослідження.** Резюмуючи викладений вище матеріал, спрямований на виконання мети статті, що полягала в розкритті сутності поняття безпеки громадян в умовах збройного насилля та інформаційної агресії РФ проти України, зазначимо таке.

Безпека громадян у межах нашого дослідження – це складне інтегративне поняття, що включає в себе різні аспекти безпеки в контексті багатомірного існування окремого громадянина як людини (особи) та особистості (індивідуальності).

Досліджуючи співвідношення різних «ролей» громадянина як людини, особи, індивіда, особистості, індивідуальності, було встановлено їх змістовну специфіку: людина – це біосоціальна категорія, що визначає належність живої істоти до людського роду та людського суспільства; особа – це конкретна людина в суспільстві, носій і суб'єкт прав і обов'язків; громадянин – це людина як фізична особа, яка перебуває в стійкому правовому зв'язку з конкретною державою. Особистість – це психологічна категорія, соціально зумовлена динамічна єдність індивідуальних і психологічних якостей людини, що є основою і вектором її соціалізації (успішної / неуспішної) протягом життя під впливом соціальних мега-, макро-, мезо-, мікрочинників; індивідуальність – найвищий прояв особистості, що виражає неповторність і унікальність людини порівняно з іншими завдяки специфічному набору успадкованих (індивідуальних) і набутих (психологічних) якостей у процесі соціалізації.

З'ясовано, що безпека людини – це стан фізичної, майнової, соціальної (матеріальної) захищеності (гарантованості) від небезпек, інтегрований виразник реалізації її прав і свобод.

Безпека особистості – стан задоволеності людини від можливості реалізації потреб різного рівня (від базових фізіологічних і безпеки до найвищих в самоактуалізації і самореалізації) на основі внутрішньої і зовнішньої гармонії та впевненості в майбутньому, що забезпечує успішний взаєморозвиток особистості й соціуму та прогрес суспільства.

Безпека громадян як інтегроване поняття означає стан задоволеності людини від можливості реалізації потреб різного рівня, конституційних прав і свобод.

Доведено, що в умовах збройного насилля та інформаційної агресії РФ проти України держава не змогла виконати свій конституційний обов'язок щодо забезпечення реалізації потреб різного рівня, прав і свобод громадян. Це стало поштовхом для запровадження в Україні європейських підходів щодо забезпечення безпеки громадян та



створення умов для їх успішного розвитку і само-реалізації як в умовах війни, так і повоєнного відновлення країни у прогресивній світовій спільноті.

Подальшому дослідженню порушеної проблеми будуть підлягати механізми забезпечення безпеки громадян в умовах війни РФ проти України та повоєнного розвитку.

Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Національного фонду досліджень України за проєктом 2021.01/0021 «Формування критичного мислення громадян як чинник безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії на Сході України».

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зелений Б. Р. Безпека особистості в умовах глобалізації. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14850/1/56.pdf>
2. Конституція України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
3. Курило В. С., Караман О. Л. Національна безпека як суспільний феномен: сутність і структура. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Випуск 70. Том 1. С. 164–168. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.35>
4. Курило В. С., Караман О. Л. Поняття безпеки в глобальному, національному та індивідуальному вимірах. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 64. Том 1. 2023. С. 166–172. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.33>
5. Курило В. С., Савченко С. В., Караман О. Л. Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України: монографія. К.: Талком, 2018. 240 с. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2949>
6. Кучер В. О. Права людини та інформаційна безпека в умовах військової агресії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія ПРАВО*. 2024. Випуск 81: частина 1. С. 125–130. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.81.1.19>
7. Піддячий В. М. Громадянин <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718195/>
8. Правова характеристика понять «людина», «особа», «громадянин». Громадянство України. URL: <https://naurok.com.ua/pravova-harakteristika-ponyat-lyudina-osoba-gromadyanin-247315.html>
9. Правова характеристика понять «людина», «особа», «громадянин». Громадянство України / О. В. Зайчук, Н. М. Оніщенко. Теорія держави і права. Академічний курс. Підручник. Київ. Юрінком Інтер. 2006. [https://www.ebk.net.ua/Book/law/zaychuk\\_tdp/part2/401.htm](https://www.ebk.net.ua/Book/law/zaychuk_tdp/part2/401.htm)
10. Пришак М. Д., Мацко М. А. Психологія : навч. посіб. Ч. 1. [https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/3prishak\\_psihologiya\\_ch1/1211.html](https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/3prishak_psihologiya_ch1/1211.html)
11. Про національну безпеку України: Закон України від 21 червня 2018 р. № 2469-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2018. № 31. Ст. 241. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text>
12. Про Стратегію національної безпеки України. Указ Президента України № 392/2020 від 14.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0005525-20#Text>
13. Сьомін С. В. Концептуальні підходи щодо забезпечення громадської безпеки: іноземний досвід, висновки для України. [https://www.niss.gov.ua/sites/default/files/2018-08/1\\_Siomin-8f832.pdf](https://www.niss.gov.ua/sites/default/files/2018-08/1_Siomin-8f832.pdf)
14. Тихий В. П. Безпека людини: поняття, правове забезпечення, значення, види. *Вісник Національної академії правових наук України*. 2016. № 2 (85). С. 31–46. [http://visnyk.kh.ua/web/uploads/pdf/ilovepdf\\_com-31-46.pdf](http://visnyk.kh.ua/web/uploads/pdf/ilovepdf_com-31-46.pdf)

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ АГРЕСІЇ  
НА СВІДОМІСТЬ ГРОМАДЯН СЕРЕДНЬОГО ВІКУ<sup>1</sup>CERTAIN ASPECTS OF THE INFORMATION AGGRESSION INFLUENCE  
ON THE CONSCIOUSNESS OF MIDDLE-AGED CITIZENS

У статті окреслено окремі аспекти впливу інформаційної агресії з боку російської федерації на свідомість українських громадян середнього віку. Наголошено, що особливості політичної й економічної ситуації, наявність травматичних життєвих подій, умови війни можуть призвести до виникнення в осіб середнього віку внутрішніх конфліктів, неврівноваженості, загостреної чутливості до зовнішніх впливів, напруженості внутрішньоособистісних суперечностей, руйнування власних уявлень про цінності, ідеали, смисли тощо. Зазначено, що типовими ознаками, які характеризують кризу середнього віку, є: паніка; тривожність; підвищена чутливість до критики; актуалізація фобій; переоцінка сенсу життя; зміна ієрархії мотивів і ціннісних орієнтацій. Звернено увагу, що всі ці внутрішні проблеми, суперечності, слабкості і вразливості використовує рф. Акцентовано, що з метою зміни світосприйняття людей середнього віку, впливу на свідомість осіб середнього віку вона застосовує методи соціально-економічного і політичного розшарування. Зазначено, що інформаційна агресія може призвести до обрання особою середнього віку деструктивного підходу подолання негативних подій у житті, які постають джерелом її деформації і дезадаптації. Виражений травматичний вплив на осіб середнього віку мають емоційно насичені відеоматеріали, які містять інформацію про загибель і травматизацію дітей, тварин; персональні історії постраждалих; руйнування і завдання шкоди землі; вбивства, катування, ґвалтування; порівняння і протиставлення; окупацію свого населеного пункту, щодо якої люди навіть уже після їх звільнення мають складні переживання. Звернено увагу, що перегляд травматичного контенту, пов'язаного з війною і її наслідками, викликає в осіб середнього віку сильні емоційні реакції (неконтрольовані сльози; нестримна агресія; порушення сну тощо).

**Ключові слова:** війна, інформаційна агресія, криза середнього віку, особа середнього віку, травматичний вплив.

The article outlines certain aspects of the information aggression influence by the Russian Federation on the consciousness of middle-aged Ukrainian citizens. It is emphasized that the peculiarities of the political and economic situation, the presence of traumatic life events, and war conditions can lead to the emergence of internal conflicts, instability, heightened sensitivity to external influences, tension of intrapersonal contradictions, destruction of one's own ideas about values, ideals, meanings, etc. in middle-aged people. It is noted that typical signs characterizing a midlife crisis are: panic; anxiety; increased sensitivity to criticism; actualization of phobias; reassessment of the meaning of life; change in the hierarchy of motives and value orientations. Attention is drawn to the fact that the Russian Federation uses all these internal problems, contradictions, weaknesses, and vulnerabilities. It is emphasized that it uses methods of socio-economic and political stratification to change the worldview and influence the consciousness of middle-aged people. It is noted that information aggression can lead to a middle-aged person choosing a destructive approach to overcoming negative events in life, which are the source of its deformation and maladaptation. Emotionally charged video materials containing information about the death and injury of children and animals; personal stories of victims; destruction and damage to the earth; murders, torture, rape; comparison and contrast; occupation of their locality, in relation to which people experience complex experiences even after their liberation, have a pronounced traumatic effect on middle-aged people. It is noted that the revision of traumatic content related to the war and its consequences causes strong emotional reactions in middle-aged people (uncontrollable tears; uncontrollable aggression; sleep disturbance, etc.).

**Key words:** war, information aggression, midlife crisis, middle-aged person, traumatic influence.

УДК 159.955.1:316.343-054.5]:[351.862.4:342.78](477.52).6  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.47>

**Степаненко В.І.**,  
докт. пед. наук, доцент,  
професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи  
Волинського національного університету імені Лесі Українки

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Люди середнього віку є активними і впливовими учасниками розбудови нашого суспільства. Вони мають потужний потенціал фізичних і розумових здібностей, великий життєвий досвід, які можуть принести користь подальшому розвитку держави. Проте особливості політичної й економічної ситуації, наявність травматичних життєвих подій, умови війни можуть призвести до виникнення у цієї категорії населення внутрішніх конфліктів, неврівноваженості, загостреної чутливості до зовнішніх впливів, напруженості внутрішньоособистісних суперечностей, руйнування власних уявлень про

цінності, ідеали, смисли тощо [5] Сутність проблеми полягає в тому, що російська інформаційна агресія, враховуючи різні аудиторії, регіони, соціальні групи, індивідуальні особливості, внутрішні проблеми, суперечності, слабкості, вразливості українського суспільства, політики, економіки, культури та історії, використовує різні канали, методи, технології і наративи для досягнення своїх цілей [2].

За даними дослідження щодо впливу воєнного стану на інформаційне навантаження особи, результати якого представлені у роботі Н. Максимової і Ю. Красілової, 22% осіб, серед

<sup>1</sup> Публікація містить результати досліджень, проведених за грантової підтримки Національного фонду досліджень України за проектом 2021.01/0021 «Формування критичного мислення громадян як чинник безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії на Сході України».

яких переважно були люди середнього віку (35–50 років), відчували такі негативні наслідки інформаційного перевантаження, як утом та розпорошення уваги. У свою чергу, особи жіночої статі відповідного віку відмічали в себе високий рівень тривоги та безсоння, перегляд новин щогодини, який викликав у них такі емоції, як сум і хвилювання за теперішнє та майбутнє нашої країни [10]. Це підкреслює потребу та актуальність дослідження особливостей впливу інформаційної агресії на свідомість громадян середнього віку, що і буде здійснено в межах цієї публікації.

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

Аналіз джерел наукової літератури, які стосуються розвитку мислення, когнітивної сфери осіб середнього віку, дозволив виокремити певні наукові праці, які становлять інтерес в контексті нашого дослідження. Вік зрілості (40–45 років) вважають найпродуктивнішим стосовно найвищих досягнень інтелекту [6]. Проте дослідженням, проведеним Л. Гресь щодо особливостей ціннісних орієнтацій особистості, яка переживає кризу середини життя, виявлено негативні зв'язки цінності «творчість» та тріади «активність» – «цікава робота» – «впевненість у собі» та зроблено висновок, що особистість періоду середньої дорослості, яка виявляє спрямованість на професійну самореалізацію та роботу, відхиляє творчість як цінність власного життя [3] Singh-Maoux та ін. звертають увагу, що зниження когнітивних здібностей починається у віці 45 років [19]. Дослідження середнього віку в США (MIDUS), які почалися в 1994 р., підтверджують, що період середнього віку є своєрідним компромісом з певним когнітивним і фізичним зниженням різного ступеня. Когнітивна механіка швидкості обробки інформації перебуває у відносному занепаді, однак знання, досвід і підвищена здатність регулювати емоції можуть компенсувати ці втрати в осіб середнього віку [18]. Балтиморське довгострокове дослідження старіння показує, що зниження когнітивних здібностей у середньому віці відбувається за різними як лінійними, так і нелінійними моделями, особливо впливаючи на пам'ять, міркування та час реакції [16].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз джерел наукової літератури свідчить, що більшість праць присвячені вивченню ситуативних або вікових криз, які переживає людина від народження до ранньої юності [13], впливу інформаційної агресії на відповідні вікові категорії, вивченню специфіки формування у них критичного мислення [1; 15]. Що ж стосується осіб середнього віку, то наукові розробки, які висвітлюють відповідне питання, є нечисельними і малодослідженими. Вчені звертають увагу, що середній вік є особливо вразливим періодом життя для погіршення психічного здоров'я та благополуччя, але мало що відомо про потенційні причини цього

явища та про те, хто є людьми з підвищеним ризиком [17].

**Мета статті** – окреслити окремі аспекти впливу інформаційної агресії з боку російської федерації на свідомість українських громадян середнього віку.

Публікація містить результати досліджень, проведених за грантової підтримки Національного фонду досліджень України за проектом 2021.01/0021 «Формування критичного мислення громадян як чинник безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії на Сході України».

**Виклад основного матеріалу.** У середньому віці в людини може спостерігатися тенденція до зростання ригідності у поглядах і діях, до сприйняття нових ідей, що може призвести до нетерпимості і фанатизму в поведінці. Жорсткі установки можуть призвести до помилок і нездатності сприймати творче вирішення питань [12].

Криза середнього віку може бути пов'язана зі смисложиттєвими (утрата сенсу життя, що призводить до застою особистісного розвитку), ціннісними орієнтаціями (настає переломний момент, починається переоцінка життєвих цінностей, перегляд прожитого відрізка життя. Від вибору ціннісних орієнтацій залежить смислова сфера життєдіяльності) мотиваційною (виникає ситуація або відсутність мотивів, або їх боротьба), професійною (скорочення перспектив), емоційною (емоційне вигорання) сферами.

За даними дослідження, проведеного С. Кузіковою і Т. Щербак серед осіб віком 35–45 років, у 45,7% домінує дифузний тип ідентичності, що вказує на відсутність ціннісних орієнтацій і чіткого уявлення про життя. Для них характерними є:

- високий рівень незадоволеності собою та своїми можливостями;
- сумніви в цінності власної особистості, відстороненість, утрата інтересу до свого внутрішнього світу;
- небажання змінюватися на тлі загального ставлення до себе;
- наявність внутрішніх конфліктів, неадекватної самооцінки, яка призводить до сумнівів у своїй здатності до ефективної діяльності [7].

Отже, типовими ознаками кризи середнього віку є: паніка; тривожність; підвищена чутливість до критики; актуалізація фобій; переоцінка сенсу життя; зміна ієрархії мотивів і ціннісних орієнтацій [4].

Усі ці внутрішні проблеми, суперечності, слабкості і вразливості використовує рф. З метою зміни світосприйняття людей середнього віку росією використовуються методи соціально-економічного і політичного розшарування. Наприклад, підбираються прийнятні наративи, які використовують вплив особистого досвіду осіб середнього віку на систему світосприйняття, побудований на певних когнітивних упередженнях, виражених

в нелогічності і непослідовності висновків: дестабілізація суспільства через формування ажіотажу довкола процесів викривлення історичних фактів, зокрема це стосується окремих історичних постатей – І. Мазепа, С. Бандера, Р. Шухевич та ін.; питання економічного і політичного вектору, які унеможливають глобалізацію, нав'язують комплекс меншовартості (тези про: «Ukraine fail state»; тотальну корупцію; дешевий газ; «Ніхто не чує Донбас»; «У Львові б'ють російськомовних»; «Америка викупить Україну» та ін.).

Ключова характеристика когнітивного ефекту на людей середнього віку – страх, який базується на небажанні втрати стабільності і переходу до стадії пошуку [14].

Інформаційна агресія може призвести до обрання особою середнього віку деструктивного підходу подолання негативних подій у житті, які постають джерелом її деформації і дезадаптації. Особистість бере на себе «похмурий погляд на життя». Тезами такого підходу є: «Вже пізно щось змінювати»; «Вже нічого не домогтися» тощо, що в подальшому може призвести до динамічно-регресивного розвитку особистості [13].

Основними джерелами інформації, які використовують для отримання новин особи віком 40–59 років є соціальні мережі, телебачення та інтернет [8]. Люди середнього віку більше споживають інформацію з Telegram-, YouTube-каналів та різних сайтів, віддаючи перевагу офіційним каналам.

Виражений травматичний вплив на відповідну категорію мають емоційно насичені відеоматеріали, у яких ідеться про:

- загибель і травматизацію дітей, тварин (беззахисність і залежність категорій);
- персональні історії постраждалих;
- руйнування і завдання шкоди землі;
- вбивства, катування, ґвалтування;
- порівняння і протиставлення (наприклад, квітучі міста і їхні спричинені обстрілами і бомбардуваннями руїни; дитячий майданчик на фоні зруйнованого будинку тощо);
- окупацію свого населеного пункту, щодо якої люди навіть уже після їх звільнення мають складні переживання.

Перегляд травматичного контенту, пов'язаного з війною і її наслідками, викликає сильні емоційні реакції, зокрема неконтрольовані сльози, нестримну агресію, порушення сну.

Особам середнього віку доволі складно детально описувати свої емоційні реакції. Це може бути пов'язано як із загально низьким рівнем розвитку рефлексії і самоаналізу, розуміння своїх почуттів і переживань, так і з несвідомим блокуванням неприємних спогадів і пов'язаних із ними переживань. Інтенсивність емоційних реакцій залежить від повторних переглядів і їхньої тривалості [11].

Слід звернути увагу, що спостерігаються деякі гендерні відмінності. Жінки є більш вразливими до травматичного контенту, ніж чоловіки. Виявлені певні відмінності і в сенсожиттєвих орієнтаціях, які стосуються визначення цілей на майбутнє. Чоловікам, порівняно з жінками середнього віку, важче визначити такі цілі, орієнтуватися на них у найближчій і відділеній життєвій перспективі [10].

**Висновки.** Отже, типовими ознаками, які характеризують кризу середнього віку, є: паніка; тривожність; підвищена чутливість до критики; актуалізація фобій; переоцінка сенсу життя; зміна ієрархії мотивів і ціннісних орієнтацій. Усі ці внутрішні проблеми, суперечності, слабкості і вразливості використовує рф. З метою зміни світосприйняття людей середнього віку, впливу на свідомість осіб середнього віку вона застосовує методи соціально-економічного і політичного розшарування. Інформаційна агресія може призвести до обрання особою середнього віку деструктивного підходу подолання негативних подій у житті, які постають джерелом її деформації і дезадаптації. Перспективу подальших наукових розвідок складають дослідження, які стосуються методологічних засад розвитку та збереження критичного мислення у відповідній категорії громадян як чинника безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волосевич І., Когут І., Жерьобкіна Т., Назаренко Ю. Вплив війни на молодь в Україні. Київ, 2023. URL: <https://www.undp.org/ukraine/publications/impact-war-youth-ukraine> (дата звернення: 16.07.2024).
2. Воробець Н. Інформаційна війна росії проти України: динаміка впливу на суспільну свідомість і виклики для національного становлення. *Вісник Прикарпатського університету*. Серія: Політологія. 2023. Вип. 15. С. 18–25. DOI: <https://doi.org/10.32782/2312-1815/2024-1-3>
3. Гресь Л. О.<sup>a</sup> Особливості ціннісних орієнтацій особистості, що переживає кризу середини життя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 2.12. С. 63–67.
4. Гресь Л. О.<sup>b</sup> Психологічний зміст кризи середини життя особистості. *Науковий огляд*. 2014. Т. 6. № 5. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/226> (дата звернення: 17.07.2024).
5. Дмитрієва С. М., Косарєва З. П. Долання кризи середнього віку за допомогою арт-терапії як чинник особистісного зростання. *Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми та перспективи*: матеріали X Міжнар. наук.-практ. конфер. / За ред. Саух І. В. Житомир: Вид-во ЖФ КІБІТ, 2016. С. 64–69.
6. Кошель Н. А. Особливості дослідження й формування смислів у кризовий і перехідний періоди. *Габітус*. 2021. Вип. 25. С. 89–96. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.25.15>

7. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Психологічні особливості перебігу кризи середнього віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2020. Вип. 2. С. 132–138. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-18>

8. Лорян Р. Медіаспоживання українців в умовах повномасштабної війни. Опитування ОПОРИ. 2022. URL: <http://surl.li/ubrvhu> (дата звернення: 14.07.2024).

9. Максимова Н. Ю., Красілова Ю. М. Вплив воєного стану на інформаційне навантаження особи. *Габітус*. 2023. Вип. 47. С. 121–126.

10. Матковська К. А. Гендерні особливості перебігу кризи середини життя. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2023. Вип. 13. С. 69–76. DOI: <https://doi.org/10.31812/psychology.v13i.7666>

11. Найдьонова Л., Григоровська Л., Губеладзе І., Найдьонов М., Умеренкова Н., Дятел Н. Психологічні параметри медіатравматизації: результати фокус-групових досліджень. *Проблеми політичної психології*. 2024. Т. 15. Вип. 29. С. 73–95. DOI: <https://doi.org/10.33120/porp-Vol15-Year2024-153>

12. Погрібняк Г. Окремі аспекти кризи середнього віку. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (Переяслав-Хмельницький, 26–28 лют. 2013 р.)*. Зб. наук. пр / Упоряд.: Ю.В. Бобровнік, С.М. Кикоть, Ю.С. Табачок. Гол. Ред. В. П. Коцур. Переяслав-Хмельницький, 2013 р. С. 184–187. URL: [http://neasmo.org.ua/zbirnuk\\_final\\_02\\_2013.pdf](http://neasmo.org.ua/zbirnuk_final_02_2013.pdf) (дата звернення: 15.07.2024).

13. Руденко О. В., Ніколаєв Л. О., Мігальчан І. О. Феномен кризи середнього віку та її подолання засобами психологічного консультування. *Наукові перспективи*. 2023. № 11 (41). С. 1345–1359.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-11\(41\)-1345-1359](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-11(41)-1345-1359)

14. Стрельбицький М., Гринь М. Когнітивна війна росії проти України. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом*. Юридичні науки. 2023. Вип. 1 (64). С. 46–52. DOI: <https://doi.org/10.32689/2522-4603.2023.1.7>

15. Центр економіко-правових досліджень. Інформаційна війна та її вплив на молодь (аналіз ефективності інформаційно-просвітницьких заходів). 2023. URL: <http://surl.li/udqkj> (дата звернення: 15.07.2024).

16. Chaphalkar, S. R. (2024). Middle age: A critical turning point for brain health and cognition. *News-Medical Life Sciences*. URL: <https://www.news-medical.net/news/20240320/Middle-age-A-critical-turning-point-for-brain-health-and-cognition.aspx> (дата звернення: 17.07.2024).

17. Gondek, D., Bernardi, L., McElroy, E. & Comolli, C. L. (2024). Why do Middle-Aged Adults Report Worse Mental Health and Wellbeing than Younger Adults? An Exploratory Network Analysis of the Swiss Household Panel Data. *Applied Research Quality Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-024-10274-4>

18. Lang, D., Cone, N., Lally, M.; Valentine-French, S., & Mather, R. (2022). Cognitive Development in Middle Adulthood. Individual and Family Development, Health, and Well-being. Iowa State University Digital Press.

19. Singh-Manoux, A., Kivimaki, M., Glymour, M. M., Elbaz, A., Berr, C., Ebmeier, K. P., Ferrie, J. E., & Dugravot, A. (2012). Timing of onset of cognitive decline: results from Whitehall II prospective cohort study. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 344(jan04 4), d7622. <https://doi.org/10.1136/bmj.d7622>

## РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ  
THE ESSENCE AND STRUCTURE OF INTERCULTURAL COMPETENCE  
OF ADOLESCENTS

У статті репрезентовано сутність та структуру міжкультурної компетентності підлітків. Зокрема, розкривається значення таких понять як компетентність, міжкультурна компетентність, міжкультурна компетентність підлітків. Схарактеризовано особливості підліткового віку: соціальна ситуація розвитку особистості (макросоціум, мезосоціум, мікросоціум), провідна діяльність (суспільно-корисна та навчальна), новоутворення (почуття дорослості, бажання зайняти місце серед однолітків (рольове самовизначення)). Основна увага зосереджується на структурі міжкультурної компетентності підлітків. Розглянуто різні наукові точки зору вітчизняних та зарубіжних науковців щодо визначення структури міжкультурної компетентності. Виокремлено компоненти в структурі міжкультурної компетентності підлітків: мотиваційно-ціннісний (ціннісне ставлення до інших культур; мотиви, потреби у спілкуванні з представниками інших культур; потреби учня у формуванні й самовихованні своєї міжкультурної компетентності мотивація до взаємодії, установка на дотримання правил поведінки при міжкультурній взаємодії); когнітивний (культурологічні знання, міжкультурні знання щодо менталітету та специфіки своєї і іншої культури; лінгвістичні знання (знання іноземної мови, вербальних, невербальних і паравербальних засобів комунікації, рефлексивні знання); діяльнісний (уміння застосовувати культурологічні знання; уміння застосовувати міжкультурні знання щодо менталітету та специфіки своєї і іншої культури, уміння застосовувати наявні лінгвістичні знання, уміння вести міжкультурний діалог, уміння рефлексувати власну діяльність і поведінку, рефлексивні вміння аналізувати комунікативний досвід та розробляти оптимальні комунікативні тактики); емоційно-вольовий (здатність контролювати свою поведінку і емоції, вміння бути міжкультурно толерантним, ввічливим та уважним, міжкультурна емпатія, вміння створювати позитивний мікроклімат спілкування на основі взаєморозуміння, відкритість до пізнання чужої культури та сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей). Зазначені компоненти міжкультурної компетентності підлітків являються основою для обґрунтування і розробки критеріальної бази дослідження.

**Ключові слова:** компетентність, міжкультурна компетентність, підлітки,

структура міжкультурної компетентності підлітків, компоненти міжкультурної компетентності підлітків.

The article presents the essence and structure of intercultural competence of adolescents. In particular, the meaning of such concepts as competence, intercultural competence, intercultural competence of adolescents is revealed. The features of adolescence are characterised: the social situation of personality development (macro-society, mesosociety, microsociety), leading activities (socially useful and educational), new developments (a sense of adulthood, a desire to take a place among peers (role self-determination)). The main attention is focused on the structure of intercultural competence of adolescents. Different scientific points of view of domestic and foreign scholars on the definition of the structure of intercultural competence are considered. The following components in the structure of intercultural competence of adolescents are allocated: motivational and value (value attitude to other cultures; motives, needs for communication with representatives of other cultures; needs of the student in the formation and self-education of his/her intercultural competence; motivation to interact, attitude to follow the rules of behaviour in intercultural interaction); cognitive (cultural knowledge, intercultural knowledge of the mentality and specifics of one's own and other cultures; linguistic knowledge (knowledge of a foreign language, verbal, non-verbal and paraverbal means of communication, reflective knowledge); activity (ability to apply cultural knowledge; the ability to apply intercultural knowledge about the mentality and specifics of one's own and other cultures, the ability to apply existing linguistic knowledge, the ability to conduct intercultural dialogue, the ability to reflect on one's own activities and behaviour, the reflective ability to analyse communication experience and develop optimal communication tactics); emotional and volitional (the ability to control one's behaviour and emotions, the ability to be interculturally tolerant, polite and attentive, intercultural empathy, the ability to create a positive microclimate of communication based on mutual understanding, openness to learning about another culture and perception of psychological, social and other intercultural differences). These components of adolescents' intercultural competence are the basis for substantiating and developing the criterion base of the study.

**Key words:** competence, intercultural competence, adolescents, structure of intercultural competence of adolescents, components of intercultural competence of adolescents.

УДК 37.011.3-053.6:316.613  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.48>

**Бойчук В.С.,**  
аспірант кафедри освітології  
та психолого-педагогічних наук  
Київського столичного університету  
імені Бориса Грінченка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**  
У зв'язку із наявними глобалізаційними та інтеграційними процесами, враховуючи Рекомендації Європейського Парламенту та Ради «Про основні компетентності для навчання протягом усього

життя» (2006 р.) [24], в Законі України «Про освіту» (2017 р.) [10] закріплено обов'язок нашої держави сприяти вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, в державних і комунальних закладах освіти, а також визначено, що

метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості. Згідно з вказаним Законом, досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, серед яких є культурна компетентність та здатність спілкуватися іноземними мовами [10; 4].

Отже, базуючись на зазначених нормативних документах маємо констатувати, що вивчення іноземних мов на засаді впровадження компетентнісного підходу є важливим напрямом сучасної освіти.

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

Термін «компетентність», як наукову дефініцію ввів у широкий обіг американський лінгвіст Н. Хомський (Noam Chomsky) в середині 60-х років минулого сторіччя [6, с. 52; 15, с. 151]. В подальшому, у 70–80-ті роки ХХ сторіччя, феномен компетентності досліджували Д. Г. Гаймз (Dell Hathaway Hymes), Ю. Габермас (Jürgen Habermas), С. Крашен (Stephen Krashen), Р. Елліс (Robert Ellis), М. Роменвіль (Marc Romainville), М. Сміт (Mark Smith), Ф. Е. Вайнерт (Franz Emanuel Weinert), Дж. Кулаген (John Coolahan) та інші вчені, які, з метою подолання розриву між теоретичними знаннями студентів і вимогами ринку праці, вважали за необхідне запроваджувати в учбові програми практичні заняття для набуття останніми необхідних вмінь та досвіду [18; 3].

Термін «міжкультурна компетентність», який, у цілому, визначав здатність індивіда здійснювати комунікацію з представниками інших культур, виник невдовзі після того, як Е. Холл ввів в обіг поняття «міжкультурна комунікація» і почав проводити ретельне вивчення її процесів [37]. Так, Д. Мацумото розумів феномен «міжкультурна компетентність» як здатність здійснювати ефективну комунікацію в міжкультурному контексті [39]. М. Еверет і М. Томас визначали міжкультурну компетентність як «інструмент, завдяки якому індивідууми можуть ефективно та безконфліктно спілкуватися з людьми, які сповідають інші культурні цінності, ніж вони» [35]. На думку Дж. Летонена, зазначене поняття охоплює знання соціальних відносин, особливостей економічних, культурних, побутових та інших стосунків представників полікультурного суспільства, а також знання їхніх мов [21, с. 61; 3].

