

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 66**



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2023

**Головний редактор:**

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

**Члени редакційної колегії:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Пагула Мирослав Вікторович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

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

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

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

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

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

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

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

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

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту  
економіки та інновацій (протокол № 12 від 25.12.2023 року)

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

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

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

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

## ЗМІСТ

**РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<b>Вовк М.П., Лотфі Гаруді Г.С.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ.....	<b>11</b>
<b>Зайченко Н.І.</b> ПОСТАТЬ ЛОРЕНСО ЛУЗУРІАГІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОЦІНКИ.....	<b>15</b>
<b>Коваль Р.С., Романчук О.В., Матлашенко Л.В.</b> ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ КЛАСИЧНИХ ФІЛОЛОГІВ (НА ПРИКЛАДІ ОСІБ, ПОХОВАНИХ НА ТЕРИТОРІЇ ЛИЧАКІВСЬКОГО НЕКРОПОЛЯ).....	<b>20</b>
<b>Луца К.Ю.</b> ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....	<b>27</b>

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

<b>Андріянова Г.І., Скора Н.А.</b> ШЛЯХИ ВИЗНАЧЕННЯ ГОЛОВНИХ КРИТЕРІЇВ КОРЕКТНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ВІРТУАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	<b>31</b>
<b>Бачинська Н.В., Кириченко А.В., Петренко С.П.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ СЕНСОМОТОРНИХ РЕАКЦІЙ МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ ФРІ-ФАЙТ ТА РУКОПАШНИМ БОЄМ.....	<b>36</b>
<b>Веретюк Т.В.</b> РОЗВИТОК ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ-ІНОЗЕМЦІВ (В КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА»).....	<b>39</b>
<b>Діденко О.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	<b>45</b>
<b>Ємець А.А., Коваленко О.М.</b> ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КВАЛІФІКОВАНОГО ЧИТАЧА В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	<b>49</b>
<b>Замша А.В., Адамюк Н.Б., Дробот О.А.</b> ЖЕСТОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ .....	<b>54</b>
<b>Kurinni O.V.</b> THE USE OF BLENDED LEARNING IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	<b>59</b>
<b>Кушнірова Л.В.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ В. МАСАЛЬСЬКИМ ПРОБЛЕМ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	<b>63</b>
<b>Nikitina N.S., Vadaska S.V., Kotkovets A.L.</b> TEACHING TERMS IN ESP.....	<b>67</b>
<b>Шевчук Т.Б., Костолович Т.В., Ткачук О.С.</b> ЗМІСТ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ .....	<b>72</b>

**РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА**

<b>Андрейко Б.В., Карабліна Т.А., Богоніс Ю.Р.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАВМИ ВІЙНИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	<b>78</b>
<b>Марєєва Т.В., Барсуковська Г.П.</b> РОЗВИТОК ІМПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ У НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	<b>83</b>

**Хомик Т.В., Беробенець К.І.**

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ  
У ДІТЕЙ ТРИРІЧНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ.....89

**РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

**Артемьєва І.С.**

АРГУМЕНТАЦІЯ АКТУАЛЬНОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ЕТИКИ  
В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ДИЗАЙНУ.....94

**Богданов С.С.**

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОСТІ.....99

**Воловник В.Є., Лебедєв Б.В., Масліч Н.Я.**

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ  
ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРНО-ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ.....102

**Гайдаржи А.І.**

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МОРСЬКЕ ПРАВО».....106

**Галіцан О.А., Койчева Т.І., Осипова Т.Ю.**

РОЛЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ.....110

**Го Цзянькунь**

КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ: ПОНЯТТЯ, ЗМІСТ І ХАРАКТЕРИСТИКА.....114

**Гуренкова О.В.**

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУДНОВОДІЇВ  
ПРИ ВИКЛАДАННІ ОК «ТЕОРІЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ».....119

**Драч Т.Л.**

ВПЛИВ МЕТОДИКИ ПІНИ БАУШ НА РОЗВИТОК ТАНЦЮ-МОДЕРН В УКРАЇНІ.....123

**Zalipska I.Ya.**

LINGUISTIC PECULIARITIES OF STUDYING THE TERMS  
FOR THE ORGANS OF THE DIGESTIVE SYSTEM.....127

**Захарова Д.Р., Заболотний К.С.**

РОЗРОБКА МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК  
SOFT SKILLS СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ГАЛУЗЕВЕ МАШИНОБУДУВАННЯ».....131

**Ісаєва О.С., Хміляр І.Р., Єрченко О.В.**

РЕФЛЕКСІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ .....136

**Кир'язова О.В., Левицька А.І., Циба А.А.**

ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЧЕРЕЗ АКТИВНІ МЕТОДИ,  
ТАКІ ЯК РОЛЬОВІ ІГРИ, КЛІНІЧНІ СИМУЛЯЦІЇ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ З МЕДИЧНОЇ СФЕРИ....139

**Колесніков Р.О.**

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ.....142

**Левицька А.І.**

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ:  
ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ.....146

**Липчей М.С.**

СТРУКТУРА ПРАКСЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОВОГО  
ГОСПОДАРСТВА ЯК РЕЗУЛЬТАТ ДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ  
ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ.....150

**Мандюк А.Р., Войтків Г.В.**

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ  
ТА У ІНШИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ.....154

<b>Осядла Т.В.</b> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕРСЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ БЕЗПЕКИ.....	<b>159</b>
<b>Пристінський Р.В.</b> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....	<b>166</b>
<b>Самойленко Н.І., Калюжка Н.С.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	<b>170</b>
<b>Самойленко Н.І.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	<b>177</b>
<b>Ткачова Н.О., Ткачов А.С., Байдала В.В.</b> СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ХІМІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	<b>183</b>
<b>Чебан О.О.</b> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ КУРСАНТІВ МОРСЬКИХ КОЛЕДЖІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ НАВЧАННЯ.....	<b>188</b>
<b>Чиж С.Г.</b> ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ.....	<b>192</b>
<b>Шалаєва В.В., Сизонова С.М.</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО.....	<b>196</b>
<b>Шаров О.О.</b> ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	<b>202</b>
<b>Шелевер О.В., Сорочан Т.М., Кібенко Л.М.</b> ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВ.....	<b>206</b>
<b>РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ</b>	
<b>Воровка М.І., Кожевникова А.В.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	<b>210</b>
<b>РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Кучинська Л.Ф.</b> ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	<b>215</b>
<b>Половіна О.А., Соломнікова К.М.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВІДЧУТТЯ РИТМУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ.....	<b>219</b>
<b>Половіна О.А., Стаднійчук М.А.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ.....	<b>224</b>
<b>Теремок О.Г.</b> ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ STREAM – ОСВІТИ В ОСВІТНЮ ДІЯЛЬНІСТЬ З ДОШКІЛЬНЯТАМИ. «ІНЖЕНЕРІЯ»: ПРОЕКТУВАННЯ, НАОЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ, КОНСТРУЮВАННЯ.....	<b>228</b>
<b>Черепаня Н.І., Русин Н.М.</b> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	<b>231</b>

## РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

**Зленко Н.М., Смирнова І.М., Шалигіна Н.П.**

ДОСВІД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЛАТВІЇ, ЛИТВИ, ЕСТОНІЇ..... 238

**Імбер В.І., Войтович І.С., Мусійчук С.М.**

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ..... 243

## РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

**Бахтіярова Х.Ш., Васильченко Б.М.**

ІМІТАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ У РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ..... 247

**Гмиріна С.В., Ланіна Т.О., Точкова С.С.**

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... 252

**Горохова Т.О.**

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРАКТИВНИХ ОНЛАЙНОВИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ..... 257

**Кисельова О.І., Грабовський О.В., Лещенко О.І., Габер А.А.**

МІСЦЕ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА АВТОМАТИЗОВАНИХ СИСТЕМ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО..... 262

**Середа Х.В.**

ОРГАНІЗАЦІЯ КОЛЕКЦІЙ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ: ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ..... 268

**Стрілець С.І., Шпеко А.А.**

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДЛЯ ВІДНОВЛЕННЯ РЕСУРСНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ..... 272

**Shcherbyna Yu.M.**

IMPLEMENTATION OF AI-POWERED ADAPTIVE LEARNING SYSTEMS IN TEACHING ENGLISH TO APPLICANTS FOR HIGHER EDUCATION..... 279

## РОЗДІЛ 9. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІКИ

**Адамова Г.В.**

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПИСЬМОВОМУ ПЕРЕКЛАДІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ..... 283

**Коновальчук І.І.**

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 288

**Кічук Н.В.**

ДЕЯКІ КОНСТРУКТИВНІ ПРАКТИЧНО-ОРІЄНТОВАНІ ПІДХОДИ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЧЕХІЇ ТА АВСТРІЇ..... 293

**Даценко Д. Р.**

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВОЗНАВЧИХ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ..... 298

## CONTENTS

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

<b>Vovk M.P., Lotfi Garudi H.S.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF BILINGUAL EDUCATION IN THE POLY CULTURAL SPACE OF UKRAINE.....	<b>11</b>
<b>Zaichenko N.I.</b> THE PERSONALITY OF LORENZO LUZURIAGA: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EVALUATIONS.....	<b>15</b>
<b>Koval R.S., Romanchuk O.V., Matlashenko L.V.</b> PROFESSIONAL ACTIVITIES OF UKRAINIAN CLASSICAL PHILOLOGISTS (ON THE SAMPLE OF PERSONS BURIED AT THE LYCHAKIV NECROPOLIS).....	<b>20</b>
<b>Lutsa K.Yu.</b> CHARACTERIZATION OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE.....	<b>27</b>

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

<b>Andriianova H.I., Skora N.A.</b> THE WAYS OF DETERMINING THE MAIN CRITERIA FOR THE CORRECT ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS IN A VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	<b>31</b>
<b>Bachynska N.V., Kyrychenko A.V., Petrenko S.P.</b> STUDY OF THE FEATURES OF SENSIMOTOR REACTIONS OF FUTURE POLICE OFFICERS ENGAGED IN FREE FIGHT AND HAND TO HAND COMBAT.....	<b>36</b>
<b>Veretiuk T.V.</b> DEVELOPMENT OF PRESENTATION SKILLS OF FOREIGN STUDENTS (IN THE COURSE "UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE").....	<b>39</b>
<b>Didenko O.V.</b> PECULIARITIES OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF FUTURE SEAFARERS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT.....	<b>45</b>
<b>Yemets A.A., Kovalenko O.M.</b> THE PROBLEMS OF THE QUALIFIED READER FORMATION IN THE MODERN PRIMARY SCHOOL.....	<b>49</b>
<b>Zamsha A.V., Adamiuk N.B., Drobot O.A.</b> SIGNING COMPETENCE AS A COMPONENT OF UKRAINIAN SIGN LANGUAGE TEACHING.....	<b>54</b>
<b>Kurinyi O.V.</b> THE USE OF BLENDED LEARNING IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	<b>59</b>
<b>Kushnirova L.V.</b> V. MASALSKYI'S RESEARCH OF THE PROBLEMS OF THEORY AND PRACTICE OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	<b>63</b>
<b>Nikitina N.S., Vadaska S.V., Kotkovets A.L.</b> TEACHING TERMS IN ESP.....	<b>67</b>
<b>Shevchuk T.B., Kostolovych T.V., Tkachuk O.S.</b> CONTENTS OF THE WORK ON FORMING THE COMMUNICATIVE AND SPEAKING SKILLS OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS IN CONNECTICUT SPEAKING LESSONS.....	<b>72</b>

### SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

<b>Andreiko B.V., Karablina T.A., Bohonis Yu.R.</b> PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL TRAUMA OF WAR IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	<b>78</b>
--	-----------

<b>Marieieva T.V., Barsukovska H.P.</b> DEVELOPMENT OF IMPRESSIVE SPEECH OF NON-VERBAL PRESCHOOL CHILDREN.....	<b>83</b>
<b>Khomyk T.V., Berebenets K.I.</b> FEATURES OF THE FORMATION OF LEXICAL SYLLABIC SPEECH IN THREE-YEAR-OLD CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT.....	<b>89</b>
<b>SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION</b>	
<b>Artemieva I.S.</b> ARGUMENTATION OF THE RELEVANCE OF FORMING ENVIRONMENTAL ETHICS IN FUTURE DESIGN PROFESSIONALS.....	<b>94</b>
<b>Bohdanov S.S.</b> INFORMAL EDUCATION AS A MODERN PHENOMENON.....	<b>99</b>
<b>Volovnyk V.Ye., Lebediev B.V., Maslich N.Ya.</b> FEATURES FOR THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE EDUCATION IN THE TRAINING OF FUTURE ENGINEERING AND MILITARY SPECIALISTS.....	<b>102</b>
<b>Haidarzhy A.I.</b> ACTIVITY APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING THE DISCIPLINE “MARITIME LAW”.....	<b>106</b>
<b>Halitsan O.A., Koicheva T.I., Osypova T.Yu.</b> THE ROLE OF RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS IN PROFESSIONAL TRAINING.....	<b>110</b>
<b>Ho Tsziankun</b> COMMUNICATIVE INTERACTION: CONCEPT, CONTENT AND CHARACTERISTICS.....	<b>114</b>
<b>Hurenkova O.V.</b> FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF SEAFARERS IN TEACHING THE COURSE “ENVIRONMENTAL SAFETY THEORY”.....	<b>119</b>
<b>Drach T.L.</b> THE INFLUENCE OF PINA BAUSH’S METHODOLOGY ON THE DEVELOPMENT OF MODERN DANCE IN UKRAINE.....	<b>123</b>
<b>Zalipska I.Ya.</b> LINGUISTIC PECULIARITIES OF STUDYING THE TERMS FOR THE ORGANS OF THE DIGESTIVE SYSTEM.....	<b>127</b>
<b>Zakharova D.R., Zabolotnyi K.S.</b> DEVELOPMENT OF A METHODOLOGY FOR CONDUCTING BUSINESS GAMES FOR THE IMPROVEMENT OF SOFT SKILLS OF STUDENTS IN THE SPECIALTY “INDUSTRIAL ENGINEERING”.....	<b>131</b>
<b>Isaieva O.S., Khmiliar I.R., Yerchenko O.V.</b> REFLECTION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL VALUES FOR MEDICAL STUDENTS.....	<b>136</b>
<b>Kyriazova O.V., Levytska A.I., Tsyba A.A.</b> LEARNING ENGLISH THROUGH ACTIVE METHODS SUCH AS ROLE PLAYS, CLINICAL SIMULATIONS AND PRACTICAL MEDICAL TASKS.....	<b>139</b>
<b>Koliesnikov R.O.</b> DEVELOPMENT OF TEACHER EDUCATION IN CANADA.....	<b>142</b>
<b>Levytska A.I.</b> DEVELOPING LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE MEDICAL SPECIALISTS: PERSPECTIVES AND CHALLENGES.....	<b>146</b>
<b>Lypchei M.S.</b> THE STRUCTURE OF PRAXEOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE FORESTRY SPECIALISTS AS A RESULT OF DUAL EDUCATION AT PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	<b>150</b>
<b>Mandiuk A.R., Voitkiv H.V.</b> COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE AND IN OTHER EUROPEAN COUNTRIES.....	<b>154</b>



<b>Osiadla T.V.</b> METHODODOLOGICAL PRINCIPLES FOR THE FORMATION OF PERSIAN LANGUAGE OF FUTURE INTERPRETERS` DIALOGICAL SPEAKING IN THE SPHERE OF SAFEGUARDING OF STATE SECURITY.....	<b>159</b>
<b>Prystynskyi R.V.</b> CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE.....	<b>166</b>
<b>Samoilenko N.I., Kaliuzhka N.S.</b> IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF ACADEMIC HONESTY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	<b>170</b>
<b>Samoilenko N.I.</b> FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE EDUCATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	<b>177</b>
<b>Tkachova N.O., Tkachov A.S., Baidala V.V.</b> MODERN REQUIREMENTS FOR MASTERS OF CHEMISTRY PREPARATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	<b>183</b>
<b>Cheban O.O.</b> USE OF INNOVATIVE FORMS OF LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES FOR NAVAL COLLEGE CADETS AS A MEANS OF INCREASE LEARNING PERFORMANCE.....	<b>188</b>
<b>Chyzh S.H.</b> FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE GENERAL PROFESSIONAL IN THE TRAINING THE FUTURE SPECIALISTS OF THE MARITIME INDUSTRY.....	<b>192</b>
<b>Shalaieva V.V., Syzonova S.M.</b> THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDENTS` PROFESSIONAL COMPETENCE IMPROVING DURING THE TRAINING PROFESSIONAL-ORIENTED EDUCATION IN HIGHER SCHOOLS.....	<b>196</b>
<b>Sharov O.O.</b> CIVIC COMPETENCE OF PERSONALITY AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON.....	<b>202</b>
<b>Shelever O.V., Sorochan T.M., Kibenko L.M.</b> BLENDED LEARNING AS A TOOL FOR DEVELOPING COMPETITIVE PROFESSIONALS.....	<b>206</b>
<b>SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION</b>	
<b>Vorovka M.I., Kozhevnykova A.V.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR NATIONAL-PATRIOTIC UPBRINGING OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING.....	<b>210</b>
<b>SECTION 6. PRESCHOOL PEDAGOGY</b>	
<b>Kuchynska L.F.</b> EMOTIONAL AND ETHICAL COMPETENCE AS THE KEY FACTOR IN EFFECTIVE TEACHING.....	<b>215</b>
<b>Polovina O.A., Solomnikova K.M.</b> THEORETICAL FOUNDATIONS OF A SENSE OF RHYTHM DEVELOPMENT AMONG YOUNG CHILDREN.....	<b>219</b>
<b>Polovina O.A., Stadniichuk M.A.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN IN THE THIRD YEARS OF LIFE.....	<b>224</b>
<b>Teremok O.H.</b> IMPLEMENTATION OF IDEAS STREAM – EDUCATION TO EDUCATIONAL ACTIVITY WITH PRESCHOOLERS. “ENGINEERING”: DESIGNING, VISUAL MODELING, CONSTRUCTION.....	<b>228</b>
<b>Cherepania N.I., Rusyn N.M.</b> MODERN APPROACHES TO THE PROBLEM OF SOCIAL AND MORAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN.....	<b>231</b>

**SECTION 7. LEARNING THEORY**

<b>Zlenko N.M., Smyrnova I.M., Shalyhina N.P.</b> EXPERIENCE OF DISTANCE LEARNING IN LATVIA, LITHUANIA, ESTONIA.....	238
<b>Imber V.I., Voitovych I.S., Musiichuk S.M.</b> PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN A BLENDED LEARNING ENVIRONMENT.....	243

**SECTION 8. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION**

<b>Bakhtiarova Kh.Sh., Vasylchenko B.M.</b> SIMULATION MODELLING IN THE DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATIONAL SYSTEMS.....	247
<b>Hmyrina S.V., Lanina T.O., Tochkova S.S.</b> EXPERIMENTAL WORK OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE SELF-EXPRESSION OF FUTURE VOCAL COACHES BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	252
<b>Horokhova T.O.</b> THE DIDACTIC POTENTIAL OF INTERACTIVE ONLINE GAMES IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....	257
<b>Kyselova O.I., Hrabovskyi O.V., Leshchenko O.I., Haber A.A.</b> THE PLACE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND AUTOMATED LEARNING SYSTEMS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY.....	262
<b>Sereda Kh.V.</b> ORGANIZATION OF COLLECTIONS OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES: THE GENERAL APPROACHES.....	268
<b>Strilets S.I., Shpeko A.A.</b> USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS TO RESTORE THE RESOURCES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	272
<b>Shcherbyna Yu.M.</b> IMPLEMENTATION OF AI-POWERED ADAPTIVE LEARNING SYSTEMS IN TEACHING ENGLISH TO APPLICANTS FOR HIGHER EDUCATION.....	279

**SECTION 9. CURRENT ISSUES OF PEDAGOGY**

<b>Adamova H.V.</b> ORGANIZATION FEATURES OF THE EXPERIMENTAL EFFICIENCY VERIFICATION OF THE METHOD OF FORMATION OF THE TEXT-CREATING COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS IN WRITTEN TRANSLATION OF GERMAN PUBLICISTIC TEXTS.....	283
<b>Konovalchuk I.I.</b> INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE PRIMARY SCHOOL.....	288
<b>Kichuk N.V.</b> SOME CONSTRUCTIVE PRACTICE-ORIENTED APPROACHES TO INCLUSIVE EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC AND AUSTRIA.....	293
<b>Datsenko D. R.</b> MODERN APPROACHES TO FORMING THE RHETORICAL COMPETENCE OF FUTURE JOURNALISTS IN THE PROCESS OF LEARNING LINGUISTIC EDUCATIONAL COMPONENTS.....	298

## РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ УКРАЇНИ

### PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF BILINGUAL EDUCATION IN THE POLY CULTURAL SPACE OF UKRAINE

У статті проведено аналіз вживання термінів «білінгвізм» та «білінгвальна освіта», окреслено критерії визначення білінгвальності особистості. Показано, що особлива увага приділяється створенню умов розвитку творчого особистісного потенціалу та розширенню можливостей сучасної поглибленої освіти, оскільки вивчення мов в системі білінгвальної освіти, забезпечує засвоєння учнями іноземної мови (як правило, англійської), і, водночас, розвиток особистості. Узагальнення наукових розвідок показує, що вчені розуміють білінгвальне навчання як цілеспрямований процес залучення учнів до світової культури засобами рідної та іноземних мов, яке відкриває можливості формування здатності до міжкультурної комунікації. У рамках педагогічного аспекту білінгвізму розглядаються такі проблеми як психолого-педагогічні передумови формування білінгвізму; мотиваційні умови формування білінгвізму; взаємовплив мовного розвитку рідною та іноземною мовами. Виявлено, що двомовність передбачає прагнення до досягнення взаєморозуміння двома мовами, причому ступінь взаєморозуміння може бути різним, що передбачає різні види білінгвального навчання (білінгвізм, що веде до витіснення рідної мови; білінгвізм, спрямований на оволодіння письмово другою мовою; часткова двомовність, коли гуманітарні предмети ведуться двома мовами, а природничі державною; повний білінгвізм, що передбачає рівноправне вивчення двох мов, коли зберігається рідна культура, і освоюється домінуюча). Визначено параметри конструювання білінгвальної освітньої програми такі параметри: мовна ситуація в сім'ї, характеристика навчального плану, життєвий простір дитини, функції та статус мови. Проаналізовано результати групування програм білінгвального навчання за різними моделями (програма збагачення, програма переходу і програма збереження мови). Виявлено педагогічні умови білінгвального навчання (вибір мови навчання; послідовність вивчення мов; час, відведений на вивчення кожної мови; аксіологічне забезпечення білінгвізму; функціональне співвідношення мов навчання з окремими предметами; оптимізація змісту навчальних програм.

**Ключові слова:** білінгвізм, білінгвальна освіта, білінгвальність особистості, іноземна мова, двомовність, види білінгвізму, моделі білінгвального навчання, педагогічні умови.

The article analyzes the use of the terms «bilingualism» and «bilingual education», outlines the criteria for determining the bilingualism of an individual. It is shown that special attention is paid to creating the conditions for the development of creative personal potential and expanding the possibilities of modern advanced education, since the study of languages in the system of bilingual education ensures the acquisition of a foreign language (usually English) by students, and, at the same time, the development of personality. The generalization of scientific research shows that bilingualism understand bilingual education as a purposeful process of involving students in world culture by means of native and foreign languages, which opens up opportunities for the formation of the ability to intercultural communication. Within the framework of the pedagogical aspect of bilingualism, such problems as psychological and pedagogical prerequisites for the formation of bilingualism are considered; motivational conditions for the formation of bilingualism; mutual influence of language development in native and foreign languages. It was found that bilingualism implies the desire to achieve mutual understanding in two languages, and the degree of mutual understanding can be different, which implies different types of bilingual education (bilingualism leading to the displacement of the native language; bilingualism aimed at mastering a second language in writing; partial bilingualism, when humanitarian subjects are conducted in two languages, and naturally in the state language; full bilingualism, which involves the equal study of two languages, when the native culture is preserved and the dominant one is mastered). The following parameters for constructing a bilingual educational program were defined: the language situation in the family, the characteristics of the curriculum, the child's living space, the functions and status of the language. The results of the grouping of bilingual education programs according to different models (enrichment program, transition program, and language preservation program) were analyzed. Pedagogical conditions of bilingual education have been identified (choice of language of education; sequence of language learning; time allocated for learning each language; axiological support of bilingualism; functional relationship of languages of education with individual subjects; optimization of the content of educational programs.

**Key words:** bilingualism, bilingual education, bilingualism of the individual, foreign language, bilingualism, types of bilingualism, models of bilingual education, pedagogical conditions.