Сучасні вітчизняні дослідники розглядають міжкультурну компетентність як:

– «інтегральну властивість особи, що полягає в її готовності до міжкультурних контактів, комплексі знань, уявлень про сутність інших культур (мова, традиції, цінності, мистецтво, поведінка), здатності до діалогу культур, яка надає особі можливість продуктивної міжкультурної взаємодії [14];

– «здатність орієнтуватися в різних видах культури, системах цінностей та відповідних комунікативних нормах [26; 3].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Науковці виділяють такі види компетентності підлітків: мовленнєва (І. Варнавська, О. Губарь), мовна (Т. Гнаткович), соціальна (М. Докторович, О. Прашко, В. Шахрай), здоров'ятворча (Г. Григоренко, Н. Поліщук), життєва (Р. Безлюдний), комунікативна (О. Касьянова), соціокультурна (В. Александрова), лінгвокультурологічна (К. Колесник), граматична (В. Кушнір), екологічна (Н. Куриленко, Г. Найдьорова), самоосвітня (Н. Коваленко). Водночас, міжкультурна компетентність підлітків залишилась не вивченою, у зв'язку з чим вона і стала предметом нашого дослідження.

**Метою статті** є визначення сутності та структури міжкультурної компетентності підлітків.

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

Носієм міжкультурної компетентності в нашому дослідженні є підліток. У сучасному тлумачному психологічному словнику підлітковий вік визначається, як «період онтогенезу (від 10–11 до 15 років), що відповідає початку переходу від дитинства до юності» [28].

При цьому як психологи, так і педагоги відмічають стійку тенденцію до поступового зниження нижньої межі підліткового віку (прискорення біологічного дозрівання – феномен акселерації), яку пов'язують з розвитком науково-технічного прогресу, пришвидшенням темпу життя та іншими чинниками. Зокрема, американський вчений Урі Бронфенбреннер вважає, що на розвиток дитини впливають і такі фактори як її оточення, діяльність, а також особливості конкретної особистості [31].

У психологічній науці існує традиція щодо розгляду особливостей певних вікових періодів особистості, в межах яких розглядається: соціальна ситуація розвитку особистості, провідна діяльність і новоутворення.

Особливостями соціальної ситуації розвитку підлітка є характеристики його макросоціуму (спілкування з друзями, в тому числі іноземними, з усього світу, за умови наявності міжкультурної компетентності), мезосоціуму (соціально-економічні умови країни, в якій живуть підлітки), мікросоціуму (перевага комунікації один з одним в мобільних месенджерах, краще опанування знань в ігровій формі, потреба в персоналізації). Основними новоутвореннями підліткового віку є почуття дорослості, його бажання зайняти місце серед однолітків (тобто рольове самовизначення). Традиційно прийнято вважати основною провідною діяльністю підлітків суспільно-корисну та навчальну діяльність.

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо вікових особливостей підлітків дозволив нам

виокремити такі особливості, урахування яких буде пріоритетним для нас у процесі формування їх міжкультурної компетентності: краще опанування знань в ігровій формі, потяг до візуалізації, використання гаджетів, почуття дорослості, спілкування з товаришами та отримання статусу у колі однолітків, участь підлітка у різних видах суспільно-корисної діяльності, їх навчальна діяльність, розвиток уяви, абстрактного і формально-логічного мислення, мінливість настрою.

Таким чином на засаді аналізу семантичних складників, ми визначаємо міжкультурну компетентність підлітків, як: інтегрована характеристика особистості підлітка, що синтезує його ціннісне ставлення до інших культур та етносів, знання про їх сутність та особливості, вміння здійснювати міжкультурну взаємодію та комунікацію на засаді толерантності, порозуміння, культурного інтелекту.

Наступним логічним кроком нашого дослідження є визначення структури міжкультурної компетентності.

С. Радул відносить до структури міжкультурної компетентності когнітивну (знання та уміння з мови, фаху, способів комунікації, організації професійної діяльності), культурологічну (розуміння культурних, соціальних, політичних явищ у світі, уміння зіставляти власну культуру з іншими, готовність до діалогу) і мотиваційну (мотивація саморозвитку міжкультурних знань, умінь, навичок) сфери [22].

С. Костюк вважає, що «міжкультурна компетентність має ієрархічну структуру й охоплює соціокультурні знання та вміння; навички співвідносити й аналізувати елементи культури, мови, комунікативних стратегій; досвід використання іноземної мови задля міжкультурної комунікації», а також «здатність орієнтуватися в різних видах культур, системах цінностей, реалізовувати знання в межах діалогу культур, пристосовуватися до умов іншої культури, спільної діяльності з представниками інших культур, оцінювати комунікативну ситуацію та співвідносити комунікативні наміри з передбачуваним вибором стратегій, які застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів» [17].

Н. Самойленко вважає, що міжкультурна компетентність припускає обов'язкову наявність широкого кола соціокультурних знань, що забезпечують позитивне ставлення до мови та культури інших народів, усвідомлення цінностей своєї та іншої культур, здатність учасників успішно включатись у діалог. Крім того, науковиця звертає увагу на наступні елементи міжкультурної компетентності:

1) орієнтація у феноменах іншого способу життя, свідомості, системи почуттів, ієрархії цінностей;

2) розуміння фактів іншої культури, здатність порівнювати їх з власним світоглядом

культурним досвідом, знаходити між ними схожість і відмінність;

3) уміння вести діалог, критично його осмислювати, тим самим збагачувати власну картину світу;

4) розуміння залежності людського мислення, діяльності і поведінки, а також комунікативної діяльності та поведінки від культуророзумовлених когнітивних схем;

5) здатність і готовність до прийняття міжкультурної перспективи;

6) знання різноманітних, комунікативних стилів поведінки й уміння ідентифікувати їх у ситуаціях міжкультурної взаємодії;

7) розуміння основних принципів міжособистісної комунікації;

8) володіння стратегіями ідентифікації та аналізу нерозуміння під час спілкування на базі знань культурних відмінностей та їх впливу на комунікативну діяльність та поведінку;

9) відкритість до пізнання чужої культури та сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей;

10) психологічний настрій на кооперацію з представниками іншої культури;

11) здатність долати соціальні, етнічні, культурні стереотипи,

12) володіння набором комунікативних засобів, правильний їх вибір залежно від ситуації [25].

Я. Гнатенко називає такі елементи міжкультурної компетентності: відкритість до пізнання чужої культури, здатність до сприйняття міжкультурних відмінностей колег по спілкуванню, усвідомлення значущості культурних відмінностей, здатності отримувати знання про іншу культурну дійсність та використовувати їх, встановлювати й підтримувати зв'язок між рідною та іншомовною культурою, долати непорозуміння, що виникають у процесі міжкультурної взаємодії, налаштованість на кооперацію з представниками іншої культури, вміння розмежовувати групове та індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур, допитливість та відкритість щодо представників інших культур, уміння долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи, визначати рівень етноцентризму, долати етноцентричні установки, володіння набором комунікативних засобів та правильний їх вибір у залежності від ситуації спілкування тощо [7].

Отже, існують різні наукові точки зору вітчизняних науковців щодо визначення структури міжкультурної компетентності.

Структура міжкультурної компетентності також розглянута вченими у зарубіжному науковому просторі.

К. Кнапп виділив такі компоненти міжкультурної компетентності:

– афективні (емпатія, толерантність);

– специфічні (знання своєї та чужої культури);

– загальні (знання про культуру та комунікацію);



– міжкультурна обізнаність (усвідомлення залежності людських суджень від культурної специфіки та меж, в яких можливі міжкультурні відмінності, розуміння принципів міжособистісної комунікації, а також стратегії, спрямовані на дію, навчальні і дослідницькі стратегії розширення і диференціації знань про чужу культуру) [38].

З точки зору В. Гудикунста міжкультурна компетентність містить такі основні компоненти (які на його думку впливають на рівень тривожності або стресу, який відчувають учасники комунікації, а також на ступінь невизначеності в тій чи іншій ситуації):

– мотиваційний компонент (потреби учасників інтеракції в безпеці, потреби в приналежності до певної групи, а також до всього світу, потреби уникати почуття тривоги і хвилювання, тенденції наближення-віддалення у соціальних зв'язках, уявлення про самого себе й відкритість до нової інформації);

– компонент знань (культурне та мовне знання, знання про те, як зібрати інформацію, релевантну до питань міжкультурного спілкування, знання про індивідуальні схожості та відмінності, уявлення про більш ніж одну точку зору і знання про альтернативну інтерпретацію поведінки);

– компонент навичок (навички, які допомагають знизити рівень невпевненості і тривожності: здатність бути уважним, тобто когнітивно усвідомлювати сам процес комунікації, а не лише його бажаний результат, здатність справлятися з тривогою, здатність до емпатії, здатність відповідати очікуванням інших, здатність робити вірний прогноз щодо поведінки інших, переносити невизначеність, бути толерантним до багатозначності, адаптувати комунікацію, давати правильні пояснення, а також змінювати поведінку) [36].

Автор ще однієї адаптивної моделі міжкультурної компетентності – узгодження тотожностей С. Тінг-Тумі виокремила такі її компоненти:

– когнітивний (знання, глибоке розуміння важливих концептів міжкультурної комунікації);

– афективний (уважність до власних внутрішніх поглядів, передбачень та емоцій, і в той же час настрій на пізнання, погляди іншого);

– поведінковий (комунікативні вміння, ключовими з яких є спостережливість, вміння уважно слухати, самотність особистості й спільний діалог) [40].

П. Ерлі і Е. Мосаковські назвали компоненти міжкультурної компетентності:

– когнітивний (вивчення вірувань, традицій, табу чужої культури),

– фізичний (манера поведінки, жестикуляція);

– емоційний (довіра, вмотивованість вивчення іншої культури, її прийняття) [34].

Дж. Чен і В. Староста визначили такі компоненти міжкультурної компетентності:

– особистісні властивості (риси, які складають особистість індивідуума і ґрунтуються на унікальному досвіді проживання у рідній культурі й частково відображають спадковість. До цих властивостей належать самосвідомість, уявлення про самого себе (самооцінка), саморозкриття й само-релаксація);

– комунікативні вміння (вербальна і невербальна поведінка та інші вміння, які забезпечують здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми. До них належать соціальні вміння, гнучкість, вміння керувати взаємодією);

– психологічна адаптація (здатність до сприйняття іншої культури. Психологічна адаптація тягне за собою комплексний процес, через який ми засвоюємо здатність відповідати іншій культурі. Властивостями даного процесу є фрустрація, стрес, відчуження й невизначеність);

– усвідомлення особливостей власної культури, які впливають на поведінку і мислення (соціальні цінності, соціальні норми, соціальні звичаї й соціальні системи) [33].

М. Байрам відносить до елементів міжкультурної компетентності:

– здатність усувати непорозуміння, які виникають під час міжкультурної взаємодії та пояснювати помилки міжкультурної взаємодії;

– бажання та готовність отримувати знання про іншу культурну реальність та застосовувати їх, інтегруватись в іншомовну культуру, встановлювати і підтримувати зв'язок між своєю та іншомовною культурою, приймаючи особливості іншої культури, давати критичну оцінку своїй культурі;

– відкритість у відношенні до інших осіб;

– готовність сприймати думки інших, долати етноцентричні стереотипи і забобони [32].

Беручи до уваги позиції зазначених науковців, а також ураховуючи вікову специфіку підлітка, в структурі міжкультурної компетентності підлітків ми виокремлюємо такі компоненти:

– мотиваційно-ціннісний (ціннісне ставлення до інших культур; мотиви, потреби у спілкуванні з представниками інших культур; потреби учня у формуванні й самовихованні своєї міжкультурної компетентності мотивація до взаємодії, установка на дотримання правил поведінки при міжкультурній взаємодії).

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент міжкультурної компетентності є її спонукальним аспектом, що базується на мотивах, цінностях особистості. Ми тлумачимо мотиви як «...системне утворення особистості, що інтегрує цілі, потреби, спонування, внутрішню позицію особистості, особистісні диспозиції» [8, с. 89], а мотивацію – мотивацію як багаторівневе, багатоконпонентне, ієрархізоване динамічне утворення особистості, що містить систему мотивів, а також ситуативних чинників, що спонукають діяльність [9].

Існують різні класифікації типів мотивів. Відома диференціація мотивів на зовнішні (екстринсивні), та внутрішні (інтринсивні) (Г. Харлоу, Х. Хекхаузен); потенційні та актуальні (В. Семиченко); просоціальні, широкосоціальні, вузько соціальні, пізнавальні, професійні, саморозвитку, самоствердження, досягнення, ідентифікації з іншою людиною, влади, афіліації, матеріальні, утилітарні, а також негативна мотивація (С. Занюк, В. Семиченко).

Дослідниця В. Семиченко зазначає, що у процесі діяльності, спілкування, пізнання, потенційні мотиви активності людини переходять в актуальні, тобто потреба стає установкою, наміри – діями, стосунки – вчинками, плани – діяльністю [27, с. 106–107].

Із представленого різноманіття типів мотивів, найбільш вагомими в контексті проблеми нашого дослідження ми вважаємо соціальні та пізнавальні мотиви. Зазначені мотиви виступають головними «мотиваційними лініями» в мотиваційній сфері підлітка. Як зазначає В. Желанова, соціальні мотиви – відбивають систему відносин, які існують між людиною й навколишньою дійсністю й не пов'язані з процесом навчання; пізнавальні – ті, що безпосередньо пов'язані зі змістом та процесом навчання та є релевантними навчальній діяльності [9].

Мотиви, проходячи крізь емоційно-чуттєву сферу особистості стають потребами. С. Коробко і О. Коробко трактують «потребу» як стан організму, в якому виражається його залежність від умов існування [16].

Крім цього потреба тлумачиться як стан живого організму, людської особистості, соціальної групи чи суспільства в цілому, що виражає необхідність у чомусь, залежність від об'єктивних умов життєдіяльності та є рушійною силою їхньої активності [29]. Потреби людини проявляються у їхній поведінці і залежать від мотивації, якою вона керується в кожній окремій ситуації [20].

Далі ми розглянемо цінності та установки. Американський психолог польського походження М. Рокич тлумачив цінності як вид переконань, який займає центральне положення в індивідуальній системі переконань й вважав, що цінності являють собою керівні принципи життя [11]. Науковець Ш. Шварц довів, що цінності являють собою мотиваційні цілі, які служать керівними принципами в житті й провідним змістовим аспектом, що відрізняє цінності від мотивації, якою вони зумовлюються [11].

Як зазначає Е. Заредінова, цінності – це регулятори життєдіяльності людини, які відображають у своїй структурній організації та змісті особливості об'єктивної дійсності та власне людину в усіх її об'єктивних характеристиках. Це відносно стійке, соціально зумовлене, вибіркоче ставлення

людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ [11, с. 75].

Згідно психологічного словника, «установка, настанова – певний погляд на предмет, людину чи ідею, що ґрунтується на досвіді, переконаннях, емоціях і поведінці; стан готовності суб'єкта до певної активності, спрямованої на задоволення тієї чи іншої потреби» [28, с. 317]. Ціннісне ставлення до інших культур набуває статусу ціннісної установки як стійкої схильності до розуміння інших культур.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент соціокультурних цінностей пов'язаний з мотивами, потребами, установками та ціннісним ставленням до їх усвідомлення, прийняття, інтеріоризації та реалізації;

– когнітивний (культурологічні знання, міжкультурні знання щодо менталітету та специфіки своєї і іншої культури; лінгвістичні знання (знання іноземної мови, вербальних, невербальних і паравербальних засобів комунікації, рефлексивні знання).

Знання – це сукупність сприйнятої і засвоєної людиною інформації у вигляді понять, уявлень, суджень, що зберігається в довготривалій пам'яті, може бути відтворена в процесі діяльності і поведінки [28, с. 115].

Дослідниця Е. Заредінова наголошує на такій характеристиці знань:

1) різноманітність, зумовлена багатоаспектністю, різновидами типів цінностей;

2) артикульованість, сутність якої полягає в тому, що елементи знань чітко виокремлені, при цьому всі вони знаходяться в певному взаємозв'язку між собою у форматі типів соціокультурних цінностей;

3) гнучкість аксіологічних знань передбачає, що вони можуть використовуватися в процесі усвідомлення, прийняття, реалізації соціокультурних цінностей;

4) декларативність (знання про те, «що»);

5) процедурність (знання про те, «як»);

6) знання про своє знання [11, с. 110].

Когнітивний компонент базується на системі міжкультурних знань: культурологічні – знання про культуру країни; міжкультурні знання щодо менталітету та специфіки своєї і іншої культури – знання особливостей індивідуальної і суспільної свідомості людей, їх життєвих позицій, культури, моделей поведінки, обумовлених соціальним середовищем, національними традиціями тощо [28, с. 158]; лінгвістичні – знання іноземної мови, знання вербальних, невербальних і паравербальних засобів комунікації; рефлексивні знання, які ми будемо пов'язувати з інтелектуальною рефлексією;

– діяльнісний (уміння застосовувати культурологічні знання; уміння застосовувати міжкультурні

знання щодо менталітету та специфіки своєї і іншої культури (уміння встановлювати і підтримувати міжкультурні зв'язки, уміння будувати власну поведінку відповідно до норм іншої культури в ситуаціях міжкультурного спілкування, обирати комунікативні засоби залежно від ситуації спілкування); уміння застосовувати наявні лінгвістичні знання (уміння користуватися вербальними, невербальними та паравербальними засобами комунікації); уміння вести міжкультурний діалог (практичний досвід спілкування з представниками іншої культури); уміння рефлексувати власну діяльність і поведінку, рефлексивні вміння аналізувати комунікативний досвід та розробляти оптимальні комунікативні тактики).

Діяльнісний компонент представлений сукупністю міжкультурних умінь. Зауважимо, що «уміння» ми тлумачимо як дію, основу якої складає практичне застосування отриманих знань, і яка приводить до успіху в даному виді діяльності [28, с. 315];

– емоційно-вольовий (здатність контролю своєї поведінки і емоцій, вміння бути міжкультурно толерантним, ввічливим та уважним, міжкультурна емпатія, вміння створювати позитивний мікроклімат спілкування на основі взаєморозуміння, відкритість до пізнання чужої культури та сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей).

На думку І. Бега, основою розвитку особистості є воля як першооснова соціальної форми поведінки людини. Воля як форма самодетермінації, спонукаючи до моральних дій, приводить особистість до «відповідального звернення», творення і саморозвитку [5]. Воля – це один з механізмів, який дозволяє людині управляти власною поведінкою, психічними процесами і мотивацією [30]. Воля виступає як засіб регуляції, корегування негативного впливу емоцій на діяльність [30, с. 12].

Т. Кириленко визначає емоції як внутрішній механізм регуляції діяльності, що виражає відношення між мотивами, потребами й успіхом чи можливістю успішної реалізації діяльності суб'єкта [13]. Як наголошує Л. Назаровець, емоції справляють вплив на усі сфери людського життя, в тому числі і на навчання; вони є найважливішим фактором регуляції процесів пізнання [19]. Н. Шевякова зазначає, що емоції мають подвійну природу: активну (стимулюючу діяльність) і пасивну (емоційні стани, що переживаються) і припускає, що активна сторона емоційних утворень пов'язана з вольовими процесами [30]. Здібності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними тлумачаться як емоційний інтелект [23, с. 115]. Дослідниця В. Зарицька розуміє емоційний інтелект як інтегральну властивість особистості, яка проявляється у здатності розпізнавати, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших людей

і використовувати ці здібності у діяльності та спілкуванні [12, с. 137]. За концепцією Е. Носенко, представлений п'ятьма основними здібностями: усвідомлення людиною власних емоцій, що розглядається провідною здібністю в емоційному інтелекті; регулювання емоцій, що ґрунтується на їх самоусвідомленні; спроможність налаштувати себе до діяльності, самомотивувати до нових досягнень; розпізнавання та розуміння емоцій інших людей, що реалізується у формі емпатії; уміння позитивно ставитись до інших, підтримувати доброзичливі стосунки [23].

Поняття «міжкультурна толерантність» Ф. Бацевич розглядає як «терпимість, ставлення з розумінням (а часто з інтересом та симпатією) до наявних відмінностей у комунікативній поведінці учасників міжкультурної комунікації, які залежать від відмінностей у рідних мовах і культурах їх носіїв» [2, с. 112]. Емоційну основу толерантності створює емпатія, тобто здатність розуміти психологічний стан іншого, співпереживання [1, с. 53].

Когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий компоненти ми відносимо до виконавського аспекту.

**Висновки і подальші перспективи в цьому напрямку.** Вказані компоненти, з урахуванням елементів, які в них містяться, у сукупності складають зміст і сутність міжкультурної компетентності підлітків. Неповнота чи відсутність будь-якого з цих компонентів суттєво ускладнюють або взагалі роблять неможливою ефективну комунікацію і досягнення взаєморозуміння з представниками інших культур.

Так, мотиваційно-ціннісний компонент міжкультурної компетентності виступає своєрідним «дороговказом» і «двигуном» діяльності підлітків щодо пізнання, осмислення особливостей та поваги до чужих культур, мотивує до розширення кола особистісних інтересів за межі власної країни, спонукає до вивчення іноземної мови, як універсального засобу спілкування.

Когнітивний компонент слугує фундаментом міжкультурної компетентності, оскільки без відповідних знань (починаючи зі знання іноземної мови та інших засобів комунікації і закінчуючи культурологічними знаннями, знанням менталітету чужої культури) підлітки будуть безпорадні в іншопольському середовищі і не зможуть ні правильно зрозуміти «інше», ні сформулювати «своє» адекватне рецептивне чи продуктивне повідомлення.

Водночас, реалізація цих знань можлива лише через діяльнісний і емоційно-вольовий компоненти, які забезпечують належну комунікативну поведінку індивіда в конкретних умовах (з урахуванням місця і часу, предмету комунікативного акту, стану та статусу адресанта, інших обставин), згідно з комунікативною тактикою, вибраною за результатами рефлексії – аналізу власного та

чужого комунікативного досвіду. Адже, у спілкуванні з представниками чужої культури важливо не тільки мати необхідні лінгвокультурні та соціокультурні вміння та навички, а також вміти контролювати власну поведінку і емоції, бути толерантним, емоційно співчувати та підтримувати співрозмовника тощо.

Зазначені компоненти міжкультурної компетентності являються основою для обґрунтування і розробки критеріальної бази дослідження.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баглай О.І. Формування готовності майбутніх фахівців міжнародного туризму до міжкультурного спілкування у професійній підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ужгород, 2013. 215 с.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
3. Бойчук В.С. Моделі міжкультурної компетентності: порівняльний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2024. № 1 (54). С. 18–23. DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.18-23
4. Бойчук В. С. Формування мовної особистості підлітка в контексті загальноєвропейської інтеграції. Мова й література у проєкті різних наукових парадигм : матеріали XIV Всеукр. студ.-викл. наук.-практ. конф. (21 квітня 2023 р., м. Полтава). ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Полтава, 2023. 373 с. (С. 278–282).
5. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 340 с.
6. Вішнікіна Л. П. Методична система формування предметної компетентності з географії в учнів основної школи : дис. ... д. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 630 с.
7. Гнатенко Я. Формування міжкультурної компетентності майбутніх бакалаврів з міжнародної економіки у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2021. 258 с.
8. Желанова В.В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія. Луганськ : Вид-во ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. 482 с.
9. Желанова В.В. Мотивація, смислова сфера та професійна суб'єктність майбутнього педагога у контексті їх рефлексивної детермінації. Компетентнісно зорієнтована освіта: яксні виміри: монографія. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015. 368 с.
10. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 24.07.2024).
11. Заредінова Е.Р. Теоретичні і методичні засади формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу : дис. ... д. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2020. 406 с.
12. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні аспекти розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія. Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2010. 304 с.
13. Кириленко Т. С. Психологія : емоційна сфера особистості. К. : Либідь, 2007. 256 с.
14. Коваленко О. Ю. Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності в процесі вивчення іноземних мов студентами-економістами. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія.* 2015. № 15 (1). С. 170–172.
15. Кокнова Т. А. Теорія і практика формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2021. 610 с.
16. Коробко С. Л. Робота психолога з молодшими школярами : методичний посібник. К. : Літера ЛТД, 2006. 416 с.
17. Костюк С.С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кривий Ріг, 2018. 292 с.
18. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : дис. ... д. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2011. 465 с.
19. Назарець Л. Особливості емоційної регуляції в формуванні пізнавальних інтересів підлітків: дис.... канд. психол. наук : 19.00.07. Рівне, 2009. 221 с.
20. Озарук В. Формування мотивації до підвищення рухової активності учнів молодшого шкільного віку : дис. ... канд. наук з фізичного виховання і спорту : 24.00.02. Івано-Франківськ, 2016. 212 с.
21. Пришляк О. Ю. Теорія і методика формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2021. 417 с.
22. Радул С. Г. Міжкультурна компетентність викладача іноземної мови : зміст та структура. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* 2015. Вип. 24 (34). 123 с.
23. Ракітянська Л. М. Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 592 с.
24. Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя». URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_988#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_988#Text) (дата звернення: 24.07.2024).
25. Самойленко Н. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю : монографія. К. : Рібест, 2013. 411 с.
26. Сафонова І. О. Аксіологічні засади формування в іноземних студентів університету міжкультурної компетентності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2015. 297 с.
27. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закладів. К. : Вища школа, 2004. 336 с.
28. Синявський В. В., Сергєєнкова О. П. Психологічний словник. За ред. Н. А. Побірченко. К. : Науковий світ, 2007. 274 с.
29. Шагай Н. М. Вплив процесу соціалізації на формування моральної поведінки школярів. Перша міжнародна соціально-педагогічна конференція, 26–27 квітня 2006 р. : матеріали конф. Луцьк : Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2006. С. 207–211.

30. Шевякова Н. Особливості емоційно-вольової регуляції особистості в перехідний період від підліткового до юнацького віку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 159 с.

31. Bronfenbrenner U. Developmental ecology through space and time: A future perspective. In: Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development, American Psychological Association. Washington DC, 1995. P. 619–648.

32. Byram M., Zarate G. Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. Sociocultural competence in language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe. 1997. P. 239–243.

33. Chen, G. M. Foundations of Intercultural Communication. Lanham, MD : University Press of America, 2005. 340 p.

34. Earley P.C., Mosakwski E. Cultural intelligence. Harvard business review, 2004. P. 139–146.

35. Everett M. Rogers, Thomas M. Steinfatt. Intercultural Communication. Waveland Press, Inc. Prospect Heights, Illinois, 1999. 292 p.

36. Gudykunst W. Communication with strangers: An approach to intercultural communication. Boston : McGrawHill, 1997. 112 p.

37. Hall E. T. The silent language. New York: Anchor, 1959. 217 p.

38. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 1990. № 1. P. 83.

39. Matsumoto D., Juang L. Culture and Psychology. Wadsworth Publishing, U.S.A, 2007. 544 p.

40. Ting-Toomey S. Communicating across Cultures. New York: The Guilford Press, 1999. 261 p.

## АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ІНФОРМАЦІЙНОГО НАСИЛЬСТВА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### ACTUALIZATION OF THE PROBLEM OF PREVENTION OF INFORMATIONAL VIOLENCE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF TEACHING INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

У статті актуалізовано проблему профілактики інформаційного насильства в освітньому середовищі педагогічних закладів вищої освіти та визначено сутність цього феномену. Диференційовано насильство за його видами відповідно до характеристик того, хто вчиняє насильницькі дії (посягання на власне життя і здоров'я; міжособистісне насильство; колективне насильство). Вказано чинники, які зумовлюють насильство, як-то: фізичні; сексуальні; психологічні; такі, які полягають в завданні збитків чи у незабезпеченні піклування. Подано спектр різновидів інформаційного насильства, у якому: отримання інформації без згоди її власника; передання інформації без згоди отримувача; втручання третіх осіб у вільний обмін інформацією. Схарактеризовано види вияву, тривалості й регулярності інформаційного насильства й прикметні його особливості щодо студентської молоді в умовах сьогодення (дезінформація, кібербулінг, кібермобінг, тролінг, кібергрумінг, спам і фішинг, негативні коментарі й образи в мережі, зловживання особистими даними, політичний або ідеологічний тиск, незаконне копіювання та плагіат). Увіражено потребу побудови безпечного освітнього середовища закладів вищої освіти в умовах інформаційних впливів задля формування гармонійної особистості майбутнього фахівця. Зазначено, що безпека освітнього середовища здебільшого пов'язана з організаційними складниками функціонування освітніх закладів (режими роботи, фізична та психологічна безпека здобувачів освіти), створенням безпечних і нешкідливих умов освітнього процесу (безпека життєдіяльності, охорона праці) та застосуванням здоров'язберезувальних технологій (превенція розвитку шкідливих звичок чи хвороб). Наголошено, що безпечне освітнє середовище закладів вищої освіти є педагогічно й цілеспрямовано організованою сукупністю об'єктивних і суб'єктивних факторів, які дотичні до здобувачів вищої освіти та зорієнтовані на взаємодію педагогів і здобувачів зі створення умов життєдіяльності, духовно-морального самовдосконалення особистості, її самореалізації, а також набуття майбутніми фахівцями особистісних цінностей.

**Ключові слова:** інформаційне насильство, профілактика, освітнє середовище, педагогічний заклад вищої освіти, здобувачі вищої освіти, майбутні вчителі, дезінформація, кібербулінг, кібермобінг, тролінг, кібергрумінг, спам і фішинг, негативні коментарі й образи в мережі, зловживання особистими даними, політичний тиск, плагіат.

The article updates the problem of prevention of informational violence in the educational environment of pedagogical institutions of higher education and defines the essence of this phenomenon. Violence is differentiated by its types according to the characteristics of the person who commits violent acts (infringement on one's own life and health; interpersonal violence; collective violence). The factors that lead to violence are indicated, such as: physical; sexual; psychological; such as the assignment of damages or failure to provide care. The range of types of informational violence is presented, in which: obtaining information without the consent of its owner; transfer of information without the consent of the recipient; interference of third parties in the free exchange of information. The types of manifestation, duration and regularity of informational violence and its characteristic features regarding student youth in today's conditions are characterized (disinformation, cyberbullying, cybermobbing, trolling, cybergrooming, spam and phishing, negative comments and insults in the network, misuse of personal data, political or ideological pressure, illegal copying and plagiarism). The need to build a safe educational environment of institutions of higher education in the conditions of informational influences for the formation of a harmonious personality of the future specialist is emphasized. It is noted that the safety of the educational environment is mostly related to the organizational components of the functioning of educational institutions (work regimes, physical and psychological safety of students), the creation of safe and harmless conditions for the educational process (life safety, labor protection) and the use of health-preserving technologies (prevention development of bad habits or diseases). It is emphasized that the safe educational environment of institutions of higher education is a pedagogically and purposefully organized set of objective and subjective factors that are tangential to students of higher education and are oriented to the interaction of teachers and students to create conditions for life, spiritual and moral self-improvement of the individual, and its self-realization, as well as acquisition of personal values by future specialists.

**Key words:** informational violence, prevention, educational environment, pedagogical institution of higher education, students of higher education, future teachers, disinformation, cyberbullying, cybermobbing, trolling, cybergrooming, spam and phishing, negative comments and insults on the network, misuse of personal data, political pressure, plagiarism.

УДК 378:[316.774:316.48]  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.49>

**Сойчук Р.Л.,**

докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки  
початкової, інклюзивної та вищої освіти  
Рівненського державного гуманітарного  
університету

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку національної системи освіти її концептуальними векторами постають не лише сформованість певних професійних

компетентностей, а й створення належних умов для гармонійного розвитку особистості та гарантування безпечного освітнього середовища всім учасникам освітнього процесу закладів вищої

освіти. Агресія ж росії проти України робить кричуще важливим проектування безпечного та недискримінаційного освітнього середовища закладів вищої освіти (далі – ЗВО).

У такому контексті видається логічно виправданим виконання аналізу напрацьованих на сьогодні підходів до диференціювання насильства за його видами відповідно до характеристик того, хто вчиняє насильницькі дії (посягання на власне життя і здоров'я; міжособистісне насилля; колективне насильство), а також осмислення чинників-детермінант насильства (фізичних; сексуальних; психологічних; тих, які полягають у завданні збитків чи незабезпеченні піклування).

Ініціативи із забезпечення кожній особистості сприятливих умов для життя, розвитку, здобуття освіти на тлі захисту від насильства й жорстокого поводження як пріоритетних завдань державної політики знайшли відображення та легітимізовані у низці міжнародних і українських нормативно-правових актів, як-от: Загальна декларація прав людини, Конвенція про права дитини, Конституція України, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 р., Наказ міністерства освіти і науки України «Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти» та ін.

У Конституції України проголошено, що людина, її життя та здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека в Україні є найвищою соціальною цінністю. Й те, що саме держава забезпечує людині її права та свободи, створює безпечні для життя і здоров'я умови в усіх сферах людської життєдіяльності, зокрема гарантує формування освітнього середовища ЗВО, котре виступає осередком становлення зростаючої повноцінної та індивідуальної особистості [6], окреслює певний дуальний вимір дотичної до означеної проблеми ситуації. Так, сучасне суспільство потребує самодостатньої, творчої й ініціативної молоді (майбутніх фахівців – учителів), яка здатна мобілізувати власний інтелектуально-духовний потенціал задля досягнення успіху Української держави та виховання підростаючого покоління, тоді як професійний розвиток, позитивна мотивація до професійної діяльності та самовдосконалення, рівень професійної майстерності, усвідомлення ролі педагога-новатора, формування фахових компетентностей, орієнтування у педагогічних інноваціях й освітніх трендах вимагає побудови безпечного, сприятливого освітнього середовища педагогічних закладів вищої освіти із профілактикою інформаційного насильства задля гармонійного розвитку особистості майбутнього вчителя

за умов відстоювання незалежної державності й інформаційних впливів.

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

Засадачними для висвітлення задекларованої у статті проблеми є наукові доробки, присвячені: соціально-педагогічним аспектам профілактики насильства в сім'ї (Л. Повалій, В. Постовий, Т. Шульга й ін.), особливостям формування правової свідомості зростаючої особистості (І. Бех, А. Кузьмінський, М. Фіцула й ін.); прикметним характеристикам профілактичної роботи в різних соціальних інституціях України (О. Безпалько, І. Зверева, В. Оржеховська й ін.); специфіці прищеплення підростаючому поколінню навичок здорового способу життя (Ю. Бойчук, Ю. Мельник, С. Омельченко й ін.).

Утім, попри значне зацікавлення вчених досліджуванім феноменом, очевидні труднощі створення безпечного та недискримінаційного освітнього середовища закладів вищої освіти, проблема профілактики й протидії насильству серед здобувачів вищої освіти у педагогічних ЗВО ще не набула цілісного наукового осмислення. Зокрема, поза фокусом уваги залишаються особливості створення такого освітнього середовища за умов суспільної нестабільності, відстоювання незалежної державності та суперечливих інформаційних впливів.

**Мета статті** полягає в актуалізації проблеми профілактики інформаційного насильства в освітньому середовищі педагогічних закладів вищої освіти, характеристиці інформаційного насильства та розгляді умов створення безпечного освітнього середовища закладу освіти для гармонійного розвитку особистості майбутнього вчителя.

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

У сучасній спільноті вчених і фахівців-практиків поняття «насильство» потрактовують як будь-яке свідоме та навмисне застосування сили одного індивіда/групи людей проти іншого/інших з метою встановлення над ними влади й контролю; умисний фізичний чи психологічний вплив однієї особистості на іншу, проти її волі, що спричиняє цій особистості фізичну, моральну, майнову шкоду або містить у собі загрозу заподіяння зазначеної шкоди зі злочинною метою. Особистість, яка вчиняє насильницькі діяння, усвідомлює їх характер, передбачає наслідки цих діянь і бажає чи свідомо допускає їх настання [3; 4].

В. Слюсар витлумачує «інформаційне насильство» як «соціально-культурне насилля, яке здійснюється у латентній формі на основі репрезентації недостовірної картини світу» [10, с. 31], а Дж. Штейн – як передусім неправомірний інформаційний вплив на особу чи групу осіб із метою маніпулювання їхньою свідомістю [11].

На сьогодні розрізняють три види інформаційного насильства, як-от: отримання інформації

без згоди її власника (несанкціоноване заволодіння або перехоплення інформації, яке полягає в несанкціонованому зборі даних про користувача та шпигунство за ним); передання інформації без згоди отримувача (інформація дезінформаційного характеру, а саме – пропаганда, спам, некеровані масові «розсилки» рекламних опитувань, зовнішня реклама на банерах); утручання третіх осіб у вільний обмін інформацією (заволодіння авторськими правами осіб, використання їхніх публічних або не публічних висловлювань, різні види цензури). Також виокремлюють такі види інформаційного насильства, як: «інформаційний пресинг», «спотворення інформації», «недостатня інформація», «нелегітимна інформація».

Ступінь взаємодії учасників освітнього середовища ЗВО визначається різною її вираженістю, тривалістю та регулярністю. Суб'єкти й об'єкти взаємодії в освітньому середовищі мають відмінні вікові категорії, важелі формального чи інформального впливу одне на одного, що ускладнює ідентифікацію жертв й агресорів.

За виявом, тривалістю та регулярністю інформаційного насильства його стратифікують за трьома видами, а саме:

1) суб'єктивне (особливе виявами соціального насильства, що «лежать на поверхні», легко помітні, такі, що їх ідентифікує більшість людей);

2) системне (переважно відзначається латентністю, непомітне, але постійно наявне в людському суспільстві (й тому більш небезпечне);

3) символічне (здебільшого втілене в мові, загальному мовленні; це не лише очевидні випадки мови-ненависті, а більш фундаментальна форма насильства, яка зумовлена та ґрунтується на організації соціальних спалахів через інформаційні «вкиди» резонансного виміру) [7].

Інформаційне насильство, якого зазнає молодь в умовах інформаційних впливів, прикметне такими особливостями, як:

– *дезінформація* (набуває реалізації шляхом ґенерування неправдивої інформації, сплутування фактів, які можуть спричинити непорозуміння та конфлікти в освітньому середовищі й уплинути на зв'язки між здобувачами вищої освіти, педагогами й іншими учасниками освітнього процесу);

– *кібербулінг* (виникає у спільнотах освітніх закладів на основі соціальних мереж, Інтернету й електронної пошти та створює для здобувачів вищої освіти ситуації, коли їхні дані, фотографії чи особисті дані спотворюють чи використовують без їхньої згоди, а проте з метою завдати ментальної, емоційної та фізичної шкоди певній особі або групі) [4];

– *кібермобінг* (передбачає переслідування на роботі завдяки засобам інформаційних технологій; на думку Х. Леймана, є психологічним тиском на робочому місці з такими виявами, як: цькування,

чвари, підсиджування, плітки, інтриги, хамство, емоційне насильство, сексуальне домагання) [5];

– *тролінг* (спрямований на формування громадської думки задля досягнення певних цілей) [3];

– *кібергрумінг* (сексуальне насильство в Інтернеті; полягає у створенні зловмисниками фальшивих акаунтів з метою знайомства із жертвою (під виглядом ровесника) для виманювання інтимних фото та відео, яке супроводжується подальшим шантажем, спрямованим на одержання ще відвертіших фото- чи відеоматеріалів, грошей або сексу; часто жертви погоджуються на вимоги шахраїв, які останніми не обмежуються, демонструючи їхню ескалацію);

– *спам і фітінг* (надмірна кількість спаму та спроби доступу до особистої інформації чи власних коштів через електронну пошту чи іншими інформаційно-цифровими шляхами);

– *негативні коментарі й образи в мережі* (поширювані через веб-ресурси висловлювання в Інтернеті задля досягнення впливу на вразливий психологічний стан здобувачів і викладачів);

– *незаконне копіювання та плагіат* (копіювання чужих робіт без покликання на відповідні джерела, що порушує академічну доброчесність);

– *політичний або ідеологічний тиск* (можливий у разі позиціонування освітнього закладу як арени для політичних й ідеологічних конфліктів, де інформацію може бути використано з метою маніпулювання та впливу на думку здобувачів вищої освіти);

– *зловживання особистими даними* (пов'язане з витоком особистих даних здобувачів чи викладачів, що може спричинити серйозні проблеми з приватністю та безпекою) [3; 4; 5].

Інформаційне насильство в закладах освіти, зокрема ЗВО, не має чіткого юридичного визначення. Так, у статті 54 Закону України «Про освіту» зазначено, що науково-педагогічні працівники, інші особи, які долучаються до освітнього процесу, зобов'язані:

– захищати здобувачів освіти під час освітнього процесу від усіх форм фізичного та психічного насильства, приниження честі та гідності, дискримінації за будь-якою ознакою, пропаганди та агітації, що завдають шкоди здоров'ю здобувача освіти, запобігати вживанню на території закладів освіти алкогольних напоїв, наркотичних засобів, іншим шкідливим звичк

– повідомляти керівництво закладу освіти про факти булінгу (цькування) стосовно здобувачів освіти, педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників, інших осіб, яких залучають до освітнього процесу, свідком якого вони були особисто, або інформацію про які отримали від сторонніх, вживати невідкладних заходів для припинення булінгу (цькування) [8].



На безпеці освітнього середовища здебільшого позначаються організаційні складники функціонування освітніх закладів (режими роботи, фізична та психологічна безпека здобувачів освіти), створення безпечних і нешкідливих умов освітнього процесу (безпека життєдіяльності, охорона праці) та застосування здоров'язбережувальних технологій (превенція розвитку шкідливих звичок чи хвороб).

Так, у «Кодексі безпечно освітнього середовища» вказано, що «...безпечна поведінка особистості, уникнення потенційних ризиків і небезпек та навички подолання власних труднощів у житті» є засадничими передумовами формування безпечно освітнього середовища [5, с. 5]. Водночас ключовим виявом безпечно освітнього середовища виступає відсутність насильства в усіх його видах, формах для всіх учасників освітнього простору [5, с. 11].

Стаття 26 Закону України «Про освіту» регламентує статус керівника освітнього закладу як такого, що «забезпечує створення у закладі освіти безпечно освітнього середовища, вільного від насильства та булінгу (цькування)» [8]. Окремі положення статті 53 того самого закону врегулюють питання насильства, тобто проголошують право здобувачів освіти на: безпечні та нешкідливі умови навчання, утримання й праці; повагу до людської гідності; захист під час освітнього процесу від приниження честі та гідності, будь-яких форм насильства та експлуатації, булінгу (цькування), дискримінації за будь-якою ознакою, пропаганди та агітації, що завдають шкоди здоров'ю здобувача освіти; отримання соціальних і психолого-педагогічних послуг як особи, котра постраждала від булінгу (цькування), стала його свідком або вчинила булінг (цькування) [8].

Пласт завдань із запобігання та протидії булінгу (цькуванню) в закладі освіти складають такі, як: створення безпечно освітнього середовища в закладі освіти, що охоплює психологічну та фізичну безпеку учасників освітнього процесу; визначення стану, причин і передумов поширення булінгу (цькування) в закладі освіти; підвищення рівня поінформованості учасників освітнього процесу про булінг (цькування); формування в учасників освітнього процесу нетерпимого ставлення до насильницьких моделей поведінки, усвідомлення булінгу (цькування) як порушення прав людини; заохочення всіх учасників освітнього процесу до активного сприяння запобіганню булінгу (цькуванню) [2].

На переконання української вченої О. Єжової, освітнє середовище – це складна система, яка містить три основні блоки: матеріально-технічний, освітній і комунікативний. Матеріально-технічний блок охоплює просторово-предметний складник, інфраструктуру закладу освіти, його

матеріально-технічну базу, рівень оснащення сучасними інформаційними технологіями; освітній блок – зміст, форми й методи навчання та виховання; комунікативний – взаємини між здобувачами освіти й педагогічними колективами й загалом, і всередині кожного з них окремо [1].

Освітнє середовище ЗВО постає оптимальним простором організаційно-педагогічної та наукової взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що забезпечує формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Однак не варто нехтувати й іншими ознаками освітнього середовища ЗВО, де структурована система організаційних і дидактичних заходів сприятиме створенню негативного для зародження виявів інформаційного насильства «мікроклімату».

Профілактику інформаційного насильства у ЗВО уможлиблює попередня реалізація заходів із недопущення будь-чого, спрямованого на виникнення готовності до вчинення протиправних дій. Запобігання, на відміну від профілактики, передбачає вжиття низки заходів у разі підвищеного ризику вчинення правопорушення. Про протидію ж учиненню правопорушень ідеться за наявності певних умов початку протиправної діяльності, тобто на тлі існування факту протиправного діяння.

Зазвичай розрізняють три види профілактики насильства:

1) загальносоціальна – система соціальних заходів, зорієнтованих на нівелювання негативного впливу об'єктивних і суб'єктивних факторів, які сприяють учиненню правопорушень;

2) спеціальна – частина соціального процесу, що базується на використанні засобів, методів і прийомів врегулювання й усунення негативних чинників, які можуть зумовити таке діяння;

3) індивідуальна – загальний і спеціальний вплив на зростаючу особистість, поведінка якої розкриває її готовність до вчинення правопорушення [4].

Профілактику та протидію насильства варто потрактувати як соціально спрямовану діяльність держави, її органів і посадових осіб, громадських організацій, закладів освіти й окремих громадян щодо виявлення причин і умов скоєння правопорушень, ліквідацію факторів, які спричиняють формування антигромадської поведінки зростаючої особистості, викорінення правопорушень як соціального явища та забезпечення під час такої діяльності прав і свобод громадян [7].

У річищі пропонованої наукової розвідки безпечне освітнє середовище закладів вищої освіти постає педагогічно та цілеспрямовано організованою сукупністю об'єктивних і суб'єктивних факторів, які дотичні до здобувачів вищої освіти й зорієнтовані на взаємодію педагогів і вихованців зі створення умов життєдіяльності, духовно-морального

самовдосконалення особистості, її самореалізації та формування особистісних цінностей майбутніх фахівців. До таких факторів належать: об'єктивні (соціально-історичні особливості, культурні традиції українського народу та система освіти) й суб'єктивні (індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти, рівень готовності педагогів до створення безпечного освітнього середовища, особистісні цінності учасників освітнього процесу, психологічний клімат у колективі, стиль педагогічного менеджменту, відповідне предметно-просторове, інформаційне та змістово-методичне забезпечення освітнього процесу, матеріально-технічні умови ЗВО) [9].

**Висновки.** Отже, високі в умовах сьогодення ризики для здобувачів вищої освіти стати об'єктом інформаційного насильства різного виду детермінують гостру потребу організації профілактики, запобігання та протидії останньому саме в середовищі педагогічного закладу вищої освіти, що має гарантувати безпечне освітнє середовище всім учасникам освітнього процесу завдяки створенню належних умов життєдіяльності, духовно-морального самовдосконалення особистості, її самореалізації та набуття особистісних цінностей як майбутніх учителів. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в розгляді форм і методів профілактики інформаційного насильства в освітньому середовищі педагогічних ЗВО.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Єжова О. Теоретичні підходи до визначення превентивного виховного середовища. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2013. № 10. С. 153–158.
2. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу

(цькуванню)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19>.

3. Запобігання та протидія проявам насильства: діяльність закладів освіти: навч.-метод. посіб. / Андрєєнкова В. Л., Байдик В. В., Войцях Т. В., Калашник О. А. й ін. Київ: ФОП Нічога С.О., 2020. 196 с.

4. Інформаційне насильство та безпека: світоглядно-правові аспекти: монографія. Дзьобань О. П., Пилипчук В. Г. / за заг. ред. проф. В. Г. Пилипчука. Харків: Майдан, 2011. 244 с.

5. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. 2018. [Електронний ресурс]. Український фонд «Благополуччя дітей». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/protidia-bulingu/21kbos.pdf>. (дата звернення: 29.10.2021).

6. Конституція України. Офіц. текст: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. зі змінами, внесеними Законом України від 8 грудня 2004 р.: станом на 1 січня 2006 р. Київ: Мін-во юстиції України, 2006. 124 с.

7. Міловідова С. В. Попередження та протидія адміністративним правопорушенням в Україні: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.07 / ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана». Київ, 2016. 231 с.

8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 21.11.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page#Text>. (Дата звернення: 29.11.2021).

9. Сойчук Р. Л., Лісова С. В. До проблеми створення освітньо-виховного середовища закладу вищої освіти з позиції особистісно-орієнтованого підходу. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 61. Том 2. 2023. ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». 2023. С. 193–197.

10. Slyusar V. M. Informational violence in the symbolic exchange and modern mediareality: the modus dimension. *Філософські науки*. 2019. С. 25.

11. Stein G. Information War – Cyberwar – Netwar. URL: [www.infowar.com/mil\\_c4i/stein/](http://www.infowar.com/mil_c4i/stein/).

## РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

БРИКОЛАЖ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ  
ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКАBRICOLAGE AS AN INNOVATIVE METHOD OF FORMING LOGICAL  
AND MATHEMATICAL COMPETENCE OF PRESCHOOL AGE CHILDREN

Стрімкі зміни у сучасному суспільстві зумовлюють пошук нових педагогічних технологій, форм та методів роботи з дітьми, особливо, коли мова йдеться про логіко-математичний розвиток дошкільника. Поряд з традиційними методами сьогодні все більшої популярності здобуває бриколаж – використання нетипового дня навчання, виховання й розвитку особистості дошкільника матеріалу для роботи.

Розкрито педагогічний потенціал методу бриколаж у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку (розвиток творчого мислення, розвиток дрібної моторики, стимулювання пізнавальної активності дітей, ефективна соціалізація, психологічне розвантаження, ефективне екологічне виховання тощо). Визначено шляхи його використання в закладі дошкільної освіти, а також в умовах родини.

Подано розуміння логіко-математичного розвитку дитини дошкільного віку як здатність дитини застосовувати логічні та математичні знання і навички для вирішення повсякденних завдань та проблем. Встановлено, що під час формування логіко-математичної компетентності відбувається: розвиток логічного мислення (діти вчать розділяти цілі об'єкти на частини та об'єднувати частини в цілі об'єкти, порівнювати та узагальнювати), розуміння чисел та арифметичних операцій (лічба, складання й віднімання чисел в межах 10, числові ряди), формування просторових уявлень (орієнтація в просторі, геометричні фігури), розвиток математичного мовлення в активі та пасиві (математична термінологія, опис математичних процесів), розвиток пам'яті та уваги (уважність до деталей, запам'ятовування чисел та послідовностей) тощо.

Визначено педагогічний потенціал методу бриколаж у розвитку логіко-математичної компетентності дошкільника, зокрема: розширені можливості для вихователя у використанні нетрадиційного матеріалу на заняттях з розвитку логіко-математичної компетентності; розвиток дивергентного мислення дошкільників; підвищення рівня умотивованості за зацікавленості математикою з боку дітей, ефективна соціалізація дошкільника шляхом командної роботи під час створення ланцюжків, відображення закономірностей тощо.

**Ключові слова:** бриколаж, нетрадиційний дидактичний матеріал, логіко-матема-

тична компетентність, діти раннього і дошкільного віку, заклад дошкільної освіти.

Rapid changes in modern society cause the search for new pedagogical technologies, forms and methods of working with children, especially when it comes to the logical and mathematical development of preschoolers. Along with traditional methods, today bricolage is gaining more and more popularity – the use of material for work on a non-typical day of education, upbringing and personality development of a preschooler.

The pedagogical potential of the bricolage method in working with children of early and preschool age is revealed (development of creative thinking, development of fine motor skills, stimulation of children's cognitive activity, effective socialization, psychological relief, effective environmental education, etc.). The ways of its use in the preschool education institution are determined.

An understanding of the logical-mathematical development of a preschool child is provided as a child's ability to apply logical and mathematical knowledge and skills to solve everyday tasks and problems. It has been established that during the formation of logical-mathematical competence: the development of logical thinking (children learn to divide whole objects into parts and combine parts into whole objects, compare and generalize), understanding of numbers and arithmetic operations (counting, addition and subtraction of numbers within 10, numerical series), formation of spatial ideas (orientation in space, geometric shapes), development of mathematical speech (mathematical terminology, description of mathematical processes), development of memory and attention (attention to details, memorization of numbers and sequences) etc.

The pedagogical potential of the bricolage method in the development of logical-mathematical competence of a preschooler is determined, in particular: expanded opportunities for the teacher to use non-traditional material in classes on the development of logical-mathematical competence; development of divergent thinking of preschoolers; increasing the level of motivation due to children's interest in mathematics, effective socialization of preschoolers through teamwork when creating chains, displaying patterns, etc.

**Key words:** bricolage, non-traditional didactic material, logical-mathematical competence, children of early and preschool age, preschool education institution.

УДК 373.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.50>

**Коваленко Т.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри розвитку дитини  
раннього і дошкільного віку  
Державного закладу  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

**Ярмолюк О.Г.,**

асистент кафедри спеціальної освіти  
Державного закладу  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Сучасні умови розвитку українського суспільства, повномасштабне вторгнення росії на територію

незалежної України, змушують шукати та реалізувати нові педагогічні технології роботи з дітьми раннього і дошкільного віку.

Сьогодні вихователі закладів дошкільної освіти (ЗДО) здебільшого сконцентровані на забезпеченні безпечних умов перебування дітей в садочку, адже за перших секунд сигналу тривоги мають вести дітей в укриття. Звітно, якість освітнього процесу знижується, а рівень психологічної напруги дітей зростає. За таких умов процес розвитку логіко-математичного мислення дітей потребує певної педагогічної підтримки.

Уважаємо, що технологія бриколаж володіє значним потенціалом у формуванні логіко-математичної компетентності дошкільників, особливо, коли мова йдеться про складні й непередбачувані умови навчання й виховання дошкільників.

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

Зауважимо, що проблема формування логіко-математичної компетентності дошкільників досліджується в роботах О. Брежневої, К. Волинець, О. Гришко, Т. Левченко, Н. Штефан та ін.

З іншого боку, метод бриколажу ще недостатньо досліджена в сучасному науковому полі, але про її сутність говорять такі науковці й педагоги-практики: О. Буйдіна, О. Дмитренко, М. Захарова, О. Капічіна, І. Карташова, Н. Потапова тощо.

Натомість, проблема використання бриколажу для формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку все ще потребує вивчення на теоретико-практичному рівні.

Отже, **метою** розвідки є характеристика методу бриколаж як інструменту роботи з дошкільниками для успішного формування у них логіко-математичної компетентності.

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

Перш за все, визначимось із сутністю поняття «бриколаж». Оскільки ця педагогічна категорія доволі молода, маємо не так багато трактувань, зокрема бриколаж розглядається як:

- процес розшифрування прихованих культурних кодів, які, зазнавши відповідного зовнішнього втручання, перетворюються в альтернативний освітній процес і можуть ініціювати бажані імпульси до соціальної і культурної мобілізації особистості, громади, регіону (Hubík) [6];

- використання для проведення навчальних ігор різноманітних предметів, інструментів та іншого обладнання, що не створене спеціально для освітнього процесу (Н. Потапова) [4, с. 211];

- навчання через імпровізацію через застосування підручних матеріалів. Тобто сутність технології полягає у тому, щоб в освітньому процесі використовувати такі матеріали, які прямо не призначені для цього (О. Буйдіна) [2];

- метод створення чогось принципово нового з підручних матеріалів, які зазвичай мають інше спрямування, тобто нове з наявного старого (Карташова І.) [3, с. 102–104].

Як бачимо, бриколаж – це використання нетипового дня навчання, виховання й розвитку

особистості дошкільника матеріалу. Тут слушною є думка Н. Потапової: «існує два принципи побудови техніки бриколажа: використання звичайних предметів у зовсім іншій ролі та створення нових засобів або підходів зі старого матеріалу. В обох випадках в учасниках навчально-виховного процесу розвивається критичне мислення, креативність, розширюються обрії пізнання навколишнього світу» [4, с. 211]. Тобто ми можемо використовувати різний матеріал у роботі з дітьми дошкільного віку, як-от: кольорові кришечки від пластикових пляшок, картонний ролик від туалетного паперу або кухонної плівки, жовті пластикові яйця від іграшки Kinder Surprise, шкарлупу від волосських горіхів тощо.

Учені узагальнюють можливості технології бриколаж у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку, зокрема:

- розвиток творчого мислення дитини – діти раннього і дошкільного віку вчать використовувати нетрадиційні матеріали, виявляючи креативність, розвиваючи уяву, фантазію;

- розвиток дрібної моторики – робота з нетрадиційним дидактичним матеріалом (кришки, ватні диски, дерев'яні палички тощо) сприяє розвитку моторики, що у подальшу впливатиме на формування навичок письма;

- стимулювання пізнавальної активності дітей – використання нетрадиційних матеріалів підвищує умотивованість дітей, сприяє їхній зацікавленості під час роботи на занятті;

- ефективна соціалізація – використання методу бриколаж у груповій роботі (проекті) сприяє розвитку комунікативних навичок, навичок роботи в команді;

- психологічне розвантаження – процес створення власних виробів з нетрадиційних матеріалів допомагає дитині виражати емоції, знижує рівень тривожності, формує впевненість у собі та своїй силах;

- ефективне екологічне виховання – використання повторно придатних матеріалів у творчих проєктах формує у дітей усвідомлення важливості збереження навколишнього середовища та принципів екологічної відповідальності [2; 6].

Як бачимо, бриколаж як метод роботи з дітьми в умовах закладів дошкільної освіти володіє значним педагогічним потенціалом. Учені виокремлюють нетрадиційні матеріали, які можуть бути використані у роботі з дітьми дошкільного віку в умовах ЗДО або вдома:

- природні матеріали: дерево (гілки, кора, шматочки деревини), каміння, листя, квіти, насіння тощо;

- рециркувані матеріали: пластикові пляшки, картонні коробки (особливо з-під яєць), газети та журнали, трубки від туалетного паперу або харчової плівки;

– текстиль: нитки та мотузки, старий одяг, лоскути тканин;

– побутові предмети: гудзики, пробки від пляшок, старі іграшки або деталі від них;

– канцелярські товари: папір, фарби, клей, глітер тощо [6].

Як бачимо, метод бриколажу є не просто цікавим, а й доступним для виготовлення дидактичного матеріалу, що особливо важливо як для екології, так і в сучасних соціально-економічних умовах.

Зупинимось на сутності категорії «логіко-математична компетентність дошкільника», яка сьогодні розуміється як:

– здатність дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної й дослідницької діяльності [1];

– здатність дошкільників здійснювати серіацію за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі та часі; класифікацію геометричних фігур, предметів та множин; обчислювання та вимірювання кількості, довжини, ширини, висоти, відстані, об'єму, маси, часу [5, с. 230–235].

Отже, сформована логіко-математична компетентність передбачає здатність дитини виконувати елементарні логіко-математичні дії. Вважаємо, що для цього можуть підійти як спеціальний дидактичний матеріал, так і різні предмети, що спеціально не створені для цього.

У процесі формування логіко-математичної компетентності відбувається розвиток логічного мислення (діти вчаться розділяти цілі об'єкти на частини та об'єднувати частини в цілі об'єкти, порівнювати та узагальнювати), розуміння чисел та арифметичних операцій (лічба, складання й віднімання чисел в межах 10, числові ряди), формування просторових уявлень (орієнтація в просторі, геометричні фігури), розвиток математичного мовлення (математична термінологія, опис математичних процесів), розвиток пам'яті та уваги (уважність до деталей, запам'ятовування чисел та послідовностей) тощо.

Схарактеризуємо можливості методу бриколажу у формуванні логіко-математичної компетентності дошкільників.

По-перше, метод дозволяє використати підручні засоби на заняттях логіко-математичного розвитку. Так, можна використовувати кришечки від пластикових пляшок для ознайомлення з фігурою (колом), кольором, на етапі ознайомлення з цифрою. Так, у молодшій групі можна запропонувати дітям розсортувати кришечки за кольором (синій, червоний та зелений) до відповідного кольору пляшок або корзиночок, які також можна виготовити з підручних засобів (картонні коробки від каш, пластикові емності від харчових продуктів).

По-друге, використання елементів бриколажу дозволяє розвивати дивергентне мислення

дошкільника, що напряму пов'язано з логіко-математичною компетентністю. Використовуючи нетрадиційні дидактичні матеріали дошкільник вчиться мислити креативно, будувати модель світу без рамок і шаблонів.

По-третє, використання методу бриколажу в освітньому процесі ЗДО дозволить зацікавити дитину математикою з раннього дитинства, оскільки нетрадиційний дидактичний матеріал на занятті завжди викликає позитивні емоції радості, здивування тощо.

По-четверте, реалізація методу бриколажу дозволяє ефективно працювати дітям в команді, разом створювати логічні ланцюжки (наприклад, де форма або колір повторюються в логічній послідовності), відображати закономірності (наприклад, де кожна група об'єктів має певну кількість предметів або відображає певний класифікаційний принцип, такий як кольори, розміри, форми тощо).

**Висновки.** Таким чином, логіко-математична компетентність передбачає здатність дитини виконувати елементарні логіко-математичні дії. У процесі формування логіко-математичної компетентності відбувається розвиток логічного мислення (діти вчаться розділяти цілі об'єкти на частини та об'єднувати частини в цілі об'єкти, порівнювати та узагальнювати), розуміння чисел та арифметичних операцій (лічба, складання й віднімання чисел в межах 10, числові ряди), формування просторових уявлень (орієнтація в просторі, геометричні фігури), розвиток математичного мовлення (математична термінологія, опис математичних процесів), розвиток пам'яті та уваги (уважність до деталей, запам'ятовування чисел та послідовностей) тощо.

Бриколаж як метод роботи з дітьми є доволі ефективним у розвитку логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку та може бути творчо використаний під час занять в закладі дошкільної освіти, або вдома під керівництвом батьків.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти: державний стандарт дошкільної освіти: нова редакція : наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 03.04.2024).
2. Буйдіна О.О. Інноваційні практики у формуванні пізнавальної самостійності учня. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 10. С. 35–37.
3. Карташова І.І., Захарова М.Я. Розвиток креативності у майбутніх вчителів біології на заняттях з дисциплін фахової підготовки в університеті. *Збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції Підготовка майбутніх*

учителів фізики хімії біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи. С. 102–104.

4. Потапова Н. В. Особливості забезпечення геймізації в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 70. С. 210–231.

5. Старченко В. А. Теоретичні аспекти логіко-математичної компетентності дошкільників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2008. № 12. С. 230–235.