УДК 373.3/5:81'246.2  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.1>

**Вовк М.П.,**  
докт. пед. наук, професор,  
завідувач відділу змісту і технологій  
педагогічної освіти  
Інституту педагогічної освіти  
і освіти дорослих імені Івана Зязюна  
Національної академії педагогічних  
наук України

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

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Рух України до інтеграції

у світовий та європейський культурно-освітній простір ставить перед системою освіти актуалізує проблему багатомовності. Особлива увага

приділяється створенню умов розвитку творчого особистісного потенціалу учня та розширенню можливостей сучасної поглибленої освіти, зокрема мовної. В рамках поглибленої освіти на полімовній основі складаються умови, коли іноземна мова використовується і як засіб викладання навчальних дисциплін. Це забезпечує засвоєння учнями іноземної мови (як правило, англійської), і, водночас, розвиток особистості у взаємозалежності її компонентів.

Білінгвальне навчання «є дуже могутнім засобом підготовки майбутніх професіоналів будь-якої галузі. Із його допомогою в студентів не лише формується та розвиваються професійні компетенції, а й зростає самосвідомість, розширюється світогляд. Під час вивчення білінгвальних курсів у студентів активізується пізнавальна діяльність та зростає внутрішня мотивація (головним компонентом якої є так звана білінгвальна мотивація» [4, с. 5].

Білінгвальна освіта як педагогічний феномен існує вже давно. Одне з важливих питань білінгвізму полягає у тому, який вплив він має на особистісний розвиток індивідів. Особливу цінність сьогодні має досвід шкіл, які здійснюють білінгвальне навчання. У зарубіжній педагогічній літературі досить широко висвітлено досвід освітньої практики шкіл США, Канади, Німеччини та інших країн. Вченими-дослідниками описано механізм організації білінгвального навчання цих країнах.

Вітчизняні вчені розуміють білінгвальне навчання як цілеспрямований процес залучення до світової культури засобами рідної та іноземних мов. На думку дослідників, білінгвальне навчання відкриває можливості формування у здатності до міжкультурної комунікації, розвитку комунікативно-орієнтованої особистості, що актуалізує дослідження вказаної проблеми.

**Аналіз останніх досліджень.** Накопичений досвід білінгвальної освіти сьогодні доволі значний, що дозволяє виділити коло питань, тим чи інакше пов'язаних із навчанням іноземною мовою: вплив білінгвізму на інтелектуальний та особистісний розвиток особистості; виявлення чинників впливу на успіхи чи невдачі білінгвальної освіти; вибір форм та методів білінгвальної освіти; критерії визначення ефективності білінгвального навчання тощо.

Ю. Пришупа зазначає, що у сучасній системі вищої освіти «одним з перспективних розвитків професійної адаптивності майбутнього фахівця є використання ідей білінгвальної освіти, де іноземна мова виступає не тільки як предмет вивчення, але й головним чином, як засіб викладання і вивчення навчальних дисциплін» [7, с. 69].

Як слушно зазначає Є. Веневцева, «стрімкі процеси глобалізації та інтеграції, взаємопроникнення різних культур та міжнародне співробітництво

розширюють сферу міжнаціональних відносин та міжетнічних взаємодій. Знання іноземної мови сприяє засвоєнню норм і цінностей як найважливіших орієнтирів суспільної діяльності, забезпечує повноцінне функціонування людини у сучасному міжкультурному просторі і є запорукою її успішної адаптації до світових інформаційних процесів» [1, с. 22].

Соціальна значущість і практична необхідність полікультурного виховання сучасної молоді, на думку С. Якубовської та І. Мельничук, передбачає «важливий крок до створення єдиної європейської родини. Цей процес буде ефективним лише тоді, коли у студентів сформується повага до: культур народів світу, розуміння загальнолюдського і специфічного в них, глобальних, загальносвітових подій, розуміння їх особливостей і наслідків для долі народів світу, а різні погляди на світові явища і події будуть визнані рівноправними» [9, с. 134].

Підсумовуючи огляд основних аспектів білінгвізму, Т. Кристопчук зазначає, що «проблема полікультурного виховання є гострою та нагальною, оскільки чітко не спостерігається загальне зростання рівня міжетнічної толерантності та міжкультурного діалогу, а численні недоліки та суперечності гальмують реформу в освітній сфері» [5, с. 99].

У ході дослідження ми також спиралися на дослідження таких аспектів білінгвізму як чинника формування мовної особистості (Н. Дуда, [2]) та чинника формування мовної особистості (В. Желязкова [3]), проблемі аналізу категорії білінгвізму (Л. Панасюк [6]) та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Водночас, аналіз теоретичних засад та практики формування білінгвальної системи освіти свідчить, що, незважаючи на вагомий результати досліджень, поза увагою дослідників залишилися педагогічні умови формування білінгвальної системи освіти у полікультурному просторі України.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати педагогічні умови розвитку системи білінгвальної освіти в полікультурному просторі України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Навчання іноземною мовою як освітній феномен існує вже давно. У 1929 році в Люксембурзі відбулася перша у історії педагогіки нарада, присвячена вивченню проблем білінгвальної освіти. Тоді переважна більшість учасників наради висловилися проти навчання іноземною мовою. Нині доцільність та необхідність білінгвальної освіти є визнаною, а навчання в умовах білінгвізму вчені вважають однією з можливостей ефективного формування комунікативної компетенції особистості. Перш за все необхідно проаналізувати терміни «білінгвізм», «білінгвальна освіта», а також окреслити критерії визначення білінгвальності людини.

У науковій літературі досі немає єдиного розуміння терміну «двомовність» чи «білінгвізм». Білінгвізм, будучи багатоаспектною проблемою, став предметом вивчення різних наук. Оскільки «появу нової технології навчання – на білінгвальній основі – спричинили світові глобалізаційні процеси та науково-технічний прогрес, то для України, як країни з європейським вектором розвитку, процес впровадження такої системи навчання є актуальним і бажаним у всіх галузях підготовки майбутніх фахівців. Сучасний світ став більш багатонаціональним і багатомовним; практично всюди потрібні фахівці, які володіють іноземною мовою з професійної точки зору; з'явилася можливість і необхідність вивчення і обміну досвідом у професійній сфері фахівців різних галузей діяльності» [8, с. 29]. З лінгвістичної точки зору проблема білінгвізму полягає в тому, щоб описати мовні системи, які забезпечують одночасне володіння цими мовами, проаналізувати їхні структури та структурні елементи, взаємодію та взаємовплив на різних рівнях мови. Слід зазначити, що у лінгвістиці так само немає єдиної думки та існує багато визначень білінгвізму. Одні вчені називають його практикою поперемінного користування двома мовами; для інших двомовність – володіння двома мовами та регулярне перемикавання з однієї на іншу залежно від ситуації спілкування. Треті розглядають його як досконале володіння двома мовами або хоча приблизно однаково вільне користування різними мовами в будь-яких обставинах тощо.

Соціологічний аспект білінгвізму акцентує умови виникнення двомовності, обсяг суспільних функцій та сфер застосування кожної з мов. У психології білінгвізм розглядається під кутом зору механізмів виробництва мови, досліджується вплив білінгвізму на мислення.

У педагогічному аспекті білінгвізму розглядають такі проблеми як психолого-педагогічні передумови та мотиваційні умови формування білінгвізму; взаємовплив мовного розвитку рідною та іноземною мовами. Важливо відзначити, що білінгвізм рідко постає як абстрактна можливість окремої людини, груп людей чи цілого народу спілкуватися двома мовами. Загалом білінгвізм є складним історико-культурним феноменом, зумовленим низкою об'єктивних та суб'єктивних чинників. Кожен із аспектів білінгвізму постає як міждисциплінарна проблема і потребує використання суміжних наук.

Використання іноземної мови як способу розуміння світу знань, прилучення до культури різних народів, діалог різних культур, що сприяє усвідомленню людьми приналежності не тільки до своєї країни, а й до світової культурної спільноти – всі ці ідеї білінгвальної освіти мають важливе значення для освіти, яка освоює гуманістичну парадигму.

Однак, варто зазначити, що основною метою білінгвального навчання в США є інтеграція етнічних меншин до домінуючого англомовного середовища, при якому мовна рівноправність швидше проголошується, ніж може бути досягнуто. Більшою мірою ідеї рівноправності культур реалізуються в Канаді. Білінгвальне навчання в Німеччині характеризується спрямованістю освітніх програм на розширення загального світогляду дітей, інтелектуальний розвиток у процесі оволодіння іноземною мовою, вивчення засобами цієї мови нових пластів культури, інших соціально-історичних зразків. Мова розуміється передусім як освітня цінність, що розширює спектр подальших освітніх та професійних перспектив.

Актуальною є типологія, що виділяє види білінгвального навчання: білінгвізм, що веде до витіснення рідної мови; білінгвізм, спрямований на оволодіння письмово другою мовою; часткова двомовність, коли гуманітарні предмети ведуться двома мовами, а природничі державною; повний білінгвізм, що передбачає рівноправне вивчення двох мов, де зберігається рідна культура, і освоюється домінуюча. Тут основним критерієм класифікації є ідея збереження чи втрати рідної мови. Загалом, міжкультурне навчання безпосередньо пов'язане з навчанням іноземної мови і розраховане на інтеграцію особистості у систему світової культури.

Досвід дає можливість згрупувати програми білінгвального навчання за трьома різними моделями: програма збагачення, програма переходу і програма збереження мови. Програма збагачення орієнтована на осіб, які знаходяться на вершині соціуму, а викладання другої мови здійснюється за принципом занурення. Тоді користуються освітньою системою, що дозволяє використовувати іноземну мову, як мову викладання навчальних предметів. Метою програм переходу є залучення національних меншин до мови переважаючого населення. Така модель білінгвального навчання є актуальною для багатонаціональних регіонів і дозволяє повною мірою інтегрувати білінгвів у одномовний процес навчання в умовах багатомовної школи. До третього типу навчальних програм належать програми збереження мови. Вони орієнтовані як на осіб домінуючих мовних груп, так і національних меншин для відтворення первісної культури меншин, а також культур, які перебувають під загрозою вимирання. У процесі білінгвального навчання цей зв'язок забезпечується підготовкою до розуміння іншої культури, до визнання навколишнього розмаїття. Визначальними для конструювання білінгвальної освітньої програми є такі параметри як мовна ситуація в сім'ї, характеристика навчального плану, життєвий простір особистості, функції та статус мови тощо.

Педагогічні умови білінгвального навчання полягають у такому:

- вибір та обґрунтування мов навчання;
- визначення послідовності вивчення мов;
- встановлення часу, відведеного на вивчення кожної мови;
- аксіологічне забезпечення білінгвізму;
- функціональне співвідношення мов навчання з окремими навчальними предметами;
- оптимізація змісту навчальних програм.

**Висновки.** Узагальнення наукових розвідок показує, що вчені розуміють білінгвальне навчання як цілеспрямований процес залучення учнів до світової культури засобами рідної та іноземних мов, яке відкриває можливості формування здатності до міжкультурної комунікації. У рамках педагогічного аспекту білінгвізму розглядаються такі проблеми як психолого-педагогічні передумови формування білінгвізму; мотиваційні умови формування білінгвізму; взаємовплив мовного розвитку рідною та іноземною мовами. Виявлено, що двомовність передбачає прагнення до досягнення взаєморозуміння двома мовами, причому ступінь взаєморозуміння може бути різним., що передбачає різні види білінгвального навчання (білінгвізм, що веде до витіснення рідної мови; білінгвізм, спрямований на оволодіння письмово другою мовою; часткова двомовність, коли гуманітарні предмети ведуться двома мовами, а природничі державною; повний білінгвізм, що передбачає рівноправне вивчення двох мов, коли зберігається рідна культура, і освоюється домінуюча). Визначено параметри конструювання білінгвальної освітньої програми: мовна ситуація в сім'ї, характеристика навчального плану, життєвий простір дитини, функції та статус мови. Проаналізовано результати групування програм білінгвального навчання за різними моделями (програма збагачення, програма переходу і програма збереження мови). Обґрунтовано педагогічні умови білінгвального навчання (вибір мови навчання; послідовність вивчення мов; час, відведений на вивчення кожної мови; аксіологічне

забезпечення білінгвізму; функціональне співвідношення мов навчання з окремими предметами; оптимізація змісту навчальних програм.

До подальших наукових розвідок відносимо аналіз можливостей реалізації педагогічних умов, які лежать в основі білінгвального навчання в Україні.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Веневцева Є. Основні складові поняття «білінгвальна культура спілкування». *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 14. С. 22–27.
2. Дуда Н.М. Білінгвізм як фактор формування мовної особистості. *Гуманізм та освіта*, Вінниця. 2006. С. 316–318.
3. Желязкова В. Білінгвізм як фактор формування мовної особистості. *Українознавчий альманах*. 2012. Вип. 9. С. 132–135.
4. Зозуля І. Є. Білінгвальне навчання в контексті сучасних інтеграційних концепцій освіти. *Матеріали XLVI наук.-техн. конф. підрозділів ВНТУ* (м. Вінниця, 22–24 березня 2017 р.). Вінниця 2017. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/paper/view/2186>.
5. Кристопчук Т. Є., Кочмар Д. А. Професійна підготовка фахівців в контексті ідей полікультурності в країнах ЄС. *Псих.-пед. основи гуманізації навч.-вихов. процесу в школі та ВНЗ*. 2019. Вип. 2 (22). С. 93–100.
6. Панасюк Л.В. Диглосія: до аналізу категорії білінгвізму. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. № 1. С. 54–61.
7. Пришупа Ю. Білінгвальне навчання як фактор успішної професійної адаптивності. *Electronic Institutional Repository of the National Aviation University of Ukraine*. 2019. Вип. 2(15). С. 69–74.
8. Якубовська С., Мельничук І. Виховання студентів коледжу в умовах полікультурного освітнього простору *Нова педагогічна думка*. 2018. № 4 (96). С. 132–135.
9. Ситняківська С. М. *Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університетах*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2019. 673 с.

## ПОСТАТЬ ЛОРЕНСО ЛУЗУРІАГІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОЦІНКИ

### THE PERSONALITY OF LORENZO LUZURIAGA: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EVALUATIONS

У статті представлено деякі погляди науковців – дослідників величної постаті іспанського педагога Лоренсо Лузуриаги (1889–1959). Розкрито бачення сучасними істориками педагогіки внеску Лоренсо Лузуриаги в розвиток іспанської та світової педагогічної думки ХХ століття. Означено, в яких наукових працях і публікаціях Е. Баррейро, Т. Дабусті, А. Віньяо, П. Маестро, Е. Пелосі та інших дослідників висвітлювалися питання стосовно життєвого шляху педагога; напрямів і змісту його освітньої, публіцистичної, громадської, державницької діяльності; творчої спадщини та педагогічних студій Лоренсо Лузуриаги.

Зосереджено увагу на тих історико-педагогічних оцінках непересічної постаті іспанського освітянина, що стали результатом кропіткого системного наукового вивчення діяльності та педагогічної спадщини Лоренсо Лузуриаги. Зазначено про тягіння новітньої історико-педагогічної науки до об'єктивного оцінювання значення постаті Лоренсо Лузуриаги в розвитку іспанської та світової педагогіки 1910–1950-х років. Наголошено на тому, що центральна ідея педагогічної концепції Лоренсо Лузуриаги, зведеної в “іспанський” період діяльності (до 1936 року), – розбудова “єдиної школи” в Іспанії – мала прогресивне просвітницько-реформаторське значення. По-перше, підвалини єдиної школи почали закладатися в роки Другої Іспанської Республіки, завдяки чому на середину 1930-х років країна вже мала помітні успіхи в ліквідації неграмотності населення. По-друге, іспанський соціально-педагогічний проект “єдиної школи” не був похований на звалищах Республіки. Історична логіка розвитку держави змушувала втілювати в життя основні його послання. І, нарешті, волею долі Лоренсо Лузуриагі в екзилі вдалося витворити струнку соціально-педагогічну доктрину зі стрижневою ідеєю “єдиної школи”, що на середину 1950-х років була неперевершеною в іспаномовній теорії соціальної педагогіки. Постульовано, що в оцінці внеску педагогічної персоналії у розвиток національної та світової педагогіки з-поміж іншого має братися до уваги величина інтелектуального духу, справдженого в діяннях.

**Ключові слова:** Лоренсо Лузуриага, постать педагога, історико-педагогічні оцінки, світова педагогічна думка, педагогічна спадщина, освітня діяльність, “єдина школа”.

The article presents some views of scientists – researchers of the great personality of the Spanish teacher Lorenzo Luzuriaga (1889–1959). The vision of modern historians of pedagogy of Lorenzo Luzuriaga's contribution to the development of national and world pedagogical thought of the 20th century is revealed. It is determined in which scientific works and publications of E. Barreiro, T. Dabusti, A. Viñao, P. Maestro, E. Pelosi and other researchers covered the issues related to the life path of teacher; the directions and content of his educational, journalistic, public, and governmental activities; creative heritage and pedagogical studies of Lorenzo Luzuriaga.

Attention is focused on those historical and pedagogical evaluations of the extraordinary figure of the Spanish educator, which were the result of a painstaking systematic scientific study of the activity and pedagogical heritage of Lorenzo Luzuriaga. It is noted that the modern historical and pedagogical science tends to objectively evaluate the significance of the personality of Lorenzo Luzuriaga in the development of Spanish and world pedagogy in the 1910–1950s. It is emphasized that the central idea of the pedagogical concept of Lorenzo Luzuriaga, generated in the “Spanish” period of activity (until 1936), – the development of a “unified school” in Spain – had a progressive educational and reforming significance. First, the foundations of unified school began to be laid during the years of the Second Spanish Republic, thanks to which by the mid-1930s the country had already made significant progress in eliminating illiteracy among the population. Secondly, the Spanish socio-pedagogical project of the “unified school” was not buried in the ashes of the Republic. The historical logic of the state's development forced the implementation of its main messages. And, finally, by the will of fate, Lorenzo Luzuriaga in exile managed to create coherent socio-pedagogical doctrine with the core idea of a “unified school”, which in the mid-1950s was unsurpassed in the Spanish-language theory of social pedagogy. It is postulated that in assessing the contribution of pedagogical personality to the development of national and world pedagogy, among other things, the value of the intellectual spirit demonstrated in actions should be taken into account.

**Key words:** Lorenzo Luzuriaga, personality of teacher, historical and pedagogical evaluations, world pedagogical thought, pedagogical heritage, educational activity, “unified school”.

УДК 37(092)(460)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.2>

**Зайченко Н.І.**,  
докт. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи  
та освітніх і педагогічних наук  
Національного університету  
«Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г. Шевченка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні дослідники педагогічної персоналії Лоренсо Лузуриаги (Lorenzo Luzuriaga Medina) (1889–1959) і його багатой творчої спадщини прагнуть до об'єктивного оцінювання значення постаті іспанського освітянина в поступі національної та світової педагогіки. Керовані воліннями реконструювати правдиву картину життєвих перипетій Лоренсо Лузуриаги, вони не привносять у науковий дискурс ні упередженого ставлення до особистості педагога, ні надмірної суб'єктивної емоційності

стосовно тих колізій, коли людина опинялася в ситуаціях екзистенціального вибору.

В «Автобіографічних записках» Лоренсо Лузуриага відмічав, що не бачив для себе іншої долі, як стати педагогом. І так складалася його життєва траєкторія, ніби він був відомий педагогічною долею. Особистість Лоренсо Лузуриаги формувалася в тій виховній парадигмі, коли найбільшим багатством людини розумілася її душа, а найвищим сенсом життя – реалізування доленосного духовного призначення. Прагнення до знання

привело Лоренсо у Мадридську Вищу школу педагогіки, Вільний Інститут просвітництва, Національний педагогічний музей – інституції, де творилася іспанська інтелектуальна педагогіка в епоху Реставрації монархії Бурбонів (1874–1931).

Лоренсо Лузуріага – представник «покоління 1914 року», якому були властиві раціоналізм, життєтворча громадянська позиція, участь в суспільному житті держави, переконаність у необхідності інтелектуальної модернізації Іспанії, орієнтує на європейські цінності. Особистісна риса характеру Лузуріаги – відданість ідеалу. В аргентинській еміграції, на відстані хронотопній педагог побачить історичні події на Батьківщині в іншому світлі, але він ні на йоту не відступить від віри в республіканський соціалізм як найкращий лад для рідної Іспанії. Педагогічна доля і в екзилі вестиме Лоренсо на університетські кафедри, на публічні трибуни, на вершину слави.

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

Про постать Лоренсо Лузуріаги – визначного педагога іспаномовного світу новітнього часу – натепер відомо небагато. У науковій літературі найповніше висвітлені «іспанський» період життя педагога (до вересня 1936 року), його оригінальна концепція «єдиної школи», ініціювання і видання журналу «Revista de Pedagogia» в 1920–1930-х роках, публіцистична діяльність «аргентинського» періоду (1940–1950-і роки). Розкриттю окремих аспектів освітянської діяльності Лоренсо Лузуріаги і його педагогічної спадщини присвячені наукові роботи сучасних іспанських дослідників Е. Баррейро Родригеса (H. Barreiro Rodriguez), Т. Дабусті де Муньос (T. Dabusti de Muñoz), Х. Руїса Берріо (J. Ruiz Berrio), Б. Делгадо Кріадо (B. Delgado Criado), А. Віньяо Фраго (A. Vñao Frago), П. Маестро Гонсалес (P. Maestro Gonzalez), Е. Пелосі (H. Carmen Pelosi), А. Арітменді (A. Aritmendi), А. Касадо Маркоса де Леон (A. Casado Marcos de Leon) та інших.

**Мета статті** – з'ясувати, яким чином сучасні історики педагогіки оцінюють значення освітянської діяльності Лоренсо Лузуріаги та його внесок у розвиток іспанської та світової педагогічної думки ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Діапазон сучасних оцінок педагогічного новаторства Лоренсо Лузуріаги простирається в межах від твердження «був одним із найвпливовіших діячів у галузі освіти в Іспанії до 1936 року» (Х. Ернандес Діас (Jose Hernandez Diaz)) [1, с. 106] до твердження «Лузуріага – найвеличніший сучасний іспанський педагог» (К. Лосано Сейхас (Claudio Lozano Seijas)) [2, с. 603].

Близько півстоліття минуло від того часу, як зі смертю Франсіско Франко Іспанія перейшла від диктаторського режиму до демократичного й остаточно стала на шлях загальнонаціонального

примирення. Донька Лузуріаги Ісабель 1978 року змогла повернутися до Мадриду, пробувши понад чотири десятиліття в еміграції. Їй довелося докласти чимало зусиль, щоби імена батьків – Лоренсо та Марії-Луїси – не замовчувалися і не забувалися у Королівстві.

Вивчення постаті Лоренсо Лузуріаги і його педагогічної спадщини фактично започаткувалося наприкінці 1970-х років з ініціативи галісійського науковця Е. Баррейро (Hermínio Barreiro Rodriguez) (1937–2010). Результати авторського дослідження знайшли відображення у дисертації «Внесок Лоренсо Лузуріаги в освітню реновацію в Іспанії (1889–1936)» (Університет Сантьяго-де-Компостела, 1982), монографіях «Лоренсо Лузуріага і народна школа в Іспанії» (Сьюдад-Реал, 1984), «Лоренсо Лузуріага та освітня реновація в Іспанії (1889–1936)» (Корунья, 1989) та численних статтях. У фокусі дослідження Ермінію Баррейро – життєві віхи, освітянська і публіцистична діяльність Лузуріаги до часу його еміграції з Іспанії.

На погляд науковця, педагогічний світогляд молодого освітянина сформувався під впливом трьох провідних доктрин: інституціоналізму (педагогічні ідеї фундаторів Мадридського Вільного Інституту просвітництва, зорієнтовані на філософію краузізму); ортегіанства (філософське вчення Хосе Ортеги-і-Гасета, який був учителем, а в подальшому – другом Лоренсо Лузуріаги) та соціалізму (впливова політична ідеологія в Іспанії на початку ХХ століття). У житті Лоренсо Лузуріаги постійно перетиналися дві сфери діяльності – політична й освітня, проте сам він віддавав перевагу останній, до політичної справи приходив тоді, коли без неї освітня справа не зрушувалася [3, с. 16].

Ермінію Баррейро наголошував, що ключовою темою педагогічної творчості Лоренсо Лузуріаги була тема «народної освіти». Доступність освіти та культури народів – принцип, який педагог захищав упродовж усього життя [4, с. 190].

Раніше, в монографії «Лоренсо Лузуріага та освітня реновація в Іспанії (1889–1936)» (Корунья, 1989) галісійський дослідник підкреслював, що боротьба за єдину школу – найзначніша спроба оновлення освітньої системи в Іспанії у 1910–1930-х роках. Лоренсо Лузуріага, будучи виразником ідей єдиної школи, прагнув укорінити в народній свідомості думку про те, що освіта – передусім право людини і в жодному разі – не привілей [5, с. 33].