6. Hubík S. Mass Bricolage as a Source of Alternative Education. *Czech Sociological Review*, 1997. № 1.

## Е-ПІДРУЧНИК ЯК ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ: СПРОБИ І ПОШУКИ ЗДОБУВАЧІВ

### E-TEXTBOOK AS AN EDUCATIONAL PROJECT: ATTEMPTS AND SEARCHES OF ACQUIRERS

*У статті розглядається пілотний проект студентів розробки окремих тем електронного підручника.*

*Метою пошукової діяльності було використання різного цифрового ресурсу у вирішенні освітніх завдань. Основні методи дослідження: аналітичний, як збір даних для опрацювання проблеми; анкетування студентів для оцінки їхніх освітніх потреб; рефлексія студентів – осмислення власної самостійності; експериментальний метод для вивчення причинно-наслідкових зв'язків між змінними у контрольованих умовах під час організації освітньої діяльності.*

*Отримані результати: самостійне опрацювання здобувачами вищої освіти цифрових ресурсів: Animaker, Animatron, Anireel, Biteable, BookCreator, BruchNinja, Flip, Genially, Gimkit, LearningApps, MergeEdu, MIRO, Mozabook, Powtoon, Renderforest, Tolks, Wordwall для складання окремих тем е-підручника, апробація отриманих результатів на експериментальних вебінарах з подальшим обговоренням.*

*Висновки: студенти можуть успішно самостійно вирішувати освітні завдання у контексті поглибленої професійної підготовки. До позитивних наукових результатів відносно підвищення їхньої автономності і відповідальності у професійній компетентності, збагачення власного практичного освітнього досвіду на основі критичного мислення та мотивації навчання у командній роботі, що сприяє співпраці та комунікації,*

*Важливими елементами осмисленого підходу в оволодінні спеціальністю 012 Дошкільна освіта полягає в тому, що студенти свідомо і активно залучаються до процесу навчання де контекстно передбачається розуміння студентами мети, завдань і зміст самостійної роботи над навчальними темами навчальної дисципліни, аналіз і синтез отриманих знань у застосуванні теоретичних знань на практиці. Важливими елементами такого підходу є саморегуляція, мотивація і рефлексія.*

**Ключові слова:** підручник електронний, здобувачі, освіта, цифрові ресурси, експеримент.

*The article examines the student pilot project of developing individual topics of the e-textbook.*

*The purpose of the search activity was to use various digital resources in solving educational tasks. The main methods of research: analytical, as data collection to study the problem; surveying students to assess their educational needs; student reflection – understanding of one's own independence; an experimental method for studying cause-and-effect relationships between variables in controlled conditions during the organization of educational activities.*

*Obtained results: independent processing by students of higher education of digital resources: Animaker, Animatron, Anireel, Biteable, BookCreator, BruchNinja, Flip, Genially, Gimkit, LearningApps, MergeEdu, MIRO, Mozabook, Powtoon, Renderforest, Tolks, Wordwall for the compilation of individual e- of the textbook, approbation of the obtained results at experimental webinars with further discussion.*

*Conclusions: students can successfully independently solve educational tasks in the context of advanced professional training. Positive scientific results include increasing their autonomy and responsibility in professional competence, enriching their own practical educational experience based on critical thinking and motivation for learning in teamwork, which promotes cooperation and communication,*

*The important elements of a meaningful approach in mastering the specialty 012 Pre-school education is that students are consciously and actively involved in the learning process, which contextually assumes students' understanding of the purpose, tasks and content of independent work on educational topics of the academic discipline, analysis and synthesis of acquired knowledge in the application of theoretical knowledge in practice. Important elements of this approach are self-regulation, motivation and reflection.*

**Key words:** electronic textbook, learners, education, digital resources, experiment.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.51>

**Фунтікова О.О.,**

докт. пед. наук,  
професор кафедри дошкільної освіти  
Маріупольського державного  
університету (Київ, Україна)

**Постановка проблеми.** Цифровізація вищої освіти та організація дистанційного навчання [1], починаючи з пандемічного 2020 року висуває екстремальні й надзвичайні вимоги до опанування системи фахових компетентностей здобувачами вищої освіти у контексті чинних стандартів вищої освіти України: Рівень ВО перший (бакалаврський) рівень, галузь 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 012 Дошкільна освіта, що затверджено і введено в дію наказом МОН України від 21.11.2019 р. № 1456. Стандарти вищої освіти повинні відповідати новим цифровим вимогам в освіті. Осмислений підхід в оволодінні спеціальністю студентами полягає в тому, що студенти активно і свідомо залучаються до процесу навчання. Це передбачає

розуміння студентами мети, завдань і змісту навчання, самостійну роботу, аналіз і синтез отриманих знань, розвиток критичного мислення та застосування теоретичних знань на практиці. Важливими елементами такого підходу є саморегуляція, мотивація і рефлексія, що дозволяє студентам глибше зрозуміти і ефективніше засвоїти навчальний матеріал для майбутньої професії.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідники характеризують електронні книги/підручники, їхні переваги, обмеження, стратегії у використанні студентами коледжів [4]. Обговорюватимуться питання [5] про переваги електронних книг, пропозиції та рекомендації. Автори дослідження вважають, що є анахронізмом та

застарілим підходом, який повністю не відповідає реаліям цифрової ери. Тому що велика частина законодавства про авторське право походить з епохи, коли було важко й повільно зробити копію чогось, а також важко й повільно опублікувати. Сьогодні, завдяки Інтернету, копіювання та публікація є цілком тривіальною діяльністю, і авторське право на електронну книгу практично не має жодного захисту.

**Невирішені аспекти проблеми.** Існуюча традиційна модель організації освітнього процесу, на жаль, не сприяє тому, щоб здобувач вищої освіти на університетських лекційно-семінарських заняттях був активним та самостійним в цифрову еру. У традиційній моделі провідна освітня роль залишається у викладача. У дистанційній моделі організації освітнього процесу рушійними силами можуть стати як студенти, та й викладач з новою тьюторською функцією, яка має інший функціонал. Але активність студента виникає тоді, коли він діє зі зрозумілою для нього освітньою метою, є професійно вмотивованим в отриманні освітніх результатах, є системно включеним в освітній процес як повноправна особистість, що успішно і самостійно створює, змінює та пропонує свій молодіжний погляд на організацію освітнього процесу у цифрі.

**Виклад основного матеріалу.** Мета: проаналізувати пілотне дослідження щодо розробки освітніх підходів для створення університетського е-підручника здобувачами вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта.

Методи дослідження. *Аналітичний* – для розуміння детермінант зовнішнього освітнього середовища, його можливості та обмеження у контексті релокованого університету в умовах воєнного стану країни, розпорошеності здобувачів вищої освіти за різними регіонами України та за її межами, де студенти мають вкрай низькі технологічні можливості у навчанні; *анкетування* студентів 1 курсу 2023/2024 н.р., з метою виявлення їхнього професійного технологічного ресурсу, рівня сформованих soft skills у кожного учасника ЕГ1 та уміння працювати у команді [6], домовлятися один з іншим, спираючись на актуальний рівень розвитку критичного мислення кожного учасника; *рефлексія* наукового керівника ЕГ1, як проектування, організація, управління, отримання проміжного експериментального результату за освітньою діяльністю щодо створення університетського е-підручника силами здобувачів вищої освіти першого курсу за спец. 012 Дошкільна освіта; *експериментальний*, як відбір експериментальної групи (ЕГ1) у 2023/2024 н.р., складання плану експериментальної роботи, розробка змісту експериментальної методики: системи лабораторних робіт з використанням цифрового ресурсу; теоретико-технологічне обґрунтування університетського е-підручника та його складових, а саме:

структурно-функціональної, науково-змістовної та методично-організаційної; підготовка та обґрунтування внесення змін у навчальну дисципліну «Вступ до спеціальності» на наступний навчальний рік, врахування рекомендацій від учасників експериментальних вебінарів (2024).

Вихідні посилання для дослідження. Щоб забезпечити стабільність освітнього процесу здобувачів вищої освіти у релокованих університетах в умовах воєнного стану країни, необхідно мати інструменти антикризового менеджменту в освіті. До таких інструментів має відношення: аналіз освітньої ситуації, розробка планів дій, мобілізація ресурсів та управління науково-педагогічними працівниками; мінімізація негативних зовнішніх факторів на майбутні освітні результати учасників освітнього процесу. Є такі ініціативи, спрямовані на підтримку та розвиток освітніх систем у кризових ситуаціях. Це програми підтримки, допомоги та ресурсів для зміцнення освіти в умовах сучасних проблем. Шляхом спільної роботи, обміну досвідом та розвитку нових стратегій ці програми сприяють забезпеченню стійкого функціонування освітніх систем і підвищенню якості навчання та виховання підростаючого покоління.

Аналіз європейських освітніх програм свідчить про те, що існує низка європейських антикризових програм. Так, наприклад, у Німеччині діє Програма «Концепція забезпечення якості в освіті» (Qualitätssicherungskonzept Bildung), яка спрямована на підтримку та вдосконалення системи освіти, забезпечення якості та покращення результатів навчання суб'єктів освітнього процесу. Інша Програма «Цифрова школа 2020» (DigitalPakt Schule) має на меті розвиток цифрової освітньої інфраструктури, надання доступу до нових освітніх технологій та розвиток цифрової грамотності учасників освітнього процесу. Програма «Професійна освіта 4.0» (Berufsbildung 4.0) містить рекомендації до адаптації системи професійної освіти до вимог цифрової економіки, забезпечення сучасних цифрових навичок та підвищення кваліфікації учнів. Програма «Розвиток науково-дослідницьких та інноваційних компетенцій» (Forschungs- und Innovationskompetenz) запропонує систему заходів на подальший розвиток наукових та дослідницьких навичок суб'єктів, впровадження та стимулювання інновацій в освітньому процесі. Отже, аналіз багатьох європейських програм відображає подолання деяких кризових явищ в освіті, але, звертаємо увагу, у мирні та спокійні часи для університетських науково-педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти, керівників закладів освіти у процесі мінімальної освітньої активності студентів.

Осмислюючи зміст антикризових програм, університетська кафедра дошкільної освіти, працюючи у режимі дистанційного подолання кризи,



зробила анонімне опитування 406 респондентів Донецької області України (квітень, 2023 р.) та проаналізував отримані результати. Доведено той експериментальний факт, що у дорослих педагогів, які мають відповідний педагогічний стаж роботи у закладах дошкільної освіти, наприклад, відчуття запасу внутрішнього ресурсу (оптимізм, бадьорість, позитивний настрій) має такий розподіл у відсотках, що впливає на самостійність, автономну діяльність і відповідальність:

*Взагалі не відчуваю такого ресурсу (5,5%).* Такий негативізм, наприклад, у мирні часи, може виникати з-за почуттів перевантаження роботою, невпевненості у своїх здібностях, страху не відповісти вимогам або розчарування у професійних досягненнях. Під час воєнного стану країни, негативізм та тривожність у педагога може впливати на зниження якості його професійної діяльності. У такого педагога немає ресурсу на додаткове подолання військових, бойових, побутових або соціальних труднощів у своєму житті, він не може запропонувати позитивний конструктив, він більше нагадує хвору людину, яку потрібно комусь «самотужки витягнути з поля бою», надати довгострокову допомогу.

*Тільки для себе та друзів, для членів родини, тому що маю обмежений запас ресурсу (17,5%).* Друзями називають людей, які виявляють безумовну підтримку, розуміння та вірність у важкі часи. Друзі завжди поруч, слухають, допомагають і проявляють інтерес до потреб і благополуччя свого друга. Друзі є відвертими, відданими та вірними, і вони варті найцінніших зв'язків у нашому житті. Іншими словами, 17,5% респондентів мають друзів в умовах воєнного стану країни.

*Тільки для себе, тому що треба суттєво відновлюватися (21,5%)* Психологічне значення словосполучення «тільки для себе» означає увагу тільки на свої власні емоції, почуття, потреби й благополуччя, самоопіку. Психологічне «тільки для себе» відображає: свій емоційний стан, усвідомлення своїх меж, а також знаходити способи забезпечити своє психологічне самопочуття. Самопідтримка особистого благополуччя.

*Для себе та інших (48,0%).* Педагоги, які працюють для дітей, це фахівці, які вкладають свою енергію та знання в навчання та розвиток дітей дошкільного віку. Вони створюють стимулююче навчальне середовище, виховують, надають підтримку та відповідають на індивідуальні потреби кожної дитини та батьківського колективу. Робота таких педагогів ґрунтується на почутті відповідальності, любові до дітей та бажанні допомогти їм розкрити свій потенціал. Це зрілі педагоги, які можуть протистояти викликам воєнного часу. На них можна спиратися і з ними можна будувати майбутнє!

Отже, оптимізм – це позитивне ставлення та сприйняття світу навколо себе. Це віра людини

в те, що будуть досягнуті добрі освітні результати, а події розвиватимуться в позитивному напрямку. Люди-оптимісти прагнуть бачити можливості та виклики як шлях до росту та успіху, а не навпаки. Вони підтримують віру в себе та інших, шукають раціональні рішення та вірять у свою здатність змінювати освітню ситуацію на краще. Оптимізм допомагає людям зберігати енергію, подолати перешкоди та зберегти позитивний настрій навіть у важкі часи нашої країни до яких має безпосереднє відношення воєнний стан.

Висновок за результатами першого анкетування нам довів, що педагог, а значить і майбутній педагог/вихователь повинен мати складні освітні завдання та перспективу у своєму розвитку. Він може працювати не для себе, а для інших. Він може мати такі поглиблені професійні знання і компетентності, щоб вже з першого курсу було помітне зростання.

Наступне анкетування, яке було призначене для здобувачів вищої освіти за спец. 012 Дошкільна освіта (1 курс 2023/2024 н.р.), було розпочато у вересні 2023 року.

Вік респондентів, які брали участь в анкетуванні: від 17 років до 51 року (денна/заочна форми навчання). Кількість респондентів, які взяли участь в опитуванні: 41. Кількість запитань: 32. Для наукового керівника проекту «Університетський е-підручник» результати анкетування доводять про намагання студентів, їхні перспективи та можливості.

Наше пілотне дослідження складалося з: плану експериментальної роботи, експериментальної роботи здобувачів вищої освіти над створенням університетського е-підручника для спеціальності 012 Дошкільна освіта. Систематизація цифрових ресурсів як освітніх інструментів; Animator, Animatron, Anireel, Biteable, BookCreator, BruchNinja, Flip, Genially, Gimkit, LearningApps,

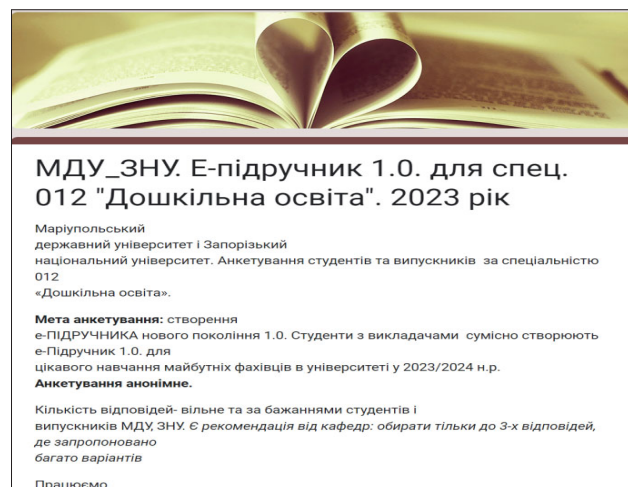


Рис. 1. Анкетування здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта

MergeEdu, MIRO, Mozabook, Powtoon, Renderforest, Tolks, Wordwall. Складовою частиною експериментального плану було виконання лабораторних робіт за окремими навчальними темами. Круглі столи зі здобувачами та експертами. Термін проведення дослідження за експериментальною методикою: вересень 2023 – грудень 2023 р. для ЕГ1.

План експериментальної роботи ми розглядали як засіб побудови структурно-функціональної моделі, де центральною складовою був об'єкт дослідження, тобто професійна підготовка майбутніх фахівців, а предмет дослідження – зміст самостійної роботи з цифровими інструментами у професійній підготовці здобувачів за спеціальністю 012 Дошкільна освіта. Вважаємо, якщо ми удосконалюємо навчальний зміст, впроваджуємо систему інноваційних методів у роботі з цифровими ресурсами, організаційні форми та оновлені принципи, то впливаємо на розвиток здатностей студента на уміння діяти автономно і відповідально. Під час планування враховуємо зовнішні освітні та внутрішні особистісні фактори, умови організації професійної підготовки; критерії, показники та рівні отриманих результатів; варіація змінних освітніх факторів та їх аналіз, вибір стратегії, результати й форми представлення проміжних експериментальних даних на вебінарах у 2024 році.

Центральною складовою даної моделі є об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх фахівців за спец. 012 Дошкільна освіта. Професійна підготовка має опис системи змінних параметрів, тобто освітніх компонентів. До такого змінного параметра, наприклад, має відношення навчальний курс «Вступ до спеціальності» для студентів 1 курсу, а саме: робоча програма, курс лекцій, дидактичні, методичні, технологічні матеріали, засоби навчання, глосарій, література (основна і додаткова); опис умов існування об'єкту дослідження, тобто професійна підготовка у контексті предметної області за державними стандартами ЗВО (2019). У розробці етапів експериментального дослідження ми враховували такі загальні підходи: обмежений ресурс у навчальному часі, наявність плану, розроблення структури експериментального дослідження, систематизація інструментів у вимірюванні здатності у здобувачів вищої освіти в опануванні змісту поглибленої фахової підготовки за критеріями автономності і відповідальності, показниками та рівнями. Відповідно до державного стандарту ЗВО за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019) ми врахували таке: КС-20 (компетентність спеціальна за номер двадцять СВО, 2019), яка характеризується, як *здатність* здобувача до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного *поглиблення*

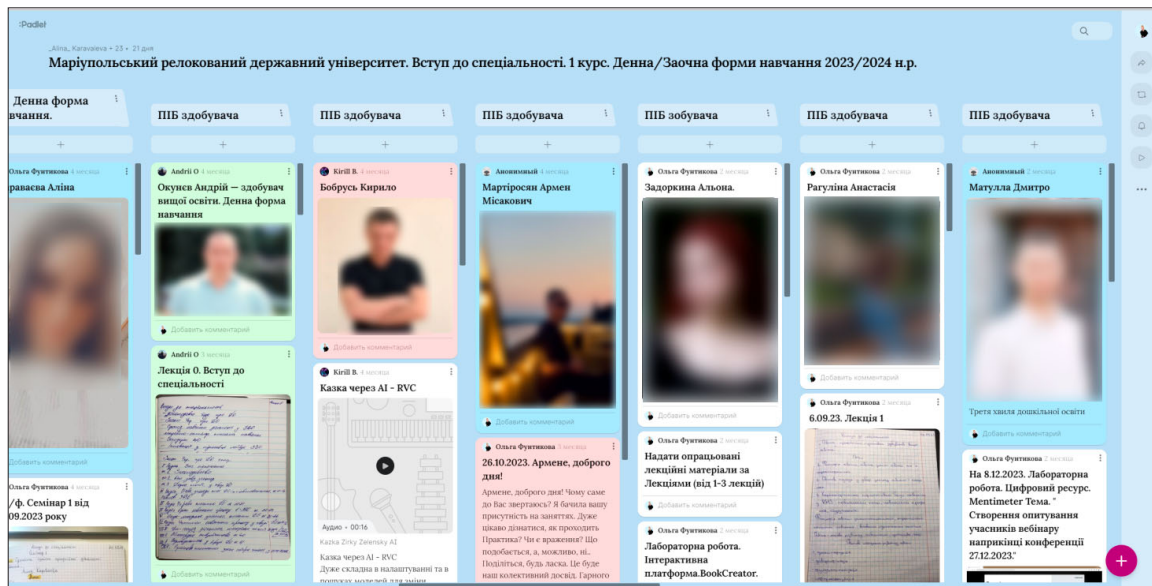
загальноосвітньої та *фахової підготовки*, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини. Іншими словами, КС-20: здатність здобувача до поглибленої фахової підготовки ЕГ1 у контексті європейських вимог [7].

Діагностичний етап експериментального дослідження, ми характеризуємо як встановлення вихідного технологічного рівня здатності майбутніх фахівців першого курсу до опанування системи цифрових ресурсів, таких як: Animaker, Animatron, Anireel, Biteable, BookCreator, BruchNinja, Flip, Genially, Gimkit, LearningApps, MergeEdu, MIRO, Mozabook, Powtoon, Renderforest, Tolks, Wordwall і т.д. з метою подальшої побудови змісту університетського е-підручника на хмарній платформі. Надано опис діагностичних методів. На рівні досягнення діагностичної мети були такі завдання: 1) розроблення критеріїв, показників та рівнів; 2) створення комплексу лабораторних робіт з використанням конкретного цифрового ресурсу, як складової експериментальної методики; 3) встановлення рівня самостійності майбутніх фахівців на основі принципу імпліцитності в організації підготовки майбутніх фахівців. Визначення складу ЕГ1 першокурсників (денна і заочна форми навчання, 2023–2024 н.р.).

Основний етап дослідження. Виконання здобувачами вищої освіти системи лабораторних робіт за розкладом занять. При виконанні лабораторних робіт, як складових університетського е-підручника, були враховані показники за відповідними рівнями; рівень самостійності та їх завантаження у хмарне середовище Padlet. Обговорення результатів. Постійна комунікація між денною та заочною формою мала такий вигляд, що представлено на рис. 2.

Завершальний етап дослідження, як серія експериментальної апробації матеріалів університетського е-підручника на науково-практичних конференціях: проведення експериментального вебінару за темою «Університетський е-підручник або його альтернативи» від 27.12.2023 року. Продовження підготовки до другого експериментального вебінару.

**Висновки та пропозиції.** Університетський е-підручник – інтерактивна платформа, де алгоритмічними мовами є: відео, аудіо, гіперпосилання на джерело, інфографіка, освітні завдання, контрольні тести, що активно опанували студенти ЕГ1 за критеріями автономності та відповідальності. За результатами експериментального дослідження здобувачі вищої освіти ЕГ 1 самостійно опанували систему лабораторних робіт з використанням цифрового ресурсу для вирішення освітніх цілей університетського е-підручника. Мультимедійні засоби та гіпермедійні засоби були засвоєні ЕГ1. На наш погляд, подолання кризи в освіті



**Рис. 2. Хмарне середовище Padlet для розвитку здатності ЕГ1 опанувати поглиблений фаховий цифровий матеріал на основі особистих soft skills [2; 3]**

в умовах воєнного стану країни можливо за умови чинної антикризової освітньої програми, де студент в освітньому процесі стає активним суб'єктом та впливає на результати й досягнення не тільки окремої кафедри, а й всього університету.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Концепція дистанційного навчання у Маріупольському державному університеті / За ред. О.Б. Проценко, О.Л. Локтіонова, Н.Ю. Вовутко. Маріуполь, МДУ, 2015. 10 с.
2. Положення щодо політики розвитку soft skills в Маріупольському державному університеті. Затверджено протокол Вченої ради МДУ від 23.09.2020 № 3, введено в дію наказом МДУ 01.10.2020 № 247 URL: [https://mu.edu.ua/uk/normativni\\_dokumenti](https://mu.edu.ua/uk/normativni_dokumenti)
3. Фунтікова О.О. Формування soft- skills у майбутніх вихователів засобами Базового компонента дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 79. Т. 2. С. 51–55.

4. Abd Mutalib Embong, Azelin M. Noor,, Hez-lina M. Hashim, Razol Mahari Ali, Zullina H. Shaari E-Books as Textbooks in the Classroom. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812026390#aep-abstract-id7>
5. Tan, O. Protection in Malaysia and the End Users Perspective in E-Book. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, Vol. 1, No. 2, June, 2011.
6. Wu, W., & Plakhtii, A. E-Learning Based on Cloud Computing. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(10), pp. 4–17. URL: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i10.18579>
7. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). K.: CS Ltd., 2015. 32 p.
8. Sharifian, Maryam S; Dornblaser, Lindsay; Silva, Salma Y Vazquez Education During the Active War: Exploring Teachers' Perceptions and Practice in Syria *Journal of Education in Muslim Societies*; Bloomington T. 3, 2021. pp. 50–67. DOI: 10.2979/jems.3.1.04.

## РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

## ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

## PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE FORMATION OF THE NATIONAL IDENTITY OF JUNIOR SCHOOL AGE CHILDREN

У статті представлено ефективні педагогічні засоби та розкрито їх значення у формуванні національної ідентичності дітей молодшого шкільного віку.

В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та практики навчання молодших школярів встановлено, що проблема формування національної ідентичності у сучасних умовах набула особливої актуальності.

З'ясовано, що формування ідентичності дітей молодшого шкільного віку є динамічним процесом, який дозволяє особистості самоідентифікуватися та усвідомити своє місце в певній соціальній групі. Результатом формування ідентичності дітей молодшого шкільного віку є інтегровані уявлення дитини про себе відносно інших людей та оточуючого середовища; сформованість національної культури, мови, національного світогляду, патріотизму, моральних і громадянських цінностей.

Констатовано, що формування національної ідентичності дітей молодшого шкільного віку потрібно здійснювати засобами, які є для них зрозумілими і доступними, як то: народознавство, фольклор, мистецтво, традиції і обряди, природа свого краю, рідна мова, література та історія.

Важливим традиційним засобом національно-патріотичного виховання молодших школярів є вивчення історії символіки свого народу.

Особливе місце в формуванні національної ідентичності належить різним видам мистецтва. Засобами мистецтва, які супроводжують сприймання молодших школярів почуттями, емоціями, переживаннями формують пошана до національної і світової мистецької спадщини, вміння взаємодіяти з природним і соціокультурним середовищем, комунікувати та усвідомлювати своє «Я».

Доведено, що провідним засобом формування національної ідентичності молодших школярів і найважливішою сферою впливу на їх національну свідомість є українська мова, через яку особистість ще змалечку вбирає свою ідентичність.

Подальших наукових розвідок потребує питання визначення змістових і процесуальних умов, які б дозволяли ефективно застосовувати систему педагогічних засобів для формування національної ідентичності в освітньому процесі основної школи.

**Ключові слова:** педагогічні засоби, національна самосвідомість, патріотичні цін-

ності, національна ідентичність, діти молодшого шкільного віку, Нова українська школа.

The article presents effective pedagogical tools and reveals their importance in the formation of the national identity of children of junior school age.

As a result of the analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research and practice of teaching junior schoolchildren, it is established that the problem of national identity formation in modern conditions has become particularly relevant.

It is found that identity formation in children of junior school age is a dynamic process that allows an individual to identify and realize himself in a certain social group. The result of the identity formation in children of primary school age is the child's integrated ideas about himself in relation to other people and the surrounding environment; formation of national culture, language, national outlook, patriotism, moral and civic values.

It is established that formation of the national identity of children of primary school age should be carried out by means that are understandable and accessible to them, such as: ethnology, folklore, art, traditions and rituals, the nature of their region, their native language, literature and history.

Studying the history of the symbols of one's people is an important traditional tool of national-patriotic education of junior schoolchildren.

A special place in the formation of national identity belongs to various types of art. With the means of art, which accompany the perception of junior schoolchildren with feelings, emotions, experiences, respect for the national and world artistic heritage, the ability to interact with the natural and socio-cultural environment, to communicate and to be aware of one's "self" is formed.

It has been proved that the leading means of forming the national identity of junior schoolchildren and the most important sphere of influence on their national consciousness is the Ukrainian language, through which a person absorbs his identity from an early age.

The issue of revealing content and procedural conditions that would allow effective use of the system of pedagogical tools for the formation of national identity in the educational process of the basic school requires further scientific research.

**Key words:** pedagogical tools, national self-awareness, patriotic values, national identity, children of junior school age, New Ukrainian School.

УДК 373.3.015.31:172.15]:37.091.3  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.52>

**Кондратюк С.М.,**

канд. пед. наук, професор,  
директор  
Навчально-наукового Інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

**Парфілова С.Л.,**

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

**Шаповалова О.В.,**

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

**Замотайло Л.М.,**

студентка II курсу магістратури  
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

**Постановка проблеми.** Надзвичайно гостро проблема національної ідентичності, яка викликана процесами швидкоплинних соціальних змін, постає

перед Україною сьогодні і зумовлена необхідністю усвідомлення та засвоєння учнями національно-культурних, історичних, патріотичних цінностей.

Освітні заклади сьогодні повинні стати осередком формування національної ідентичності на основі цінностей українського народу, які мають єднати не лише український етнос, а й увібрати в себе інтереси всієї нації. Зважаючи на те, що в Україні не існує єдиного проєкту з формування національної ідентичності школярів, це питання є проблемою державної ваги і національної безпеки з огляду на події сьогодення, які підтверджують його актуальність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми оптимізації розвитку національної ідентичності та національної самосвідомості підрастаючого покоління активно розроблялися науковцями І. Бехом, А. Богуш, В. Дубінським, П. Кононенком, С. Копиловим, О. Савченко, О. Пометун, П. Щербанем. Особливості формування національної ідентичності представлено в роботах С. Веселовського, І. Вільчинської, Г. Лозко, Л. Нагорної, Т. Потапчук. Наскрізною лінією їх досліджень виступає ідея формування особистості на основі духовних і моральних цінностей, які в процесі ідентифікації (перетворення) під різними соціальними впливами переходять у національну ідентичність.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Нові підходи до формування ідентичності дітей молодшого шкільного віку вимагають від учителя не тільки фахових теоретичних знань, а й обізнаності з української історичної і культурної спадщини, складних етнічних явищ.

**Мета статті** – визначити та охарактеризувати педагогічні засоби для ефективного формування національної ідентичності дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проаналізувавши наукові дослідження І. Беха, Н. Лазаровича, Г. Ситник, С. Максименко, М. Поповича встановлено, що поняття «національна ідентичність» є складною категорією, розуміння якої залежить від пізнання себе, а саме, до якої групи людей та за якими ознаками ідентифікує себе особистість; від національних світоглядних позицій, поглядів і переконань; від розуміння і залучення до глибинних пластів національної культури і духовності. Українська національна ідентичність визначається співвіднесенням особистості з українською державою, українською спільнотою, українською культурою, історією та традиціями.

Незважаючи на те, що єдності поглядів у визначенні сутності національної ідентичності до цього часу немає, більшість науковців одностайні в думці, що формування особистості «завжди відбувається в соціокультурному просторі життя рідного народу, який має власну історію і культуру, свій менталітет та цінності, тому ці чинники потрібно враховувати в складному процесі виховання особистості, особливо в молодшому шкільному віці» [2, с. 24].

Під формуванням особистості І. Бех розуміє «становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили розвитку, яке відбувається також у процесі розвитку її інтересів, потреб» [2].

З аналізу наукових доробок з'ясовано, що національна ідентичність дітей молодшого шкільного віку визначається не тільки приналежністю до певної держави, великою любов'ю до України, до її громадян, гордістю за минуле і теперішнє, вірою в майбутнє, готовністю захищати національні інтереси, а й від пізнання себе, до чого особистість повинна прагнути все життя, аналізуючи свої вчинки та якості.