У ранніх працях, які Лоренсо Лузуріага публікував у «Бюлетені Вільного Інституту просвітництва» та інших виданнях між 1912 та 1914 роками, ним проводилися ідеї єдиної школи. Зразковим педагог вважав приклад німецької Einheitschule. Творення такої школи в Іспанії бачилося основним



смыслом педагогічної діяльності Лоренсо Лузуріаги. Ермінію Баррейро зауважував: «Єдина школа» для молодого Лузуріаги – це процес «зовнішнього оновлення» освітньої системи. Цей процес вів за собою інший [процес] – внутрішнього характеру (активна школа), що вимагав шкільної реорганізації, втручання держави (народна освіта) та потребував, нарешті, історичного аналізу як фундаментальної аргументації» [4, с. 183].

Досліджуючи питання про формування педагогічного світогляду Лоренсо Лузуріаги, Ермінію Баррейро звертав увагу і на той факт, що вступити до Вищої педагогічної школи 1909 року Лузуріагу спонукала відсутність джерел існування, адже заклад надавав студентам стипендію на навчання. Проте жодним чином науковець не применшував значення факторів середовища і виховання у становленні особистості освітянина та плеканні його світопереживання, означених Лоренсо Лузуріагою в автобіографічних записках.

Стверджував Лоренсо Лузуріага з-поміж іншого і про те, що знайомство з Франсіско Хінером (Francisco Giner de los Rios) «було вирішальною зустріччю в його житті» [6, с. 184]. Передусім, ставшись у 1908 році, воно вплинуло на тяжіння Лоренсо до здобуття педагогічної освіти у Мадридській Вищій школі педагогіки. У подальшому діяльність Лоренсо Лузуріаги була пов'язана з Вільним Інститутом просвітництва, найвпливовішою науково-педагогічною установою Королівства Іспанії епохи Реставрації монархії Бурбонів. «Він віднайшов там інтелектуальну атмосферу, далеку від конформізму та рутини», – відмічав Ермінію Баррейро [6, с. 186].

У фундаментальній праці «Історія освіти і педагогіки» (Буенос-Айрес, 1971), написаній на початку 1950-х років в екзилі, Лоренсо Лузуріага обґрунтовував новаторське значення Вільного Інституту просвітництва в історії іспанської педагогіки, доводив його ключову роль в імплементації «нових шкіл» в освітньому просторі Іспанії, указував на поширення прихильниками та послідовниками інституції численних прогресивних педагогічних ідей [7, с. 233].

Наприкінці 1980-х років до вивчення педагогічної персоналії Лоренсо Лузуріаги звернулася аргентинська науковиця Т. Дабусті (Teresa María Dabusti de Miñoz). Завдяки її публікаціям стало відомо багато фактів про долю педагога в Аргентині впродовж двох десятиліть. Життєпису «аргентинського» періоду було присвячено монографію Терези Дабусті «Біографія на чужині: Лоренсо Лузуріага в Аргентині» (Буенос-Айрес, 2012) [8]. У книзі відображено авторські міркування стосовно листування Лоренсо Лузуріаги з Хосе Ортегою-і-Гассетом, висвітлено напрями та зміст колосальної публіцистичної діяльності Лоренсо Лузуріаги в Аргентині, проаналізовано складники

його викладацької роботи в університетах Тукуману та Буенос-Айресу.

У статті «Поширювач “нової школи” в Іспанії часу реставрації» (Estudios de Historia de España, 1989) Тереза Дабусті вказувала: «Постать і діяльність Лузуріаги мали основоположне значення в русі нових шкіл. Ця особистість значуща не лише у зв'язку з Ортегою, Хінером та іншими такими ж інтелектуалами, хто відчували батьківщину, за словами Лаїна Ентральго, “як проблему”, але й тому, що нею з різних трибун поширювалися інноваційні течії. Переважним чином – у “Revista de Pedagogia”, а передусім – у “El Sol”, одному з найкращих європейських видань та “найліпшому в Іспанії усіх часів» [9, с. 188].

Переважна більшість сучасних дослідників педагогічної персоналії Лоренсо Лузуріаги та його творчої спадщини схиляються до думки, що талант педагога зростав на доброму ґрунті. Наприклад, П. Скоттон (Paolo Scotton) наголошував, що саме завдяки впливу таких визначних іспанських педагогів, як Мануель Бартоломе Косціо (Manuel Bartolome Cossio), Франсіско Хінер де лос Ріос (Francisco Giner de los Rios), Хосе Ортега-і-Гассет (Jose Ortega y Gasset), котрі працювали в Мадридській Вищій педагогічній школі, студенти мали можливість зацікавитися проблемами теоретичної педагогіки й освітнього реформування. У Лоренсо Лузуріаги цей інтерес переріс у справу життя, в усякому разі саме він став глашатаєм ідей «нової школи» в Іспанії. Як відомо, 1918 року на XI конгресі Іспанської соціалістичної робітничої партії педагог представляв пропозиції освітньої модернізації у дискурсі «Основні положення програми народної освіти» [10, с. 161].

Науковець К. Кобб (Christopher Cobb) стверджував: «Лоренсо Лузуріага – з-поміж найяскравіших постатей іспанської педагогіки 1920–1930-х років найпослідовніший представник традиції Вільного Інституту просвітництва» [11, с. 455].

Особливим чином це виражалось у виданнях журналу “Revista de Pedagogia”, заснованого 1922 року і наповнюваного змістом близько півтора десятиліття з легкої руки Лоренсо Лузуріаги. Відданість гуманістичним ідеалам Вільного Інституту просвітництва стала ключовим фактором неприйняття Лузуріагою війни, війни громадянської, та еміграції з Батьківщини [11, с. 472].

Визначний іспанський історик педагогіки Б. Делгадо Кріадо (Buenaventura Delgado Criado), високо оцінюючи значення постаті Лоренсо Лузуріаги у поступі національної педагогіки, підкреслював, що діяльність педагога в 1910–1930-х роках являла собою боротьбу за впровадження школи єдиної, активної, народної та світської. «Єдина школа – найзначніша спроба реновації іспанської освітньої системи між 1914 і 1936 роками. Єдина школа – політико-освітня альтернатива

в найширшому значенні: це оновлення зовнішнє і екстенсивне, оновлення просвітницьке й культурно-експансивне, це спроба освітньої всезагальності. Лузуріага прагнув укорінити ідею, що освіта – це вже не привілей, а право. Детальний опис цієї шкільної моделі можна побачити в його працях «Об'єднана школа» (1922) та «Єдина школа» (1931)», – пояснював науковець [12, с. 659].

Вивчивши зміст 175 номерів видання “Revista de Pedagogía” (1922–1936), керованого Лоренсо Лузуріагою та його дружиною, історик педагогіки А. Вільяо Фраго (Antonio Vifao Frago) приходив до висновку, що «журнал у своїй галузі був найзначнішою інтелектуальною ініціативою в Іспанії у першій третині ХХ століття» [13, с. 8].

Необхідно взяти до уваги, що перша третина ХХ століття – час, коли іспанська педагогічна преса приростала новими виданнями семимільними кроками і вихід на перший ряд серед потужних часописів “Boletín de la Institución Libre de Enseñanza” (1877–1936), “La Escuela Moderna” (1891–1934), “Revista de Escuelas Normales” (1923–1936), “Escuelas de España” (1929–1931, 1934–1935), “Quaderns d’Estudi” (1915–1924), “Revista de Psicología i Pedagogía” (1933–1937) означав досягнення неабиякої височини.

А. Вільяо Фраго підкреслював, що “Revista de Pedagogía” був націлений на поширення новаторських педагогічних ідей. У першому номері видання зазначалося: «Педагогічний журнал прагне втілювати сучасний педагогічний рух і в міру сил сприяти його розвиненню. Спираючись на духовну широту, котра вимагається від наукового духу, він відсторонюється від будь-якої пристрасності й виключності та, надихаючись сенсами об'єднання, властивими освітній справі, спрямовує власну увагу рівно як на проблеми початкового навчання, так і середнього та університетського» [13, с. 9].

Здійснивши аналіз деяких значущих ініціатив Лоренсо Лузуріаги, історик П. Маестро Гонсалес (Pilar Maestro Gonzalez) приходила до заключення, що завдяки неординарній постаті Лузуріаги іспанська педагогічна громадськість примкнула до міжнародного руху за нову освіту в 1920-х роках. Уся діяльність Лоренсо Лузуріаги націлювалася на проведення в життя соціально-педагогічних ідей про народну освіту та єдину школу. І за часів Другої Республіки ці ідеї були виведені на широкий фарватер державної освітньої політики [14, с. 39–40].

На погляд Х. Ернандеса Діаса (Jose Hernandez Diaz), саме те, що Лоренсо Лузуріага мав велику відповідальність в управлінні освіти Іспанської Республіки, зокрема він виконував обов'язки технічного секретаря у Міністерстві народної освіти, був членом Національної ради з культури, секретарем Ради з культурних відносин у Міністерстві іноземних справ, а також мав зв'язки з Іспанською соціалістичною робітничою партією, стало

основною причиною його виїзду закордон із початком громадянської війни. І в еміграції, а в Аргентині Лоренсо Лузуріага жив двадцять років, він завзято працював на освітянській ниві, викладав лекції в університетах Південної Америки, керував видавництвом, продовжував науковий пошук [1, с. 107].

Про те, що в екзилі Лоренсо Лузуріага з не меншим ентузіазмом, ніж на вітчизні, взявся за реалізацію багатьох культурно-просвітницьких проєктів, стверджувала і дослідниця «аргентинського» періоду діяльності педагога Е. Пелосі (Hebe Carmen Pelosi). Прибувши в Аргентину, Лоренсо Лузуріага володів величезним досвідом, що дозволив йому продовжити освітянську справу та здобути визнання не тільки в аргентинських інтелектуальних колах, але й на іberoамериканському просторі загалом. Через два десятиліття, проведених на чужині, Лоренсо Лузуріага констатував, що не відчував себе вигнанцем, а вигнанцями вважав тих, хто залишався в Іспанії несвобідними без можливостей визволення [15, с. 204].

Не правильним було би оминати і думку видатного історика Хуана Марічала (Juan Marichal), обґрунтовану в статті «Мануель Асанья і покоління 1914» (Iberica por la libertad, 1961). Вона – про те, що постать Лоренсо Лузуріаги варто розглядати в контексті славетного «покоління 1914 року», саме як представника «покоління», котре значно відрізнялося від попередніх «поколінь» іспанських інтелектуалів (передусім літературного «покоління 1868 року» та регенераціоністського «покоління 1898 року»), зокрема тим, що було політичним, більше пов'язаним із політикою [16, с. 4].

**Висновки.** В оціненні внеску педагогічної персоналії у розвиток національної та світової педагогіки з-поміж іншого має братися до уваги величина інтелектуального духу, справдженого в діяннях. Становлення особистості Лоренсо Лузуріаги прийшлося на епоху «двох Іспаній», розжоврюваної суспільної боротьби за «нову Іспанію». До ідеології республіканського соціалізму педагог прийшов уже в студентські роки, не без впливу Хосе Ортеги-і-Гассета, але головним чином усвідомлюючи масштабність неграмотності іспанського населення й осмислюючи значення народного просвітництва в поступі держави. Компаративно-педагогічні пошуки Лоренсо Лузуріаги в 1910–1930-х роках, заглиблення у вивчення розмаїття течій реформаторської педагогіки та ідей «нового виховання» привели його до чіткого окреслення іспанського національного шляху освітнього реформування.

Педагогічна концепція Лоренсо Лузуріаги «іспанського» періоду – соціально-реформаторська, націлена на розбудову всезагальної «єдиної школи». Вона почала втілюватися в життя на початку 1930-х років із установленням Другої

Іспанської Республіки і не згинула на згрищах громадянської війни 1936–1939 років. Реформаторський проект «єдиної школи» переріс у струнку оригінальну соціально-педагогічну доктрину в «аргентинський» період діяльності Лоренсо Лузуріаги. Постать Лузуріаги – постать педагога-новатора, котрий не зміг захистити, але зумів звести просвітницьку «республіку сонця».

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Hernandez Diaz J. Maestros, inspectores y pedagogos en el exilio español de 1939. *El exilio cultural de la Guerra Civil (1936–1939)* / J. Balcells, J. Perez Bowie (eds.). Salamanca : Universidad de Salamanca, 2001. P. 95–110.
2. Lozano Seijas C. Lorenzo Luzuriaga en la Argentina (1939–1959). *L'exili cultural de 1939, seixanta anys després: actas del I Congreso Internacional (Valencia, 2001)*. 2001. Vol. 1. P. 603–619.
3. Barreiro H. Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la escuela unica en España. De la renovacion educativa al exilio (1913–1959). *Revista de Educacion*. 1989. № 289. P. 7–48.
4. Barreiro H. Presencia de la política educativa europea en la obra primera de Lorenzo Luzuriaga (1913–1921). *Historia de la Educación*. 2010. № 4. P. 183–191.
5. Barreiro H. Lorenzo Luzuriaga y la renovacion educativa en España (1889–1936). A Coruña : Edicions do Castro, 1989. 355 p.
6. Barreiro H. Lorenzo Luzuriaga: Una biografía truncada (1889–1959). *Sarmiento*. 2011. № 15. P. 181–190.
7. Luzuriaga L. Historia de la educacion y la pedagogia. Buenos Aires : Ed. Losada, 1971. 282 p.
8. Dabusti T. Una biografía del exilio: Lorenzo Luzuriaga en la Argentina. Buenos Aires : KS Omniscriptum Publishing, 2012. 144 p.
9. Dabusti T. Un difusor de la “escuela nueva” durante la España de la restauración. *Estudios de Historia de España*. 1989. № 2. P. 173–189.
10. Scotton P. Una enseñanza paradigmatica. El magisterio de Ortega en la obra de Lorenzo Luzuriaga. *Revista de Estudios Orteguianos*. 2016. № 32, mayo. P. 159–166.
11. Cobb C. Lorenzo Luzuriaga: el camino del exilio, de Glasgow a Tucuman. La desilusion de un liberal. *Historia Contemporanea*. 1998. № 17. P. 455–472.
12. Delgado Criado B. Historia de la educacion en España y America: La educacion en la España contemporanea (1789–1975). Madrid : Fundacion Santa Maria (Madrid). Ediciones Morata, 1994. 976 p.
13. Viñao Frago A. La modernizacion pedagogica española a traves de la “Revista de Pedagogia” (1922–1936). *Anales de Pedagogia*. 1994–1995. № 12–13. P. 7–45.
14. Maestro P. Lorenzo Luzuriaga y la educacion republicana. *Revista de pensamiento contemporaneo*. 2007. № 21–22. P. 19–42.
15. Pelosi H. Los transterrados en Argentina: Lorenzo Luzuriaga y sus empresas culturales. *Studia Zamorensia*. 1999. Vol. V, segunda etapa. P. 203–226.
16. Marichal J. Manuel Azaña y la generacion de 1914. *Iberica por la libertad*. 1961. № 3, 15 de marzo. Vol. 9. P. 3–7.

## ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ КЛАСИЧНИХ ФІЛОЛОГІВ (НА ПРИКЛАДІ ОСІБ, ПОХОВАНИХ НА ТЕРИТОРІЇ ЛИЧАКІВСЬКОГО НЕКРОПОЛЯ)

### PROFESSIONAL ACTIVITIES OF UKRAINIAN CLASSICAL PHILOLOGISTS (ON THE SAMPLE OF PERSONS BURIED AT THE LYCHAKIV NECROPOLIS)

У статті розглянуті професійна діяльність та напрями наукових досліджень українських класичних філологів, похованих на Личаківському цвинтарі у Львові, а також вперше зроблено спробу створення екскурсійного маршруту місцями їхнього вічного спочинку. Джерельною базою цієї роботи є праці українських та польських авторів, що стосуються історії Личаківського некрополя та поховань на його території, ювілейні та пропам'ятні книги українських гімназій, які діяли на території сучасних Західної України та Східної Польщі, спогади педагогів та науковців, довідкові видання про Львівський національний університет імені Івана Франка, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, монографії, дисертації та наукові статті. Дослідження охоплює часові рамки від другої половини XIX до початку XXI століття. Пропонований екскурсійний маршрут включає поховання 45 українських класичних філологів на території некрополя. Вони здобували освіту в університетах Львова, Відня, Граца, Інсбрука, Кракова, були викладачами гімназій, а після Другої світової війни окремі педагоги, володіючи ґрунтовними знаннями, працювали викладачами кафедр класичної філології Львівського університету та латинської мови медичного інституту у Львові. Окрім безпосередньої професійної діяльності, котра полягала у викладанні латинської та грецької мов, низка українських класичних філологів володіла широкою сферою наукових зацікавлень. Мова йде про укладання підручників з латинської та грецької мов, переклади шедеврів античних авторів, дослідження з мовознавства, української літератури, медичної термінології, філософії, педагогіки, історії, етнології, етномузикології, мікенології, епіграфіки, лінійного письма Б. Пропонована праця сприятиме зростанню інтересу як до класичної філології в цілому та діяльності окремих представників цієї галузі знань в Західній Україні, так і до Личаківського кладовища як привабливого туристичного об'єкта.

**Ключові слова:** класична філологія, Личаківський цвинтар, Львів, гімназія, університет, історія, екскурсія.

The article studies the professional activities and directions of scientific research of Ukrainian classical philologists buried at the Lychakiv cemetery in Lviv. For the first time, it was made an attempt to create an excursion route to the places of their eternal rest. The research resource base is the works of Ukrainian and Polish authors relating to the history of the Lychakiv Necropolis and burials on its territory, jubilee and commemorative books of Ukrainian gymnasiums that operated in the territory of modern Western Ukraine and Eastern Poland, memories of teachers and scientists, reference publications about Ivan Franko Lviv National University, Danylo Halytsky Lviv National Medical University, monographs, dissertations and scientific articles. The research covers the time frame from the second half of the 19<sup>th</sup> to the beginning of the 21<sup>st</sup> century. The proposed excursion route includes the burials of 45 Ukrainian classical philologists on the territory of the necropolis. They got their education at the universities of Lviv, Vienna, Graz, Innsbruck, Kraków, were teachers of gymnasiums, and after the Second World War, some of them, possessing thorough knowledge, worked as teachers of the department of classical philology at Lviv University and at Lviv Medical Institute. In addition to direct professional activity, teaching Latin and Greek languages, a number of Ukrainian classical philologists had a wide range of scientific interests. It is about compiling textbooks on Latin and Greek languages, translations of masterpieces of ancient authors, research on linguistics, Ukrainian literature, medical terminology, philosophy, pedagogy, history, ethnology, ethnomusicology, mycenology, epigraphy, Linear B. The proposed paper will contribute to the growth of interest as to classical philology in general and the activities of famous representatives of this field of knowledge in Western Ukraine, as well as to the Lychakiv cemetery as an attractive tourist object.

**Key words:** classical philology, Lychakiv cemetery, Lviv, gymnasium, university, history, excursion.

УДК 801:393(477)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.3>

**Коваль Р.С.,**  
канд. філол. наук, доцент,  
доцент кафедри української  
та іноземних мов  
Львівського державного університету  
фізичної культури імені Івана  
Боберського

**Романчук О.В.,**  
докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри української  
та іноземних мов  
Львівського державного університету  
фізичної культури імені Івана  
Боберського

**Матлашенко Л.В.,**  
науковий співробітник  
Музею «Личаківський цвинтар»

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** У другій половині XIX – на початку XX століть виникають суспільно-політичні та культурно-освітні передумови, які сприяють створенню у Галичині українського середнього шкільництва [17, с. 9]. Австрійська гімназійна освіта, норми якої стали визначальними й для Галичини, сформувалася у межах загальноєвропейських гуманістичних традицій [22, с. 83]. Гімназійна професура приходила з європейських університетів, виносячи зі собою традиції різних наукових шкіл, педагогічних систем [18, с. 7]. Важливе місце

серед навчальних предметів займали класичні мови.

Отримані результати сприятимуть зростанню інтересу до життєвого шляху та професійної діяльності тих осіб, котрі доклалися до розвитку Львова як одного із провідних центрів класичної філології в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З-поміж книг, присвячених історії Личаківського цвинтаря, а також похованням на його території, слід виділити: «Львівський історико-культурний музей-заповідник «Личаківський цвинтар»» (1996) [19], «Личаківський некрополь: путівник» (2006)

[16], «Вітер в долонях: Книга проходів Личаківським цвинтарем» (2017) [9], «Ogród snu i pamięci. Dzieje Smentarza Łuczakowskiego we Lwowie oraz ludzi tam spoczywających w latach 1786–2010» (2011) [42]. Цінну інформацію про українських класичних філологів ми знаходимо у ювілейних та пропам'ятних книгах Бережанської [1], Станиславівської [4], Дрогобицької [6], Стрийської [12], Коломийської [15], Сокальської [30], Холмської [32], Перемишльських [33; 34], Рогатинської [36], Тернопільської [40] та Львівських [7; 23; 24; 25; 26; 27; 37; 38; 39] гімназій, в Енциклопедії Львівського національного університету імені Івана Франка [41], монографіях Ірини Курляк [17] та Святослава Пахолківа [22], спогадах Андрія Содомори [29], Степана Шаха [35] і Тихона Лещука [18], довідкових працях про розвиток класичної філології в Україні [21] та про Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького [11; 20]. Важливими є статті, присвячені класичній філології [5] та історії викладання іноземних мов [31] у Львівському університеті, Василю Пастущину [2], Петру Мечнику [3], Івану Добуцаку [13] та Соломонові Лур'є [43]. Варто виокремити дисертаційне дослідження Орести Коцюмбас, присвячене історії Української Академічної гімназії у Львові [14], а також спеціалізований польський сайт «Stowarzyszenie historyków starożytności», котрий об'єднує дослідників античності [44].

Ґрунтовний аналіз перелічених джерел дав нам змогу досягнути мети роботи, котра полягає в представленні професійної діяльності українських класичних філологів на прикладі педагогів та науковців, котрі знайшли місце свого вічного спочинку на Личаківському цвинтарі у Львові. Окрім того, вперше зроблено спробу створити екскурсійний маршрут місцями їхніх поховань. Дослідження охоплює часові рамки від другої половини ХІХ до початку ХХІ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У нашій роботі мова піде про відомих українських класичних філологів Івана Бабія, Миколу Байрака, Михайла Білика, Володимира Будзиновського, Платона Горницького, Гната Гошовського, Сидора Громницького, Михайла Дубицького, Михайла Задорожного, Володимира Зубрицького, Романа Ілевича, Спиридона Кархута, Олексу Ковбуза, Іллю Кокорудза, Ярослава Коржинського, Теодора Коростіля, Семена Кузика, Миколу Ластовецького, Івана Левицького, Петра Левицького, Соломона Лур'є, Костянтина Лучаківського, Тадея Мандибура, Івана Мандюка, Івана Матковського, Петра Мечника, Юрія Мушака, Аполлона Ничая, Ілярія Огоновського, Миколу Панчука, Василя Пастущина, Василя Пачковського, Михайла Роздольського, Осипа Роздольського, Юліана Романчука, Людвіка Сальо, Броніслава Старецького, Йосипа Степківа, Луку Турчина, Стефана Федіва, Едварда

Харкевича, Сергія Шарипкіна, Івана-Юліана Шпитковського, Юліана Юхновича та Миколу Яновича. На жаль, могили Семена Гуменюка, Івана Добуцака, Григорія Наливайка та Миколи Щербанського (Щербанюка) не збереглись.

Ці філологи здобули освіту в університетах Львова, Відня, Граца, Інсбрука, Кракова, працювали у гімназіях Бережан, Бродів, Городенки, Городка, Дрогобича, Жовкви, Заліщиків, Коломиї, Львова, Перемишля, Рогатина, Самбора, Сокаля, Станиславова (тепер Івано-Франківськ), Стрия, Тернополя, Товмача (тепер Тлумач), Холма, Яворова. Ореста Коцюмбас справедливо зазначає, що тодішня гімназія творила елітарну частину українського середнього шкільництва [14, с. 20].

Після Другої світової війни кафедра класичної філології Львівського університету, по від'їзді в Польщу польських професорів в перші повоєнні роки, укомплектовувалась гімназійними професорами українцями, котрі вже на той час були досвідченими педагогами та володіли ґрунтовними знаннями у зазначеній галузі [5, с. 340]. Мова йде, зокрема, про Михайла Білика, Олексу Ковбуза, Юрія Мушака, Василя Пастущина та Миколу Щербанського.