Національна ідентичність дітей молодшого шкільного віку формується як сукупність ідентифікацій, в результаті яких з'являються особистісні якості, риси характеру, особливості поведінки. На думку Г. Касьянова, національна ідентичність містить у собі певну сукупність елементів (ідентитетів) або характеристик, які потрібно сформуванати у шкільному віці [7]. Що стосується формування національної ідентичності молодших школярів, для яких політичні та економічні процеси суспільства є часто незрозумілими, науковці рекомендують формування національної ідентичності розпочинати із засвоєння національно-культурних цінностей українського народу, історичної правди, національної пам'яті, патріотизму і включення особистості в державне життя, – про що зазначається в Концепції Нової української школи. На думку О. Струкевич, Нова українська школа покликана формувати випусників-патріотів, «і саме тема патріотизму безпосередньо пов'язана з українською ідентичністю» [14].

Таким чином, формування ідентичності дітей молодшого шкільного віку – це динамічний процес у глобалізованому просторі, який дозволяє особистості самоідентифікуватися та усвідомити своє місце в певній соціальній групі. Результатом формування національної ідентичності дітей молодшого шкільного віку є інтегровані уявлення дитини про себе відносно інших людей та оточуючого середовища; сформованість національної культури, мови, національного світогляду, патріотизму, моральних і громадянських цінностей.

Переорієнтація освіти, головною метою якої виступає формування національної ідентичності, що поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально неповторного під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, спонукала науковців і педагогів до пошуку сучасних засобів, які відтворюють правдиві історії з життя українського народу, культурні традиції, ідеали та національну гідність українців, патріотизм та самосвідомість. Сутність і роль педагогічних засобів для формування національної ідентичності дітей молодшого шкільного віку розкрито в наукових

працях З. Антонюка, Г. Білавич, О. Довгого, В. Демченка, С. Долецької, С. Косянчук, Л. Ходанич. Науковці до основних засобів відносять фольклор, історичні події, культурну спадщину українського народу, участь учнів у соціальних проєктах, рідну мову. Процес формування національної ідентичності, як стверджує Р. Поліщук, – «охоплює засоби, за допомогою яких людина ідентифікує, оцінює і відбирає цінності, цілі та переконання, які згодом стануть елементами її ідентичності» [12].

У контексті нашого дослідження під педагогічними засобами розуміємо «матеріальні об'єкти і предмети духовної культури, що призначаються для організації і здійснення педагогічного процесу і виконують функції розвитку учнів; предметна підтримка педагогічного процесу, а також різноманітна діяльність, до якої включаються вихованці: праця, гра, учіння, спілкування, пізнання» [5]. Ґрунтовно розкрито підходи до формування національної ідентичності молодших школярів у наукових доробках Г. Ващенко, І. Огієнка, О. Потєбні, С. Русової, В. Сухомлинського, які значну увагу приділяли любові до своєї країни, рідної мови, поваги до історичного минулого держави різними засобами, зазначаючи, що діти молодшого шкільного віку тяжіють до знань історії свого роду, міста чи села; виражають власне емоційне ставлення до природи рідного краю, його культури; усвідомлюють свою значимість у житті родини, класу, школи; намагаються дотримуватись усталених моральних норм і правил в соціумі [4; 11; 15].

Вважаємо, що формування національної ідентичності дітей молодшого шкільного віку потрібно здійснювати засобами, які є для них зрозумілими і доступними. Таким виступає культурно-духовна спадщина українського народу, яка представлена народознавством, фольклором, мистецтвом, традиціями і обрядами, природою свого краю, рідною мовою, літературою та історією.

У державних документах зазначено, що «важливим аспектом організації навчально-виховного процесу в сучасній школі є виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй» [6]. Цю ідею підтверджують науковці Т. Алексеєнко, І. Бех, Л. Буніна, зазначаючи, що в освітньому процесі початкової школи важливо з перших днів навчання закладати основи ріднознавства, адже це перша сходинка до пізнання своєї Батьківщини. На думку І. Беґа, «головну роль у формуванні моральних цінностей відіграє сім'я, яка є первинним осередком духовного і морального виховання, загальнолюдською цінністю» [1]. На етапі сімейного виховання відбувається формування почуття любові – це, зокрема, любов дитини до себе, яка проявляється у відчутті себе потрібним інших; любов до батьків, яка базується

на родинних почуттях і формується через значущість досвіду сімейного життя старших поколінь, батьківського авторитету, бажання брати приклад з батьків» [2].

Звичаї, традиції та обряди виступають важливим педагогічним засобом формування національної ідентичності молодших школярів, адже є результатом виховних зусиль народу протягом тисячоліть і несуть у собі духовні та моральні цінності українців. Змістова лінія програми «Моя культурна спадщина» дає змогу учням «усвідомити вкоріненість у національну, а також рідну за етнічним походженням культуру, власну належність до європейської цивілізації» [16]. А. Богуш надавала особливе педагогічне значення народним традиціям і звичаям в тому, що вони є незамінним виховним засобом, через які кожен народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію своїх дітей.

Різні засоби формування особистості розроблялися науковцями І. Беґом, А. Богуш, П. Кононенко, О. Савченко, О. Пометун, П. Щербанем, які вивчали умови формування духовно-моральних цінностей і якостей засобами краєзнавства. Цінний досвід упровадження краєзнавчого матеріалу накопичений в доробках педагогів минулого і сучасності (В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Л. Волков, М. Костиця, В. Обозний). Як зазначають науковці, у краєзнавстві розкриваються витоки етнічної культури кожного регіону, що є основою формування національних рис особистості.

Сьогодні краєзнавству належить відповідальна функція – відродження духовності, формування національної свідомості підростаючого покоління. Краєзнавство у сучасній початковій школі сприяє формуванню в дітей молодшого шкільного віку цілісного сприйняття світу та місця людини в ньому, розумінню загальних закономірностей та ідей, що відображаються в різних науках та відповідних навчальних предметах: Я досліджую світ, читання, українська мова, математика, мистецтво, технології. Зміст уроків краєзнавчої тематики спрямовано на введення учнів у чарівний світ історико-культурних надбань українського народу, рідного краю, що дозволяє їм легко вступати в розмову, обмінюватися враженнями. Зважаючи на те, що молодші школярі мають природжений інстинкт любові до того краю, де вони народилися, їм ближче культура і звичаї своєї місцевості, тож розпочинати формування національної ідентичності потрібно саме з регіональної складової, яка є її частиною. Добре організована краєзнавча робота в школі дає змогу ознайомити учнів зі своїм найближчим оточенням, з минулим і сучасним свого краю; виховати в молодших школярів повагу до традицій земляків, пізнання краси природи рідного краю.

На думку О. Ковалю, «краєзнавство в школі є одним із джерел виховання гідних громадян

України, формування справжніх будівельників свого майбутнього. Воно допомагає дітям усвідомити нерозривний зв'язок історії свого села чи міста з історією та сьогоденням країни; відчувати причетність до них кожної людини й кожної родини; визнати своїм найпершим обов'язком стати гідним послідовником кращих традицій рідного краю. Через призму дослідження подій в окремих місцевостях, краєзнавство сприяє глибокому та всебічному вивченню яскравої, але непростой історії нашої Батьківщини, осмисленню її ролі на тлі європейської й світової культури, долученню молодого покоління до духовної та історичної скарбниці свого народу» [8].

Спілкування з природою завжди позитивно впливає на школяра, робить його добрішим, збуджує кращі почуття. Любов до природи, навички бережливого ставлення до неї, турбота про живих істот, породжують не тільки інтерес до природи, але й сприяють формуванню у дітей молодшого шкільного віку кращих рис характеру, таких як патріотизм, працелюбність, пошана до людей, любов до рідного краю, Батьківщини. Тому завдання педагогів полягає в тому, щоб давати школярам можливість пізнавати рослинний і тваринний світ рідного краю, чим живе і займається його населення, історичні й культурні пам'ятки. «Починаючи виховання з любові до свого найближчого оточення, місцевості, рідного краю, дитина доходить до широкіх ідеалів, до глибокої свідомості громадянина, члена держави, сина свого народу» [2].

У програму Нової української школи за ред. О. Савченко введено громадянську та історичну освітню галузь, метою якої є «створення умов для формування в учня власної ідентичності та готовності до змін через усвідомлення своїх прав і свобод, осмислення зв'язків між історією і теперішнім життям; плекання активної громадянської позиції на засадах демократії та поваги до прав людини, набуття досвіду співжиття за демократичними процедурами» [16, с. 51].

Важливим традиційним засобом формування національної ідентичності молодших школярів є вивчення історії символіки нашого народу. В першу чергу ключову увагу потрібно спрямовувати на державну символіку, мову, історичні події, національних героїв. Через пізнання історичного минулого та подвигів національних героїв молодші школярі усвідомлюють патріотичні цінності, знаходять пояснення історично вірогідних джерел.

Питання формування національної ідентичності в реаліях сьогодення набуває особливого змістового наповнення, яке, на думку Н. Бондаренко, С. Косянчук, повинно бути спрямованим на формування в дітей молодшого шкільного віку загальнолюдських цінностей: людяності, гідності, справедливості, порядності, чесності, поваги до людей і людської гідності [3]. Для формування

національної ідентичності має значення і зміст навчальних предметів, що реалізується на різних етапах уроку з використанням дидактичних (дидактичні ігри, картини, гербарії, альбоми) та інформаційних засобів (відеоперегляди, кінофільми, образотворче мистецтво, театральні вистави). Для молодших школярів історична документальна проза, як зазначає С. Косянчук, має реалізуватися через «читання та розуміння підручникових текстів, літературно-художніх, науково-популярних та інших видань і за обов'язкового формування в учнів культури їх інтелектуального життя і розвитку» [3].

Аналіз підручників з літературного читання для дітей молодшого шкільного віку засвідчує, що підручники для Нової української школи збагачені текстами про історію держави, звичаї, побут народу, аналіз яких дасть можливість учням не лише краще збагнути глибину твору, а й пізнати скарби рідної мови та культури. Величезний потенціал для плекання ідентичності несуть літературні образи, в яких відображається національно-культурний ідеал людини.

Визначальна роль у формуванні національної ідентичності молодших школярів належить творам українського фольклору – казки, байки, які беруть витоки з далекого минулого, з народних традицій, завдяки яким забезпечується нерозривний взаємозв'язок між минулим і сучасним. Зміст фольклору відтворює історичні віхи життя українського народу, його світосприйняття, морально-етичні, політичні, соціально-історичні, художньо-естетичні погляди. Народне слово видатний просвітител Г. Сковорода називав «садом», де людина наповнюється радістю, силою життя і надії [13]. Казка – найпопулярніший вид усної народної творчості серед дітей, значення якої важко переоцінити у вихованні молодших школярів. В. Сухомлинський писав: «Казки виховують любов до рідної землі вже тому, що вони творіння народу» [15].

Ефективними засобами формування національної ідентичності дітей молодшого шкільного віку є народні пісні, які відображають визначні історичні події, героїчну боротьбу проти соціального і національного гноблення, відзначаються правдивістю та реалістичністю зображення дійсності, людських переживань і почуттів. Герої народних пісень від часів козаччини до сьогодення – це незламні борці за свободу і незалежність Батьківщини, які не мислять себе поза долею свого народу.

Особливе місце в формуванні національної ідентичності належить різним видам мистецтва, зміст яких потрібно брати з народного епосу. Мистецтво є могутнім засобом виховання та бачення світу очима іншої людини, використовуючи для духовного розвитку особистості арсенал своїх специфічних можливостей. Ознайомлення

з творами мистецтва, – як зазначає Л. Масол, повинно «забезпечити духовно-естетичне збагачення особистості шляхом залучення до цінностей мистецтва в соціокультурному просторі» [10]. Засобами мистецтва, які підсилюють сприймання молодших школярів почуттями, емоціями, переживаннями, формують пошану до національної і світової мистецької спадщини, вміння взаємодіяти з природним і соціокультурним середовищем, комунікувати, усвідомлювати своє «Я».

Аналіз змісту навчального матеріалу з курсу «Мистецтво» доводить, що він уможливує посилення виховного потенціалу завдяки впровадженню полікультурної складової й одночасного збереження національних пріоритетів, на що вказує А. Макаров: «Наріжною ідеєю стає акцент на тому, що об'єднує різні культури в глобальному світі, це зумовлює органіку етнонаціональної серцевини й полікультурного контексту: через ціннісний вплив мистецтва ефективніше відбувається й національно-культурна ідентифікація особи» [9].

Провідним засобом формування національної ідентичності молодших школярів і найважливішою сферою впливу на їх національну свідомість є українська мова, через яку особистість ще змалечку проходить свою ідентифікацію.

На думку науковців (І. Ющук, В. Нагорний, С. Гнатюк, О. Ткаченко, В. Отрешко), мова відіграє визначальну роль у формуванні ідентичності дітей молодшого шкільного віку, адже відображає те, що є найважливішим для кожної нації: звичаї, традиції, культуру, історію. Учні мають усвідомити, що без знання української мови неможливо стати повноцінним громадянином своєї держави.

Останнім часом різко змінилася комунікаційна, а відповідно, мовна ситуація в Україні. Діти молодшого шкільного віку мають знати, що українська мова формувалась упродовж віків, завжди відгукуючись на зміни в соціальному житті; що завдяки мові, можна пізнати не тільки предметне і соціальне довкілля, а й моральні й естетичні оцінки та уподобання свого народу. Завданням початкової школи є організація україномовного спілкування в різних напрямках діяльності (навчання, гра, природа, довкілля, мовлення вчителя, спілкування з однолітками та батьками).

На думку О. Семенов, мова є проявом ідентичності, адже без мовного зв'язку з рідним народом не може бути повного національно-духовного життя і вираження особистості [13]. Духовно-моральний досвід і ціннісне ставлення до історичного минулого українського народу, зазначає науковець, втілено в українську мову і українську літературу, мета яких визначена в Концепції мовної освіти 12-річної школи: «готувати гуманних, освічених людей, які на належному рівні вміють практично користуватися рідною мовою в найрізноманітніших життєвих ситуаціях» [13]. Автор звертає увагу на формування

особистості учня, який виявляє мовне чуття й уміння користуватися словом, що має етичну й естетичну цінність, а значить сприяє визначенню соціального статусу школяра.

Формування національної ідентичності дітей молодшого шкільного віку можливе лише за умови особистого прикладу педагога та інших дорослих, що оточують учнів. Нові підходи до оновлення змісту початкової освіти, вимоги до формування національної ідентичності молодших школярів, окреслили проблему формування особистості самого вчителя як головного носія національної мови, культури й духовності українського народу. У час відродження інтересу до пошуку шляхів формування національної ідентичності особистості, її унікальності і цінності особлива увага належить підготовці вчителя, який здатний донести до молодших школярів моральний і духовний досвід людства. Сьогодні вчитель має володіти необхідними додатковими знаннями з історії і становлення української літературної мови, бути обізнаним в історичному і культурному надбанні України, розуміти складні етнічні процеси. Як показує практика, вчитель початкових класів має значний вплив на формування духовного світу молодших школярів і є носієм мови своєї держави, культури та традицій національного виховання на основі морально-духовних цінностей. «Необхідно пам'ятати, писав Г. Ващенко, – що Україна боролась і бореться за свою державну незалежність саме тому, що тільки своя самостійна держава забезпечує добробут і високий культурний розвиток, який вона формує, починаючи від дітей молодшого шкільного віку» [4].

**Висновки.** Таким чином, ми виходимо з того, що проблема формування національної ідентичності молодших школярів – надскладне завдання педагогіки, яке сьогодні набуває особливої актуальності. Всупереч усім труднощам, які випали на долю українського народу, педагоги повинні бути готові віднаходити сучасні педагогічні засоби для ефективного впливу на формування національної ідентичності учнів, як в умовах війни так і післявоєнної розбудови України.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Д. Особистість народжується в сім'ї. *Початкова школа*. 2004. № 2. С. 23–25.
2. Бех І. Д. Виховання особистості [Текст] : у 2 кн. Київ: Смолоскип, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
3. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації [для вчителів, методистів, авторів програм і підручників, науковців, викладачів, студентів закладів професійної й вищої освіти, управлінців, політиків]. Київ: Фенікс, 2022. 64 с.
4. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава: Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. 191 с.



5. Городиська В., Пантюк М., Міляєва В. Педагогіка та психологія вищої школи : тексти лекцій. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2014. 307 с.
6. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20/print>
7. Касьянов Г. Теорії нації і націоналізму: монографія. Київ: Вид. «Либідь», 1999. 352 с.
8. Коваль О. В. Краєзнавство у початковій школі. МЦ відділу освіти, культури, туризму, молоді та спорту Слобідсько-Кульчієвецької сільської ради. 2019. 54 с.
9. Макаров А. Світло українського бароко. Київ: Мистецтво, 2004. 288 с.
10. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.
11. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: Курс, читаний в українському народному університеті. Київ: вид-во Є. Череповського. (Передрук 1991 р. Київ: Абрис).
12. Поліщук Р. М. Культурна ідентичність як субстанційний чинник формування світогляду українського народу в епоху глобалізації: дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.05. Львів, 2017. 250 с.
13. Семенов О. Етнолінгводидактична культура педагога. Практикум: навч. посіб. К., Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. 251 с.
14. Струкевич О. К. Шляхи формування української ідентичності в новій українській школі. Вебінар. URL: <https://vseosvita.ua/webinar/urok-u-p...>
15. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. К., 1970.
16. Типова програма Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programklas/nush/04/06/tipovaosvitnyaprograma.doc>

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

### REGULATORY AND LEGAL PROVISION OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Автором статті розглянуто сучасний стан нормативно-правового забезпечення використання інформаційно-комунікаційних технологій у вітчизняній освіті, зокрема закладах загальної середньої освіти. З'ясовано, що проаналізовані нормативно-правові документи регулюють такі питання як: пріоритетність розвитку інформаційно-комунікаційних технологій; стратегія, заходи, план дій щодо впровадження (або використання) їх у різних сферах людської життєдіяльності, у тому числі освітній; забезпечення учасників освітнього процесу якісними електронними ресурсами та сервісами; цифрові навички (або ІКТ-компетентність) учасників освітнього процесу; створення безпечного освітнього середовища під час використання ІКТ. Акцентовано, що в умовах воєнної ситуації про вебплатформу дистанційного навчання «Всеукраїнська школа онлайн» (2023). Наголошено на актуальності розміщених на ній матеріалів для формування інфомедійної грамотності на уроках української мови та української літератури (8–9 класи), історії України та всесвітньої історії (8–10 класи), мистецтва (9 клас). Зазначено, що однією з проблем, яку необхідно подолати сучасній українській школі, є розрив у цифрових навичках між учителем й учнями. Названо нормативно-правові документи, що підкреслюють важливість сформованості ІКТ-компетентності у педагогів і їх вихованців, пропонують шляхи та способи розв'язання цієї проблеми, конкретний план заходів. Окреслено вимоги до учасників освітнього процесу (учнів, їх батьків, учителів, керівництва закладу освіти) щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій, визначено їхні очікування: доступ до якісних і безкоштовних освітніх ресурсів, навчання за допомогою сучасного комп'ютерного обладнання та широкошвидкого інтернету. Підсумовано, що нормативно-правова база забезпечення використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти України не обмежується згаданими документами, а є значно ширшою, постійно оновлюється та доповнюється.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, нормативно-правова база,

освітній процес, безпечне освітнє інтернет-середовище.

The author of the article considered the current state of regulatory and legal support for the use of information and communication technologies in domestic education, in particular, general secondary education institutions. It was found that the analyzed legal documents regulate the following issues: the priority of the development of information and communication technologies; strategy, measures, action plan regarding their implementation (or use) in various spheres of human activity, including educational; provision of participants in the educational process with high-quality electronic resources and services; digital skills (or ICT competence) of participants in the educational process; creating a safe educational environment when using ICT. It is emphasized that in the conditions of martial law, the Regulations on the distance learning web platform «All-Ukrainian School Online» (2023) are of particular importance for the Ukrainian education sector. The relevance of the materials posted on it for the formation of infomedia literacy in the lessons of the Ukrainian language and Ukrainian literature (grades 8–9), history of Ukraine and world history (grades 8–10), art (grade 9) is emphasized. It was noted that one of the problems that modern Ukrainian schools must overcome is the gap in digital skills between teachers and students. Normative and legal documents that emphasize the importance of the formation of ICT competence among teachers and their pupils are named, offer ways and means of solving this problem, and a specific plan of measures. The requirements for the participants of the educational process (students, their parents, teachers, the management of the educational institution) regarding the use of ICT are outlined, and their expectations are defined: access to high-quality and free educational resources, learning with the help of modern computer equipment and broadband Internet. It was concluded that the legal framework for ensuring the use of ICT in the educational process of general secondary education institutions of Ukraine is not limited to the mentioned documents, but is much broader, constantly updated and supplemented.

**Key words:** information and communication technologies, legal framework, educational process, safe educational Internet environment.

УДК 373.5.013:[340+316.4]  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.53>

**Майнаєв Ф.Я.,**  
канд. пед. наук,  
докторант кафедри освітології  
та інноваційної педагогіки  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**Актуальність проблеми** нормативно-правового забезпечення використання в освітніх закладах України інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) зумовлена активним впровадженням і використанням їх у сфері освіти та необхідністю урегулювання цього процесу на правовому рівні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій,** нормативних і правових документів засвідчує, що питання використання ІКТ для підвищення якості освіти активно порушується на законодавчому рівні протягом останніх 20–25-и років, зокрема в Законі України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (1998), Національній

доктрині розвитку освіти (2002), Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 рр. (2005), Законі України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр.» (2007), Указі Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010), Розпорядженні Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні» (2013) тощо. Так, наприклад, в Указі Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010) серед основних заходів названо забезпечення навчальних закладів сучасними технічними засобами [10].

Нормативно-правовій базі щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у вітчизняній освіті присвячені як окремі статті українських науковців (А. Гуралюк, Н. Вараксіна, М. Носкова, М. Сардига та ін.), так і праці, у яких це питання порушується при розгляді різних аспектів, пов'язаних з освітнім процесом (В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук та ін.).

Так М. Носкова (2017) у своєму доробку здійснила аналіз нормативно-правових документів щодо використання інформаційних технологій (ІТ) в освітній галузі України за 1991–2017 рр. Авторка називає як причини гальмування використання ІТ у процесі освіти «недосконалу систему фінансування, відсутність або недосконалу систему впровадження, недостатність підзаконних актів, які описують механізми впровадження й діяльність державних та інших структур для реалізації поставлених завдань, через брак достатньої роз'яснювальної роботи на місцях тощо» [5, с. 270].

М. Носкова, М. Сардига (2019) аналізують правові аспекти використання ІКТ у сфері освіти з урахуванням змін, спричинених вимушеними карантинами, зосереджуючись на документах, що унормовують та визначають подальший розвиток дистанційного навчання у вітчизняних закладах освіти [6, с. 346].

В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук (2020), розглядаючи умови й сучасні тенденції розвитку інформаційного суспільства, серед проблем, пов'язаних із розвитком упровадження і цифрових технологій у вітчизняній освіті, називають таку як «недосконала нормативно-правова база, що не забезпечує побудову інформаційного суспільства та, як наслідок, гальмує цифровізацію освіти в Україні [1, с. 30].

А. Гуралюк, Н. Вараксіна (2022) здійснили аналітичний огляд сучасного стану нормативно-правової бази щодо цифровізації освіти в нашій державі. Авторки звертаються до міжнародних і вітчизняних документів, що регулюють правові аспекти використання ІКТ у сфері освіти, акцентують на

національній онлайн-платформі з цифрової грамотності «Дія. Цифрова освіта» [2, с. 14].

Отже, аналіз попередніх досліджень і публікацій щодо правових аспектів використання ІКТ у процесі освіти сприяв **виділенню невирішених раніше частин проблеми**, а саме:

1. Незважаючи на значну кількість праць, предметом дослідження у яких є нормативно-правова база використання ІКТ у вітчизняній освіті, питанню нормативно-правового забезпечення використання ІКТ в освітньому процесі саме закладів загальної середньої освіти приділено недостатньо уваги.

2. Оскільки нормативно-правова база щодо використання ІКТ у процесі освіти постійно оновлюється (вирішені певні завдання, визначені документами минулих років, вимушене дистанційне навчання, навчання в умовах військової агресії рф тощо), то виникає потреба у її вивченні.

Тому **мета статті** – проаналізувати сучасний стан нормативно-правового забезпечення використання ІКТ в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу** вважаємо потрібним почати з того, що під час текстуального вивчення нормативно-правових документів щодо використання ІКТ в освітній галузі з'ясовано: вони регулюють такі основні питання: 1) пріоритетність розвитку ІКТ; 2) стратегія, заходи, план дій щодо впровадження / використання ІКТ у різних сферах людської життєдіяльності, у т. ч. й тій, яка стосується освітньої; 3) забезпечення учасників освітнього процесу якісними електронними ресурсами та сервісами; 4) цифрові навички / ІКТ-компетентність учасників освітнього процесу; 5) створення безпечного освітнього середовища під час використання ІКТ. Окрему групу становлять т. зв. прикладні документи, які опосередковано пов'язані з питанням використання ІКТ в освітньому процесі.

Пріоритетність ІКТ у сфері освіти підтверджується низкою документів, серед яких основними, безперечно, є Закони України «Про освіту» (2017) та «Про Національну програму інформатизації» (2022). Так, Закон України «Про освіту» (2017) у пункті 4 статті 3 гарантує право здобувача освіти «на доступ до публічних освітніх, наукових та інформаційних ресурсів, у тому числі в мережі Інтернет, електронних підручників та інших мультимедійних навчальних ресурсів у порядку, визначеному законодавством» [12]. Метою Національної програми інформатизації є визначення особливостей реалізації державної політики стосовно забезпечення потреб інформаційного суспільства та його розвитку й упровадження ІКТ у всі сфери людської життєдіяльності [11].

Розглянемо нормативно-правові документи, присвячені питанню якості освітніх електронних

ресурсів і сервісів. Це насамперед Положення про електронний підручник (наказ МОН України № 440 від 02.05.2018), Положення про Національну освітню електронну платформу (наказ МОН України № 523 від 22.05.2018), Положення про електронні освітні ресурси (наказ про внесення змін МОН України № 749 від 29.05.2019), Положення про вебплатформу дистанційного навчання «Всеукраїнська школа онлайн» (наказ МОН України № 746 від 16.06.2023) та ін.

Положення про електронний підручник (2018) окреслює зміст таких понять як е-підручник, користувачі е-підручника, модуль, мультимедійний контент, складові частини е-підручника, висуває чіткі вимоги до його змісту, інтерфейсу та дизайну, а також функціональні й технічні вимоги й вимоги до вихідних даних. Якісний електронний підручник повинен відповідати стандарту освіти, типовій освітній (навчальній) програмі, сучасним науковим результатам, повно розкривати навчальний матеріал, містити систему різноманітних завдань, не мати фахових помилок та реклами, посилань на зовнішні ресурси, що не є його складовою [9]. Отже, мета даного документа – сприяння якості освітнього процесу через забезпечення розроблення якісних електронних ресурсів, що певною мірою суголосна меті оновленого Положення про електронні освітні ресурси (2019) – «забезпечення модернізації освітнього процесу, змістове наповнення освітнього простору, надання рівного доступу учасникам освітнього процесу незалежно від місця їх проживання та форми навчання відповідно до якісних навчальних і методичних матеріалів, створених на основі інформаційно-комунікаційних технологій» [8]. Основними вимогами до електронних освітніх ресурсів (ЕОР) є такі: функціональність, безпечність, надійність, зручність, крос-платформність, а також відповідність засадам реалізації принципів державної політики цифрового розвитку, законодавству України щодо захисту авторських прав, міжнародним стандартам (Experience API тощо) [там само].

В умовах воєнного стану особливого значення для вітчизняної освітньої галузі набуває Положення про вебплатформу дистанційного навчання «Всеукраїнська школа онлайн» (2023). За поданим у документі визначенням, платформа – «інформаційно-комунікаційна система для підтримки організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, а також професійного розвитку педагогічних працівників» [7]. Хоча основним призначенням Всеукраїнської школи онлайн (ВШО) є забезпечення можливості здійснення дистанційного навчання, її методичні матеріали (відеоконтент, конспект, тести), що є у вільному доступі, можуть бути корисними для реалізації змішаного навчання, подолання освітніх утрат, навчання в режимі офлайн. Особливий інтерес становлять

розмішені на вебплатформі матеріали з формування інфомедійної грамотності на уроках української мови та української літератури (8–9 класи), історії України та всесвітньої історії (8–10 класи), мистецтва (9 клас).

Питання сформованості цифрових навичок / ІКТ-компетентності учасників освітнього процесу, зокрема вчителів, порушують Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа» (2016), Закон України «Про освіту» (2017), Державна стратегія регіонального розвитку на 2021–2027 рр. (2020), Державний стандарт базової середньої освіти (2020), Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), Концепція розвитку цифрових компетентностей (2021) та ін. документи.

Так, серед проблем, які необхідно подолати сучасній українській школі, у Концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова українська школа» (2016), названо «цифровий розрив між учителем і учнем», тобто невміння (або недостатнє вміння) педагога «досліджувати проблеми за допомогою сучасних засобів, працювати з великими масивами даних, робити і презентувати висновки, спільно працювати онлайн у навчальних, соціальних та наукових проєктах» [3, с. 4]. Документом висунуте одне з важливих завдань, а саме: «наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти», що «має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи» [3, с. 4]. Це можливо лише за умови наявності необхідних компетентностей в учителів і формування їх в учнів. Лише так школа позбавиться «одноразових проєктів» і процес використання ІКТ стане системним. На важливості інформаційно-комунікаційної компетентності, що є однією «з ключових компетентностей, необхідній кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності» [12] акцентовано й у Законі України «Про освіту» (2017).

Значущість цього питання посилює також Професійний стандарт вчителя (2020), який, визначаючи необхідні компетентності вчителя, із-посеред професійних знань, умінь і навичок, називає ІКТ і їх використання в процесі освіти. Так документом виокремлені ІКТ-компетенції, а саме: здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук інформації та критично оцінювати її, оперувати нею, ефективно використовувати готові цифрові ресурси та створювати власні, використовувати ІКТ в освітньому процесі [13].

Концепція розвитку цифрових компетентностей (2021) не лише порушує питання стосовно

Таблиця 1

**Основні вимоги щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій**

Учасники	Вимоги
Учні	користування якісними цифровими ресурсами; можливість вибору навчальних цифрових ресурсів і платформ; стійка мотивація до набуття цифрових навичок; усвідомлення практичної значущості виконуваних завдань; дотримання техніки безпеки під час роботи онлайн; захист персональних даних
Учителі	сформованість цифрових навичок, їхній постійний розвиток; використання якісних відкритих електронних освітніх ресурсів; академічна свобода; створення власних освітніх електронних ресурсів і програм; управління індивідуальними освітніми траєкторіями учнів; захист особистих й учнівських даних в інтернет-просторі
Батьки	розуміння важливості сформованості цифрових навичок у дитини; підтримка дитини на шляху опанування цифрової грамотності; сприяння безпеці дитини під час перебування в інтернет-просторі
Керівництво закладу	створення безпечного освітнього середовища; забезпечення закладу освіти сучасним комп'ютерним обладнанням і широкосмуговим інтернетом; підтримка академічної свободи та творчих ініціатив усіх учасників освітнього процесу

сформованості цифрових навичок громадян і їхньої обізнаності щодо їхніх цифрових прав, але й пропонує шляхи та способи розв'язання проблем, конкретний план заходів щодо нормативно-правового, науково-медичного й інформаційного забезпечення.

З урахуванням того що користування інтернетом має певні ризики (кібербулінг, небезпечні контакти, пропаганда насильства, шкідливих речовин, розголошення особистої інформації, фейки, шахрайство тощо), актуальності набувають документи, які інформують, як цьому протидіяти. Так Лист МОН «Рекомендації для проведення додаткових профілактичних заходів закладами освіти та інформування батьків щодо компетентностей безпечної поведінки в цифровому просторі» (2021) наголошує, що надання дітям підтримки у використанні цифровому середовищі є спільною відповідальністю батьків, педагогічних працівників, громади загалом [14]. У документі описані можливі ризики, які може спричинити інтернет, представлені конкретні поради, як допомогти вихованцям уникнути небезпечних ситуацій.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що наразі існує багато нормативно-правових документів, які регламентують використання ІКТ в процесі освіти в закладах загальної середньої освіти України. Однак самих одних документів недостатньо для того, щоб процес освіти із використанням ІКТ відбувся.

То що саме потрібно? Здійснений аналіз нормативно-правових документів, що регламентують використання ІКТ в освіті, урахування особистого досвіду роботи в ЗЗСО допомогли у визначенні певних вимог, виконання яких сприятиме успішному використанню ІКТ для реалізації освітніх цілей (табл. 1).

Чого, власне, очікують учасники освітнього процесу від використання ІКТ? Відповідь на це запитання якоюсь мірою дає «Дорожня карта реформи базової та профільної школи» (2021). На основі наведеної у ній «Карти потреб стейкхолдерів» [4, с. 24–25] можна зробити висновок, що учні, їхні батьки, учителі, керівники закладів освіти очікують доступу до якісних (безкоштовних) електронних освітніх ресурсів, навчання за допомогою сучасного комп'ютерного обладнання й широкосмугового інтернету, що сприятиме здобуттю якісної освіти, яка не можлива без формування основних ключових компетентностей.

Здійснений аналіз дозволяє підбити **висновки з даного дослідження**. Нормативно-правова база забезпечення використання ІКТ в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти не обмежується згаданими документами, а є значно ширшою, постійно оновлюється й доповнюється. Однак упровадження та використання ІКТ в освітньому процесі залежать не лише від нормативно-правового забезпечення, а й від готовності закладів освіти, як-от: матеріально-технічного забезпечення, ІКТ-компетентності педагогів і їх мотивації.

**Перспективи подальших розвідок** убачаємо у вивченні питання використання ІКТ для формування громадянської та соціальної компетентностей.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. Вип. 1. С. 27–36.
2. Гуралюк А. Г., Вараксіна Н. В. Основні дефініції та нормативно-правова база. *Цифровізація освіти – імператив її модернізації*. 2022. Ч. I. С. 1–18.

3. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». 2016. *Міністерство освіти і науки* : офіц. сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення : 12.05.2023).

4. Нова українська школа. Дорожня карта реформи базової та профільної школи: проєкт для обговорення / Т. Вакулєнко, Л. Гринєвич, О. Лінник та ін. *АКМЕ ГРУП*. 2021. 46 с.

5. Носкова М. В. Нормативно-правова база щодо використання інформаційних технологій у освіті України. *Young Scientist*. 2017. № 16 (46). С. 267–270.

6. Носкова М. В., Сардига М. В. Аналіз нормативно-правової бази забезпечення існування дистанційної форми навчання в Україні. *Молодий вчений*. Серія : Педагогічні науки. 2019. № 6 (70). С. 346–351.

7. Положення про вебплатформу дистанційного навчання «Всеукраїнська школа онлайн». 2023. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1094-23#Text> (дата звернення : 07.07.2023).

8. Положення про електронні освітні ресурси. 2019. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text> (дата звернення : 07.07.2023).

9. Положення про електронний підручник : затв. наказом МОН України №440 від 02.05.2018. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18#Text> (дата звернення : 07.07.2023).

10. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 30.09.2010 р. № 926. 2010. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/926/2010#Text> (дата звернення : 07.07.2023).

11. Про Національну програму інформатизації : Закон України від 01.12.2022 р. № 2807-IX. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20#n191> (дата звернення : 07.07.2023).

12. Про освіту : Закон України про освіту від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178–179). С. 10–22.

13. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.10.2020 № 2736-20. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення : 07.07.2023).

14. Рекомендації для проведення додаткових профілактичних заходів закладами освіти серед дітей та інформування батьків щодо компетентностей безпечної поведінки в цифровому середовищі : лист Міністерства освіти і науки України від 10.03.2021 № 1/9–128. *Освіта*. UA. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/81369/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/81369/) (дата звернення : 07.07.2023).

## РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

### МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

### METHODS OF LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE USING ELECTRONIC LEARNING MEANS OF FUTURE MARITIME SPECIALISTS

Стаття присвячена аналізу методики навчання української мови засобами електронного навчання. Матеріал сфокусовано навколо основних ідей дослідження: визначення ефективності методів е-навчання у сучасній лінгводидактиці; аналізуванні методично доцільних та ефективних способів впровадження електронних засобів навчання на заняттях з української мови у підготовці майбутніх фахівців морської галузі. Проаналізовано сучасні позиції вчених щодо цифровізації освітнього процесу, зокрема мовної освіти та виокремлено актуальні погляди, які є засадничими для подальшого аналізу порушеної в дослідженні проблеми. Висвітлено комунікативний функціонал та освітній потенціал таких е-застосунків, як Webex, GoogleMeet, Zoom, Skype; окреслено особливості Moodle, LearningApps, Classtime; акцентовано увагу на таких додатках для розвитку цифрової творчості, як Canva, Genially, Storyboardthat. У статті репрезентовано практичні приклади застосування ресурсу Word it Out під час роботи над фаховою лексикою морського спрямування, наведено взірці завдань, що можуть слугувати як опорні для формування лексичної компетентності майбутніх фахівців морської галузі.

У статті представлено практичні рекомендації та завдання для контекстуального використання фахової лексики майбутніми фахівцями морської галузі. Визначено позитивні характеристики електронних засобів навчання для сучасної мовної освіти та проаналізовано стан розробленості проблеми е-дидактики в новітніх науково-методичних розвідках.

У дослідженні окреслено переваги елементів цифрового навчання української мови в порівнянні з класичними методами та прийомами лінгводидактики, що дає обґрунтовані підстави для перспективи дослідження порушеної проблеми та висвітлення в науково-методичній площині практики використання електронних засобів навчання української мови.

**Ключові слова:** засоби електронного навчання, професійна підготовка, майбутні

фахівці морської галузі, застосунок Word it Out, лексика.

The article is devoted to the analysis of the methodology of teaching the Ukrainian language by means of electronic learning. The material is focused around the main ideas of the research: determination of the effectiveness of e-learning methods in modern language didactics; analysis of methodologically appropriate and effective methods of introducing electronic learning tools in Ukrainian language classes in the training of future specialists in the maritime industry. The current positions of scientists regarding the digitalization of the educational process, in particular language education, are analyzed and the current views are highlighted, which are essential for further analysis of the problem raised in the study. The communicative functionality and educational potential of such e-applications as Webex, GoogleMeet, Zoom, Skype are highlighted; features of Moodle, LearningApps, Classtime are outlined; the focus is on such applications for the development of digital creativity as Canva, Genially, Storyboardthat. The article presents practical examples of the use of the Word it Out resource during work on the professional vocabulary of the maritime sector, provides examples of tasks that can serve as a reference for the formation of lexical competence of future specialists in the maritime industry.

The article presents practical recommendations and tasks for the contextual use of professional vocabulary by future specialists in the maritime industry. The positive characteristics of electronic learning tools for modern language education are determined and the state of development of the problem of e-didactics in the latest scientific and methodological researches is analyzed. The study outlines the advantages of the elements of digital learning of the Ukrainian language in comparison with the classical methods and techniques of linguistic didactics, which gives reasonable grounds for the perspective of researching the problem and highlighting the practice of using electronic means of learning the Ukrainian language in the scientific and methodological plane.

**Key words:** electronic learning tools, professional training, future marine specialists, Word it Out application, vocabulary.

УДК [37.091.31:005.591.6]:378.015.31:  
17.022.1:656.071.1  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.54>

**Нагрибельна І.А.,**  
докт. пед. наук, професорка,  
професорка кафедри соціально-  
гуманітарних дисциплін  
та інноваційної педагогіки  
Херсонської державної  
морської академії

**Постановка проблеми.** У системі сучасної вищої освіти чітко визначилася тенденція до застосування електронних засобів навчання у процесі мовної освіти. Це зумовлено не тільки реаліями сьогодення, потребами в організації безпекової складової, а й пошуком ефективних дидактичних засобів освітньої діяльності. З огляду на означене аналіз методики навчання української мови засобами електронного навчання заслуговує на увагу

та потребує вивчення. Науковий інтерес до порушеної проблеми зумовлений вимогами часу та попитом суспільства на якісну фахову підготовку випускника вишу. Це підтверджує **аналіз останніх досліджень і публікацій** та ступінь розроблення проблеми методики навчання української мови засобами електронного навчання, адже цей аспект сучасної лінгводидактики знаходиться у площині наукового пошуку таких дослідників: І. Гуменюк

(2022), С. Муза (2014), І. Нагрибельної (2023), Н. Сіранчук (2018) та ін. Студіювання порушеної проблеми дозволяє констатувати авторитетне наукове підґрунтя щодо методики навчання української мови засобами електронного навчання: акцентовано увагу на ролі сучасних е-засобів в процесі формування та удосконалення мовної особистості здобувача вищої освіти; різноманітні їх видів загалом та ефективності конкретних тощо. Водночас видається, що окремим аспектам даної проблеми приділено недостатньо уваги, зокрема проєкції наукового пошуку на методику навчання української мови майбутніх фахівців морської галузі. Це дає підстави стверджувати про те, що означений аспект можемо розглядати **як виділення невирішених раніше частин загальної проблеми дослідження.**

**Мета** полягає в аналізі методики навчання української мови засобами електронного навчання майбутніх фахівців морської галузі.

З огляду на означене та логіку наукового пошуку визначимо **завдання порушеної у статті проблеми:**

- визначити ефективні методи е-навчання у сучасній лінгводидактиці;
- проаналізувати способи впровадження електронних засобів навчання на заняттях з української мови у підготовці майбутніх фахівців морської галузі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасна система вищої освіти визначилася з пріоритетними тенденціями у засобах підготовки здобувачів вищої освіти (ЗВО). Підтвердженням такого вибору є акцент на електронних засобах навчання, що стали необхідним інструментом у роботі викладача незалежно від того, яку форму освітнього процесу він/вона реалізує: очну, дистанційну, заочну, комбіновану, індивідуальну тощо. Пояснювальний або пояснювально-ілюстративний методи навчання, слово лектора чи робота з підручником, незважаючи на свою доступність та багаторічну ефективність у системі вищої освіти втрачають свою монополію та роль провідних методів / прийомів у навчанні. Дидактика вищої школи просто не могла не відреагувати на соціальні запити та продемонструвала це засобом актуального напрямку, що в окремих джерелах визначають по-різному: е-дидактика, електронна дидактика, e-learning тощо. Водночас незалежно від своєї назви у науковій площині, цей напрям передбачає активну цифровізацію освітнього процесу та застосування електронних засобів навчання. Студіювання порушеної проблеми дозволяє констатувати, що в сучасній освіті існує вибір електронних ресурсів, які наповнюють зміст заняття новими формами роботи, способами комунікації та можливостями для контролю/самоконтролю набутих здобувачами вищої освіти

компетентностей. У дослідженні будемо спиратися на такий аналіз: «Сучасний арсенал цифрових засобів навчання постійно розширюється та удосконалюється, тому для вибору доцільних саме в мовній освіті маємо оцінити функціонал основних ресурсів» [4, с. 226–230]. Водночас усвідомлюємо, що не завжди н якість опанування навчального матеріалу впливає популярність або доступність певного е-ресурсу, тому слід обирати в навчанні, зокрема української мови такі засоби, що будуть доцільними для розвитку мовних або мовленнєвих компетентностей ЗВО. Імпонує таке твердження: «...зауважимо, що не всі вони можуть бути ефективно використані саме для формування мовно-мовленнєвої особистості здобувача вищої освіти з огляду на своє функціональне призначення. Наприклад, сервіси Webex, GoogleMeet, Zoom, Skype можуть бути використані для активної комунікації учасників освітнього процесу в режимі реального часу. Успішно впроваджуються в процес мовної освіти сервіси для організації інтерактивної діяльності учасників освітнього процесу. До них відносимо такі: Moodle, LearningApps, Classtime. Своєю чергою такі додатки для розвитку цифрової творчості, як Canva, Genially, Storyboardthat, в мовній освіті не мають пріоритетної ролі» [4, с. 226–230].

Отже, практика застосування конкретного електронного ресурсу на занятті має бути вивчена з огляду на його доцільність на конкретному етапі опрацювання навчального матеріалу. З-поміж великого вибору е-засобів навчання в практиці вивчення української мови рекомендуємо до використання застосунок Word it Out. Освітній потенціал та методику його використання описано в сучасних науково-методичних розвідках: «Означений сервіс має потужний освітній потенціал, який ефективно може бути використано на заняттях з англійської мови. Цифровий застосунок Word it Out інтегрує в собі можливості для реалізації комунікативного підходу до навчання здобувачів освіти, розвитку цифрової грамотності та активізації їх пізнавальної діяльності.

У межах предмету дослідження нас цікавить функціональний потенціал застосунку Word it Out та його освітні можливості для застосування на заняттях з англійської мови у виші. Ураховуючи пріоритетність комунікативного підходу до навчання англійської мови у вищій школі, зокрема в підготовці майбутніх фахівців морської галузі, ми з'ясували можливості цього цифрового застосунку для впровадження методичної інноватики в комунікативно орієнтованому навчанні» [3, с. 120–124].

Нам видається, що застосунок Word it Out може бути успішно впроваджено в навчання української мови, зокрема під час вивчення різних груп лексики майбутніми фахівцями морської галузі.





Перспективу подальшого дослідження порушеної проблеми вбачаємо в аналізі методичної доцільності електронних засобів навчання для реалізації міжпредметного навчання української та англійської фахової лексики.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Nabowski, T., & Mouza, C. Pre-service teachers' development of technological pedagogical content knowledge (TPACK) in the context of a secondary science teacher education program. *Journal of Technology in Teacher Education*, 2014, 22(4), p. 471–495.
2. Гуменюк І.М. Становлення і розвиток методики навчання української мови за професійним спрямуванням : монографія. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, 2022, 416 с.
3. Нагрибельний Б.Я. Методика використання застосунку Word It Out на заняттях з англійської мови. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2022. Вип. 48. Том 3. С. 120–124.
4. Нагрибельна І.А., Нагрибельний Б.Я. Засоби електронної дидактики в мовній підготовці здобувачів вищої освіти. *International scientific and practical conference "Pedagogy, psychology and teaching methods: international experience"*, Riga, Latvia July 16–17, 2021, p. 226–230.
5. Сіранчук Н.М. Класифікація мовленнєвих помилок і недоліків у методиці навчання української мови. (2018). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія»*, 68, С. 160–165.

## СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

### MODERN TECHNOLOGIES FOR BUILDING STUDENT RESILIENCE IN UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS

Статтю присвячено дослідженню нової освітньої парадигми – вихованню життєстійкої особистості. Підкреслено важливість розвитку резильєнтності для формування ключових компетентностей учнів, покращення їхніх навчальних досягнень та профілактики психічних розладів. Надано практичні поради щодо методів і прийомів підтримки ментального здоров'я школярів, створення сприятливої атмосфери спілкування, зокрема під час проведення уроків української мови і літератури.

Сьогодні стійкість до стресу є запорукою успіху й швидкої адаптації до змін. Сучасний педагог має не тільки володіти інструментами імплементації психологічних прийомів подолання стресу в освітній процес, уміти адекватно оцінювати ситуацію, що склалася на уроці, керувати своїми емоціями, але й навчити цьому здобувачів, виробити в них навички саморефлексії та рефлексії, мотивувати себе, здобуття досвіду з власних помилок, руху вперед після розчарувань і невдач.

Психологічна підтримка, розвиток комунікативних здібностей, популяризація здорового способу життя та виховні заходи створюють необхідні умови для формування певних і адаптивних особистостей, сприяють їхнім навчальним успіхам, соціальному та моральному благополуччю, готовності до майбутніх викликів.

Ефективними засобами вироблення навичок стресостійкості вважаємо творчі завдання, тести, ситуації успіху, рефлексивні практики, техніки релаксації, дихання, медитації, візуалізації, використання різноманітних електронних освітніх ресурсів, інтерактивних вправ тощо.

Отже, поняття резильєнтності є складним, інтегративним явищем, що передбачає створення комфортного підтримувального освітнього середовища та вимагає розробки психолого-педагогічних стратегій і тактик формування емоційно стійких, здатних до самоаналізу, критичного мислення, соціальної взаємодії особистостей. Завдання вчителя не лише організувати пізнавальну й творчу діяльність учнів, але й бути готовим до розв'язання питань становлення їхньої суб'єктності та прогнозування психологічної доцільності впровадження певних методів навчання й виховання.

**Ключові слова:** резильєнтність, психологічна стійкість, мотивація, життєстій-

кість, стресостійкість, методи, прийоми, компетентності, освітній процес.

The article is devoted to the study of a new educational paradigm – the education of a resilient personality. The importance of developing resilience for forming students' key competencies, improving their academic achievements, and preventing mental disorders is emphasized. Practical advice is given on methods and techniques for supporting students' mental health and creating a favourable atmosphere of communication, in particular during Ukrainian language and literature lessons.

Nowadays, a stress resistance is the key to success and rapid adaptation to change. A modern teacher should not only have the tools to implement psychological techniques for overcoming stress in the educational process, to be able to adequately assess the situation in the classroom, to manage their emotions, but also to teach students to do so, to develop their skills of self-reflection and reflection and motivating themselves, to teach them how to gain experience from their own mistakes, and move forward after disappointments and failures.

Psychological support, development of communication skills, promotion of healthy lifestyles and educational activities create the necessary conditions for forming confident and adaptable individuals, contributing to their academic success, social and moral well-being, and readiness for future challenges.

We believe that creative tasks, tests, success situations, reflective practices, relaxation, breathing and meditation techniques, visualization, use of various electronic educational resources, interactive exercises, etc. are effective ways to develop stress resistance skills. Thus, the concept of resilience is a complex, integrative phenomenon that involves establishing a comfortable, supportive educational environment and requires the development of psychological and pedagogical strategies and tactics for the formation of individuals who are emotionally stable and capable of self-analysis, critical thinking, and social interaction.

The teacher's task is not only to organize students' cognitive and creative activities but also to be prepared to address the issues of their subjectivity formation and to predict the psychological feasibility of introducing certain teaching and learning methods.

**Key words:** resilience, psychological stability, motivation, vitality, stress resistance, methods, techniques, competencies, educational process.

УДК 37.015.3:005.32

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.55>

**Тітова О.Б.,**

канд. філол. наук,  
доцент кафедри української філології  
Горлівського інституту іноземних мов  
Державного вищого навчального  
закладу «Донбаський державний  
педагогічний університет»  
(Слов'янськ, Україна)

**Шевченко Ю.В.,**

викладач кафедри української філології  
Горлівського інституту іноземних мов  
Державного вищого навчального  
закладу «Донбаський державний  
педагогічний університет»  
(Слов'янськ, Україна)

**Радіонова Т.М.,**

канд. філол. наук,  
доцент кафедри української філології  
Горлівського інституту іноземних мов  
Державного вищого навчального  
закладу «Донбаський державний  
педагогічний університет»  
(Слов'янськ, Україна)

**Муратова О.В.,**

канд. іст. наук,  
доцент кафедри української філології  
Горлівського інституту іноземних мов  
Державного вищого навчального  
закладу «Донбаський державний  
педагогічний університет»  
(Слов'янськ, Україна)

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Система методів та прийомів викладання кожного шкільного предмета весь час потребує переосмислення й модернізації. Упровадження вебтехнологій в освітній процес передбачає взаємодію учнів, готовність кожного ділитися власним досвідом та докладати спільних зусиль для роботи над проєктами. У співпраці з педагогом та один

з одним здобувачі опановують ключові компетентності, зокрема вміння навчатися впродовж життя й осмислювати отриману інформацію, а також розвивають soft skills.

Так звані «гнучкі навички» (наприклад, вміння слухати й привертати до себе увагу співрозмовників, комунікабельність, доброзичливість, зорганізованість тощо) тісно пов'язані зі здатністю людини

до швидкої адаптації в складному середовищі. На уроках цьому сприяють підвищення емоційного інтелекту учнів, розвиток критичного мислення та креативності.

Ще одним важливим аспектом є розвиток психологічної стійкості українських школярів. Нині ця здібність як ніколи на часі. Не всі дорослі, а поготів діти можуть витримати стрес і зрозуміти свої емоції під час війни.

Перед початком 2022/2023 навчального року в додатку до листа МОН України від 19.08.2022 № 1/9530-22 «Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році» подано рекомендації щодо психологічних аспектів організації освітнього процесу в умовах воєнного / післявоєнного стану, де запропоновано різноманітні вправи для проведення «психологічних хвилинок», релаксації, зняття «психоемоційного напруження, стресу, тривоги», «м'язового напруження», арт- та ізотерапевтичні механізми подолання стресу [3].

Про особливості створення позитивної атмосфери та плекання стійкості педагогів та здобувачів йдеться в посібнику «Як вчити та навчатись в умовах війни» [16].

Синонімом «психологічної стійкості» є лексема «резильєнтність»: запозичений із фізики термін, де він позначає «властивість матерії набувати початкової форми після деформації, отриманої в результаті тиску» (іншими словами – опір матеріалів) [5, с. 26].

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

Питання розвитку резильєнтності особистості перебуває під пильною увагою переважно психологів. Теоретичну основу запропонованої статті становлять розвідки вітчизняних науковців Гелени Лазос, Едуарда Грішина, Тетяни Титаренко, Марини Дворник, Віктора Климчука, Анастасії Бровченко, Марини Хижняк, Олени Медянової, Лариси Дворніченко, Любові Любіної, Вероніки Шкраб'юк, Оксани Кононенко, Олени Мерзлякової, Олени Чиханцової, Віктора Федорчука, Людмили Комарніцької, Наталії Сторожук.

Визначаючи резильєнтність, учені використовують такі поняття: життєздатність, життєстійкість, здатність до відновлення, стресостійкість, позитивна адаптація тощо.

Історична динаміка вивчення резильєнтності (зокрема, чотири хвили розвитку досліджень), аналіз основних визначень цього терміна запропоновані в ґрунтовній розвідці Гелени Лазос [5].

Детальну характеристику зазначеному феномену подає Едуард Грішин: «резильєнтність – це психологічний ресурс особистості з подолання стресу та адаптації після травмуючої ситуації до нових обставин життя, що забезпечує її повноцінне

функціонування та обумовлений регулятивними (здатність до саморегуляції, життєстійкості, самоконтроль, мотивація успіху, активні копінгі), когнітивними (оптимістичний атрибутивний стиль, когнітивна гнучкість, осмисленість життя, його націленість на досягнення певної мети, розвинутий духовний інтелект), емоційними (перевага позитивних емоцій, доброї настрою, здатність регулювати емоції) та соціально-поведінковими (ефективний холдинг у дитинстві, добре виховання, добрі стосунки із дорослими у дитинстві, наявність партнерів та друзів, наявність соціальної підтримки та спроможність звертатись за підтримкою до інших) якостями та здатностями» [2, с. 77].

Дидактичні основи резильєнтності, її роль в освітньому процесі, вплив на академічну успішність є об'єктом вивчення як психологічної науки, так і педагогіки. Скажімо, розвідка Павла Полюховича та Богдани Боєцької-Пономаренко «Резильєнтність: сутність, різновиди, сучасні виклики, фактори та тенденції розвитку компетентностей формування резильєнтності в освітній парадигмі» присвячена педагогічній параметризації цього міждисциплінарного явища [10].

Олена Мерзлякова в інформаційно-практичному poradnikу «Як навчати та навчатись під час війни» визначає головні «постулати» резильєнтності та пропонує з метою підтримки психологічної стійкості учнів використовувати різноманітні «ресурсні активності» [17].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Серед наукових та методичних праць відсутні роботи, у яких були б досліджені засоби розвитку резильєнтності школярів, зокрема на уроках української мови і літератури. Необхідністю системного опису резильєнтності як важливого механізму сучасного освітнього процесу зумовлена актуальність дослідження.

**Мета статті.** Розглянути можливі стратегії та підходи до формування резильєнтності учнів ЗЗСО на уроках української мови і літератури.

**Виклад основного матеріалу.** У психології під поняттям резильєнтності розуміють властивість індивіда відновлюватися після несприятливих подій.

Пошук ефективних технологій психологічної підтримки школярів є для українських освітян нагальною потребою. У 2023 році Міністерством освіти і науки України запроваджено нову програму підвищення кваліфікації для педагогічних працівників «Плекання резильєнтності в освітніх закладах» [7]. Адже саме зазначена компетентність дозволяє людині швидко й успішно адаптуватися до емоційних викликів, без негативних наслідків відновити рівновагу, навіть стимулює до посттравматичного зростання.

Психологічну підтримку учням може надавати не лише практичний психолог, але

й учитель-предметник, що володіє різноманітними техніками подолання емоційного напруження.

При цьому слід пам'ятати, що вибір певного засобу психологічної допомоги залежатиме від вікових особливостей дитини, її реакції на кризову ситуацію. Зокрема, можуть виникати такі реакції: тривожність, підозрілість, упередженість, нездатність критично мислити, агресивність, імпульсивність, невпевненість, недоцільні ризиковані дії, неадекватна реакція на зауваження, нечутливість / гіперактивність, дезорієнтація, неорганізованість, хронічний страх, постійне очікування загрози, панічні атаки, самоізолюваність, погіршення пам'яті та концентрації, фізичний біль, підвищена втомлюваність, пропуск занять, сфокусованість на певній події чи негативних емоціях тощо.

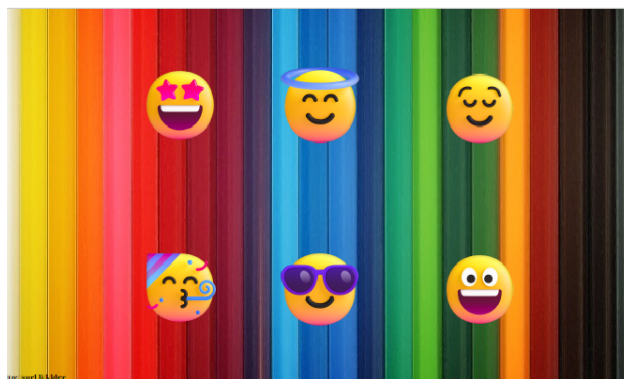
Розглянемо прийоми, які сприятимуть створенню комфортної атмосфери на уроці.

По-перше, варто встановити емоційний зв'язок з учнями. На початку уроку доцільно перевірити їхній настрій, тим самим з'ясувавши, чи готові вони до засвоєння нових знань. Для цього можна використати вправу, яка передбачає роботу з колесом емоцій Роберта Плутчика. За допомогою простих запитань: «Що зараз зі мною відбувається?», «Що відчуває моє тіло?», «Що я хочу робити?», «Як називається це переживання?» – учні можуть навчитися краще розрізняти свої емоції.



Ще один варіант проведення подібної «психологічної хвилини» – вправи з кольором. Учитель пропонує обрати колір чи картинку, яка найбільше відображає настрій учня, та пояснити вибір. Завдання з тією самою метою – попросити здобувачів відзвітуватися про свій стан у чаті, використавши емодзі, що якнайкраще відтворюють внутрішній стан. Подібне опитування можна провести й за допомогою онлайн-інструментів, наприклад, Mentimeter або Kahoot!

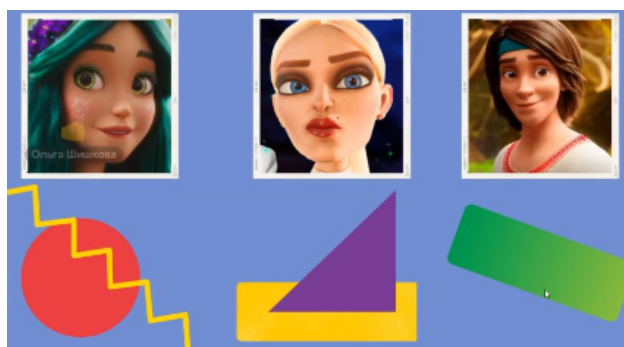
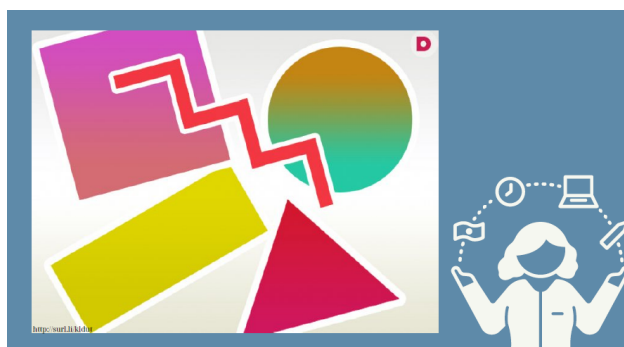
Слід зазначити, що використання психологічних прийомів можливе не лише на початку уроку. Це тісно пов'язано з мотивацією до навчання, яка є надзвичайно важливою. Якщо учні усвідомлюють важливість виконання тих чи інших завдань, мету вивчення теми, у них з'являється бажання працювати.



Візуалізація емоцій за допомогою веб-сервісу Mentimeter

Психоемоційні тригери для підвищення внутрішньої мотивації дітей можна використовувати впродовж усього заняття. У зв'язку з цим не менш важливим є свідоме формування довіри між учнями: обговорення власного досвіду, пошук спільного, чесність і відкритість у роботі. Тому варто впроваджувати в перебіг уроків психологічні тести на розвиток перцепції учнів. Сприйняття себе допомагає орієнтуватися у своєму внутрішньому світі, а також сприяє формуванню унікального розуміння ситуацій. Цікавим засобом аналізу рис характеру людини, її моделі поведінки та стилю життя є психогіометричний тест Сьюзан Деллінгер [12, с. 144].

На уроці розвитку мовлення або української літератури можна запропонувати школярам використати психогіометрію під час аналізу тексту або



Зразок використання психогіометрії на уроці за драмою-феєрією Лесі Українки «Лісова пісня»

характеристики дійових осіб твору. У такий спосіб учні можуть звернути увагу на свій тип особистості, а потім перенести здобуті знання на персонажів та більш глибоко зрозуміти їхні вчинки.