Сфера наукових зацікавлень та соціальних ініціатив низки українських класичних філологів була надзвичайно широкою. Наприклад, Осип Роздольський зробив значний внесок у розвиток української етномузикології [9, с. 135]. Михайло Білик цікавився «Роксоланією» Себастьяна Кленовича, здійснив її переклад і присвятив кандидатську дисертацію [5, с. 342; 29, с. 129–173]. Юрій Мушак займався античною метрикою та досліджував твори Феофана Прокоповича. По собі залишив пам'ять неперевершеного знавця античності, блискучого інтерпретатора старогрецьких та римських авторів, перекладача [5, с. 342; 29, с. 99–127]. Ілярій Огоновський був автором великої граматики та підручників з латинської мови, вперше опрацював і видав українською мовою критичний коментар до «Іліади» зі словником [16, с. 358; 19, с. 221; 35, с. 89–90]. Василя Пастущина цікавило широке коло проблем з галузі історії, етнології, мовознавства, а передусім ті, що знаходились на стику цих дисциплін – походження мови й одягу, етногенез індоєвропейців та слов'ян, традиційна культура Полісся, робітничий побут тощо [2]. Микола Байрак був чільним діячем українського громадського життя в місті Дрогобичі й повіті, зокрема, співзасновником і першим головою туристично-спортивного товариства «Підгір'я» [6, с. 61; 9, с. 289–290]. Едвард Харкевич написав історію Української Академічної гімназії у Львові, у 1898 році заснував першу українську школу для дівчат імені Тараса Шевченка Українського Педагогічного Товариства, тим самим давши початок всім іншим українським приватним школам [14, с. 94; 35, с. 46–48].

Запропонований екскурсійний маршрут тривалістю орієнтовно 3 години розпочинається на полі 1, де неподалік центрального входу на кладовище похований разом зі своєю дружиною Юліан Юхнович (1886–1946), котрий викладав німецьку та класичні мови в Тернополі, згодом працював у Жовкві та Львові [37, с. 313–314; 40, с. 430]. Поруч, на полі 2, знаходиться могила Осипа Роздольського (1872–1945), знаного фольклориста, філолога-класика, перекладача, теолога, одного із засновників української етномузикології. У 1897–1929 роках він працював у гімназіях Коломиї, Перемишля і Львова. Підготував грецько-український словник, граматику грецької мови у рукописі, переклав українською мовою «Евтифрона» Платона, «Медею» Евріпіда і «Прометея» Есхіла [15, с. 220–221; 33, с. 90]. Похований разом з дружиною та донькою Марією Потурняк-Роздольською (1900–1951), філологом-германістом.

На сусідньому полі 59 спочиває філолог-класик Семен Кузик (1881–1953), котрий працював у гімназіях Львова, Станиславова, Тернополя, Перемишля, Холма, після Другої світової війни був завідувачем кафедри іноземних мов Львівського зооветеринарного інституту [40, с. 415]. Нещодавно з ініціативи дирекції Личаківського некрополя та за участі ректорату Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Ґжицького на його могилі встановлено пам'ятник. На цьому ж полі знаходиться родинна гробниця урядовця, педагога, викладача латинської, грецької, польської та української мов Івана Левицького (1843–1908). На 60 полі розташована гробниця Іллі Кокорудза (1857–1933) – україніста, філолога-класика, видатного педагога. У 1895 році разом з дружиною Іванною переїхав до Львова, викладав українську мову та літературу, старослов'янську граматику в Українській Академічній гімназії у Львові, у 1911–1927 роках – її директор. Зі своїх учительських зарплат вони купили кам'яницю на вулиці Листопада, 40 (тепер Коновальця), у якій займали одну квартиру на другому поверсі. Згодом будинок подарували Товариству «Рідна Школа». Придбали земельну ділянку, збудували і передали дівочій гімназії сучасно обладнаний шкільний будинок на вулиці Моджеєвської, 9 (тепер Іллі Кокорудза), де сьогодні знаходиться Лицей № 5 імені Іванни та Іллі Кокорудзів Львівської міської ради. У заповіті, виконавцем якого виступила його дружина, Ілля Кокорудз відписав свою приватну власність та значні кошти на освітні та благодійні цілі [23; 27]. Неподалік знайшов місце вічного спочинку брат Осипа Роздольського Михайло (1882–1960), котрий студював класичні мови і германістику в університеті міста Грац. Згодом працював викладачем гімназії в Коломиї, пізніше на кафедрі німецької філології Львівського університету [15, с. 220].

На полі 8 знаходиться могила класичного філолога Івана Матковського (1893–1958), котрий працював у Жовківській гімназії [8, с. 257, 260; 19, с. 204], а навпроти, на полі 61, спочиває Теодор Коростіль (1883–1944), викладач грецької та німецької мов в Українській державній чоловічій гімназії у Перемишлі [16, с. 344; 33, с. 81]. На полі 16 похований філолог-класик Ярослав Коржинський (1895–1962), котрий у 1957–1962 роках завідував кафедрою латинської мови Львівського медичного інституту [11, с. 161; 20, с. 112–113]. На сусідньому полі 9 знайшов місце вічного спочинку педагог та освітній діяч, в'язень сталінських таборів Володимир Зубрицький (1888–1978), котрий викладав латинську, грецьку, німецьку та українську мови у навчальних закладах Перемишля та Львова [16, с. 118; 33, с. 78; 34, с. 66].

Неподалік, на полі 19, похований Юрій Мушак (1904–1973) – відомий класичний філолог та перекладач, у 1946–1971 роках – старший викладач, згодом доцент кафедри класичної філології Львівського університету, автор підручників з латинської мови та літературознавчих статей. Переклав українською мовою «Байки» Езопа, окремі твори Платона, Плутарха, Теренція та інших античних авторів [5, с. 342; 16, с. 217; 29, с. 99–127].

На полі 63 знаходиться могила Людвіка Сальо (1853–1915), філолога-класика, викладача латинської, старогрецької та німецької мов у гімназіях Коломиї та Львова [15, с. 226–227]. На цьому ж полі, на жаль, не збереглися могили Івана Добущака (1883–1965) – викладача латинської та німецької мов в Українській Академічній гімназії та гімназії Сестер Василіянок у Львові [13] та Григорія Наливайка (1860–1924), котрий викладав латинську та грецьку мови у Коломийській гімназії, згодом в Українській Академічній гімназії у Львові, а в 1921–1924 роках був директором її філії [35, с. 61; 38, с. 182]. На сусідньому полі 64 знайшли місце вічного спочинку Стефан Федів (1862–1937), котрий викладав латинську та грецьку мови в Коломийській гімназії, згодом у Станиславівській та Сокальській, з 1900 року – в Українській Академічній гімназії у Львові, у 1924–1926 роках був директором філії [15, с. 234; 38, с. 216], Іван Мандюк (1885–1957), котрий навчав латинської, німецької та української мов у гімназії в Перемишлі [33, с. 85], Ілярій Огоновський (1854–1929) – філолог-класик, священник, викладач класичних мов в Українській Академічній гімназії у Львові [16, с. 358; 19, с. 221; 35, с. 89–90].

На сусідньому полі 84 похований викладач Української Академічної гімназії у Львові, а згодом завідувач кафедри латинської мови у Львівському медичному інституті, філолог-класик Микола Панчук (1886–1960) [11, с. 253; 20, с. 112]. Неподалік спочиває разом зі своєю дружиною Михайло Задорожний (1887–1960) – філолог-класик, батько

професора Богдана Задорожного (1914–2008) [10], багаторічного завідувача кафедри німецької філології Львівського університету, котрий похований у родинній гробниці на полі 70. Михайло Задорожний викладав латинську та грецьку мови і каліграфію у гімназії в Городенці; пізніше – у Коломийській гімназії класичні та українську мови [15, с. 144–145]. Поруч, на полі 85 не збереглась, на жаль, могила філолога-класика Миколи Щербанського (Щербанюка) (1882–1951), котрий протягом багатьох років працював у гімназіях Львова, а згодом на кафедрі класичної філології Львівського університету [41, Т. 2, с. 700; 44].

На сусідньому полі 82 знаходиться родинна гробниця Михайла Дубицького (1889–1944), котрий закінчив Стрийську гімназію (вчився разом з Михайлом Біликом) та Львівський університет. Викладав українську, польську та грецьку мови, математику, природознавство, музику в Стрию та в Долині. Загинув при бомбардуванні радянськими літаками міста Чоп 8 жовтня 1944 року при спробі емігрувати на Захід [12, Т. 1, с. 121].

При головній алеї, на полі 42 похований відомий етнолог, історик та мовознавець Василь Пастущин (1889–1958). Добре володів латинською, грецькою, польською, німецькою та російською, трохи гірше – англійською, французькою і чеською мовами. У 1923–1925 роках викладав грецьку, латинську, німецьку мови та філософію в Українській гімназії імені Володимира Великого в Рогатині. Упродовж кількох наступних років навчав класичних мов в українській гімназії міста Товмача (тепер Тлумач). Працював також у Тернополі, згодом у Львівському університеті, у 1946–1950 роках був завідувачем кафедри класичної філології [2]. Трохи вище, на полі 46 похований у родинній гробниці філолог-класик Роман Ілевич (1890–1920), котрий працював у Коломийській гімназії та Українській Академічній гімназії у Львові [15, с. 118]. На полі 49 розташована гробниця, де знайшов місце вічного спочинку Микола Байрак (1884–1950) – викладач латинської та грецької мов Дрогобицької української гімназії імені Івана Франка [6, с. 61; 9, с. 289–290]. На цьому ж полі – могила Михайла Білика (1889–1970) – відомого філолога-класика, літературознавця, перекладача, педагога. Викладав в гімназіях Городка, Яворова, Стрия, згодом працював у Лодзі, Варшаві, директором гімназії у Холмі. У Стрию був учителем Степана Бандери, Мирослава Любачівського, Олекси Гасина, Григорія Барабаша. У Львівському університеті працював з 1946 до 1965 року, у 1955–1958 роках був завідувачем кафедри класичної філології [5, с. 342; 29, с. 129–173].

Поруч, на полі 50 знайшов місце вічного спочинку Платон Горницький (1884–1972) – філолог-класик, що працював в Українській Академічній гімназії у Львові, а також в гімназії у Перемишлі

[33, с. 75]. На цьому ж полі похований Іван Бабій (1893–1934). З 1920 року викладав класичні мови в Бережанській гімназії. У 1931–1934 роках був директором філії Української Академічної гімназії у Львові. Займаючи посаду директора, Іван Бабій дотримувався усіх розпорядків шкільної влади і підтримував у гімназії систему державного виховання. На цьому ґрунті між ним та деякими учнями виникали конфлікти. За виступ серед гімназійної молоді проти діяльності ОУН застрелений у липні 1934 року у Львові [14, с. 171–174; 16, с. 288].

На полі 33 похований Лука Турчин (1881–1950) – педагог та громадський діяч, котрий викладав німецьку та класичні мови у філії Української Академічної гімназії у Львові [38, с. 216]. На сусідньому полі 21 разом з батьками спочиває Сергій Шарипкін (1941–2020) – філолог-класик, історик античності, доктор філологічних наук (1990), професор (1991). У 1979–1996 роках був завідувачем кафедри латинської мови у Львівському медичному інституті. У коло його наукових інтересів входила історія класичної філології, мікенологія, лінійне письмо Б, латинська медична термінологія, стародавня культура [11, с. 352–353]. Його мама Ольга Клименко (1899–1992) – філолог-германіст, у 1945–1963 роках була старшим викладачем кафедри англійської філології Львівського університету. На цьому ж полі похований Василь Пачковський (1905–1963), котрий студіював німецьку і класичну філологію в Інсбруці, був завідувачем кафедри іноземних мов Львівського педагогічного інституту [9, с. 292; 33, с. 224].

Трохи вище, на полі 31, знаходиться могила класичного філолога Броніслава Старецького (1856–1931), котрий працював у гімназіях Самбора, Перемишля, Тернополя [40, с. 425]. Неподалік, на цьому ж полі, спочиває Іван-Юліан Шпитковський (1880–1969), педагог, історик, громадський діяч. У 1908–1939 роках працював у Львові, Коломиї, Бережанах, Бучачі, Добромилі, Перемишлі, викладав історію, латинську, грецьку та українську мови [16, с. 246]. На сусідньому полі 32 похований греко-католицький священник, педагог, громадський діяч, класичний філолог Спиридон Кархут (1869–1931). У 1906 році прийнятий на роботу в Українську Академічну гімназію у Львові, де викладав латинську та грецьку мови. Був першим директором гімназії Сестер Василіянок у Львові у 1906–1909 роках, згодом у 1911–1912 роках. Переклав з давньогрецької мови та видав із власною передмовою «Плютарха життєпись» Перікля, упорядкував для учнів гімназій «Вибір з письм римських елегіків Катулля, Тибулля, Проперція і Овідія» (1911) [17, с. 247; 24, с. 57–59; 38, с. 156–157]. В одній могилі з ним похований його зять Петро Мечник (1885–1953) – відомий педагог, класичний філолог, фольклорист та етнолог, котрий працював,

зокрема, в Українській Академічній гімназії та гімназії Сестер Василянок у Львові [3]. На сусідньому полі 20 спочивають класичний філолог Гнат Гошовський (1846–1903), котрий викладав латинську і грецьку мови у Дрогобицькій, Вадовицькій та Стрийській гімназіях [12, Т. 1, с. 77] та композитор і гімназійний професор Володимир Будзиновський (1864–1933), котрий в Українській державній чоловічій гімназії у Перемишлі навчав польської, латинської, грецької, німецької та української мов, а також каліграфії [33, с. 71]. Поруч, на полі 15 похований Олекса Ковбуз (1885–1966), котрий протягом багатьох років викладав в Коломийській гімназії латинську, грецьку, українську, німецьку та польську мови, а після Другої світової війни працював старшим викладачем на кафедрі класичної філології Львівського університету [15, с. 162–163].

На полі 51, при алеї похований класичний філолог Микола Ластовецький (1872–1962), котрий працював в Українській Академічній гімназії та в гімназії Сестер Василянок у Львові, а після закінчення Другої світової війни викладав латинську мову в Львівському медичному інституті [38, с. 167]. На сусідньому полі 53 знайшов місце вічного спочинку Йосип Степків (1887–1949), котрий навчав латинської та польської мов в Українській Академічній гімназії та гімназії Сестер Василянок у Львові [35, с. 208]. Поруч, на полі 54 похований учений зі світовим іменем, доктор філологічних та історичних наук Соломон Лур'є (1891–1964). Саме на львівський період (1953–1964 роки) припадає розквіт його наукової творчості, зокрема, виходить друком фундаментальна праця «Мова і культура Мікенської Греції» (1957). Він досліджував історію та літературу Стародавньої Греції, вивчав філософію, математику, лінгвістику, займався мікенологією, епіграфікою та папірологією [5, с. 341; 29, с. 11–53; 42].

Неподалік, на полі 73 похований філолог-класик, педагог, публіцист Костянтин Лучаківський (1846–1912), котрий працював викладачем в Бережанах та у Львові, був управителем приватної реальної гімназії в Буську [1, с. 128; 16, с. 409]. На сусідньому полі 72 у родинній гробниці – місце вічного спочинку філолога-класика і германіста Едварда Харкевича (1855–1913). У 1892–1911 роках він був директором Української Академічної гімназії у Львові [14, с. 94; 35, с. 46–48]. На цьому ж полі у родинній гробниці похований класичний філолог Сидір Громницький (1850–1937). У 1873–1906 роках викладав латинську та грецьку мови в Українській Академічній гімназії у Львові, у 1906–1918 роках був директором філії [16, с. 395; 38, с. 144]. Поруч, на полі 56 у родинній гробниці спочиває філолог-класик, священик Микола Янович (1879–1968), котрий працював у Тернополі, Бережанах та Львові [1, с. 132; 16, с. 317; 40, с. 430].

На полі 69 похований Юліан Романчук (1842–1932) – політик, громадський та культурно-освітній діяч, педагог, письменник, журналіст, видавець, філолог-класик, один із засновників «Прогресу» (1868), упорядник шкільних підручників, у які разом з Олександром Барвінським (1847–1926) ввів фонетичний правопис [16, с. 382–383]. На полі 58 знайшов місце вічного спочинку Тадей Мандибур (1826–1908), котрий викладав класичні мови в Українській Академічній гімназії у Львові, був також директором державної учительської семінарії в Заліщиках [35, с. 95–96; 37, с. 265]. На цьому ж полі похований Петро Левицький (1840–1894), котрий навчав класичних та української мов у гімназіях Тернополя та Львова [7, с. 166].

На полі 4 не збереглася, на жаль, могила педагога Семена Гуменюка (1879–1912), котрий у Стрийській гімназії викладав українську та латинську мови [12, Т. 1, с. 97]. Врешті, на полі 5 спочиває Аполлон Ничай (1846–1918) – видатний громадський діяч, педагог, один із засновників кооперативної справи в Західній Україні, за фахом – філолог-класик. Викладав українську, латинську та грецьку мови в гімназіях Станиславова. У 1883 році разом з Василем Нагірним створив перший у Львові кооператив «Народна торгівля» [16, с. 165].

Спільним для багатьох з цих людей було те, що вони у різний час працювали в Українській Академічній гімназії у Львові. Найкращі науково-педагогічні сили українства були окрасою її професорського складу. Чимало випускників гімназії згодом стали відомими культурними і громадсько-політичними діячами [14, с. 20].

Характерною рисою середньої освіти того часу була її орієнтація на формування інтелектуального потенціалу нації. Тому вона передбачала пріоритет розумового виховання в поєднанні з релігійно-моральним вихованням учнів на національній основі [17, с. 106]. Професорів Академічної гімназії характеризував високий рівень знань та загальної ерудиції, широке поле діяльності на ниві суспільно-політичної, громадської, просвітницької, наукової та методичної роботи, усвідомлення своєї національно-культурної місії [14, с. 101].

**Висновки.** Окрім безпосередньої професійної діяльності, котра полягала у викладанні латинської та грецької мов, низка українських класичних філологів володіла широкою сферою наукових зацікавлень.

Мова йде про укладання підручників з латинської та грецької мов, переклади шедеврів античних авторів, дослідження з мовознавства, української літератури, медичної термінології, філософії, педагогіки, історії, етнології, етномузикології, мікенології, епіграфіки, лінійного письма Б.

Пропонована праця сприятиме зростанню інтересу як до розвитку класичної філології



в Західній Україні, так і до Личаківського кладовища у якості привабливого туристичного об'єкта. Перспективи подальших досліджень стосуватимуться вивчення професійної діяльності польських класичних філологів, похованих на території некрополя.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бережанська гімназія. Сторінки історії. Ювілейна книга / (упоряд. Н. Волинець). Бережани–Тернопіль: «Джура», 2007. 1027 с.
2. Гілевич І. Життєвий і науковий шлях етнолог, історика та мовознавця Василя Пастущина (1889–1958). *Вісник Львівського університету. Серія історична*. Вип. 49. 2013. С. 245–272.
3. Гілевич І. Штрихи до біографії Петра Мечника (1885–1953) – педагога, філолога, психолога та етнолога. *Народознавчі зошити*. № 4 (166). 2022. С. 764–789. <https://doi.org/10.15407/nz2022.04.764>.
4. ГІМНАЗІЄ, О НАША ALMA MATER! Українська гімназія в Станиславові: історія, професори, вихованці / упорядкув., передм. І. І. Дейчаківського. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2017. 444 с.
5. Домбровський Р., Чернюх Б. Класична філологія у Львівському університеті (1946–2013). *Вісник Львівського університету. Серія історична*. Вип. 49. 2013. С. 340–349.
6. Дрогобицька українська гімназія імені Івана Франка 1918–1944 роках / Упор. Л. Дутко-Слонська, Л. Ковалів-Гаврищак, Н. Петричка-Гарбузюк, І. Невмержицька. Дрогобич: Посвіт, 2018. 416 с.
7. Ерстенюк М. Від цісарсько-королівської другої гімназії до восьмої школи. 1818–2018. Період перший австрійський. 1818–1918. Львів: Афіша, 2018. 760 с.
8. Жовківщина: історико-мемуарний збірник. Том 2 / ред. і упор. Я. Каліка. Жовква – Львів – Балтимор, 1995. 346 с.
9. Загайська Р. Вітер в долонях: Книга проходів Личаківським цвинтарем. Львів: АПРІОРІ, 2017. 416 с.
10. Задорожний Б., Денисенко С., Семенюк А. Відважні та благородні. Київ, Львів: Духовна вісь, 2014. 108 с.
11. Зіменковський Б. С., Гжеґоцький М. Р., Луцик О. Д. Професори Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького: 1784–2009. Львів: Наутілус, 2009. 472 с.
12. Історія Стрийської гімназії. Том I (1880–1918) / Упоряд. Василь Король. Стрий, 1995. 156 с.; Том II (1918–1932) / Упоряд. Василь Король. Стрий, 1998. 96 с.; Том III (1933–1944) / Упоряд. Василь Король. Стрий, 2000. 92 с.
13. Коваль Р., Романчук О., Базиляк Н., Матлашенко Л. Гімназійний професор Іван Добушак (1883–1965). *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. IX (44). Is. 249. Feb 2021. С. 36–38. <https://doi.org/10.31174/SEND-HS2021-249IX44-08>.
14. Коцюмбас О. Р. Академічна гімназія у Львові: організація, структура, діяльність (1849–1939): Спеціальність 032 «Історія та археологія». Галузь знань – Гуманітарні науки. Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, 2021. 265 с.
15. Кочержук М. Українська державна гімназія в Коломиї (1892–1944). Коломия: Вік, 2011. 304 с.
16. Криса Л., Фіголь Р. Личаківський некрополь: путівник. Львів, 2006. 480 с.
17. Курляк І. Українська гімназійна освіта у Галичині (1865–1918 роках). Львів, 1997. 222 с.
18. Лещук Т. Й. Світло великих надій: Документальна повість з гімназійних часів. Львів: Основа, Місіонер, 1996. 480 с.
19. Лупій Г. В. Львівський історико-культурний музей-заповідник «Личаківський цвинтар»: Путівник. Львів: Каменярь, 1996. 367 с.
20. Львівський державний медичний інститут. Львів: Словник, 1994. 328 с.
21. Павленко Л., Звонська Л. Українська класична філологія: бібліографія, історія, персоналії (XVIII–XXI ст.): довідник. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2014. 319 с.
22. Пахолків С. Українська інтелігенція в Габсбурзькій Галичині: освічена верства й емансипація нації. Львів: Піраміда, 2014. 612 с.
23. Приватна дівоча гімназія «Рідної Школи» Українського Педагогічного Товариства імені Іллі та Іванни Кокорудзів у Львові / ред.-упоряд. Н. Безкоровайна-Стецьків (та ін.). Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1997. 352 с.
24. Пропам'ятна книга гімназії сестер Василянок у Львові / Гол. ред. В. Лев. Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто: НТШ, Український архів, т. XXII, 1980. 334 с.
25. Пропам'ятна книга гімназії сестер Василянок у Львові. Додаткова частина / Гол. ред. В. Лев. Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто: НТШ, Український архів, т. XXII А, 1984. 111 с.
26. Пропам'ятна книга гімназії сестер Василянок у Львові. Частина третя / Ред. І. Гургула. Львів: ОСНОВА, 1995. 272 с.
27. Служинська З., Поліщук Р., Матешук-Вацеба І.-О. Ілля та Іванна Кокорудзи – засновники і фундатори приватної дівочої гімназії. Львів: Наукове товариство імені Шевченка. Галицька видавнича спілка, 2017. 694 с.
28. Смольська Л. Філологи-класики Львівського університету: штрихи до портретів. *Іноземна філологія*. Вип. 122. 2010. С. 317–323.
29. Содомора А. Лініями долі. Львів: Літопис, 2003. 376 с.
30. Сокальська Гімназія: Пропам'ятна книга / Ред. колегія: Йосип Канюк, Маркіян Кульчицький, Віра Медичька, Олег Романів (відп. редактор), Володимир Сироїд. Львів; Сокаль, 2001. 504 с.
31. Сулим В. Т. Іноземні мови у Львівському університеті. *Вісник Львівського університету. Серія історична*. Вип. 49. 2013. С. 295–307.
32. Українська гімназія в Холмі. 1940–1944. Книга пам'яті. Львів, 1997. 208 с.
33. Гнаткевич І. Українська державна чоловіча гімназія у Перемишлі Дрогобич: «Відродження», 1995. 304 с.
34. Гнаткевич І. Український інститут для дівчат у Перемишлі. 1895–1995 Дрогобич: «Відродження», 1995. 168 с.

35. Шах С. Львів – місто моєї молодости. Часть III. Цісарсько-королівська Академічна гімназія. Мюнхен: Християнський голос, 1956. 362 с.