Фізичний та емоційний стан людини тісно пов'язані між собою та здатні впливати один на одного. Тому, окрім керування емоціями, важливо також навчити здобувачів підтримувати зв'язок із власним тілом. Скажімо, за допомогою психологічних вправ на заземлення під час стресу, панічних атак, флешбеків варто спрямувати увагу на відчуття тіла, а отже, відновити почуття безпеки та психоемоційного комфорту.

Нижче подаємо приклад вправи Світлани Ройз [15], що була адаптована до уроку української літератури за творчістю Лесі Українки та використана

як елемент вебквесту, створеного на платформі Classcraft.

Ще одним потужним інструментом захисту для нашої психіки, зокрема у воєнні часи, є гумор. Саме тому варто запропонувати учням самостійно підготувати меми, комікси або жартівливі ілюстрації чи відео за темою заняття, скориставшись, наприклад, сервісами Storyboard або Canva.

Підвищенню мотивації та позитивній атмосфері на уроці сприяє використання ментальних мап та інтерактивних дошок, створених, наприклад, за допомогою таких застосунків, як Canva або Padlet. Вони не лише дозволяють краще зорієнтуватися у великій кількості інформації, але й усвідомити зв'язки між різними явищами та процесами, що, звісно, активізує пізнавальний інтерес дітей,

*Перед тим, як увійти до таємничого лісу, пропонуємо виконати вправу на зняття тривоги.*

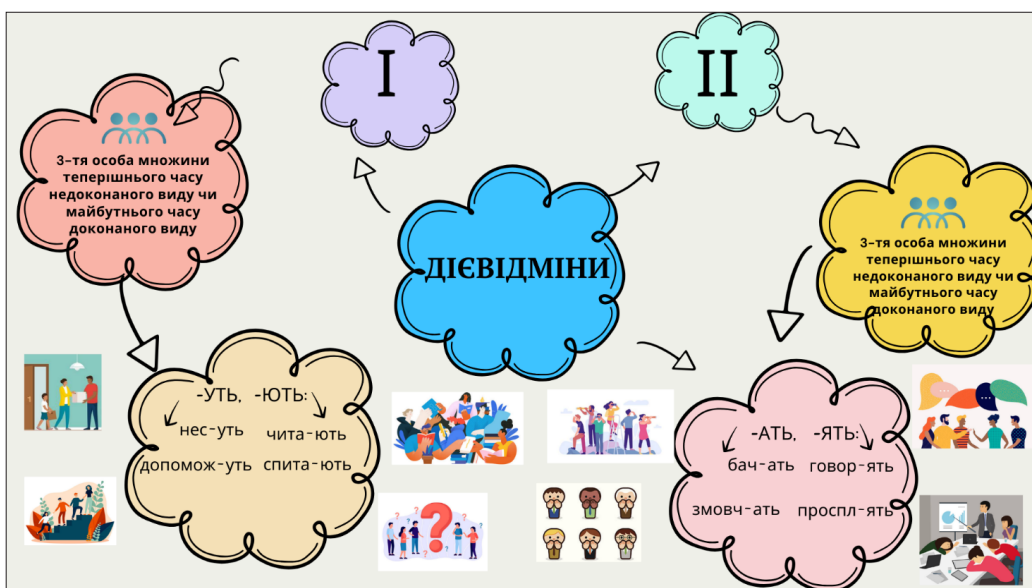
*Сядьте так, щоб опертися спиною на щось, відчуйте свої стопи, а на кожній стопі всі точки опори: 5 пальців, подушечки та п'ятки; зробіть перекати стопами, подивіться на свої ноги, натягніть пальці, хтось може навіть тупнути спочатку лівою ногою, потім правою або обома відразу.*

*Усміхнулися? Чудово! Рухаємося далі!*

*(За С. Ройз).*



Вправа на зняття тривоги



Ментальна мапа «Поділ дієслів на дієвідміни»

стимулює логічне й критичне мислення, а також розвиває когнітивну гнучкість та стресостійкість.

**Висновки.** Сьогодні критично необхідно озброїти дітей та підлітків навичками ефективного подолання стресу, адже в сучасних реаліях викликів стає дедалі більше. Запропоновані рекомендації з формування психологічної стійкості школярів, а саме: створення позитивного освітнього середовища, різноманітні мотиваційні вправи, індивідуальний підхід, психологічна підтримка, – сприятимуть їхній емоційній рівновазі, успіхам у навчанні й у майбутньому дорослому житті. Саме тому видається доцільним впровадження для здобувачів спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) дисциплін вільного вибору з методики розвитку резильєнтності учнів ЗЗСО за допомогою використання новітніх педагогічних та цифрових технологій.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бровченко А. К., Хижняк М. В. Фактори розвитку резильєнтності у дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що постраждали внаслідок воєнних дій. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. С. 9–104. URL: <http://surl.li/naqdxl> (дата звернення: 01.06.2024).
2. Грішин Е. О. Резильєнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. Випуск 64*. С. 62–81. URL: <http://surl.li/hnhsgo> (дата звернення: 01.06.2024).
3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році. Психологічні аспекти організації освітнього процесу в умовах воєнного / післявоєнного стану. URL: <http://surl.li/hxndaq> (дата звернення: 01.06.2024).
4. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання: монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 125 с. URL: <http://surl.li/noikt1> (дата звернення: 01.06.2024).
5. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології. Том 3.: Консультативна психологія і психотерапія*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; Вінниця, ФОП Рогольська І. О., 2018. Вип. 14. С. 26–64. URL: <http://surl.li/fviht> (дата звернення: 01.06.2024).
6. Медянова О. В., Дворніченко Л. Л., Любіна Л. А., Шкраб'юк В. С., Кононенко О. І. Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни. *Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина») № 10(28)* 2023. С. 601–611. URL: <http://surl.li/umdtze> (дата звернення: 01.06.2024).
7. Наказ Міністерства освіти і науки України від 05.06.2023 № 672 «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти «Плекання резильєнтності в освітніх закладах». URL: <http://surl.li/zruktt> (дата звернення: 01.06.2024).
8. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Том 2. Київ, 2018. 240 с. (дата звернення: 01.06.2024).
9. Освіта і наука в умовах війни. Віртуальний читальний зал освітянина ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [офіц. сайт] / упоряд. О. Мерзлякова. Київ, 2023. 19 с <http://surl.li/fp9ine> (дата звернення: 01.06.2024).
10. Полюхович П. О., Боєцька-Пономаренко Б. Т. Резильєнтність: сутність, різновиди, сучасні виклики, фактори та тенденції розвитку компетентностей формування резильєнтності в освітній парадигмі. URL: <http://surl.li/vhxslq> (дата звернення: 01.06.2024).
11. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій: практичний посібник / Т. М. Титаренко, М. С. Дворник, В. О. Климчук та ін.; за наук. ред. Т. М. Титаренко. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 220 с. <http://surl.li/ucysqs> (дата звернення: 01.06.2024).
12. Тренінги з популяризації робітничих професій, Луцьк, Навчально-методичний центр професійно-технічної освіти у Волинській області, 2020. 147 с. URL: <http://surl.li/kmcfb> (дата звернення: 26.08. 2024).
13. Чиханцова О.А. Розвиток резильєнтності особистості в ситуаціях невизначеності. *Загальна психологія. Історія психології*. Том 34(73) № 1 2023. С. 35–40. URL: <http://surl.li/bgajcv> (дата звернення: 01.06.2024).
14. Федорчук В. М., Комарницька Л. М., Сторожук Н. Р. Резильєнтність особистості в умовах військового стану. URL: <http://surl.li/uficya>.
15. Як учителям розпочати навчальний процес. 42 практики та 18 відповідей на запитання від Світлани Ройз. *НУШ*. URL: <http://surl.li/brmsx> (дата звернення: 26.05.2024).
16. Як вчити та навчатись в умовах війни / Т. П. Цюман, З. М. Адамська, О. Л. Нагула, К. В. Пуха. Інформаційно-методичні матеріали для дорослих (учителів, викладачів, психологів) зі створення сприятливих умов для навчання та розвитку в умовах воєнного часу. 2022. URL: <http://surl.li/bcvtlq1> (дата звернення: 01.06.2024).
17. Як навчати та навчатись під час війни: інформаційно-практичний poradnik. Освіта і наука в умовах війни. Віртуальний читальний зал освітянина ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [офіц. сайт] / упоряд. О. Мерзлякова. Київ, 2023. 19 с. URL: <http://surl.li/hzqqe> (дата звернення: 01.06.2024).

## ЗАСТОСУВАННЯ LMS MOODLE ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ОСНОВНІ МОЖЛИВОСТІ ТА НЕДОЛІКИ

### USING LMS MOODLE TO ORGANIZE MIXED LEARNING IN A HIGHER SCHOOL: MAIN POSSIBILITIES AND DISADVANTAGES

УДК 378.091.31:004  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.56>

**Ткачов С.І.,**

докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки  
та психології  
Харківської державної академії  
фізичної культури

**Ткачова Н.О.,**

докт. пед. наук, професор,  
в.о. завідувача кафедри освітніх наук,  
цифрового навчання  
та академічного підприємництва  
Навчально-наукового інституту  
міжнародної освіти Харківського  
національного університету  
імені В.Н. Каразіна

**Ткачов А.С.,**

докт. пед. наук, професор,  
професор кафедри початкової  
і професійної освіти  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**Махновський С.С.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри освітніх наук,  
цифрового навчання  
та академічного підприємництва  
Навчально-наукового інституту  
міжнародної освіти Харківського  
національного університету  
імені В.Н. Каразіна

У статті визначено, що в сучасних умовах в українських закладах вищої освіти активно впроваджується змішане навчання, причому викладачі та студенти мають адаптуватися до нетипових умов його здійснення під час воєнного стану. Ефективність змішаного навчання значною мірою залежить від належного матеріально-технологічного забезпечення, зокрема від відбору відповідної системи управління навчанням. Неоднозначні висновки фахівців щодо можливостей та обмежень у використанні системи Moodle, активний розвиток комп'ютерних технологій, зміни зовнішніх обставин, що впливають на отримання вищої освіти здобувачами, зумовлюють гостру потребу в продовженні наукових розвідок з проблеми застосування цієї програмної платформи для організації змішаного навчання у вищій школі.

Мета статті – уточнити авторське розуміння поняття змішаного навчання, розкрити основні переваги й недоліки застосування LMS Moodle для організації навчання в указаному форматі у вітчизняній вищій школі в добу сучасних викликів.

На основі врахування точок зору різних науковців уточнено, що в представлений публікації під змішаним навчанням розуміється формат навчання, що передбачає поєднання різних видів навчання: очного, заочного, самостійного. Результативність змішаного навчання значною мірою визначається оптимальним вибором відповідної освітньої програмної платформи. Констатовано, що сьогодні у вищій школі найчастіше використовують платформу Moodle. Ця програмна платформа має низку переваг: надійність в експлуатації, зручність адміністрування, високу функціональність, безпечність роботи в системі тощо. Виявлено також основні недоліки зазначеної платформи: повільне завантаження завдань, часті технічні несправності, відсутність професійної технічної підтримки тощо.

**Ключові слова:** змішане навчання, заклад вищої освіти, система управління навчан-

ням, Moodle, переваги системи, недоліки системи.

The article determines that in modern conditions in Ukrainian institutions of higher education, mixed education is actively implemented, and teachers and students must adapt to the atypical conditions of its implementation during martial law. The effectiveness of blended learning largely depends on proper logistical support, in particular the selection of an appropriate learning management system. The study determined that the ambiguous conclusions of specialists regarding the possibilities and limitations of using the Moodle system, the active development of computer technologies, changes in external circumstances that affect the acquisition of higher education by students, lead to an urgent need to continue scientific research on the problem of using this software platform for organizations of mixed education in higher education.

The aim of the article – is to clarify the author's understanding of the concept of mixed learning, to reveal the main advantages and disadvantages of using LMS Moodle for organizing training in the specified format in a domestic higher education institution in the age of modern challenges.

Based on the consideration of the points of view of various scientists clarified, that in the presented publication, mixed learning means a learning format that involves a combination of different types of learning: face-to-face, part-time, self-directed. The effectiveness of mixed learning is largely determined by the choice of the appropriate educational software platform. It is stated, that the Moodle platform is most often used in higher education today. This software platform has a number of advantages: reliability in operation, ease of administration, high functionality, safety of work in the system, etc. The main shortcomings of the specified platform were also revealed: slow loading of tasks, frequent technical malfunctions, lack of professional technical support, etc.

**Key words:** mixed learning, higher education institution, learning management system, Moodle, advantages of the system, disadvantages of the system.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реалізація змішаного навчання у вищій школі має цілу низку суттєвих переваг, що перетворило його на один із трендів сучасної освіти. Водночас важливо зауважити, що в багатьох регіонах України впровадження дистанційного та змішаного навчання має вимушений характер, адже вітчизняні освітяни та здобувачі освіти змушені працювати в екстремальних умовах, долаючи сучасні виклики, зумовлені спочатку пандемією Covid-19, а пізніше – воєнними діями на теренах країни.

У зв'язку з цим А. Солончук вважає за доцільне використовувати термін «вимушене змішане навчання». Авторка підкреслює, що сьогодні

учасники освітнього процесу мають адаптуватися до нетипових умов здійснення змішаного навчання під час воєнного стану, а це зумовлює необхідність розробки відповідної нормативної основи та методології, а також пошук шляхів забезпечення швидкої адаптації існуючої освітньої системи до появи різних кризових обставин, непередбачуваних подій та ситуацій у суспільстві, що дозволить зберегти доступ здобувачів до отримання освіти [10, с. 269].

Як підкреслювалося в попередніх авторських публікаціях [1; 2; 13], вирішення складних завдань, що постають перед закладами вищої світи сьогодні, вимагають активного застосування



різноманітних цифрових технологій та засобів. Особливого значення це питання набуває під час організації змішаного навчання, ефективність здійснення якого значною мірою залежить від належного матеріально-технологічного забезпечення цього процесу, зокрема від відбору відповідної системи управління навчанням (Learning management system, LMS).

**Аналіз досліджень і публікацій.** У науковій літературі було висвітлено деякі аспекти порушеної проблеми, зокрема обґрунтовано теоретично-методологічні засади диджиталізації вищої освіти (О. Буров, М. Жалдак, В. Кухаренко, Н. Морзе, О. Спірін, Ю. Триус та ін.); визначено сутність і моделі змішаного навчання (В. Биков, Д. Р. Гаррісон, І. Іванюк, М. Кадемія, О. Овчарук, О. Пінчук та ін.), розкрито питання реалізації дистанційного та змішаного навчання в закладах вищої освіти (Н. Кононець, К. Лісецький, Т. Романенко, Т. Собченко, О. Спірін, В. Староста, А. Ткаченко та ін.); схарактеризовано різні системи управління навчанням, у тому числі Moodle (А. Аврамчук, Г. Волчкова, Т. Мельник, О. Буйницька, В. Глущенко, О. Щербина та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Як з'ясовано в дослідженні, питанням здійснення змішаного навчання й використання Moodle як засобу організації цього процесу в останні роки приділяється значна увага з боку науковців. Проте неоднозначні висновки фахівців щодо можливостей та обмежень у використанні системи Moodle, активний розвиток комп'ютерних технологій, зміни зовнішніх обставин, що впливають на здобуття вищої освіти здобувачами, зумовлюють гостру потребу в продовженні наукових розвідок з проблеми застосування LMS Moodle для організації змішаного навчання у вищій школі.

**Мета статті** – уточнити авторське розуміння поняття змішаного навчання, розкрити основні переваги й недоліки застосування LMS Moodle для організації навчання в указаному форматі у вищій школі в добу сучасних викликів.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій літературі автори пропонують різні визначення поняття «змішане навчання». Так, С. Лазоренко визначає змішане навчання як «виважене поєднання традиційної очної форми навчання з використанням технологій дистанційного навчання та неформальної освіти» [6, с. 42]. За поглядами Г. Ткачук, змішане навчання являє собою цілеспрямований процес формування знань, умінь, навичок, способів пізнавально-навчальної діяльності здобувачів на основі сполучення різного виду освітніх технологій: традиційних, комп'ютерно орієнтованих, дистанційних, мобільних тощо [14, с. 145].

К. Бугайчук використовує поняття «змішане навчання» у двох значеннях: широкому та

вузькому. У широкому значенні під цим поняттям він має на увазі сукупність різних методів і форм організації формального, неформального, інформального навчання й самонавчання, що реалізуються для досягнення індивідом поставлених навчальних цілей із дотриманням попередньо визначених місця, часу, траєкторії й темпу здійснення освітнього процесу. У вузькому значенні під змішаним навчанням автор розуміє цілеспрямований процес формування знань, умінь і навичок здобувачів у закладах освіти різного типу в межах реалізації формальної освіти в режимі офлайн та онлайн навчання за допомогою застосування різних технічних засобів та інформаційно-комунікаційних освітніх технологій, що дає змогу зберігати та транслювати навчальний матеріал, проводити різні контрольні заходи й організувати самоконтроль здобувачів освіти, здійснювати взаємодію між учасниками освітнього процесу [3, с. 5].

Як відзначає А. Кобися, у навчанні в змішаному форматі вагома частина часу відводиться на діяльність здобувачів у режимі онлайн. Зокрема, ця діяльність може включати завантаження текстів і матеріалів після надання посилання на відповідні ресурси, участь в онлайн вікторинах, отримання здобувачами завдання для самостійної роботи та його виконання тощо. Загалом під змішаним навчанням авторка розуміє поєднання формальних традиційних засобів навчання (різні види роботи в аудиторії) та інноваційних (електронних) форм навчання (комунікація за допомогою електронної пошти, інтернет-конференції, виконання телекомунікаційного навчального проєкту, створення блог-квестів і портфоліо, виконання практичного завдання з подальшим розміщенням його з отриманими результатами на сайті тощо), а також здійснення викладачами постійного вдосконалювання власних професійних знань та використаних методів навчання [16, с. 75].

З урахуванням різних точок науковців у представленій публікації під змішаним навчанням розуміємо формат навчання, що передбачає поєднання різних його видів (очного, заочного, самостійного тощо). Як визначено в дослідженні, упродовження зазначеного формату може включати різні варіанти поєднання видів навчальної діяльності та змішування засобів навчання:

- очного й дистанційного навчання на основі використання комп'ютерних технологій;
- самостійної навчальної діяльності здобувачів та їхньої групової діяльності в аудиторії;
- основного навчального контенту (підручники, посібники, підготовлені викладачами дидактичні матеріали) з інформацією із зовнішніх електронних ресурсів;
- традиційних формальних засобів і форм навчання (робота в аудиторіях ЗВО, вивчення теоретичного матеріалу тощо) з неформальними

(наприклад, обговорення питання за допомогою застосування електронної пошти, Інтернет-конференції тощо);

- синхронного й асинхронного режиму дистанційного навчання [5; 7].

Як зазначається в науковій літературі, специфіка змішаного навчання проявляється в тому, що:

- це навчання є різновидом формального навчання, що реалізується у вищій школі;

- змішане навчання являє собою цілеспрямований процес здобуття студентами компетентностей у межах визначених освітніх компонентів, яке здійснюється в очному й віддаленому режимах;

- відбувається зміна ролей викладача (перехід від ролі транслятора знань до виконання ролей консультанта, ментора, фасилітатора освітнього процесу) та студента (перетворення в активного суб'єкта цього процесу);

- під час забезпечення опанування суб'єктами навчання освітніх компонентів активно використовують комп'ютерні технології та технічні засоби навчання (персональні комп'ютери, мобільні телефони, планшети тощо);

- цифрові технології застосовують для зберігання й передачі потрібного навчального матеріалу, організації навчальної взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також для проведення контрольних заходів;

- передбачається здійснення здобувачами вищої освіти самоконтролю перебігу та результатів власної навчальної діяльності [4; 12].

У науковій літературі також зазначається, що сьогодні перед викладачами постають такі важливі завдання щодо здійснення змішаного навчання у вищій школі:

- підвищення гнучкості й доступності процесу навчання, що дозволяє розширити освітніх можливостей здобувачів освіти;

- персоналізація освітнього процесу (студент має самостійно визначати власні навчальні цілі та способи їх досягнення на основі вивчення своїх навчальних потреб, здібностей та інтересів, а викладач у такому випадку виконує роль коуча);

- максимальне врахування навчальних потреб та можливостей учасників освітнього процесу, обрання оптимального для кожного з них темпу й ритму навчальної діяльності, що дозволяє спроектувати й реалізувати на практиці його індивідуальну освітню траєкторію;

- стимулювання розвитку навчальної мотивації студентів, формування в них самостійності, відповідальності, соціальної активності, рефлексивності, здатності до здійснення об'єктивного самоаналізу тощо;

- науково обґрунтований відбір викладачами навчального матеріалу, певних програмних платформ та освітніх сервісів на основі реалізації свого права на педагогічну свободу й автономію;

- підвищення ступеня інтерактивності взаємодії студентів, що спонукає їх до самостійного конструювання своїх знань;

- залучення здобувачів освіти до контролю власної навчальної діяльності;

- удосконалення цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу;

- забезпечення зростання ефективності й результативності цього процесу [17, с. 17].

Як зазначається в науковій літературі, результативність змішаного навчання значною мірою визначається оптимальним вибором відповідної освітньої програмної платформи. Сьогодні викладачі можуть використовувати для організації навчальної діяльності здобувачів різні платформи: ATutor, Dokeos, Claroline, OLAT, ACS, Sakai тощо. Причому для досягнення поставлених цілей під час реалізації методики змішаного навчання застосовують два типи навчальних платформ: зовнішні платформи (їх змістове наповнення здійснює ЗВО з урахуванням сформульованих цілей та індивідуальних потреб здобувачів освіти, наприклад, Web Course Tools, Moodle тощо) та внутрішні платформи (на них розміщують контент уже розроблених навчальних курсів, зокрема CALL, Macmillan English Campus) [15].

Уточнимо, що сьогодні у вищій школі найчастіше використовують Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, що перекладається як «модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище»). Ця платформа відповідає таким важливим критеріям:

- надійність в експлуатації, стабільність та стійкість функціонування системи щодо різних режимів роботи та ступеня активності учасників освітнього процесу;

- зручність адміністрування зазначеної системи й управління навчанням, можливість інтеграції різноманітних освітніх матеріалів різного призначення, наявність вбудованих засобів їх розробки та редагування, легкість оновлення потрібного контенту на основі існуючих шаблонів;

- простота навігації – технологія навчання є зрозумілою на інтуїтивному рівні (можливість швидко знайти меню допомоги, нескладність переходу користувачів від одного розділу до наступного, легкість спілкування з викладачем тощо);

- безпечність роботи в межах системи, високий рівень захисту діяльності учасників освітнього процесу від зовнішнього втручання;

- функціональність – наявність набору багатьох функціональних можливостей (управління навчальними курсами та процесом їх вивчення студентами, аналіз активності та навчальної успішності здобувачів, форуми, чати тощо, причому систему можна розширити новими видами діяльності (карти знань, анкетування, відеоконференції тощо) шляхом завантаження й налаштування додаткових плагінів);

– вартість програмного забезпечення – система безкоштовна та відкрита (Open Source), витрати на її впровадження, створення нових навчальних курсів та супровід їх вивчення на вказаній програмній платформі є мінімальними;

– відсутність обмежень за кількістю ліцензій на учасників освітнього процесу;

– модульність – поділ курсів на набори окремих блоків матеріалу, які можуть бути використані в інших навчальних курсах;

– підтримка міжнародного стандарту SCORM (Sharable Content Object Reference Model), що складає підґрунтя для обміну електронними курсами, забезпечуючи перенесення певних інформаційних ресурсів до інших систем що підтримують цей стандарт;

– сумісність (можливість інтеграції зовнішніх програм і вмісту, створення власного плагіна для певних користувацьких інтеграцій);

– наявність системи організації навчальної діяльності здобувачів, перевірки й оцінювання їхніх навчальних досягнень у режимі онлайн [7–9; 11].

Загалом використання програмної платформи Moodle у змішаному навчанні забезпечує такі можливості для здобувачів освіти:

– отримання доступу до логічно структурованого навчально-методичного забезпечення процесу вивчення дисципліни, ресурсів мережі інтернет, зокрема ознайомлення зі змістом лекції чи її прослуховування у форматі відеоконференції, проходження тесту, виконання завдання та відправлення його викладачу для перевірки, перегляду запропонованих презентацій чи відеоматеріалів тощо;

– дистанційного опановування поданого навчального матеріалу;

– обговорення певної актуальної теми на форумі, спілкування в режимі реального часу, захисту творчих проєктів й демонстрації власних робіт і презентацій у процесі проведення відеоконференції;

– самотестування, самостійного виконання завдань з подальшим автоматичним оцінюванням їх результатів.

Своєю чергою, застосування програмної платформи Moodle у змішаному навчанні забезпечує такі основні переваги для викладачів:

– створення та швидке редагування чи доповнення навчальних і навчально-методичних матеріалів з різних дисциплін;

– представлення навчального матеріалу в різних формах: тексту, графіки, аудіо чи відео;

– визначення конкретних термінів виконання студентами запропонованих завдань;

– наявність зручного інструментарію для здійснення контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів (наприклад, для створення закритих і відкритих тестів та опра-

цювання результатів тестування, автоматичне з'явлення оцінок в журналі системи за виконану навчальну роботу студентів та можливість виставити оцінки за їхню аудиторну навчальну діяльність вручну).

Викладачі можуть використовувати Moodle як додатковий засіб під час організації освітнього процесу або передбачити вивчення навчального курсу студентами повністю на платформі Moodle. Широкі дидактичні можливості цієї системи дають викладачу змогу самостійно визначити, у якій формі буде представлений підготовлений навчальний матеріал та за допомогою яких методів буде організована навчальна діяльність здобувачів освіти. Очевидно, що високу якість вищої освіти можна забезпечити тільки за умови науково обґрунтованого поєднання різних традиційних та інноваційних освітніх технологій.

Слід також зауважити, що організація змішаного навчання на платформі Moodle вимагає забезпечення таких важливих передумов:

1. *Достатньої підготовленості всіх учасників освітнього процесу до здійснення змішаного навчання на платформі Moodle.* Ідеться насамперед про те, що викладач та студенти повинні вміти працювати на цій платформі, бути обізнаними з її елементами та можливостями їх використання в роботі. Крім того, змішане навчання вимагає від здобувачів прояву більшої самостійності й відповідальності в навчанні, а від викладачів – переходу від ролі транслятора знань до ролей модератора, фасилітатора та коуча.

2. *Створення якісних навчально-методичних матеріалів.* Успішна реалізація змішаного навчання на базі Moodle можлива тільки в тому випадку, коли здобувачам пропонуються якісні навчально-методичні матеріали, в яких наводиться чіткий алгоритм їхніх майбутніх дій, пропонуються методичні вказівки й інструктивні листи щодо покрокового здійснення навчальної діяльності, наводяться комплекти практичних завдань різного типу складності з наведенням вимог та поясненням щодо їх виконання, тексти контрольних завдань (тестів, вправ, проєктів), критерії їх оцінювання та підсумкової атестації, інструкції щодо форм представлення отриманих результатів навчання.

3. *Доброго продумування викладачем плану навчальної діяльності роботи студентів на заняттях у режимах онлайн і офлайн, у позааудиторний час на основі врахування можливостей різних елементів вказаної програмної платформи та своєчасного доведення цього плану до відома здобувачів освіти.* Відзначимо, що вищевказана платформа дозволяє організовувати навчальну діяльність студентів на різних її етапах: підготовки до заняття, під час його проведення та після заняття в процесі здійснення самостійної роботи

для закріплення здобутих знань та вмінь. Так, під час підготовки до заняття здобувачі можуть звертатися до рекомендованих джерел інформації чи самостійно обирати й опрацьовувати їх. Для цього вони можуть використовувати такі елементи LMS MOODLE, як Лекція, Глосарій, Вікі, Сторінка контенту, Гіперпосилання, База даних, Зовнішній інструмент тощо. На занятті під час взаємодії викладача та студентів у пригоді можуть стати такі елементи зазначеної платформи, як Лекція, Книга, Пояснення, Діаграма зв'язків, Форум, Чат, Тест, Опитування, Анкета, Анкетне опитування тощо. Після заняття студенти для закріплення навчального матеріалу, подальшого розширення своїх знань та самооцінювання отриманих результатів можуть застосовувати такі елементи LMS MOODLE, як Лекція, Гіперпосилання, Завдання, Тест, Робочий зошит, Папка студента тощо.

4. Своєчасного оновлення педагогами освітнього контенту та засобів навчання з урахуванням поставлених дидактичних цілей, рівня навчальної підготовленості контингенту здобувачів та їхніх індивідуальних запитів та потреб. Робота з Moodle має сприяти вдосконаленню вмінь студентів обирати потрібні джерела інформації різного виду та працювати з ними, виокремлювати, аналізувати, інтерпретувати різні позиції науковців та визначати на цій основі власну позицію щодо вирішення обраної проблеми чи питання, постійно розвивати, збагачувати й оновлювати систему своїх знань.

5. Умілого використання спеціальних способів оцінювання результатів навчальної діяльності викладачем та самими студентами. У межах здійснення змішаного навчання на базі Moodle значно розширюється діапазон засобів оцінювання викладачами результатів навчання, а також спільного оцінювання, взаємооцінювання й самооцінювання їх здобувачами за допомогою використання заздалегідь розроблених єдиних критеріїв. Для виконання цих процедур застосовуються, наприклад, такі елементи Moodle, як Опитування, Тест, Анкета тощо.

6. Здійснення педагогами постійного зворотного зв'язку зі студентами, надання їм оперативної педагогічної підтримки під час навчання. Зокрема, здобувачі освіти повинні мати можливість отримувати своєчасну індивідуальну чи групову консультацію викладача, а також обговорювати різні проблеми з іншими учасниками освітнього процесу, долаючи географічну віддаленість між ними. Для цього можна використовувати, наприклад, такі елементи Moodle, як Чат, Форум тощо.

Отже, використання LMS MOODLE в процесі організації та здійснення змішаного навчання має значні резерви та перспективи, проте ефективність здійснення цього процесу вимагає забезпечення визначених вище передумов. Водночас

з'ясовано, що застосування програмної платформи Moodle у змішаному навчанні має певні недоліки, зокрема такі:

- відсутність безпосереднього контакту між викладачем та студентами;
- брак професійної технічної підтримки;
- часта поява різних технічних проблем;
- повільне завантаження навчальних завдань;
- складне налаштування й адміністрування програм для початківців;
- залежність від Інтернет-з'єднання;
- відсутність можливості скласти підсумкову відомість, наприклад, з усіх дисциплін семестру, адже оцінками студента можна оперувати лише всередині окремого курсу.

**Висновки.** На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що LMS Moodle має значні резерви для організації змішаного навчання у вищій школі, забезпечуючи неперервність здійснення цього процесу в екстремальних умовах. Водночас під час використання цієї програмної платформи як засобу навчання важливо враховувати її основні переваги та недоліки, що зумовлює необхідність її інтеграції з різними цифровими технологіями та засобами. Слід також зауважити, що реалізація вказаної моделі навчання не передбачає повну відмову від традиційного формату викладання, а зумовлює доцільність педагогічно обґрунтованого моделей навчання, різних методів, форм, освітніх технологій, забезпечуючи високу гнучкість та адаптивність освітнього процесу.

У подальшому дослідженні планується проаналізувати можливості інших програмних платформ для застосування у змішаному навчанні студентів у вищій школі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Tomashevskaya A., Popova O., Tkachov S., Grechanyk O., Tkachova N., Grygorash V. The application of distance technology in student education. *Journal of critical reviews*. 2020. VOL. 7, ISSUE 19. P. 1480–1483.
2. Ulianova V., Tkachov S., Tkachova N., Gavrysh I., Khlitobina O. Changing the Paradigm of Education in Postmodern Times. *Postmodern Openings*, 2022. № 13(1). P. 408–419.
3. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54. № 4. С. 1–18.
4. Єфремова О. Змішане навчання в закладах вищої освіти. *Дидактика*. 2023. Вип. 4–5. С. 7–14.
5. Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни. URL: <https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki>.
6. Лазоренко С. Теорія і практика формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах змішаного навчання. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2021. Т. 9. № 2. С. 38–47.

7. Лисенко І. М. Організація дистанційного та змішаного навчання на платформі Moodle. *Наукові записки* [Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя]. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2023. Вип. 2. С. 79–88.

8. Лісецький К. А. Особливості запровадження системи змішаного навчання у ВНЗ. URL: [https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/lisetskyi\\_osoblyvosti.pdf](https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/lisetskyi_osoblyvosti.pdf).

9. Мосіюк О. О. Використання системи moodle для організації змішаного процесу навчання майбутніх видавців комп'ютерній графіці. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. 2016. Вип. 3. С. 97–101.

10. Солодчук А. Система змішаного навчання в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану в Україні. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 68. Т. 2. С. 265–271.

11. Стрілець С. І., Запорожченко Т. П. Основи роботи в середовищі Moodle: навч. Посібник. Чернівці: Десна Поліграф, 2015. 60 с.

12. Ткаченко А., Романенко Т. Особливості використання технології змішаного навчання студентів в освітньому процесі і університету. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 198. С. 175–180.

13. Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Діджиталізація вищої освіти: сутність, переваги та проблеми. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. Вип. 1 (185). С. 44–54.

14. Ткачук Г. В. Змішане навчання та особливості використання ротаційної моделі у навчальному процесі. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. № 4 (33). С. 143–156.

15. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю. Модель змішаного навчання і її використання у викладанні іноземних мов. *Moodle Moot Ukraine 2015. Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle: тези доповідей третьої міжнар. наук.-практ. конференція* (Київ, 21-22 травня 2015 р. Київ: КНУБА, 2015. С. 13.

16. Кобися А. П. Інформаційне освітнє середовище як платформа для реалізації змішаного навчання у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 57. № 1. С. 75–82.

17. Гуревич Р. С., Гордійчук Г. Б., Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л., Кусій М. І., Драчук М. І. Змішане навчання як сучасна форма побудови навчального процесу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. Вип. 69. С. 14–35.

FOUNDATIONS OF ETHICAL USE OF AI IN EFL ACADEMIC WRITING<sup>1</sup>ЗАСАДИ ЕТИЧНОГО ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ  
В АКАДЕМІЧНОМУ ПИСЬМІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

*This paper aims to develop a framework for discussing the ethical implications of integrating Artificial Intelligence (AI) into academic writing in English as a Foreign Language (EFL), emphasising the need for a balanced and responsible use of AI technologies to maintain academic integrity and foster effective scholarly communication.*

*The integration of AI technologies into text production has gained significant attention, particularly regarding its ethical implications. The ethical dimensions of employing AI writing assistants include safeguarding intellectual property, minimising encryption and algorithm-related traces in texts, and addressing concerns about the devaluation of higher education. This paper focuses on the use of AI in EFL academic writing, where AI tools are increasingly spreading, affecting student learning experiences, undermining academic integrity, and requiring innovative approaches in EFL teaching methodologies. Building on the cognitive approach to defining the role of AI in the writing process by Buck and Limburg [1, pp. 8–23], who distinguish AI usage as a replacement, relief, support, or extension of human thinking, we explore the potential consequences of excessive reliance on Large Language Models (LLMs) and emphasise the importance of balancing AI-assisted text generation with human writing driven by creativity and critical thinking. We advocate for ethical AI usage and encourage critical examination and discourse among educators, researchers, policy-makers, and other stakeholders involved in EFL academic writing.*

*By combining cognitive theories of writing with practical considerations of AI implementation, this research presents a novel perspective on how AI tools can impact writing practices, contributes new insights into the ethical use of AI in EFL writing, and provides practical recommendations to sustain academic integrity. Ultimately, we acknowledge the inevitability of AI integration in EFL writing activities while emphasising the need for establishing inclusive, equitable, and ethically sound communication environments for all writers.*

**Key words:** *academic integrity, academic writing, artificial intelligence, critical thinking, EFL.*

*Ця стаття має на меті закласти підґрунтя етичної інтеграції інструментів штучного інтелекту (ШІ) у процес написання англійських академічних текстів з наголосом на необхідності збалансованого та відпо-*

*відального використання технологій ШІ з дотриманням академічної доброчесності й одночасним сприянням ефективній науковій комунікації.*

*Етичні аспекти інтеграції технологій ШІ у створення текстів привертають значну увагу дослідників та охоплюють питання захисту інтелектуальної власності, мінімізації цифрових слідів алгоритмів кодування у текстах, а також осмислення проблеми знецінення вищої освіти. У цій статті зосереджено увагу на використанні ШІ в англійському академічному письмі, де інструменти ШІ застосовуються дедалі ширше, змінюючи навчальний досвід студентів, підриваючи поняття академічної доброчесності, а відтак вимагаючи інноваційних підходів у методиці викладання англійської мови.*

*Орієнтуючись на когнітивний підхід до визначення ролі ШІ в процесі письма (Buck & Limburg [1, pp. 8–23]), за яким способи використання ШІ розрізняють як заміну, полегшення, підтримку або розширення людського мислення, ми досліджуємо потенційні наслідки надмірної залежності від великих мовних моделей і підкреслюємо співвідношення між текстами, згенерованими за допомогою ШІ, та людським письмом, керованим креативністю і критичним мисленням. Ми обстоюємо етичне використання ШІ й заохочуємо до його критичного вивчення й обговорення в колі педагогів, дослідників, урядовців та інших зацікавлених сторін, які причетні до англійського академічного письма.*

*Поєднуючи когнітивні теорії письма з практичними аспектами впровадження ШІ, це дослідження представляє новий погляд на те, як інструменти ШІ можуть вплинути на писемні практики, пропонує нове бачення етичного використання ШІ під час створення іноземних текстів й надає практичні рекомендації задля забезпечення академічної доброчесності. У кінцевому рахунку, ми визнаємо неминучість інтеграції ШІ у створення текстів англійською мовою як іноземною та підкреслюємо необхідність створення інклюзивного, об'єктивного й етично захищеного комунікаційного середовища для всіх авторів.*

**Ключові слова:** *академічна доброчесність, академічне письмо, англійська мова як іноземна, критичне мислення, штучний інтелект.*

UDC 81'367'42:004.8

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.57>

**Fedoriv Ya.R.,**

Candidate of Philology,  
Associate Professor at the English  
Language Department  
National University  
of "Kyiv-Mohyla Academy"

**Shuhai A.Yu.,**

Senior Lecturer at the English Language  
Department  
National University  
of "Kyiv-Mohyla Academy";  
Senior Lecturer  
National Academy of the Security Service  
of Ukraine

**Pirozhenko I.D.,**

Senior Lecturer at the English Language  
Department  
National University  
of "Kyiv-Mohyla Academy";  
Senior Lecturer  
National Academy of the Security Service  
of Ukraine

## Introduction

### Research Background

The evolution of Artificial Intelligence (AI) and AI-powered writing tools has progressed from basic spell checkers and grammar checkers to advanced machine translators, automated summarising and paraphrasing tools, and sophisticated writing assistants.

These technologies are revolutionising traditional academic writing, particularly in English as a Foreign Language (EFL), where AI offers both benefits and challenges.

On the one hand, AI-powered writing tools, offering innovative solutions for improving writing proficiency and providing immediate personalised feedback, can assist in various stages of the research and

<sup>1</sup> This text is proofread with ChatGPT-4, March 2023 release, to eliminate inaccuracies of non-native users of English.

writing process, from brainstorming and drafting to proofreading and revising. Large Language Models, such as ChatGPT, can be beneficial in developing a wide variety of texts in academic writing, including but not limited to the following: research articles, dissertations, essays, reports, literature reviews, research proposals, grant proposals, annotated bibliographies, book reviews, conference papers, abstracts and summaries, project statements and more, speeding up the process of writing scholarly documents.

On the other hand, the ethical considerations regarding AI integration in EFL academic writing encompass such issues as ensuring the originality and authenticity of the work, preventing plagiarism, protecting intellectual property, maintaining academic integrity, and maintaining the integrity of the academic writing process in general. Some technical concerns, such as encryption and algorithm-related traceability in AI outputs, as well as adhering to the academic writing style and distinguishing between human-created and AI-generated texts, are also essential for maintaining the standards of academic writing.

#### **Research Questions**

In this study, we explore the ethical considerations of employing AI-powered writing tools in EFL academic writing, addressing their impact on originality, quality, and authenticity of academic papers, the effective maintenance of distinctions between human and AI-generated texts, alignment with academic writing standards, necessary policies and guidelines for ethical usage, potential risks, implications for cognitive and linguistic development, and measures to prevent plagiarism and protect intellectual property. In particular, specific research questions underlying this study address the following issues:

1. How do AI-powered writing tools influence the overall quality of EFL academic writing?
2. What are the potential risks of employing AI-powered writing tools in the EFL academic writing process?
3. Can AI outputs be aligned with academic writing styles and standards?
4. Do AI-powered writing tools impact the originality and authenticity of academic papers?
5. How can the distinction between human-created and AI-generated texts be effectively identified?
6. What are the implications for writers' cognitive and linguistic development when relying on AI assistance?
7. What guidelines are necessary to ensure the ethical usage of AI in academic settings?

#### **Research Methodology**

This study employs qualitative research methods to investigate the ethical issues related to using AI-powered writing tools in EFL academic writing. The research design includes an analysis of the outlined research questions, including the perceptions of writing

researchers regarding AI use and its influence on academic integrity and originality. By examining these aspects, the study aims to uncover whether AI can be ethically integrated into EFL academic writing without compromising integrity. Additionally, it addresses the impact on critical thinking and independent writing skills, and the necessary institutional policies and guidelines for ethical usage of AI.

#### **Purpose of the Article**

We **aim** to contribute to the ongoing discourse on the responsible and effective use of AI technologies in academic writing, ensuring that they enhance, rather than compromise, the writing experience.

#### **Thesis Statement**

This article explores the ethical implications of AI writing assistants in EFL academic writing and emphasises the balance between technology-equipped and human writing.

#### **Literature Review**

Recent research demonstrates that Artificial Intelligence (AI) has profoundly impacted academic writing, introducing both opportunities and challenges to scholarly communication. By examining scholarly studies on the impact of AI-powered writing tools on academic writing and the overall quality of scholarly papers, we seek to highlight the dual nature of AI in academic writing—its potential to enhance writing proficiency and its implications for sustaining the principles of academic integrity.

#### **Enhancing Writing Skills**

Considering the problem of insufficient support for students' academic writing due to increasing student numbers and diversity, Schmohl, Watanabe, Fröhlich, and Herzberg [10, pp. 168–171] propose using an AI-supported text generator to improve writing skills without heavy reliance on one-to-one mentoring. Their approach aims to provide scalable assistance, particularly in academic writing courses, to enhance students' scientific education without heavy reliance on professors' supervision.

Investigating the efficacy of AI-assisted language learning for Chinese EFL students, Song and Song [11] find significant improvements in writing skills and motivation among students who received AI-assisted instruction compared to those who were provided with traditional teaching. The study highlights AI's potential to enhance various aspects of writing, including text organisation, coherence, grammar, and vocabulary. However, it also raises concerns about contextual accuracy and drawbacks of over-reliance on AI tools.

Khalifa and Albadawy have observed that AI can improve academic writing in six key areas: generating ideas, structuring content, synthesising literature, managing data, editing, and ensuring ethical compliance [5].

Examining human-AI collaboration patterns in academic writing, Nguyen, Hong, Dang, and Huang [6, pp. 1–18] find that doctoral students

who engage interactively with AI-powered tools perform better than those who use them primarily as supplementary sources. Their findings suggest that interactive use of AI tools can enhance writing performance, pointing to the need for tailored instructional strategies.

Buck and Limburg [1, pp. 8–23] analyse AI integration in writing through Hayes's cognitive model [4, pp. 1–27], outlining four usage scenarios: AI as a substitute for human effort, a relief for routine tasks, an aid for comprehension and motivation, and an extension of thinking that enhances text quality. Their study highlights that while AI can improve the writing processes and time management, it also poses challenges related to complexity of writers' cognitive activities.

#### **Ethical Considerations and Academic Integrity**

On the other hand, the rapid advancement and spread of AI technologies poses serious ethical challenges, particularly concerning academic integrity.

Roe, Renandya, and Jacobs [8] specify three primary types of AI writing tools: machine translators (MTs), digital writing assistants (DWAs), and automated paraphrasing tools (APTs), pointing out that each category offers distinct functionalities that can assist or potentially undermine academic integrity. The study emphasises the need for clear guidelines and policies to safely manage these tools.

Seufert, Burkhard, and Handschuh [9, pp. 49–58] explore the ethical dimensions of using AI-supported environments from the angle of enhancing academic writing skills through integrated feedback models. Their study emphasises the necessity of ethically blending traditional feedback methods with AI-powered tools, ensuring that AI is used responsibly to create a comprehensive and supportive educational system for students.

Exploring the potential benefits and threats of AI in academic writing, Dergaa, Chamari, Zmijewski, and Saad [2, pp. 615–622], as well as Golan, Reddy, Muthigi, and Ramasamy [3, pp. 327–328] highlight the improved writing efficiency and quality but also emphasise the need for comprehensive ethical guidelines to ensure the authenticity and credibility of academic work, suggesting that human intelligence and critical thinking remain central to the research process.

The reviewed studies underscore the undeniable impact of AI-powered writing tools on academic discourse: while these tools offer substantial benefits, such as improved writing skills and efficiency, they also pose challenges related to harms of over-reliance on AI assistants and academic integrity. Comprehensive guidelines and ethical regulations are crucial to harness the full potential of AI in academic writing while maintaining the authenticity and credibility of academic work.

## **Research Methodology**

### **Research Design**

The study adopts qualitative research methods, including thematic and content analysis, to develop an understanding of the ethical implications of AI-powered writing tools in EFL academic writing. This design addresses the research questions by (1) incorporating scholarly papers and relevant literature on AI in academic writing, (2) examining current practices, gaps in policy, and recommendations for ethical AI integration, and (3) applying an analytical framework to identify key themes and ethical considerations.

### **Literature Review**

The literature review explores the role of AI technologies in EFL academic writing, addressing the evolution of AI-powered tools such as spell checkers, grammar checkers, machine translators, automated paraphrasing tools, and digital writing assistants. It also examines the increasing prevalence of these tools in educational contexts and the ethical dimensions of their integration, including academic integrity and the need to distinguish between human-created and AI-generated texts. The sources include peer-reviewed journal articles, conference papers, books, and relevant online resources.

### **Qualitative Data Collection Methods**

The qualitative data collection for this study involves analysing texts of different academic genres created by human writers and ChatGPT. By examining a variety of written works, we aim to compare the lexical, stylistic, structural, and thematic differences between human and AI-generated texts. This comparison aims to highlight how AI-powered tools influence the writing outputs.

### **Text Analysis**

A comparative analysis of human-created and AI-generated texts is conducted to identify distinctive linguistic characteristics. Selected texts are compared using the linguistic analysis to identify differences in grammatical accuracy, syntactical structure, coherence, and the use of cohesive devices. Namely, the analysis includes the following aspects:

- Content analysis: Systematic review of literature to extract relevant information on ethical guidelines and institutional practices.
- Thematic analysis: Coding of sample human-written texts to identify recurring themes and patterns.
- Grammatical and syntactical aspects in native and non-native human-written texts.
- Comparison: analysing sample human-written and AI-generated texts to identify commonalities and discrepancies.
- Cohesive devices and coherence in AI-generated and human discourse.
- Features of AI-generated discourse, including strict adherence to grammatical rules, monotonous tone, lack of colloquial expressions, and cohesion.



– Deficiencies in contextual knowledge, personal experiences, and cultural understanding in AI-generated texts.

#### **Limitations**

The sample size and diversity of research materials present potential limitations due to the fact that a narrow or homogenous sample can restrict the applicability of the findings across different contexts and populations. Furthermore, technological variability poses another significant ethical challenge because AI tools differ in functionality and availability, potentially leading to inconsistent results, which can affect the reliability and validity of the study. By addressing these factors, we can ensure a more objective analysis of AI impact on EFL academic writing.

The research findings will potentially contribute to the ongoing discourse on balancing technological advancements with ethical considerations regarding AI usage and authentic language practices.

#### **Discussion**

##### ***AI Technologies as an Aid in EFL Academic Writing***

In academic writing, AI tools like ChatGPT [7] can be used in developing a wide range of texts, covering diverse genres and formats that are crucial for scholarly communication. Namely, these tools can support the following areas:

– Abstracts and summaries: AI can capture the essence of the research and its key findings and thus assist in writing concise and informative abstracts and summaries for research articles, conference papers, or reports.

– Research papers: AI can help to draft and structure the content and suggest relevant sources for literature reviews. It can help to summarise existing research and identify research gaps to support a critical analysis of sources.

– Annotated bibliographies: When compiling annotated bibliographies, AI can help to summarise and evaluate each source, providing a concise overview of the relevance and quality of the referenced papers.

– Essays: From brainstorming to generating thesis statements and developing arguments, AI can enhance the clarity of essays, including argumentative, expository, descriptive, and other types of academic papers. Additionally, AI can help to organise ideas and suggest supporting evidence while maintaining a consistent tone.

– Case studies: AI can assist in writing clinical, business, and educational case studies through detailing the context, describing the case, analysing the issues, and discussing the implications and consequences.

– Conference papers: AI can help to draft proposals and abstracts for academic conferences, ensuring that they are appropriately structured, clear, and meet the specific requirements of the conference.

– Reports: AI can assist in organising data, accurately documenting procedures, and creating demonstrative visual aids.

– Dissertations and theses: AI tools can aid in formulating research questions, conducting literature searches, and refining drafts to meet academic standards.

– Presentations: AI can generate outlines and suggest visuals to effectively present information.

– Grant proposals: AI can help to clearly and persuasively articulate goals, objectives, methodologies, and limitations of the projects.

– Reviews and critiques: AI can assist in analysing and summarising academic papers, identifying gaps in research.

Apparently, AI is a versatile tool that can support various aspects of scholarly writing, ensuring that each type of text meets the required academic standards and effectively communicates the intended message. By using AI, researchers can enhance their productivity, optimise their workflow, produce high-quality scholarly documents, and save sufficient time for focusing more on critical thinking and creativity in their writing.

At the same time, while AI-powered tools can significantly improve the quality and coherence of academic papers, it is necessary to juxtapose the AI-generated content to the human-created discourse by considering the linguistic characteristics of the texts to maintain academic integrity, i.e. identify and correct potential plagiarism issues or consequences of over-reliance on AI tools, thus preserving the authenticity and originality of academic work.

##### ***Linguistic Characteristics in Human-Created Discourse***

Human-created discourse, both written and spoken, relies on fundamental grammatical and syntactical aspects to convey meaningful messages. However, while native human-written texts exhibit a strong understanding of aspectual properties, functional organisation of clauses, and proper syntax, non-native human-written texts may showcase grammatical errors, unconventional word order, inappropriate prepositions or verb forms, unconventional punctuation, or inconsistencies in style. Unnatural language use in non-native human-written texts can result from linguistic patterns specific to the speaker's native language, leading to inaccuracies in conveying intended meanings. In addition, proficient language users' discourse goes beyond language skills, with cohesive devices used to establish logical connections between ideas, while non-native English users may face coherence issues due to cultural or knowledge gaps, which may result in pragmatic failures.

##### ***AI-Generated Discourse Characteristics***

In contrast, AI-generated texts exhibit distinctive features that set them apart from human-created

discourse. AI strictly adheres to grammatical rules, maintaining consistent syntax and parallel structures based on statistical patterns developed on extensive training data. This precision gives AI-generated content a monotonous tone, serving as a potential indicator of its artificial origin.

On the other hand, in terms of language usage, AI-generated texts often lack natural linguistic patterns found in human-created content, presenting an excessively formal or rigid style. Cohesion in AI-generated discourse relies on statistical patterns derived from native English speakers, allowing for some level of coherence but with limitations in maintaining focus in long-term narratives. Additionally, AI-generated content lacks contextual knowledge, updated information, knowledge of current events, personal experiences, and cultural understanding, leading to occasional errors or inappropriate responses. This deficiency is evident in the occurrence of so-called “hallucinations” – inaccurate or erroneous assertions that compromise the integrity and trustworthiness of the content.

#### **Academic Writer’s Ethical Responsibility**

In the context of academic integrity (avoiding plagiarism and misuse of AI-generated content), observing ethical responsibility presents specific issues due to the easier access to AI-generated content in online environments. This increases the likelihood of unintentional plagiarism or the reliance on AI-generated content fed on pre-existing texts without proper attribution.

Also, online collaboration platforms that facilitate the sharing of AI-generated or uncredited content, the vastness of online information, and the anonymity of digital environments can encourage plagiarism or the use of AI-generated material without proper acknowledgment. This complicates tracing the origin of submitted work, verifying its originality, and monitoring for unethical use of source materials.

Thus, excessive reliance on AI in academic writing could undermine genuine language mastery and proficiency, potentially leading to a decline in writers’ overall linguistic competence.

#### **Recommendations on Promoting Ethical AI Usage**

As it follows from the above discussion, promotion of ethical AI usage in scholarly writing necessitates the development of comprehensive institutional policies. Academic institutions must provide explicit guidance on responsible AI usage, emphasising the importance of academic integrity, ensuring that writers understand and adhere to ethical standards when integrating AI tools into their work. It is crucial to encourage writers to use AI tools as supplements and text checkers rather than replacements for human creativity and critical thinking. In this way, authors will be guided on how to responsibly take advantage of AI while maintaining the integrity and originality of their academic work.

#### **Mitigations**

Mitigating the drawbacks associated with academic dishonesty and unethical AI usage in scholarly communication requires a holistic approach.

Firstly, in terms of fostering a culture of academic integrity, it is crucial to provide explicit education on ethical writing. Writers should adhere to proper citation practices and be aware of legal consequences of plagiarism.

Secondly, it is essential to implement advanced digital tools for plagiarism detection for identifying instances of copied or AI-generated content, thereby maintaining the integrity of academic submissions.

Clear academic integrity policies must be established and effectively communicated, serving as a deterrent and setting explicit expectations for ethical practices.

#### **Fostering Critical Thinking Abilities**

Cultivating writers’ critical thinking skills is essential for ensuring originality and depth in written work. Some of the areas that promote critical thinking include the following:

- Given AI’s lack of knowledge of contemporary events, one effective approach is to write essays that address debates on current social, political, or cultural issues. By exploring various perspectives and forming well-supported arguments, writers can develop critical thinking skills and express their unique viewpoints. This process not only enhances their understanding of the topics but also discourages the use of AI-generated content, as the complexity and personal nature of the arguments are challenging for AI to replicate.

- Encouraging writers to express their own voice through various academic writing genres can also promote originality by sharing their unique perspectives, insights, and personal experiences through a variety of academic writing genres, which not only secures authenticity but also fosters originality in the scholarly work.

- Assignments such as case studies, commentaries, opinion pieces, and reflection papers require writers to analyse information, reflect on their background knowledge, and articulate their thoughts in a distinctive manner. This diversity in writing tasks helps writers to develop a broad range of skills and makes it less tempting to resort to AI-generated content, which often lacks the personal touch and insight required in these genres.

- Another effective strategy is to incorporate citations into writing research-based essays, cultural exploration essays, and interview/survey-based research papers that necessitate thorough investigation and proper attribution of sources. This not only enhances writers’ research skills but also sustains academic integrity. AI-generated content, which often lacks accurate and reliable citations, becomes less appealing when assignments require

detailed references and proper documentation of sources.

– Writing research-based essays on multidisciplinary topics can stimulate intellectual curiosity and critical thinking. When required to explore complex issues from multiple angles, writers will integrate knowledge from various fields. This comprehensive approach to research and writing fosters a deeper understanding of the subject matter and discourages the use of simplistic AI-generated content, which can rarely address the required details and interdisciplinary connections.

– Cultural exploration essays encourage writers to examine different cultures, traditions, and perspectives. These projects promote analytical thinking, cultural awareness, and empathy. By conducting in-depth research and presenting the findings in a coherent and reflective manner, writers develop original thought and reduce reliance on AI-generated text which may lack the needed depth and cultural sensitivity.

– Interview and survey-based research papers involve gathering primary data through direct interaction with individuals or groups. These types of work teach writers relevant research methods, including designing surveys, conducting interviews, and analysing data. The personalised nature of these tasks makes it difficult for AI-generated content to replace the primary data and required authentic insights, thereby encouraging writers' genuine research activities.

– Writing based on literary analysis and interpretation employs literary devices and connects themes to broader contexts. Comparative analysis of literature and film, drawing parallels and contrasts between different media forms require understanding of narrative techniques, thematic elements, and stylistic differences. By encouraging writers to critically evaluate and interpret various types of discourse and provide unique perspectives and detailed comparisons, these assignments foster analytical skills and creativity, promoting original thought and effort. The features needed in these papers are difficult for AI-generated content to replicate.

– Essays that examine historical events from multiple viewpoints develop critical thinking because they require an understanding of various perspectives, interpretations, and contextual factors. This process involves analysing and synthesising complex information, questioning biases, and considering the implications of different viewpoints. AI, while capable of processing large volumes of information and generating text based on patterns, lacks the capacity for genuine critical thinking and evaluating the subjective and interpretative aspects of historical analysis. AI tools operate based on algorithms and existing data without judgement, making it challenging for them to replicate the critical and personal insight required in such papers.

By performing the above-mentioned writing projects that emphasise original thought and promote creativity, critical thinking, and personal engagement, the temptation to rely on AI-generated content can be effectively reduced.

Conclusion. Given the insights and discussions presented throughout this study, this study has highlighted key ethical considerations in integrating AI-powered writing tools into EFL academic writing, challenges related to plagiarism, and the ways of distinguishing AI-generated texts from human-authored ones. Recognizing the features to differentiate between these texts is crucial for ensuring text authenticity and maintaining academic integrity.

In particular, analysing human-created and AI-generated texts underscores the importance of recognizing key linguistic features to distinguish between them. Namely, human texts exhibit unique voices, creative patterns, and colloquial expressions, while AI-generated content often shows a monotonous prosody and limited cohesion. The lack of contextual awareness and accurate responses in AI-generated content highlights the significance of background knowledge and cultural awareness. Recognizing these distinctions is essential for maintaining academic integrity when encountering AI-generated texts.

The potential risk of over-reliance on AI tools poses significant threats to critical thinking and problem-solving skills, potentially impacting the writers' overall communication experience.

Institutional initiatives must prioritise academic integrity and promote authentic language usage. Writing that involves debate, personal reflection, comprehensive research, cultural exploration, and comparative analysis helps writers to develop their own voices and produce original work.

By considering ethical and practical implications, we can more effectively manage the integration of AI technologies in a manner that enhances academic writing while preserving the ethical standards essential to the field. This necessitates continuous critical evaluation and discourse among educators, researchers, policymakers, and other stakeholders to promote the responsible use of AI in scholarly communication.

#### REFERENCES:

1. Buck, I. & Limburg, A. KI Und Kognition Im Schreibprozess: Prototypen Und Implikationen. *JoSch*, Ausgabe 1/2024. Wbv Publikation, 004, JOS2401W002. 2024. Pp. 8–23. URL: [www.wbv.de/shop/KI-und-Kognition-im-Schreibprozess-Prototypen-und-Implikationen-JOS2401W002](http://www.wbv.de/shop/KI-und-Kognition-im-Schreibprozess-Prototypen-und-Implikationen-JOS2401W002) (date of access 30.07.2024).
2. Dergaa, I., Chamari, K., Zmijewski, P., & Saad, H. B. From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential

threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*. 2023. 40(2). Pp. 615–622.

3. Golan, R., Reddy, R., Muthigi, A., & Ramasamy, R. Artificial intelligence in academic writing: a paradigm-shifting technological advance. *Nature Reviews Urology*. 2023. 20(6). Pp. 327–328.

4. Hayes, J. R. New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, Michael C./ Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah: Erlbaum. 1996. Pp. 1–27.

5. Khalifa, M., & Albadawy, M. Using Artificial intelligence in academic writing and research: an essential productivity tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update*. 2024. 5, 100145. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cmpbup.2024.100145>

6. Nguyen, A., Hong, Y., Dang, B., & Huang, X. Human-AI collaboration patterns in AI-assisted academic writing. *Studies in Higher Education*. 2024. Pp. 1–18.

7. OpenAI. GPT-4 [Large language model]. *OpenAI*. 2023, March 14. URL: <https://www.openai.com/research/gpt-4> (date of access 30.07.2024).

8. Roe, J., Renandya, W. A., & Jacobs, G. M. A review of AI-powered writing tools and their implications

for academic integrity in the language classroom. *Journal of English and Applied Linguistics*. 2023. 2(1), Article 3. DOI: <https://doi.org/10.59588/2961-3094.1035>. URL: <https://animorepository.dlsu.edu.ph/jeal/vol2/iss1/3> (date of access 30.07.2024).

9. Seufert, S., Burkhard, M., & Handschuh, S. Fostering students' academic writing skills: Feedback model for an AI-enabled support environment. In T. Bastiaens (Ed.). *Proceedings of Innovate Learning Summit*. 2021. Pp. 49–58. United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/220270/> (date of access 30.07.2024).

10. Schmohl, T., Watanabe, A., Fröhlich, N., & Herzberg, D. How can artificial intelligence improve the academic writing of students? In *Pixel* (Ed.), *Conference proceedings. International conference "The future of education"*, 10th edition. 2020. Pp. 168–171. Bologna: Filodiritto Editore. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-279132. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:27913>

11. Song, C., & Song, Y. Enhancing Academic Writing Skills and Motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*. 2023. 14, 1260843. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>

## НОТАТКИ

Наукове видання

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 73**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *В. Гайдабрус*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.  
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 32,28. Ум. друк. арк. 35,8.  
Підписано до друку 30.07.2024. Замов. № 0824/591. 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.