36. Ювілейна книга Рогатинської гімназії імені Володимира Великого (Текст): до сторіччя заснування 1909–2009 / упоряд. І. В. Доронюк. Львів: ЗУКЦ, 2009. 688 с.

37. Ювілейна книга Української Академічної Гімназії у Львові: З нагоди світового з'їзду Львівської Академічної Гімназії у 1991 році та Акту відновлення Першої Львівської Гімназії з 1992 року. Третя частина. Філадельфія, Львів, 1995. 896 с.

38. Ювілейна книга Української Академічної Гімназії у Львові: На 100-річчя Першого Українського іспиту зрілості 1878–1978. Філадельфія, Мюнхен, 1978. 612 с.

39. Ювілейна книга Української Академічної Гімназії у Львові: На 100-річчя Першого українського іспиту зрілості 1878–1978. Друга частина. Філадельфія, Мюнхен, 1982. 396 с.

40. Ювілейна книга Української гімназії в Тернополі 1898–1998: До сторіччя заснування / За ред. С. Яреми. Тернопіль; Львів, 1998. 731 с.

41. Encyclopaedia. Львівський національний університет імені Івана Франка: в 2 т. / Видавнича рада: І. О. Вакарчук (голова), М. В. Лозинський (заст. голови), Р. М. Шуст (заст. голови), В. М. Качмар (відп. секретар) та ін. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. Т. I: А–К. 716 с. + 112 вкл.; Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2014. Т. II: Л–Я. 764 с. + 224 вкл.

42. Nicieja S. S. Ogród snu i pamięci. Dzieje Cmentarza Łyczakowskiego we Lwowie oraz ludzi tam spoczywających w latach 1786–2010. Opole, 2011. 544 s.

43. Petrechko O. Professor of the Lviv University Solomon Lurie. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: історія*. Вип. 36. 2015. С. 175–185.

44. Stowarzyszenie historyków starożytności. URL: [www.stowarzyszeniehistorykowstarozytnosci.uw.edu.pl](http://www.stowarzyszeniehistorykowstarozytnosci.uw.edu.pl)

## ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

### CHARACTERIZATION OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

*У статті подається розгорнутий теоретичний аналіз структурних компонентів емоційного інтелекту, які відіграють ключову роль у формуванні новітнього професійного фахівця на українському ринку праці. Ґрунтовний опис усіх типів моделей емоційного інтелекту доводить, як останній впливає на когнітивну, афективну та конативні компоненти кожної людини. Перш за все когнітивний елемент є умінням людиною визначати власні емоції за фізіологічним становищем, а також почуттям й здатністю розуміти емоції інших людей через їх мовлення, зовнішній вигляд, поведінку, або ж форми творчого самовираження. Афективний елемент відповідає за мислення і його фасилітацію, що дає людині здатність краще спрямувати свою увагу й ресурси інтелекту у потрібному напрямку. Конативний компонент емоційного інтелекту є важливою структурною базою, оскільки дає людині змогу керувати емоціями, здійснювати самоконтрольне регулювання та являє собою важливим чинником в сучасному стресогенному світі.*

*У сучасному світі, наразі успішнішими фахівцями є не ті, котрі мають високий IQ, адже численні дослідження по соціально-емоційному інтелекту доводять це численними емпіричними даними, які насамперед показують вагомість емоційного блоку, яким зараз сучасна освіта нехтує. Педагогічна думка XXI ст. повинна черпати мудрості й здобутки з психології і запроваджувати різні модернізації у підході до освітнього процесу й виховання майбутньої молоді у ЗВО. Підтверджена теорія про те, що саме емоційний інтелект безпосередньо впливає на фахову компетентність і є ключовим конструктором для психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, перш за все, формує емоційну культуру, емпатію, розуміння того, що є чинними рушійними різних змін у ставленні здобувача вищої освіти до обраної ним майбутньої професії.*

**Ключові слова:** емоції, емоційний інтелект, здобувач вищої освіти, компетентність, інтелект, структурні складові емоційного інтелекту, когнітивний компонент, афек-

*тивний компонент, конативний компонент, структурно-функціональна модель.*

*The article presents a detailed theoretical analysis of the structural components of emotional intelligence, which play a key role in the formation of a new professional specialist in the Ukrainian labor market. A thorough description of all types of emotional intelligence models proves how the latter affects the cognitive, affective, and conative components of each person. First of all, the cognitive element is the ability of a person to identify his or her own emotions by physiological state, as well as the feeling and ability to understand the emotions of other people through their speech, appearance, behavior, or forms of creative expression. The affective element is responsible for thinking and its facilitation, which gives a person the ability to better direct their attention and intellectual resources in the right direction. The connotative component of emotional intelligence is an important structural base, as it enables a person to manage emotions, exercise self-control, and is an important factor in the modern stressful world.*

*In today's world, the most successful professionals are not those who have a high IQ, as numerous studies on socio-emotional intelligence prove this with numerous empirical data, which primarily show the importance of the emotional block, which is currently neglected in modern education. The pedagogical thought of the twenty-first century should draw wisdom and achievements from psychology and introduce various modernizations in the approach to the educational process and education of future youth in higher education institutions. The theory that emotional intelligence directly affects professional competence and is a key construct for the psychological and pedagogical training of future specialists, first of all, forms emotional culture, empathy, understanding of what are the current drivers of various changes in the attitude of a higher education student to his or her chosen future profession, is confirmed.*

**Key words:** emotions, emotional intelligence, higher education student, competence, intelligence, structural components of emotional intelligence, cognitive component, affective component, conative component, structural and functional model.

УДК 159.942:612.821.3(045)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.4>

**Луца К.Ю.,**

аспірант кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету

**Постановка проблеми.** Перш за все відзначимо, що межування таких термінів як «емоція» та «інтелект» довгий час носило концептуальний і здебільшого теоретичний зміст. У психолого-педагогічній літературі ці поняття неузгоджені, оскільки одна верства науковців виокремлюють інтелект як феномен істинно догматичним, який бере участь у всіх процесах людської діяльності, в той же час є прибічники, які межують або ж ділять «інтелект» на різні модулі, з яких «емоційний» є одним з різновидів. На нашу думку, ці аспекти базуються на помилкових твердженнях, оскільки, пізнавальні процеси людини на

протипагу емоційним проходять повільно і носять раціональний характер, тобто більш логічні. Тому можемо стверджувати, що когнітивні процеси людини це миттєвий процес. Окрім того, важливі імпульсивні дії на основі яких формується схематична інформація у нашій пам'яті. А ось емоційна сфера здебільше ґрунтується на ірраціональних думках та символізмі. Вони мають теж вагоме значення, бо доповнюють раціональний компонент нашого інтелекту.

Дослідження емоційного інтелекту розпочало свою історію з ХХ ст. Емоційний інтелект має прямий вплив на формування компетентності

майбутнього фахівця. Україна взявши курс на євроінтеграцію, перейшла на етап реформування всіх напрямів освіти й науки. Це зумовлено тим, щоб інтегрувати їх в майбутньому у велику наукову базу Західної цивілізації.

Таким чином, визначень термін «емоційний інтелект» має вельми багато, але вони мають чимало «білих плям» і потребують подальших досліджень, уточнень і зрештою побудовою нової педагогічної моделі, яка б дала змогу підняти професійні й емоційні аспекти у здобувачів вищої освіти.

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

Поняття «емоційний інтелект» як феномен у наукових доробках бере початок з 60-х рр. ХХ ст. Серед вчених, які займалися цим відзначимо: М. Белдок, Б. Лойнер, в подальшому це розширили американські психологи: Р. Бар-Он [3], П. Саловей, Дж. Мейер [5; 6], Г. Гарднер [4], Д. Гоулман [1]. Р. Бар-он ввів поняття «емоційний інтелект» зі скороченим позначенням EQ. Проте, сучасне розуміння феномену «емоційного інтелекту» бере початки з кінця 90-х рр. ХХ ст. Саме тоді в психолого-педагогічній літературі американських психологів таких як П. Саловей та Дж. Мейер з'явився термін «емоційний інтелект», вчені описали EQ як здатність людини сприймати та розуміти свої й чужі емоції. Другим етапом у дослідженні емоційного інтелекту стала праця відомого вченого Д. Гоулмана «Емоційний інтелект». Саме ця праця стала ядром усіх подальших досліджень на цю тематику у наукових статтях й монографіях серед інших психологів, соціологів та педагогів США.

Варто відзначити, що українська історіографія також збагатилася за останні два десятиліття у сфері емоційних досліджень. Серед українських дослідників, провідні з них Ю. Бреус, О. Власова, С. Дерев'яно, О. Носенко, М. Шпак, та ін. [2] Усі їх погляди мають суперечливий характер, оскільки не повністю висвітлюють дану тему, це обумовлює здійснювати подальші дослідження «емоційного інтелекту» українськими психологами та педагогами.

**Метою статті** є охарактеризувати структурні компоненти емоційного інтелекту.

**Виклад основного матеріалу.** Емоційний інтелект являє собою поєднання інтелектуальних та афективних компонентів [4]. Саме поняття «емоційний інтелект» уособлює в собі як здатність людиною керувати та розуміти свій внутрішній стан, свої почуття й бажання; здібність особистості розуміти інших людей; керувати емоційною сферою шляхом інтелектуального аналізу й синтезу; керувати емоціями й скеровувати їх у позитивне мислення та ін.

На нашу думку, сам EQ має дуже широкий спектр визначень в залежності від суб'єктивних поглядів авторів. Якщо об'єднати усі визначення в єдине розуміння емоційного інтелекту,

то це вміння керувати й розуміти власні емоції та почуття, які здатні змінювати хід мислення людини у позитивний напрямок, адаптуватися до різних стресових ситуацій, успішно взаємодіяти з іншими людьми й будувати з ними дружні-конструктивні відносини. Особистості, які володіють високим рівнем емоційного інтелекту мають рису сенситивності до власних потреб і можуть легко встановлювати сприятливі позитивні контакти з іншими людьми.

Таким чином, емоційний інтелект є віддзеркаленням внутрішнього світу кожної особистості і напряму впливає на її поведінку, сприйняття, та ін. Людина, яка має високий рівень EQ більш здібна розуміти власні почуття та емоції, емоції інших людей. Це зумовлює більшу адаптивність і ефективність у спілкуванні. На нашу думку, такі люди більш відповідальні у прийнятті різних рішень і є успішними у своїй життєдіяльності.

У психолого-педагогічній літературі існують дві моделі «емоційного інтелекту».

Перша модель. Вчені такі як (Дж. Мейер, П. Саловей, Д. Карузо) [6] визначають EQ – як здатність сприймати, викликати емоції, змінювати тип мислення за допомогою корекції власних емоцій. Згідно тверджень згаданих вчених, емоційний інтелект складається з чотирьох структурних під-елементів:

1. Здібність сприйняття емоцій;
2. Використання власних або чужих емоцій;
3. Розуміння емоцій;
4. Здібність керувати емоціями [5].

Друга модель. Її називають гібридною, або ж змішаною, в наукових дослідженнях більш популяризована. Особливості цієї моделі полягають у залученні емоційного інтелекту в когнітивних, мотиваційних, особистісних рисах. Вони передбачають вміння людиною адаптуватися до різних викликів життя та долати їх.

Яскравим прикладом цієї моделі, вважається праця «Емоційний інтелект» Д. Гоулмана [1], який визначає емоційний інтелект як вміння людиною розуміти і розшифровувати власні емоції і емоції оточуючих людей для релізу власних потреб.

Варто відзначити науковий вклад Р. Бар-Она [3]. На його думку емоційний інтелект є нечисленним некогнітивним феноменом. Проте, як зазначається, це вагомий компонент, що впливає на емоційні здібності людини, яка успішно може долати будь-які проблеми [2; 3]. Р. Бар-он створив спеціалізований опитувальник, в свою чергу він детально розкриває наступні особливості емоційного інтелекту:

– Інтерперсональні (емоційна свідомість, самовираження, незалежність, самоактуалізація, самореалізація та ін.);

– Інтерперсональні (емпатія, соціальна відповідальність, інтерперсоналістичні стосунки та ін.);

– Управління стресом (адаптивний режим до стресів, контроль імпульсивності);

– Адаптивізм (перевірка реальності, лабільність, вирішення проблем у спокійному темпі);

– Оцінка загальних баз (реалізм, оптимізм, щастя, керування настрою) [3].

Структурні компоненти емоційного інтелекту подані нами, є систематизованим і теоретично-узагальнюючим варіантом, який базується на основі всезагальної педагогічної та психологічної літератури.

**Когнітивний елемент.** За допомогою нього, людина має знання й уявлення про свої психічні потреби, насамперед такими, як прояв емоцій, що є ключовим у відносинах з іншими людьми. До когнітивного поняття ми відносимо також сприйняття, ідентифікацію емоцій, як власних, так і інших людей. Тобто, людина сама визначає їх через різні фактори: мову, звуки, зовнішньо-естетичний вигляд тощо.

Вміння визначати власні емоції – це результат конструктивного перебігу у трансформуванні наших переживань у внутрішній досвід. Для ефектної комунікації людині необхідно знати розпізнавати емоції, так як це є запорукою ефективних ділових, життєво-побутових взаємодій з іншими. Розуміння власних емоцій – це прийняття загальноприйнятих норми про емоційність людей, з якими людина взаємодіє за місцем проживання.

Емпатія, як спосіб спілкування з іншими, означає інтегрування людини у внутрішній світ іншої людини і перебування там наче «вдома». Тобто, людина як партнер має чутливість до іншого партнера, нагадуючи наскільки життя коротке, тимчасове, але цінне. При цьому все це відбувається без оцінювань й осуду один одного [2].

Таким чином, емпатія дає змогу людині бути відповідальною, активною, сильною і в той же час духовно чутливою. Усвідомлення людиною емоції формуються з сім'ї, школи, університету, в спілкуванні, де емоційний інтелект впливає на комунікативну функцію, творчу природу людини та ін. і це потребує індивідуального підходу та детального психолого-педагогічного аналізу цього феномену.

**Афективний елемент.** Вважаємо, без перебільшень, що емоційність є рушійною силою, яка впливає на прийняття рішень людиною, вміння нею корегувати різні стратегії у житті. Тому це є структурно надважливим компонентом нашої свідомості й регулятором поведінки. На нашу думку, емоції є ядром, яке спрямовує особистість акцентувати увагу на важливому (обставини, інформація, можливості, тощо) і допомагає у роздумах, почуттях та в цілому пам'яті. Сам емоційний стан може впливати по-різному, але загалом це допомагає людині у певних труднощах й обставинах, які потребують негайного вирішення.

Таким чином, можемо підсумувати, що афективний елемент є структурною основою емоційного інтелекту, його невід'ємною частиною і безумовно проявляє себе у фасилітації мислення, що є здатністю особи викликати або ж приборкати свої емоції. Це являє собою певним регулятором, який дозволяє емоціям проходити когнітивну систему і трансформувати їх у різні когніції.

**Конативний елемент.** Це інтелектуальна складова емоційного інтелекту виконує регуляторну функцію прийняття рішень і функцію мотиваційного стимулу в свідомості людини. Інтелектуальний компонент тут виступає у ролі функції, в управлінні емоціями та рефлексивної регуляції.

Управління емоціями має важливе значення для емоційного та інтелектуального розвитку людини. Рефлексивне управління емоціями допомагає людині бути відкритою як до позитивних, так і до негативних емоцій, викликати їх або віддалятися від них відповідно до їхньої корисності чи шкідливості.

Людина може керувати своїми та чужими емоціями, усвідомлюючи власні, оцінюючи їхню прозорість, типовість тощо, пригнічуючи негативні емоції та посилюючи позитивні. Мотиваційна функція емоцій пов'язана з їхньою спрямованістю на діяльність. У зв'язку з цим дуже важливо стримувати емоції. Якщо емоції занадто пригнічені, людину сприймають як ворожу і нечутливу; якщо емоції виражаються не стримано, це небажано як для самої людини, так і для оточення. Правильне вираження емоцій є важливою складовою психічного та фізичного здоров'я людини.

Оскільки елементи, з яких складається конструкт емоційного інтелекту, пов'язані в єдину систему, то ключовим питанням у зв'язку з цим є характер взаємозв'язків між елементами, що складають конструкт і визначають його склад. Саме характер взаємозв'язків між елементами, що складають конструкт емоційного інтелекту, визначає стратегію поведінки людини.

**Висновки.** Таким чином, наукові погляди вчених різняться у розумінні емоційного інтелекту, як феномену. Проте, відстежується єдність в питанні важливості EQ, який відіграє ключову роль у житті людини. Людина з середнім та високим рівнем емоційного інтелекту здатна усвідомлювати власні емоції, емоції оточуючих людей, володіє емпатією і знає як адаптивно реагувати на різні стресові події в житті. Слід зауважити, що для здобувачів вищої освіти це надважливо, оскільки люди молодого віку лише формуються як особистості під психолого-педагогічним впливом і тут варто розуміти, що якщо вища освіта зможе якісно підготувати і виховати молодь, то більш конкурентоспроможні вони будуть на ринку праці, як України так і інших цивілізованих країн.

Ми розібрали структурні елементи емоційного інтелекту і можемо відзначити наступне.

Когнітивна складова є вагомою, оскільки дає змогу людині визначати свої емоції за фізичним станом, розуміє власні почуття й думки. Визначення емоцій – це конструктивний процес, який обумовлений трансформацією наших переживань у внутрішній досвід. Усе це є життєвою необхідністю, оскільки створює соціальний фундамент ефективної комунікації особистості з іншими людьми.

Афективний елемент є структурною основою емоційного інтелекту, його невід'ємною частиною і безумовно проявляє себе у фасилітації мислення, що є здатністю особи викликати або ж приборкати свої емоції. Це являє собою певним регулятором, який дозволяє емоціям проходити когнітивну систему і трансформувати їх у різні когніції. Без цього елементу, людина не мала б таких мотиваторів, які є рушійними силами в змінах і ефективних сприйманнях важливої інформації, яку людині подають.

Концептуальний компонент (когнітивний) емоційного інтелекту виконує регуляторно-приймальну та мотиваційно-стимулюючу функції у свідомості людини. Концептуальний компонент представлений феноменами управління емоціями та рефлексивної регуляції. Управління емоціями відбувається у сфері ставлення до інших людей. Це вимагає розгляду та вибору між різними варіантами розвитку емоцій. Управління емоціями має важливе значення для емоційного та інтелектуального розвитку людини. Рефлексивна регуляція емоцій допомагає людині бути відкритою як до позитивних, так і до негативних емоцій і викликати або відходити від них відповідно до їхньої корисності чи шкідливості.

Концептуальною складовою емоційного інтелекту є здатність до саморегуляції емоцій. Якщо людина занадто пригнічує свої емоції, її сприймають як черству і нечутливу; і навпаки, якщо емоції виражаються нестримано, це шкодить як самій людині, так і її оточенню. Належне емоційне вираження є важливою складовою психічного та фізичного здоров'я людини.

На нашу думку, наука й освіта повинні надалі разом синхронно працювати в цьому русі, тому перспективу подальших досліджень вбачаємо у наукових пошуках ефективних практик для підвищення емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти українських університетів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків: Віват, 2019. 512 с.
2. Москаленко В., Максьом К. Емоційний інтелект: характеристика феномену та його структурні складові. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ, 2019. Т. XII, Вип. 25. С. 203–211.
3. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ – i). Technical Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997. 564 p.
4. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993. 304 p.
5. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., Sitarenios G. Emotional Intelligence As a Standard Intelligence. *Emotion*. 2001. 432 p.
6. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of emotional intelligence II. *Handbook of human intelligence* / ed. R. J. Sternberg. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2000. P. 396–422.

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

### ШЛЯХИ ВИЗНАЧЕННЯ ГОЛОВНИХ КРИТЕРІЇВ КОРЕКТНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ВІРТУАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

### THE WAYS OF DETERMINING THE MAIN CRITERIA FOR THE CORRECT ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS IN A VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

У статті розглядається застосування інформаційних технологій для оцінювання знань у процесі навчання, а також обґрунтовано чинники, які впливають на визначення головних критеріїв коректного оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти у віртуальному навчальному середовищі. У роботі запропоновано практичне використання високремлених принципів оцінювання, які чітко вказують на шляхи коректного визначення результатів отриманих знань, можуть стати ефективним засобом відновлення та модернізації процесу навчання, а також є важливим елементом професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Оцінювання навчально-пізнавальної діяльності має підвищити якість освітньої діяльності в умовах розвитку цифрового середовища.

Варто зазначити, що структурованість коректного оцінювання навчальних досягнень є також результатом показників діяльності викладача, здійснення контролю за предметом.

Безпосереднє використання інформаційних технологій в освіті визначило місце дистанційного навчання, як основне та необхідне. У статті висвітлено основні складові онлайн-тестів, як сучасних, різноманітних комп'ютерних інструментів. Доведено, що використання електронного тестування, як засобу закріплення матеріалу в високорозвиненому інформаційному просторі – є результативна та сучасна інтерпретація оцінювання. Визначено, що роль тестування – це той засіб, який мотивує та стимулює учасників освіти навчатися у майбутньому. Виявляється також позитивний ефект у поєднанні тестів з традиційними формами електронного контролю. Вказано, що тестові технології це відсутність доступу сторонніх учасників до приведених даних, і це, перед усім, дає можливість перемішувати питання довільним чином. З метою дослідження результативності процесу дистанційного навчання здійснено аналіз онлайн-тестів, як мобільний та об'єктивний зв'язок вимірювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

За кредитно-модульною системою дистанційне навчання є найсучаснішою моделлю активізації роботи студента, це мотиваційно-ціннісний підхід до отримання знань в умовах воєнного стану. Детально розглянуто формування навчального процесу, його основні та базові частини. Наведено прикладні підходи до використання дистанційних технологій в наведених умовах. Це великий та необмежений спектр викладання знань на різних платформах, викорис-

тання креативних методик з урахуванням рівня учасника освіти у групах та окремо, а також отримання матеріалу студентами, як необхідний інструмент у майбутньому. Взагалі аналізовані можливості як вибрати зручний час для повноцінного вивчення й засвоєння предмету чи взагалі курсу, вільно відвідувати заняття згідно з відеозаписом, а також, у деяких випадках, самотійно або з викладачем здійснити контроль та аналіз навчальної діяльності.

**Ключові слова:** оцінювання ефективності, освітній процес, новітні технології, дистанційна освіта, навчальні досягнення.

The article examines the use of information technologies for the assessment of knowledge in the learning process and also substantiates the factors that influence the determination of the main criteria for the correct assessment of student educational achievements in a virtual educational environment. The paper proposes the practical use of the selected assessment principles which clearly indicate the ways of correctly determining results of knowledge can become an effective means of restoring and modernizing the learning process, and are also an important element of the professional training of future specialists in higher education. Evaluation of educational and cognitive activities should improve the quality of educational activities in the development conditions of the digital environment.

It is worth noting that this structure of the correct evaluation of educational achievements is also the result of the teacher performance indicators, the implementation of control in the subject.

The direct use of information technologies in education determined the place of distance learning as the main and necessary one. The article highlights the main components of online tests as modern, various computer tools. It has been proved that the use of electronic testing as a means of securing material in a highly developed information space is an effective and modern interpretation of assessment. It was determined that the role of testing is the means that motivates and stimulates the participants of education to learn in the future. There is also a positive effect in the combination of tests with traditional forms of electronic control. It is indicated that test technologies are the absence of access by third-party participants to the given data, and this makes it possible to mix questions in an arbitrary way. In order to study the effectiveness of the distance learning process, an analysis of online tests was carried out as a mobile and objective means of measuring educational achievements of students.

According to the credit-module system distance learning is the most modern model of activating

УДК 378.018.43.091.279.7  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.5>

**Андріянова Г.І.,**  
ст. викладач кафедри іноземних мов  
Національного аерокосмічного  
університету імені М.Є. Жуковського  
«Харківський авіаційний інститут»

**Скора Н.А.,**  
ст. викладач кафедри іноземних мов  
Національного аерокосмічного  
університету імені М.Є. Жуковського  
«Харківський авіаційний інститут»

*the student's work, it is a motivational and valuable approach to acquiring knowledge in the conditions of martial law. The formation of the educational process, its main and basic parts are considered in detail. Applied approaches to the use of remote technologies in the given conditions are given. This is a big and unlimited range of knowledge teaching on various platforms, the use of creative methods taking into account the level of the educational participant in groups and individually, as well as the acquisi-*

*tion of material by students as a necessary tool in the future. In general, the analyzed possibilities are how to choose a convenient time for full study and learning of a subject or a course in general, to attend classes freely according to a video recording and also independently or with a teacher to carry out control and analysis of educational activities.*

**Key words:** efficiency evaluation, educational process, the latest technologies, distance (remote) education, educational achievements.

*Education is our passport to the future, for tomorrow belongs to the people who prepare for it today.*

Malcolm X

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** У XXI столітті розвиток сьогочасного та європейського суспільства охоплює перш за все науково-освітню сферу простору світових ресурсів. Найголовнішою особливістю етапу становлення та розвитку кожної особистості є якісна та доступна освіта, яка орієнтована на потреби, здібності та зацікавленість кожного учня та здобувача освіти. В умовах збагачення досвіду фахової підготовки треба коригувати методи навчання з урахуванням виникнення нової системи цінностей внаслідок появи інноваційних та новітніх технологій, оригінальностей. Зовнішні і внутрішні протиріччя, постійне поглиблення знань дають поштовх до пізнання себе і активного самовдосконалення.

Технологічна революція, тенденція до інтеграції систем освіти зміцнює роль викладача (tutor) в новому, різнобічному та неоднозначному світі, підвищення вимог до його професійної компетентності. Функції викладача, його роль у змінах розвитку суспільства значно поширились в процесі ставлення та модернізації освіти. Дистанційна освіта, яка є частиною розвинутої системи змін, відображає глобалізацію та осучаснення стрімкого використання нових технологій, як доступу до світових ресурсів.

Сучасний процес іншомовної підготовки здобувачів освіти при дистанційній формі навчання, який триває вже четвертий рік, становить перед викладачами нові задачі, обумовлює необхідність створювання моделі дистанційного формату та опрацювання правил та процедур оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти у віртуальному середовищі.

Сьогодні важливої ролі набуває вдосконалення освіти та науки в умовах мобільності інформаційного процесу. Інформаційна культура потребує особливих вимог до фахівців на світовому ринку праці. Кардинальні зміни в системі навчання є ключовими відповідно до сучасного технологічного простору. Цей простір потребує мобільних фахівців, які готові навчатися впродовж всього життя. Швидкість старіння

інформації вимагає якісної, нової та незвичної обробки інформації.

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

Автори сучасних досліджень, а саме Блум Б.С., Андерсон Л.В., Маркова А.К. та багато інших, у галузі знань виділяють різні системи оцінювання здобувачів освіти, безпосередньо апробовуються якісні моделі досягнення результату, використовуються також методи самооцінювання і взаємооцінювання [7, 8].

Контроль – це процес, який є необхідним, який чітко показує певні цілі досягнення, якість виконаної роботи, а також спостереження за виконанням завдань. Проводячи дослідження в будь-якому закладі вищої освіти можна чітко зазначити, що системи оцінювання в цілому всі прозорі та зрозумілі як викладачам так і студентам. Інформація стосовно розділів оцінювання представлена здобувачам освіти як в усній формі так і на інтернет-платформах [Mentor; 1]. Це є чіткі та зрозумілі вимоги та критерії до навчальних результатів досягнень. Щодо підходів до формування критеріїв – треба визначити мету, встановити якісні та кількісні критерії (це рівень креативності в роботі; кількість правильних відповідей у тесті). Система оцінювання навчальних досягнень – це складне і багатогранне поняття, яке охоплює види оцінювання, функції оцінювання (мотиваційну, інформаційну, соціальну, виховну тощо), шкалу оцінювання, процедури, суб'єктів оцінювання тощо [11, с. 50]. Стає очевидним той факт, що оцінки та результати здобувачів освіти в навчальному процесі повинні бути справедливими що до встановлення критеріїв та різних форматів оцінювання (тести, порт фолію, проекти, практичні вправи, заліки та іспити).

**Мета даної статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні питань визначення головних критеріїв прозорого контролю та оцінювання навчальних досягнень та якості знань здобувачів освіти в умовах онлайн випробуваннях.

**Виклад основного матеріалу статті.** Безпосередньо оцінювання навчальних досягнень мотивує та цілеспрямовує діяльність студентів



і викладачів, допомагає зрозуміло оцінити рівень їхньої праці, виявити невраховані можливості, істотні недоліки, знайти методи вдосконалити або поліпшити якість професійної підготовки майбутніх фахівців. Процес контролю ґрунтується на запланованих та максимально об'єктивізованих й зрозумілих для студентів принципах, а методи враховують особливості дисципліни (вільно володіти лексикою за фахом, використовувати граматичний матеріал на практиці, реалізувати навички прослуховування). Іншими словами, створювати світ, що був одночасно реальним і нереальним. Ще варто зазначити, що різноманітність і незмірна багатогранність методичного інструментарію залежить від творчості педагога (tutor).

Для покращення та діагностування основних показників результативності у позитивному напрямку було покладено такі види оцінювання:

- діагностичне (діагностичні зрізи, попереднє тестування);
- формувальне (безоціночне, поточне);
- традиційне /сумативне (підсумкове, семестрове, тематичне, модульне).

Оцінювання навчально-пізнавальної діяльності має здійснюватися з дотриманням певних педагогічних вимог. Завдання мають бути цілеспрямовані на конкретний, визначений етап чи розділ матеріалу (вживання часів, розділ прослуховування чи пошукове читання). Цей показник забезпечує логічний взаємозв'язок всіх чинників контролю. Чим менше часу витрачається на контроль, тим більше залишається на обговорення помилок та шляхів усунення.

- Принципи оцінювання.
- Об'єктивність.
- Систематичність і системність.
- Відкритість (наочність).
- Диференційованість.
- Плановість.

Надалі розглянемо поступово зміст виокремлених принципів, які чітко вказують на шляхи коректного оцінювання та формування завдань до ефективного визначення результату:

- **об'єктивність:** базується на засадах гуманізму і демократизму.

На об'єктивність контролю впливають особисті якості викладача (педагогічний стиль керівництва процесом викладання). Це суттєво впливає на результати (завищення або заниження оцінок). Більш демократичні викладачі (педагоги) враховують емоційну реакцію студентів на запитання, їх зацікавленість у відповіді, залучають студентів до обговорення оцінок, а також до самооцінювання. Оцінка повинна бути адекватною до дійсних знань та умінь здобувачів освіти;

- **диференційованість:** базується на урахуванні індивідуальних можливостей студентів.

Цей значущий підхід передбачає звернути увагу на особливості здобувачів освіти. Навчальний процес формується на зацікавленості, здібностях та вміннях учнів або студентів. Їх потреби знаходяться у центрі, а викладання має бути особистісно орієнтованим. Саме оцінювання має бути регулярним, частішим, щоб моніторити результати навчання, бачити рівень засвоєння матеріалу, вдосконалити практики на основі фактичної інформації. Сам процес навчання – це змішана система різних методів, інструментів та практик. Викладач повинен добирати спеціальні завдання окремо для сильних, середніх та слабких студентів. Він також повинен контролювати темп виконання завдань і оцінювати вже по цим трьом категоріям. Ці етичні та організаційні проблеми варто зазначити і не оминати. Зрозуміло, що додавання цих чинників вдосконалисть систему контролю, допоможе більш детально виявити рівень поточних знань на фоні індивідуального підходу до студентів, засвоєнню знань не стихійно, а поступово, згідно зі стандартами викладання, з урахуванням моральної та методологічної культури;

- **систематичність і системність:** перша базується на ідеї поступовості і послідовності викладання та засвоєння нового матеріалу у відповідності до логічного його піднесення. А системні знання це як поточний результат реалізації, лінійній послідовності, характерної ознаки наукового знання;

- **відкритість (наочність):** базується на співпраці учасників освітнього процесу, прозорості та інформаційної відкритості, оцінювання проводиться за однаковими критеріями для всієї групи студентів, враховується зворотний зв'язок та взаємодія, співпраця між ВНЗ та батьками;

- **плановість:** важливою детермінантою є ефективний аналіз і коректне оцінювання. Ці показники мають здійснюватися не стихійно, а з дотриманням певного плану.

Відповідно до завдань, які встановлені у силабусах та навчальних програмах закладів освіти, впровадження сталої та відкритої системи оцінювання зазначило свою важливість та необхідність. Під час використання розділів системи оцінювання досягнень здобувачів освіти на практиці треба розуміти, як об'єктивно оцінити та оприлюднити результати праці. У закладах освіти здійснюється аналіз результатів навчання студентів, обговорюються правила та головні критерії коректного оцінювання. Наведена система повинна мати чіткі критерії оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти та відзначати успіхи у досягнутому, формувати бажання навчатися далі, усвідомлювати важливість отримання знань для подальшого життя [7].

Система оцінювання здобувачів освіти

1. Відкрита та зрозуміла система оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти	Отримання від викладачів інформації про правила оцінювання навчальних досягнень	Вивчення документації згідно з процедурами оцінювання	Опитування та спостереження (оцінювання результатів навчання як справедливе та об'єктивне)
2. Застосування внутрішнього моніторингу (коригування та відстеження результатів навчання здобувачів освіти)	Аналіз результатів навчання. Впровадження системи формульованого оцінювання (повнота)	Відстеження особистісного поступу здобувачів освіти. Формування позитивної самооцінки.	Відзначають досягнення, підтримують бажання навчатися.
3. Формування відповідальності за результати навчання здобувачами освіти	Відповідальне ставлення до результатів навчання (осмисленість)	Надання необхідної допомоги в навчальній діяльності	Опитування
4. Здатність до самооцінки та самонавчання здобувачами освіти.	Забезпечення прийомів самооцінювання та взаємооцінювання	Забезпечення прийомів оволодіння освітньою програмою	Спостереження

Освітній процес повинен враховувати нові підходи та критерії до опрацювання навчальних досягнень студентів у віртуальному середовищі. Ці розділи чітко наведені у таблиці.

Для більш ефективного та позитивного проведення оцінювання навчальних досягнень та контролю знань студентів викладачеві дозволено розглядати онлайн-тести, як швидкий та максимально об'єктивний зв'язок здійснення визначення рівня володіння іноземною мовою, як інструмент педагогічного вимірювання їх навчальних досягнень. Це мотивує покращення навичок знань з граматики і лексики, а також забезпечує самонавчання та самооцінювання. Це є той самий метод, який допомагає відчутти автономне навчання. У практичному застосуванні тестового контролю, як сучасної тенденції удосконалення освітнього процесу, активізується науково-дослідницька діяльність викладачів, формується творче ставлення до процесу навчання.

Після проходження тестів користувачі отримують рекомендації з мовної освіти, свій рівень володіння мовою. Також є пропозиція – пройти тест вдруге, а після порівняти результат повторного тесту з попереднім (мотивація вдосконалення та безперервного навчання) [9].

Важливим фактом є те що до завдань тесту додається чітка та доволі проста інструкція що до їх виконання. Онлайн тестування – це зручна форма не тільки для студентів, але і для викладачів. Це також швидкий та прозорий зворотній зв'язок, який значно позбавляє трудомісткої роботи під час перевірки та визначення результату.

Таким чином, онлайн-тест є одним із значних критеріїв оцінювання навчальних досягнень та інструментом самоконтролю та самонавчання, а також мотивацією підвищити свій рівень володіння англійською мовою або вивчити ще одну.

**Висновки.** Очевидно, що викладач повинен формувати практичне використання коректного оцінювання, як інструмент вимірювання особистого досвіду здобувачів освіти, їх відповідальності, зростання вимог до своїх навчальних досягнень. Водночас, відстеження оцінок, їх корегування може формувати позитивні мотиви навчання.

Таким чином, дистанційна форма, проблеми адекватного оцінювання та контролю здобувачів освіти в умовах віддаленості, вплив технологічних заходів привів до істотних та визначних змін у змісті підготовки, у змісті використання методів викладання дисципліни та взагалі у повсюдній організації центрів знання та навчання.

Як наслідок, виокремленні чинники становлять питання до продовження пошуків необхідної інфраструктури, забезпечення підготовки та підтримки викладачів до наближення освітнього процесу, становленню власної педагогічної позиції, яка б підвищувала залучення студентів до активного навчання, мотивувала до автономної праці та адаптувала освітню систему до навчання у віртуальному просторі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дистанційне навчання Національного аерокосмічного університету «ХАІ». : веб-сайт. URL: <https://>

mentor.khai.edu/course/view.php?id=276 (дата звернення 18.01.2020)

2. Міністерства освіти і науки України: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/>

3. Всеукраїнський центр оцінювання якості освіти: веб-сайт. URL: <https://vcentr.org.ua/>

4. Всеукраїнське тестування з іноземних мов : веб-сайт. URL: <https://testportal.gov.ua/>

5. Положення про організацію освітнього процесу. Редакція № 2. – Харків, 2016. 52 с.

6. Центр забезпечення якості освіти НАУКМА.: веб-сайт. URL: <https://www.ukma.edu.ua/index.php/osvita/quality-edu>

7. Андерсон Л.В., Кравцов М.Л., Мозол В.Г. Основи оцінювання в навчальних закладах. Київ: Видавництво «Педагогічна думка», 2017. 124 с.

8. Блум Б.С., Гастінгс Дж.Т., Маддокс Дж.А. Інструкціональні цілі та оцінка вищої та середньої

школи. Пер. з англ. Київ: Видавництво «Освіта», 2016. 302 с.

9. Дрібна Л.В. Тестування як засіб контролю якості навчання іноземної мови. Соціум. Наука. Культура, 2012. № 4. С. 39–48.

10. Гронлунд Норман Е. Оцінювання студентської успішності: Практичний посібник. – К.: НМЦ «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. 312 с.

11. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: рекомендації з освітньої політики / [заг.ред. О. І. Локшиної]. Київ, 2004. 160 с.

12. Bachman L.F. Fundamental Consideration in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.

13. Cohen A.D. Studying learner strategies: How we get the information. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987. P. 31–40.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ СЕНСОМОТОРНИХ РЕАКЦІЙ МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ ФРІ-ФАЙТ ТА РУКОПАШНИМ БОЄМ

### STUDY OF THE FEATURES OF SENSIMOTOR REACTIONS OF FUTURE POLICE OFFICERS ENGAGED IN FREE FIGHT AND HAND TO HAND COMBAT

Стаття присвячена дослідженню сенсомоторних реакцій майбутніх поліцейських, які займаються рукопашним боєм та фрі-файт. На сучасному етапі до професійної підготовленості майбутніх поліцейських безперервно зростає рівень вимог. Екстремальні ситуації поліцейських можуть з'являтися під впливом кримінальних, службових, побутових обставин. У зв'язку із зростанням вимог рівня підготовленості поліцейських, інтенсифікація навчально-тренувального процесу являється важливим напрямком у вдосконаленні спеціалізованої підготовки майбутніх правоохоронців. У дослідженнях приймали участь майбутні правоохоронці, здобувачі Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, що займаються фрі-файт та змішаними видами єдиноборств віком від 18 до 22 років ( $n = 22$ ) та студенти, що не займаються спортом тієї ж вікової категорії ( $n = 22$ ). Критеріями оцінювання поточного функціонального стану центральної нервової системи тих, що займаються, є показники сенсомоторних реакцій різного ступеня складності. Вони відображають динаміку швидкості нервових процесів, їх переключення, моторну координацію, розумову діяльність, а також працездатність й активність ЦНС. Для оцінки сенсомоторних реакцій використовували: просту зорово-моторну реакцію, складну реакцію, та реакцію на рухомий об'єкт. Порівняльна характеристика двох груп піддослідних, спортсменів, майбутніх правоохоронців, що займаються фрі-файт та рукопашним боєм, та осіб, що не займаються спортом, показала статистичні відмінності між цими групами за критерієм Ст'юдента ( $p \leq 0,05$ ). Наприклад, за показниками простої зорово-моторної реакції в групі майбутніх поліцейських (що займаються фрі-файт та змішаними єдиноборствами) цей показник склав  $219,86 \pm 3,64$  мс, а в групі студентів, що не займаються спортом,  $228,96 \pm 4,78$  мс. Типологічні властивості нервової системи є вродженими й незначним чином змінюються в процесі розвитку людини, але під впливом систематичних занять спортом в достатній мірі формуються індивідуально-типологічні особливості нервової системи тих, що займаються. Тому у навчально-тренувальній діяльності необхідні впровадження спеціальних вправ, що направлені на розвиток та вдосконалення сенсомоторних реакцій, враховуючи при цьому специфіку обраного виду спорту.

**Ключові слова:** сенсомоторні реакції, майбутні поліцейські, фрі-файт, змішані єдиноборства.

The article is devoted to the study of the sensorimotor reactions of future policemen engaged in hand-to-hand combat and free-fight. At the current stage, the level of requirements for the professional training of future police officers is continuously increasing. Extreme situations of police officers may appear under the influence of criminal, official, and domestic circumstances. In connection with the growing requirements for the level of training of police officers, the intensification of the educational and training process is an important direction in improving the specialized training of future law enforcement officers. Future law enforcement officers, graduates of the Dni-propetrovsk State University of Internal Affairs, engaged in free fight and mixed martial arts aged 18 to 22 ( $n = 22$ ) and non-sports students of the same age category ( $n = 22$ ) took part in the research. The criteria for evaluating the current functional state of the central nervous system of those engaged in are indicators of sensorimotor reactions of varying degrees of complexity. They reflect the dynamics of the speed of nervous processes, their switching, motor coordination, mental activity, as well as the efficiency and activity of the central nervous system. To assess sensorimotor reactions, we used: a simple visual-motor reaction, a complex reaction, and a reaction to a moving object. The comparative characteristics of two groups of test subjects, athletes, future law enforcement officers engaged in free fight and hand-to-hand combat, and people who do not play sports, showed statistical differences between these groups according to the Student's test ( $p \leq 0.05$ ). For example, according to the indicators of a simple visual-motor reaction in the group of future police officers (engaged in free-fights in mixed martial arts), this indicator was  $219.86 \pm 3.64$  ms, and in the group of students who do not play sports, it was  $228.96 \pm 4.78$  ms. The typological properties of the nervous system are innate and change slightly in the course of human development, but under the influence of systematic sports, the individual typological features of the nervous system of those who practice are sufficiently formed. Therefore, in educational and training activities, it is necessary to implement special exercises aimed at the development and improvement of sensorimotor reactions, taking into account the specifics of the chosen sport.

**Key words:** sensorimotor reactions, future police officers, free fight, mixed martial arts.

УДК 79:159

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.6>

**Бачинська Н.В.,**  
канд. наук з фіз. вих., доцент,  
ст. викладач кафедри спеціальної  
фізичної підготовки  
Дніпропетровського державного  
університету внутрішніх справ

**Кириченко А.В.,**  
викладач кафедри спеціальної  
фізичної підготовки  
Дніпропетровського державного  
університету внутрішніх справ

**Петренко С.П.,**  
викладач кафедри спеціальної  
фізичної підготовки  
Дніпропетровського державного  
університету внутрішніх справ

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** На даному етапі до професійної підготовленості майбутніх поліцейських безперервно зростає рівень вимог. Екстремальні ситуації поліцейських можуть з'являтися під впливом кримінальних, службових, побутових обставин. У зв'язку із зростанням

вимог рівня підготовленості поліцейських, інтенсифікація навчально-тренувального процесу являється важливим напрямком у вдосконаленні спеціалізованої підготовки майбутніх правоохоронців [7, с. 47].

Змішані види єдиноборства, фрі-файт, як український варіант контактних єдиноборств,

являються частиною підготовки майбутніх поліцейських.

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

Як відомо, багаторічні заняття спортом впливають на показники розвитку сенсомоторних реакцій. За показниками низки фахівців, спортивні досягнення дуже тісно пов'язані з психофізіологічними функціями тих, що займаються спортом [2, с. 35; 5, с. 220]. Тренувальна діяльність високої інтенсивності, досягнення на змаганнях обумовленні рівнем розвитку психосенсорних здібностей [4, с. 65; 8, с. 103].

Психофізіологічні функції тих, що займаються, являються біологічною основою індивідуально-типологічних особливостей вищої нервової системи [1, с. 127]. У зв'язку з цим вони характеризують процес вдосконалення спеціальних рухових навичок при виконанні тренувальної та змагальної діяльності. Критеріями оцінювання поточного функціонального стану центральної нервової системи (ЦНС) тих, що займаються, є показники сенсомоторних реакцій різного ступеня складності [3, с. 33; 6, с. 102]. Вони відображають динаміку швидкості нервових процесів, їх переключення, моторну координацію, розумову діяльність, а також працездатність й активність ЦНС.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

У поліцейських, при виконанні різноманітних службових обов'язків, виникає безліч ситуацій, які вимагають від них швидкісної реакції. Поліпшення показників швидкості реакції на десятки та соті частки секунд можуть відіграти важливу роль в екстремальних професійних умовах. Тому більш ширше вивчення проявів сенсомоторних реакцій спортсменів, майбутніх правоохоронців, доповнення та розширення вже існуючих даних у цьому напрямку, на наш погляд, являється актуальним та важливим при підготовці здобувачів ЗВО із специфічними умовами навчання.

**Мета** – вивчення особливостей прояву сенсомоторних реакцій майбутніх поліцейських, що займаються фрі-файт та рукопашним боєм та осіб, що не займаються спортом.

**Методи дослідження:** аналіз науково-методичної літератури з обраної проблематики, психофізіологічні методи, методи математичної статистики.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, до нейродинамічних властивостей відносять фізіологічні функції, що відображають особливості протікання нервових процесів збудження та гальмування в центральній нервовій системі, рухливість нервових процесів, особливості сприйняття та переробки інформації. Також до властивостей нервової системи відносять можливість центральної нервової системи утримувати високу працездатність на протязі тривалого часу [5, с. 220].

За даними низки авторів, при дослідженні основних властивостей нервової системи використовуються методи у визначенні сили нервових процесів (СНП) та функціональної рухливості нервових процесів (ФРНП), що спираються на реєстрацію латентних періодів сенсомоторних реакцій [4, с. 67; 9, с. 60].

У дослідженнях приймали участь майбутні правоохоронці, здобувачі Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, що займаються фрі-файт та змішаними видами єдиноборств віком від 18 до 22 років ( $n = 22$ ) та студенти, що не займаються спортом тієї ж вікової категорії ( $n = 22$ ).

Аналіз спеціалізованої наукової літератури показав значущість спортивного досвіду для рівня провідних сенсомоторних реакцій, що забезпечують результати майбутніх спортивних і службових досягнень.

Для оцінки сенсомоторних реакцій використовували: просту зорово-моторну реакцію, складну реакцію та реакцію на рухомий об'єкт. Обстеження проводилися за методикою М.В. Макаренка, В.С. Лизогуб [3, с. 36].

У таблиці 1 представлено показники дослідження сенсомоторних реакцій майбутніх правоохоронців та студентів, що не займаються спортом. Отримані результати, що представлені, показали оптимальний функціональний стан нервово-м'язової системи на момент дослідження. Порівняльна характеристика двох груп піддослідних дозволяє констатувати статистичні відмінності між ними за критерієм Стьюдента ( $p \leq 0,05$ ).

Отримані в процесі дослідження дані ми інтерпретуємо наступним чином. Статистично достовірні показники сенсомоторних реакцій майбутніх правоохоронців, що займаються фрі-файт та змішаними видами єдиноборств, пояснюються специфічною діяльністю, а саме навчально-тренувальною та змагальною діяльністю. Вони дають змогу вдосконалювати прояви в оцінюванні та прогнозуванні будь-яких ситуацій, можливості швидко та своєчасно приймати правильні рішення під час поєдинку.

**Висновки.** Застосування психофізіологічних методів являється перспективним шляхом у прогнозуванні успішності спортсменів. Не зважаючи на те, що типологічні властивості нервової системи є вродженими й незначними чином змінюються в процесі розвитку людини, під впливом систематичних занять спортом в достатній мірі формуються індивідуально-типологічні особливості нервової системи тих, що займаються. Проведене дослідження підтвердило важливість психофізіологічних особливостей спортсменів як чинників успішності.

Результати досліджень сенсомоторних реакцій майбутніх правоохоронців, що займаються єдиноборствами (n = 22) та студентів, що не займаються спортом (n = 22), M ± SD

Показники	Спортсмени, що займаються різними видами єдиноборств (n = 22)	Ті, що не займаються спортом (n = 22)	Достовірність відмінностей
	M ± SD	M ± SD	P
Проста зорово-моторна реакція (мс)	219,86 ± 3,64	228,96 ± 4,78	≤ 0,05
Складна зорово-моторна реакція (мс)	651,76 ± 19,22	670,28 ± 16,32	≤ 0,05
Реакція на рухомий об'єкт (мс)	23,02 ± 1,94	26,56 ± 1,89	≤ 0,05

Виходячи з вищевикладеного можна зазначити, що у навчально-тренувальній діяльності необхідні впровадження спеціальних вправ, що направлені на розвиток та вдосконалення сенсомоторних реакцій, враховуючи при цьому специфіку обраного виду спорту.

**Перспективи подальших досліджень** плануються проводити у напрямку гендерної порівняльної характеристики сенсомоторних реакцій юнаків та дівчат, майбутніх правоохоронців.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Багінська О.В. Значення окремих індивідуально-типологічних особливостей нервової системи гімнасток-художниць різного віку для тренувальної та змагальної діяльності. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*, 2007, № 44: 127–130.

2. Вілянський В.М., Бачинська Н.В. Особливості психофізіологічних показників висококваліфікованих спортсменів з урахуванням статевго диморфізму (на прикладі карате та спортивної акробатики). *Єдиноборства (електронний журнал)*. Харків, 2019. № 4 (14): 35–43.

3. Коробейніков Г.В., Дуднік О.К. Діагностика психоемоційних станів у спортсменів. *Спортивна медицина*, 2006, № 1: 33–36.

4. Коробейніков Г.В., Дуднік О.К. Комплексна діагностика функціональних станів борців високої кваліфікації. *Спортивна медицина*, 2006, № 2: 65–68.

5. Коробейнікова Л. Г., Коробейніков Г. В., Міщенко В. С., Радченко Ю. А. Особливості статевого диморфізму нейродинамічних функцій у дзюдоїстів високої кваліфікації. *Український журнал медицини, біології та спорту*. № 1(3), 2017: 220–225.

6. Мацейко І.І. Вікова динаміка латентних періодів сенсомоторних реакцій у дітей середнього шкільного віку. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2006, № 9: 102–106.

7. Соловей О., Пожидаєв М., Анісімов Д., Вознюк К., & Логвиненко М. Особливості фізичного стану курсантів, які займаються єдиноборствами при підготовці до професійної діяльності. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2020, (10): 47–54.

8. Хорошуха М. Ф. Особливості змін латентних періодів сенсомоторних реакцій у юних спортсменів 13-16 років в залежності від спрямованості їх тренувального процесу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту*. 2012 (8): 103–110.

9. Хорошуха М.Ф. Про інформативність деяких психофізіологічних показників у проведенні комплексного відбору юних спортсменів, які спеціалізуються в циклічних видах спорту. *Теорія і методика фіз. виховання і спорту*, 2005, № 1: 59–64.

## РОЗВИТОК ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ-ІНОЗЕМЦІВ (В КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА»)

### DEVELOPMENT OF PRESENTATION SKILLS OF FOREIGN STUDENTS (IN THE COURSE “UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE”)

*Презентована розвідка присвячена актуальній темі розвитку презентаційних умінь як складника комунікативної компетенції в здобувачів-іноземців, які вивчають українську мову як іноземну. У сучасному світі, де спілкування та вміння переконливо передавати інформацію мають велике значення, володіння презентаційними навичками є необхідною умовою для фахівців різних галузей. У статті розглядаються особливості процесу розвитку презентаційних умінь здобувачів-іноземців та їхня роль у полікультурному суспільстві та освітньому процесі.*

*У розвідці висвітлюється проблема недостатньої уваги до формування презентаційних умінь у здобувачів-іноземців, які вивчають українську мову як іноземну. Для ефективного розвитку цих навичок, у статті оглядово пропонується структура універсальної системи навчально-комунікативних вправ та завдань, яка може бути використана в освітньому процесі.*

*У розвідці нами подано чотири етапи розвитку презентаційних умінь у здобувачів-іноземців. Початковий етап спрямований на формування основ мовної культури, монологічного мовлення та вмінь підготовки та планування виступу. На другому етапі здобувачі навчаються передавати власні ідеї та інформацію у відповідній формі залежно від комунікативних цілей. Третій етап включає використання активних методів навчання під час формування презентаційних умінь. Фінальний етап зосереджується на удосконаленні комунікативних умінь та навичок у галузі української мови та презентаційного складника комунікативної компетенції.*

*У статті також акцентується увага на значенні використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій як допоміжного освітнього засобу та інструменту для самостійної роботи в процесі формування презентаційних умінь у здобувачів-іноземців, які вивчають українську мову як іноземну.*

*Отже, у статті розкривається проблема розвитку презентаційних умінь у здобувачів-іноземців, пропонується практичні рекомендації та універсальна система навчально-комунікативних вправ для їхнього формування. Зроблені висновки мають значення для педагогічної практики та освітнього процесу в галузі навчання української мови як іноземної.*

**Ключові слова:** презентаційні вміння, комунікативна компетенція, імплементація, інформаційно-комунікаційні технології, навчання української мови як іноземної.

*The presented article is dedicated to the development of “presentation skills” as a component of communicative competence in foreign students studying Ukrainian as a Foreign Language. In the modern world, where effective communication and persuasive information conveyance are crucial, possessing presentation skills is essential for professionals in various fields. The article examines the peculiarities of developing presentation skills among foreign students and their significance in a multicultural society and the educational process.*

*The article highlights the problem of insufficient attention given to the formation of presentation skills among foreign students studying Ukrainian as a Foreign Language. To address this issue, the article provides an overview of a universal system of educational and communicative exercises and tasks that can be employed in the educational process to effectively develop these skills.*

*The article outlines four stages in the development of presentation skills among foreign students. The initial stage focuses on establishing the foundations of language culture, monologue speech, and the skills required for speech preparation and planning. The second stage involves teaching learners how to convey their ideas and information in an appropriate form based on communicative goals. The third stage incorporates the use of active learning methods during the formation of presentation skills. The final stage concentrates on enhancing communicative abilities and skills related to the Ukrainian Language and the presentational component of communicative competence.*

*Moreover, the article emphasizes the importance of using modern information and communication technologies as additional educational tools and means for independent work in the process of forming presentation skills among foreign students studying Ukrainian as a Foreign Language.*

*In summary, the article addresses the problem of developing presentation skills among foreign students, provides practical recommendations, and presents a universal system of educational and communicative exercises for their development. The conclusions drawn from the article have significant implications for pedagogical practice and the educational process in the field of teaching Ukrainian as a Foreign Language.*

**Key words:** presentation skills, communicative competence, implementation, information and communication technologies, learning Ukrainian as a Foreign Language.

УДК 378.147:811.112.2  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.7>

**Веретюк Т.В.,**

канд. філол. наук, доцент,  
доцент кафедри української літератури та журналістики імені професора  
Леоніда Ушкалова  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди;  
доцент кафедри іноземних мов  
Харківського національного  
університету мистецтв  
імені І.П. Котляревського

#### **Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Сучасний світ вимагає від суспільства не лише здатності ефективно спілкуватися, але й уміння презентувати свої ідеї, переконливо передавати інформацію та впливати на аудиторію. У цьому контексті презентаційні вміння набувають особливої важливості. Незалежно від сфери діяльності,

уміння ефективно виступати перед публікою є однією із важливих компетенцій, яка може визначити успіх у професійному та особистому житті.

У контексті теми нашого дослідження зауважимо, що сучасне полікультурне суспільство також потребує спеціалістів здатних до якісної комунікації іноземними мовами. Цей чинник також сприяє

актуальності формування в здобувачів презентаційних умінь як складника загальної іншомовної комунікативної компетенції, оскільки високий рівень володіння здобувачами іноземною мовою може сприяти формуванню розгалуженої мережі зв'язків у різних галузях сучасного світу (від ділових відносин до культурної інтеракції).

Характерною особливістю сучасного освітнього простору України є активне залучення у свою парадигму здобувачів-іноземців. Зростаюча кількість іноземних здобувачів є свідченням міжнародного визнання якості та рівня вітчизняної вищої освіти в міжнародній освітній площині. Однак такі процеси вимагають від сучасних українських ЗВО імплементації нових методик та підходів до роботи з іноземними здобувачами, зокрема, і в галузі навчання української мови як іноземної.

Отже, актуальність розвідки зумовлена важливістю формування презентаційних умінь у здобувачів-іноземців як складника загальної комунікативної компетенції в процесі вивчення української мови як іноземної, їхньою роллю в полікультурному суспільстві та освітньому процесі та зростаючою кількістю іноземних здобувачів в освітньому просторі України.

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

У зарубіжній науково-методичній літературі презентаційні вміння розглядаються як інтегративні вміння, які включають організаторські, комунікативні, проєктувальні, прогностичні вміння, здатність до аналізу та саморефлексії, роботи в команді і т. ін. У загальному контексті презентаційні вміння розглядаються як здатність до публічного виступу та пов'язаних із ним комунікативних актив. У зарубіжній методичній та науково-популярній літературі проблемі публічних виступів та презентацій увагу приділяли Ch. Anderson [7], D. Crystal [8], M. Powell [9], D. D. Sellnow [10]. У вітчизняній науково-методичній площині до проблеми формування презентаційних умінь зверталися, наприклад, Ю. Авсюкевич, Н. Драб, І. Лук'янченко [3], Н. Солошенко-Задніпровська [4] та ін., але здебільшого розвідки присвячені формуванню презентаційних умінь та навичок публічних виступів іноземними (англійською, німецькою і т. ін.) мовами. Питанню формування відповідних умінь та навичок у здобувачів-іноземців, які вивчають українську мову як іноземну, до тепер не приділялося належної уваги.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Оскільки магістральною метою вивчення здобувачами-іноземцями української мови як іноземної є оволодіння нею на високому рівні як засобом комунікації, то в цьому контексті презентаційні вміння є однією із ключових ланок для побудови успішного та якісного спілкування. Саме тому проблема формування презентаційних умінь у здобувачів-іноземців ще потребує

не лише глибокого аналізу, а й перевірених практичних порад для використання під час занять.

**Мета статті.** Мета репрезентованої розвідки – розглянути особливості процесу розвитку презентаційних умінь як складника комунікативної компетенції здобувачів-іноземців, які вивчають українську мову як іноземну.

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

Презентаційні вміння – це складник загальної комунікативної компетентності, який проявляється та реалізується в якісному застосуванні сформованих мовних знань і умінь у різних комунікативних ситуаціях від повсякденної до професійної галузі. Сучасна науково-методична література розглядає презентаційні вміння як комплекс комунікативних, аналітичних, проєктувальних та організаторських умінь особистості. Такий комплекс сприяє та визначає рівень якості та успішності публічного виступу або виступу з використанням низки вербальних та невербальних засобів комунікації.

Найчастіше «презентація» в контексті мовної підготовки розуміється як публічний виступ перед аудиторією з метою переконання чи спонукання до певної (якої-небудь) дії, повідомлення нової інформації тощо. Але презентація – це не просто виступ, це міжособистісне спілкування. Успіх такого спілкування насамперед залежить від рівня сформованості комунікативної компетенції, умінь та навичок, які містить ця компетенція, та безпосередньо вміння щодо проведення та підготовки презентації або виступу.

Визнання необхідності розвитку презентаційних умінь як вагомого складника загальної комунікативної компетенції в контексті навчання української мови як іноземної зумовлює звернення до використання таких методів, видів та засобів у роботі з іноземними здобувачами, які будуть якісно сприяти формуванню та розвитку ефективно виступати перед публікою (з урахування як мовних аспектів, так і дотичних до проведення виступу / презентації загалом).

Насамперед оволодіння вмінням побудови та проведення публічних виступів у сучасній освітній діяльності (мовній підготовці) та роботі з іноземними студентами має бути одним із завдань курсу «Українська мова як іноземна», оскільки, на нашу думку, це потенційно може сприяти:

1) підвищенню рівня комунікативних навичок, адже презентаційна активність допомагає здобувачам-іноземцям формувати навички ефективного спілкування та формування власних думок та ідей українською мовою; така діяльність дає їм можливість взаємодіяти з носіями мови, одногрупниками та спільнотою, представляти свої проєкти, дослідження або ініціативи. Розвиток таких комунікативних навичок допомагає іноземним здобувачам стати більш впевненими у своїх знаннях та комунікативних навичках;



2) підвищенню рівня академічного успіху: уміння підготуватися та провести виступ допомагає здобувачам-іноземцям презентувати свої дослідження, проекти та інші академічні роботи перед аудиторією [4]. Це є необхідним складником успішного навчання, оскільки здобувачі мають, наприклад, представити звіт про свої досягнення, продемонструвати свій прогрес у навчанні, презентувати та захистити свій науковий проєкт або кваліфікаційну роботу. Уміння чітко та переконливо презентувати матеріал сприяє покращенню академічних результатів та впливає на сприйняття інформації;

3) підвищенню рівня успішності в майбутній професійній галузі, оскільки для побудови успішної кар'єри необхідні знання та вміння для ефективної комунікації та впливу на аудиторію, що є ключовими на сучасному ринку праці;

4) підвищенню рівня успішності міжкультурної комунікації, оскільки комунікативна діяльність може сприяти активізації спілкування іноземних здобувачів із носіями мови, знайомству з культурними особливостями країни, історією, традиціями, особливостями того чи того дискурсу та ін. [2, с. 19].

Отже, формування презентаційних комунікативних умінь є важливою частиною процесу вивчення української мови як іноземної. Здобувачі-іноземці, які мають високий рівень сформованих презентаційних навичок, зможуть ефективно спілкуватися з носіями мови, успішно виступати на наукових конференціях та здобувати нові знання, що зможе позитивно вплинути на їхні академічні та професійні успіхи.

На основі аналізу досвіду роботи зі здобувачами іноземцями, які вивчають українську мову як іноземну, проведення їхнього анкетування та опитування (на старших курсах ЗВО) стосовно їхніх комунікативних умінь, рівня теоретичних та практичних знань у галузі української мови, аналізу усного та писемного мовлення можна зробити висновок, що презентаційні уміння здобувачів не сформовані на належному рівні, хоча рівень володіння теоретичним матеріалом достатній. У ході опитування було виявлено, що основні труднощі в здобувачів викликає низький рівень розвитку усного мовлення, відсутність теоретичних знань та практичних навичок планування та реалізації виступу.

Отож, на основі аналізу потреб здобувачів-іноземців та науково-методичних матеріалів, дотичних до аналізованої проблеми, можна зробити припущення, що для розвитку відповідних умінь необхідно сформувати та запропонувати універсальну систему навчально-комунікативних вправ та завдань, яка може бути імплементована в освітній процес у галузі навчання української мови як іноземної.

З огляду на те, що презентаційні уміння інтегрують низку вищезазначених умінь і формуються в різних видах діяльності, то насамперед варто зазначити, що їхнє формування серед такої категорії здобувачів повинно відбуватися поступово та поетапно бути імплементованими в загальний процес вивчення мови. Метою кожного етапу має бути формування тих чи тих умінь та навичок щодо планування, підготовки, побудови та представлення виступу (презентації). Здобувачі мають бути знайомі з кожним етапом підготовки до виступу, мати відповідний сформований арсенал умінь (вибір теми виступу, підготовка плану, підбір мовного інструментарію і матеріалів, тезисний виклад матеріалу й безпосередньо реалізація виступу т.п.).

*Початковий етап* пропонованого комплексу має на меті формування в здобувачів основ мовної культури. На цьому етапі особлива увага має бути відведена розвитку: монологічного мовлення, умінь підготовки, планування виступу та базовим паттернам немовної поведінки.

Основним аспектом у навчанні монологічному мовленню на початковому етапі має бути формування умінь планування виступу та логічного викладу своїх думок, ідей тощо, використання мовних кліше, акцентування головних тез виступу, уміння логічно та ґрунтовно побудувати вступ та зробити висновки, що значною мірою сприяє підвищенню рівня культури спілкування та логічності висловлення. На цьому етапі формування презентаційних умінь іноземним здобувачам можна запропонувати завдання на побудову плану прочитаного тексту, знаходження логічно акцентних слів, словосполучень або речень у текстах або його фрагментах, використання виділених речень при переказі тексту, що дає змогу розвивати навички продукування зв'язних, структурованих висловлювань, допомагає зрозуміти логіку висловлювань, розгорнуто висловлювати свої думки. Зазначимо, що розвитку умінь монологічного мовлення якісно сприяють також завдання творчого спрямування, які вимагають від здобувачів використання вмотивованих висловлювань (підготовка виступу за темою, доповіді, переказу, повідомлення та подальше обговорення в академічній групі).

Важливо зазначити, що основою якісної комунікативної компетенції та професійного мовлення є сформовані на високому рівні лексико-граматичні та фонетичні навички. Однак важливо ознайомити здобувачів і з базовими основами паралінгвістичних засобів комунікації (наприклад, жестів, міміки і т. ін.). Здобувачі мають розуміти, які потенційні проблеми можуть виникнути в них при побудові виступу чи при монологічному мовленні (монотонність, повільний або занадто швидкий темп мовлення, зайві паузи, використання «слів-паразитів»

та великої кількості вставних конструкцій). Для запобігання подібних явищ у мовленні здобувачі мають бути здатні до саморефлексії та уміти, наприклад, аналізувати виступи та мовлення один одного, вказувати на недоліки тощо.

На початкових етапах формування в здобувачів комунікативних презентаційних умінь на заняттях з української мови як іноземної певний об'єм завдань має бути спрямованим на формування та розвиток навичок пошуку та оброблення інформації, оцінку її достовірності, систематизацію та узагальнення отриманих даних.

На *другому етапі* розвитку презентаційних умінь здобувачі мають навчитися передавати власні ідеї, розробляти або узагальнювати інформацію у відповідній формі залежно від комунікативних цілей. Особливу увагу необхідно приділити розвитку умінь обґрунтування власних висловлювань, наводити аргументовані докази (тези) для підтвердження своїх думок, позиції тощо, спираючись, наприклад, на авторитетні джерела з теми виступу. Варто ознайомити здобувачів із теоретичним матеріалом щодо правильної методики побудови виступів, з особливостями структури, граматичними та логіко-синтаксичними особливостями, базовими риторичними прийомами. На цьому етапі викладачу варто упевнитися, що здобувачі здатні на достатньому рівні оперувати як вербальними, так і невербальними засобами комунікації (залежно від рівня володіння мовою). Доречно буде також приділити увагу розвитку умінь правильно готувати візуальний супровід свого виступу (презентації, постери тощо). Для здобувачів-іноземців таке доповнення виступу може стати не лише корисним доповненням, а й своєрідним «суфлером», який допоможе зорієнтуватися в структурі виступу та інформації, у разі виникнення труднощів під час виступу перед аудиторією.

Для здобувачів вищої освіти середніх та старших курсів, які вивчають українську мову як іноземну, можна запропонувати таку структуру роботи при підготовці усного монологічного виступу:

- вибір або підбір теми (тематика виступів може бути запропонована викладачам або обрана здобувачами самостійно);
- визначення хронологічних рамок виступу;
- підготовка виступу, яка має включати збір та опрацювання інформації, розроблення плану виступу з урахування цілей виступу, вибір мовних засобів;
- створення розширеного та коментованого плану виступу, який можна використати як основу при виступі. Доцільно зауважити, що саме підготовка усного виступу, коли здобувач буде намагатися більше говорити, ніж читати з нотаток, буде сприяти розвитку умінь усного монологічного мовлення. При такому підході мовлення буде більш впевненим та природнім;

- певний час варто відвести на репетицію виступу та повторення матеріалу, що в подальшому дасть змогу здобувачеві відчувати себе більш впевнено.

Певним етапом має стати підготовка відповідей на потенційні питання слухачів виступу. Здобувач, щоб уникнути стресових ситуацій під час виступу, має розуміти, що питання аудиторії – це свідчення зацікавленості у виступі, тому реакція навіть на негативні відгуки чи незрозумілі питання має бути спокійною та врівноваженою.

У певних випадках можна приділити увагу й підбору візуального мультимедійного супроводу виступу (оскільки такі матеріали можуть стати корисними під час виступу, допомогти повернутися до суті та структури виступу в разі непередбачуваних ситуацій тощо).

Під час підготовки тематичних виступів на заняттях також можна запропонувати змоделювати своєрідну дискусивну форму комунікації у вигляді питань та відповідей на потенційно можливі питання слухачів. Така форма роботи буде сприяти як розвитку монологічного мовлення, так і діалогічного; допоможе підготувати здобувачів до реальних ситуацій подібної комунікації. Здобувачі мають уміти відповідати на поставлені в реальному часі питання, уміти швидко підбирати необхідну лексику, будувати речення різних типів. Сформувати навички правильного розуміння суті поставленого питання та коректної побудови власної відповіді, передбачивши можливу реакцію опонента. Уважаємо цей етап украй важливим, оскільки таке моделювання не тільки розвиває низку комунікативних умінь і навичок здобувачів, а й морально готує до реальних комунікативних ситуацій подібного типу.

Значну увагу на цьому етапі важливо приділити методиці підготовки або вибору аргументів або тез, які будуть своєрідною доказовою або ілюстративною основою виступу. Здобувачі мають усвідомлювати, що ця частина виступу є підтвердженням їхніх думок, ідей, висновків і под., саме тому потрібно спиратися на авторитетні джерела, загальновідому інформацію тощо. Здобувачі мають навчитися аналізувати інформацію, виділяти необхідні факти, думки, статистичні дані, цитати і т.ін. та гармонійно імплементувати їх у зміст свого виступу, використовуючи мовні кліше, характерні для того чи того стилю мовлення (наприклад: «На думку дослідників...», «Відповідно до...», «На основі аналізу...» тощо).

Окремо варто приділити увагу мовному та інформаційному наповненню супровідних візуальних матеріалів, оскільки вони мають коротко та тезисно відображати суть виступу. Такі матеріали можуть стати корисними як для здобувачів під час виступу в якості орієнтиру в структурі та змісті виступу, так і для аудиторії, коли певні елементи

виступу (фонетичні, лексичні і т. ін.) будуть незрозумілі для слухачів.

Наступний – *третій* – етап має на меті використання активних методів і форм навчання в процесі формування та розвитку презентаційних умінь здобувачів-іноземців у процесі вивчення української мови. Серед таких методів і форм виділяємо: дискусії, дебати, рольові ігри, участь у розмовних гуртках, спілкування з носіями мови тощо. Уміння лаконічно та чітко передавати зміст своїх ідей та думок є основним із низки презентаційних, тому в процесі цього етапу на заняттях важливо навчити здобувачів швидко та чітко формулювати власні аргументи, речення або висловлювання, наприклад, під час дискусії або дебатів. Корисним для здобувачів може стати рефлексивний етап, коли учасники дискусії або рольової гри висловлюють свої враження щодо такого виду діяльності, почутій інформації, процесу заняття або мовних навичок одне одного. Під час таких видів діяльності важливо зацентувати увагу здобувачів на хронологічних рамках виступу або висловлювання, оскільки відповідність часовим нормам виступу та грамотний розподіл часу є важливим умінням при виступі / проведенні презентації. Зауважимо, що рольові ігри моделюють ситуації реальної комунікації, що дає змогу розвивати комінкаційні та презентаційні навички та здатність до ефективної інтеракції з іншими учасниками освітнього процесу або команди.

*Фінальний етап* націлений на удосконалення сформованих комунікативних умінь, навичок, опанованих знань як у галузі української мови, так і презентаційного складника. На цьому етапі безпосередньо відбувається підготовка до виступу, фінальне формулювання теми та мети виступу, обговорення тез для аргументування позиції / думок мовця, вирішення організаційних аспектів виступу / презентації. Відбувається активізація всіх умінь та навичок, сформованих у процесі вивчення української мови та на попередніх етапах формування презентаційних умінь.

Зауважимо, що в процесі розроблення підходів до формування презентаційних умінь у іноземних здобувачів, які вивчають українську мову як іноземну, було зроблено висновок, що на заключному етапі найбільш доцільним та ефективним методом удосконалення опанованих умінь та знань – є метод проєктів або метод кейсів (*case-study метод*) [1, с. 31]. Наприклад, такі види роботи дають змогу одночасно залучити здобувачів до різних видів діяльності. Зокрема, завдяки інтегрованому характеру проєктної діяльності відбувається розвиток та удосконалення низки універсальних комунікативних умінь та навичок, які були сформовані на попередніх етапах. Імплементация методу *case-study* дає змогу змодельовати можливі ситуації, з якими здобувачі-іноземці можуть зіткнутися

в реальних комунікативних ситуаціях та в процесі публічного виступу з різної тематики. Метод-кейсів дає змогу паралельного розвитку комунікативної компетенції та формування професійних якостей здобувачів вищої освіти-іноземців [1, с. 32].

Отже, на цьому етапі проводиться презентація здобувачами власного проєкту. Особлива увага відводиться оцінці рівня сформованості низки необхідних навичок та умінь. З боку здобувачів важлива взаєморефлексія на презентовані виступи за низкою попередньо визначених критеріїв (структура виступу, вербальні та екстравербальні засоби, поведінка спікера під час виступу, використання супровідних матеріалів) для формування загальної оцінки. Оцінювання виступу має відображати рівень сформованості як загальної комунікативної компетенції, так і презентаційних умінь та навичок.

На сучасному етапі деяку увагу в контексті формування та розвитку презентаційних умінь як складника комунікативної компетенції в процесі навчання української мови як іноземної варто приділити імплементации широкого спектру інструментів та ресурсів, які пропонує сучасна площина інформаційно-комунікаційних технологій. Особливо необхідними та ефективними такі ресурси є в умовах дистанційного або змішаного навчання, що дає змогу здобувачам самостійно опановувати навчальний матеріал у зручний час та місці [5]. Використання мультимедійних матеріалів, таких як відео-, аудіофрагменти, зображення та ілюстрації, допомагає візуалізувати навчальний матеріал, зрозуміти складні концепції та зберегти інтерес до навчання. Так, наприклад, демонстрацію відеофрагментів із виступами можна використовувати в якості ілюстративного матеріалу для здобувачів, розвитку сприйняття мовлення на слуху, спостереження за немовною поведінкою спікера, аналізу структури промови / презентації тощо [6, с. 153]. Використання мобільних пристроїв, таких як смартфони та планшети, разом із мобільними навчальними додатками дає змогу студентам навчатися в будь-якому місці та в будь-який час, а також використовувати інтерактивні функції для активного залучення до навчання, полегшує доступ до навчальних матеріалів [5, с. 283].

**Висновки.** Презентація, яка в контексті нашої розвідки розуміється як публічний виступ здобувача перед аудиторією, важливий складник професійної комунікації, який відіграє вагомий дидактичну роль у навчанні іноземних здобувачів як майбутніх спеціалістів у різних галузях підготовки. Зазначимо, що досвід публічних виступів тісно пов'язаний як із опануванням об'єму теоретичних знань із галузі мовної підготовки (у тому числі стилістики, риторики, культури мовлення), так і з формуванням умінь і навичок професійно-орієнтованої комунікації. Робота над формуванням комплексу

таких навичок у процесі мовної підготовки здобувачів-іноземців важливий напрям їхнього мовного та когнітивного розвитку.

Запропонований навчальний комплекс формування презентаційних умінь дає змогу організувати та структурувати навчальний процес здобувачів, спрямувати діяльність на заняттях на формування готовності до успішного публічного виступу перед аудиторією як в академічному середовищі, так і в майбутній професійній галузі. Імплементация репрезентованої методики в освітній процес іноземних здобувачів під час вивчення української мови як іноземної в українських ЗВО може сприяти підвищенню рівня сформованості та володіння презентаційними уміньми як складника загальної комунікативної компетенції, що безумовно сприятиме успішності майбутніх спеціалістів у професійній галузі та налагодженню міжкультурних зав'язків.

У якості перспективного напрямку подальшого розвитку можна розглядати створення спеціалізованого курсу, спрямованого на підготовку іноземних здобувачів до публічних виступів перед аудиторією. Такий курс має сприяти розвитку навичок презентації, підвищенню комунікативної впевненості та підготовці здобувачів до ефективних мовних виступів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Веретюк Т. Метод «Case-Study» при вивченні української мови як іноземної. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції* : матеріали V Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., Харків, 23 лют. 2023 р. / Нац. юрид. ун-т ім. Я. Мудрого. Харків: [б. в.], 2023. С. 30–34. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10306> (дата звернення: 21.11.2023).
2. Веретюк Т. Формування міжкультурної компетенції в процесі навчання української мови як іноземної. *На перетині культур: сучасні тенденції в міжнародній комунікації*: тези доп. Міжнар. наук.-практ. дистантн. конф. / Нац. юрид. ун-т ім. Я. Мудрого. Харків: [б. в.], 2023. С. 18–22. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11096> (дата звернення: 23.11.2023).
3. Лук'янченко І. Формування презентаційних умінь студентів факультетів іноземних мов. *Наука і освіта*. 2011. № 6. С. 155–155.
4. Солошенко-Задніпровська Н. Навчання студентів немовних галузей усним публічним промовам наукової тематики. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених. Дрогобич: Гельветика, 2021. Вип. 41, Т. 3. С. 224–231. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-33>
5. Четверик В. Використання мобільних застосунків при вивченні іноземної мови як засіб організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції*: матеріали V Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., Харків, 23 лют. 2023 р. / Нац. юрид. ун-т ім. Я. Мудрого. Харків: [б. в.], 2023. С. 282–288. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10302> (дата звернення: 10.11.2023).
6. Четверик В. Сучасні мультимедійні ресурси для розвитку міжкультурної компетенції в контексті іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти. *На перетині культур: сучасні тенденції в міжнародній комунікації* : тези доп. Міжнар. наук.-практ. дистантн. конф. / Нац. юрид. ун-т ім. Я. Мудрого. Харків: [б. в.], 2023. С. 152–156. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11098> (дата звернення: 10.11.2023).
7. Anderson Ch. TED Talks: The Official TED Guide to Public Speaking. HMH Books, 2016. 269 p.
8. Crystal D. The Gift of the Gab: How Eloquence Works. Yale University Press, 2016. 256 p.
9. Powell M. Presenting in English: How to Give Successful Presentations (Updated Edition). UK : Heinle ELT, 2011. 127 p.
10. Sellnow D. D. Confident Public Speaking. Wadsworth Publishing, 2005. 541 p.

## ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІІВ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

### PECULIARITIES OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF FUTURE SEAFARERS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

У статті порушується наукова проблема формування особливостей екологічної компетентності для сталого розвитку майбутніх фахівців морської галузі, зокрема судноводіїв. Зазначається, що відповідно до Цілей сталого розвитку (які прийняті Організацією об'єднаних націй у 2015 р) ключовим питанням, у тому числі, є збереження та захист навколишнього середовища. Актуальність статті підтверджується тим, що морський транспорт є важливим фактором економіки багатьох країн, а ефективна робота морського транспорту є запорукою економічного розвитку країни. Екологічно обґрунтована діяльність судноводіїв сприяє захисту навколишнього середовища та робить морський транспорт більш конкурентоспроможним.

Проаналізовані погляди вітчизняних науковців щодо визначення дефініції «екологічна компетентність», що дозволяє сформулювати теоретичне підґрунтя для дослідження. У статті зазначено, що формування особливостей сталого розвитку екологічної компетентності майбутніх судноводіїв є складною, інтегративною характеристикою особистості, яка відображає мотиви екологічної діяльності, володіння екологічними знаннями і природно-доцільними видами діяльності, вольові якості та цінності особистості з активною позицією особистості у галузі охорони навколишнього природного середовища. Встановлено, що екологічне виховання є один з напрямів виховання, що є предметом постійної уваги міжнародних організацій і, у першу чергу – ООН, а формування сталого розвитку екологічної компетентності майбутніх судноводіїв є важливою умовою для захисту навколишнього середовища та забезпечення сталого розвитку морського транспорту. Зазначені основні шляхи формування екологічної компетентності майбутніх судноводіїв, такі як включення екологічних питань у навчальний план морських навчальних закладів; застосування інтерактивних методів навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів та формуванню у них екологічної свідомості; залучення студентів до практичної діяльності з охорони навколишнього середовища; рефлексія майбутніх водіїв в процесі навчання, адже вона дозволяє курсантам проаналізувати, що вони знають і вміють, а що ще потрібно вивчити.

**Ключові слова:** екологічна компетентність, морська галузь, майбутні судноводії,

особисті якості, професійні якості, профільні заклади вищої освіти.

In the article, the scientific problem of forming the characteristics of ecological competence for the sustainable development of future maritime industry professionals, particularly navigators, is addressed. It is noted that in accordance with the Sustainable Development Goals adopted by the United Nations in 2015, a key issue, including the preservation and protection of the environment, is highlighted. The relevance of the article is confirmed by the fact that maritime transport is a significant factor in the economies of many countries, and the effective operation of maritime transport is a guarantee of the country's economic development. Ecologically justified activities of navigators contribute to environmental protection and make maritime transport more competitive.

The views of domestic scientists on defining the «ecological competence» are analyzed in the article, providing a theoretical basis for research. The article points out that the formation of characteristics for sustainable development of ecological competence in future navigators is a complex, integrative characteristic of personality. It reflects the motives of environmental activity, possession of ecological knowledge and nature-friendly types of activities, volitional qualities, and values of individuals with an active stance in environmental conservation. It is established that environmental education is one of the directions in education, receiving constant attention from international organizations, especially the United Nations. The formation of sustainable development of ecological competence in future navigators is considered a crucial condition for environmental protection and sustainable development of maritime transport. The article outlines the main ways of forming ecological competence in future navigators, such as incorporating ecological issues into the curriculum of maritime educational institutions, applying interactive teaching methods to activate students' cognitive activities and develop their environmental awareness, involving students in practical environmental protection activities, and promoting reflection among future navigators during their education to analyze what they know and what they still need to learn. **Key words:** environmental competence, maritime industry, future shipmasters, personal qualities, professional qualities, specialized institutions of higher education.

УДК 502.1:614.8:614.831.8:378.147  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.8>

**Діденко О.В.,**  
докт. пед. наук, професор,  
заступник начальника науково-організаційного відділу  
Національної академії Державної  
прикордонної служби України імені  
Богдана Хмельницького

**Постановка проблеми.** Екологічне виховання є один з напрямів виховання, що є предметом постійної уваги міжнародних організацій і, у першу чергу – ООН. Вони визначають методологічні, концептуальні і стратегічні орієнтири розвитку цього напрямку педагогічної науки і практики [6]. Економічні, політичні та культурні процеси демократичного суспільства зумовлюють значний інтерес до

екологічного стану планети. Зокрема коло наукових інтересів багатьох дослідників спрямоване на стан світового океану, враховуючи катастрофічну ситуацію у зв'язку зі шкідливими викидами виробництв, нафтових веж, військової агресії тощо. Швидкоплинний розвиток морської галузі не стоїть осторонь зазначеної проблеми, адже сучасні судна ще не позбавленні шкідливих елементів, що

впливають на фауну та флору світового океану (викид палива, створення шуму тощо). У цьому контексті вагомий роль відіграє фахівець морської галузі, який знається на екологічних проблемах сучасності, компетентний у питаннях попередження негативних наслідків фахової діяльності, свідомий щодо розуміння необхідності покращення екологічної ситуації тощо. Відтак, морська галузь потребує фахівців, які зуміють застосовувати на практиці набуті знання, вміння та навички щодо питання екологічної безпеки.

25 вересня 2015 року Генеральна Асамблея ООН ухвалила Порядок денний у сфері розвитку на період після 2015 року: «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року». На засіданні було визначено Сімнадцять Цілей сталого розвитку, що демонструють масштабність і амбітність цього нового всезагального Порядку денного. До 17 цілей, у тому числі, входять і питання захисту планети, кліматичні зміни, захист природних ресурсів тощо. Відповідно до Глобальних цілей, наразі ключовим складником життєвої та професійної компетентності, за відсутності якої нині жоден фахівець не може вважатись цілком готовим до провадження фахової діяльності є його екологічна компетентність. Не виключенням є й сформована екологічна компетентність у майбутніх судноводіїв.

**Аналіз актуальних досліджень.** Екологічна компетентність та процес формування її у здобувачів освіти різних рівнів була науковою проблемою чималої кількості вчених (Т. Бакірової, О. Гуренкової, Д. Єрмакова, Л. Лук'янової А. Макоїдова, Н. Казакова, Л. Титаренко та ін.).

Деякі науковці наголошують, що «до системотворювальних і ціннісно-орієнтованих компетенцій сьогодні відносять життєві компетенції, різновидом яких є екологічні компетенції. Набуття таких компетенцій забезпечить особистості й екологічну компетентність. Екологічні компетенції ґрунтуються на транспредметних знаннях і сукупно є основою фундаменталізації освіти. Адже саме процес фундаменталізації освіти забезпечує високий освітній рівень населення, екологізацію виробництва, вироблення жорстких екологічних стандартів, використання безвідхідних технологій і загалом набуття людиною ноосферного мислення» [2].

Зважаючи на те, що фахівці морської галузі мають не аби який стосунок до екологічної ситуації в світі, питання їх екологічної компетентності є науковим інтересом багатьох учених (М. Бабишена, В. Волошин, В. Добровольська, С. Зубрилов, В. Істомін, С. Левківський, Е. Манн-Боргезе, С. Місевич, М. Падун, В. Позднякова, А. Сваричевська, В. Шмаков, А. Яцик та ін.).

Аналіз і систематизація наукових розвідок учених з проблеми формування екологічної

компетентності майбутніх фахівців, зокрема судноводіїв, надало змогу зазначити, що ця проблема остаточно не вирішена з огляду на складність самого явища екологічної компетентності.

**Мета статті** передбачає окреслення питання формування особливостей екологічної компетентності фахівців судноводіїв для сталого розвитку.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети дослідження використовувалися теоретичні методи, а саме: аналіз, синтез, узагальнення психолого-педагогічної, соціальної, фахової літератури з порушеної проблеми та власний емпіричний досвід.

**Виклад основного матеріалу.** Науковці по-різному трактують поняття екологічної компетентності фахівців. Так, С. Толочко, А. Шкодин, характеризуючи екологічну компетентність майбутнього фахівця агротехнічного спрямування трактують як «Особистісна характеристика, що включає сукупність знань про природне середовище, характер впливу і норми взаємодії людини з навколишнім середовищем; уміння творчо вирішувати професійні екологічні завдання; досвід участі у практичних справах із збереження та покращення стану навколишнього середовища; екологічно значущі особистісні якості курсанта (гуманність, емпатійність, ощадливість, відповідальність за результати своєї екологічної діяльності» [5, с. 168].

Науковці О. Лободина, І. Магазинщикова наголошують, що «важливою проблемою досліджень протягом тривалого часу залишається проблема мотивування змін поведінки людини на дружню до довкілля, заохочення до використання позитивних екологічних практик» [3, с. 168]. «...Формування усвідомленого ставлення молоді до здійснення проєкологічної діяльності, готовність студентів долучатися до суспільно значущих екологічних практик також є важливою складовою діагностики екологічної компетентності курсанта» [3, с. 169].

Погоджуємося з авторами, що поняття «екологічна компетентність» не має єдиної точки зору у науковців, здебільшого воно розглядається «як вищий рівень завдань, які необхідно вміти вирішувати фахівцям, незалежно від профілю підготовки як із позиції зменшення негативного впливу на природу, так і з позиції поліпшення стану навколишнього середовища» [4, с. 31]. Сутність означеної дефініції ґрунтується на цінностях, моральних якостях, знаннях і набутому досвіді, які зумовлюють уміння людини вирішувати екологічні проблеми. Складниками екологічної компетентності майбутнього фахівця аграрної галузі науковці обрали наступні компоненти: емоційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-розвивальний. Разом з тим, О. Герасимчук стверджує, що «...поняття екологічна компетентність

набуває універсального, міждисциплінарного, інтегрального та соціокультурного характеру» [1, с. 87].

Таким чином, можна зробити висновок, що екологічна компетентність судноводіїв – це здатність розуміти екологічні проблеми, приймати обґрунтовані рішення щодо їх вирішення та діяти в екологічно відповідальний спосіб. Вона є важливою складовою професійної компетентності судноводіїв, оскільки від них безпосередньо залежить стан навколишнього середовища в акваторії Світового океану.

З урахуванням результатів аналізу наукової літератури [3; 5] визначимо особливості екологічної компетентності майбутніх судноводіїв для сталого розвитку:

– цілевстановлення – метою формування екологічної компетентності судноводіїв є не лише їхня обізнаність про екологічні проблеми, а й формування у них здатності діяти в екологічно відповідальний спосіб;

– інтегрованість – екологічна компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає в себе знання, вміння, навички, цінності та ставлення. Тому формування екологічної компетентності судноводіїв має здійснюватися в процесі професійної підготовки, в рамках всіх навчальних дисциплін;

– процесність – формування екологічної компетентності є процесом, який триває протягом усього життя людини. Тому освітній процес має бути спрямований на розвиток у судноводіїв здатності самостійно навчатися та розвиватися в цій сфері;

– знання про екологічні проблеми, пов'язані з морським транспортом, зокрема, про забруднення Світового океану, наслідки забруднення для здоров'я людини та довкілля, заходи щодо захисту навколишнього середовища;

– уміння застосовувати екологічні знання в професійній діяльності, зокрема, дотримуватися екологічних норм і правил, вживати заходів щодо запобігання та зменшення забруднення навколишнього середовища;

– вміння приймати екологічно обґрунтовані рішення в професійній діяльності, зокрема, у разі виникнення екологічних надзвичайних ситуацій;

– екологічна свідомість, тобто розуміння важливості збереження навколишнього середовища та готовність особисто брати участь у природоохоронній діяльності;

– формування екологічно спрямованих практичних, пізнавальних і творчих умінь, потреби й уміння проявляти активність у вирішенні екологічних проблем, розробка та реалізація екологічних проєктів;

– формування самовдосконалення та саморозвитку, можливість до визначення сенсу життя.

Формування екологічної компетентності майбутніх судноводіїв здійснюється в процесі їх професійної підготовки в закладах освіти.

До основних шляхів формування екологічної компетентності майбутніх судноводіїв можна віднести:

- включення екологічних питань у навчальний план морських навчальних закладів. Важливо, щоб майбутні судноводії отримували знання про екологічні проблеми, пов'язані з морським транспортом, та навчилися застосовувати ці знання в професійній діяльності;

- застосування інтерактивних методів навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів та формуванню у них екологічної свідомості;

- залучення студентів до практичної діяльності з охорони навколишнього середовища. Це може бути участь у природоохоронних проєктах, робота в екологічних організаціях тощо;

- рефлексія майбутніх водіїв в процесі навчання, адже вона дозволяє курсантам проаналізувати, що вони знають і вміють, а що ще потрібно вивчити. Це допомагає визначити свої слабкі та сильні сторони та розробити план подальшого навчання. Рефлексія допомагає курсантам навчитися аналізувати інформацію, формулювати власні думки та судження. Це важливо для судноводіїв, оскільки вони повинні бути здатними приймати рішення в складних ситуаціях.

Серед основних завдань Стратегії визначено засвоєння педагогами знань, що дозволяють включати питання сталого розвитку у предмети, які вони викладають [7]. Зокрема, це можуть бути спеціально орієнтовані освітні компоненти, як «Безпека людини та охорона навколишнього середовища», чи профільні, як «Безпека та охорона на морі», «Теорія, будова та морехідні якості судна», «Світовий океан і морське право» тощо.

На наше переконання, необхідність формування екологічної компетентності є очевидною, враховуючи стан навколишнього середовища, зазначена компетентність має бути не лише результатом екологічної освіти, а й складовою особистісної екологічної культури. Екологічна спрямованість має стати потребою у майбутнього судноводія щодо реалізації усвідомлених ним екологічних цінностей.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Необхідність дотримання Цілей сталого розвитку, як загальносвітового явища, так і всередині нашої країни, зумовило порушити питання формування у майбутніх фахівців, зокрема майбутніх судноводіїв, екологічної компетентності. У ході дослідження з'ясовано, що науковці не однозначно трактують означену дефініцію, зокрема у вузькому значенні екологічну компетентність розглядають як комплекс особистих якостей,

що зумовлюють здатність майбутніх фахівців морської галузі приймати адекватні рішення в конкретній екологічній ситуації. У широкому – екологічну компетентність розуміють як складову екологічної культури особистості, що відображає відносини людини із навколишнім її соціо-природним середовищем.

Відповідно до Концепції екологічної освіти України основним завданням екологічної освіти має бути формування екологічної культури засобами формальної і неформальної освіти, відтак сформованість екологічної компетентності судноводіїв в умовах сталого розвитку є важливим фактором в процесі навчання. Тому освіта майбутніх судноводіїв у цій сфері є пріоритетним завданням для всіх зацікавлених сторін, а саме закладів освіти, викладачів та держави в цілому.

*Подальше дослідження передбачає з'ясування стану сформованості екологічної компетентності у майбутніх судноводіїв та впровадження необхідних педагогічних умов щодо ефективного формування зазначеної дефініції.*

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Герасимчук О. Л. Формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у процесі професійної підготовки. Дис. ... кан. пед. наук. /

13.00.04. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2015. 200 с.

2. Липова Л., Лукашенко Т., Малишев В. Екологічна компетентність особистості в умовах фундаменталізації освіти. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/767>

3. Лободинська О. М., Магазинщикова І. П. Роль екологічних практик у формуванні екологічної компетентності фахівця з вищою освітою. Науковий вісник НЛТУ України. 2018. Т. 28, № 2. С. 167–171. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnlntu\\_2018\\_28%28%29\\_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnlntu_2018_28%28%29_34)

4. Нагаєв В. М., Данченко І. О., Мітяшкіна Т. Ю. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців аграрної сфери в умовах технологічної підготовки. Імідж сучасного педагога. 2021. (4(199)), 30–35. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-4\(199\)-30-35](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-4(199)-30-35)

5. Толочко С. В., Шкодин А. В. Формування екологічної компетентності студентів агротехнічних спеціальностей. Науково-практичний журнал. Екологічні науки. 2021. № 18-19. С. 165–172.

6. Пустовіт Н.А. Освіта для сталого розвитку – важливий напрям підвищення екологічної компетентності вчителя. URL: [06pnaekv.rtf](http://06pnaekv.rtf) (zu.edu.ua) (дата звернення 13.12.23)

7. Організація Об'єднаних Націй Економічна і Соціальна Рада. Європейська економічна комісія. Стратегія ЄЕК ООН для освіти в інтересах сталого розвитку. Матеріали Наради високого рівня представників міністерств охорони довкілля та освіти. Вільнюс, 2005.



## ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КВАЛІФІКОВАНОГО ЧИТАЧА В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

### THE PROBLEMS OF THE QUALIFIED READER FORMATION IN THE MODERN PRIMARY SCHOOL

Стаття присвячена актуальним питанням сучасної освіти – формуванню читача, рівень читацької компетентності якого дозволяє адекватно сприймати й опанувати твори художньої та пізнавальної літератури, отримувати естетичну насолоду, збагачуватися досвідом різних поколінь шляхом знайомства зі світом книжок.

У статті розглянуто зміст понять «кваліфікований», «стратегіальний», «компетентний» читач та обґрунтовано вибір саме першої характеристики як найбільш влучної для вітчизняної парадигми освіти.

Формування кваліфікованого компетентного читача – непростий процес, успішність реалізації якого залежить від урахування його складових, а також об'єднання зусиль усіх зацікавлених учасників освітнього процесу. На сьогодні найважливішу роль у цьому процесі відіграє вчитель, який має не тільки організувати навчальне середовище дитини, керувати її читацьким розвитком, а й сам бути прикладом обізнаного, грамотного, кваліфікованого читача. Якщо вчитель не любить читати, не вміє правильно опанувати художній твір, він не може повноцінно впливати на формування учня початкової школи як кваліфікованого читача. На жаль, останнім часом в підготовці педагогів спостерігаються суттєві прогалини, які заважають реалізувати перспективи курсу «Літературне читання».

Ключовою особливістю сучасного курсу «Літературне читання» в початковій школі є переорієнтація акцентів навчання з суто процесуальних явищ читання на вміння сприймати художній твір як витвір мистецтва, який необхідно адекватно сприйняти і зрозуміти. Відповідно одним з перших важливих методичних кроків є формування в учнів правильного розуміння місця автора в літературному процесі.

У статті проаналізовано типові помилки, яких припускаються вчителі під час створення біографічної розповіді, що знайомить з життям і творчістю письменника. Акцентовано увагу на необхідності розвивати професійне мовлення вчителя, уміння критично переосмислювати наявний навчальний матеріал, добирати і використовувати його з урахуванням вікових особливостей учнів.

**Ключові слова:** початкова школа, кваліфікований читач, літературне читання, методична підготовка вчителя.

The article is dedicated to the topical issues of modern education, such as the formation of the reader whose competence level allows them to adequately perceive and acquire fiction and non-fiction literary works, enjoy them, gain the experience of the previous generations by getting acquainted with the world of literature.

The article considers the meaning of such concepts as "qualified", "strategic", "competent" reader and substantiates the choice of the first characteristic specifically as of the most accurate for the Ukrainian education paradigm.

The formation of the qualified competent reader is a complicated process, wherein the realization success is dependent on considering the process components as well as on joining of all education process participants' efforts. Nowadays the most important part in this process is performed by the educator who has to not only organize the child's educational environment but also to be an example of a knowledgeable, competent, qualified reader. If the educator does not like reading, cannot properly acquire the literary work, they are unable to influence the formation of a primary school student as of a qualified reader. Unfortunately, the significant gaps have been observed in the educator training recently which interferes with the implementation of the "Literary reading" course.

The key peculiarity of the "Literary reading" course in the primary school is the refocusing of the education highlights from the purely procedural phenomena of reading to the ability to perceive a literary work as a work of art, which must be adequately perceived and understood. Therefore, one of the first important methodological steps is the formation of the understanding of the author's place in the literary process in students. The article analyses the typical mistakes which are made by the educators while creating a biographic narrative which informs about the life and creative work of the writer. The necessity to develop the educator's professional speech is emphasized as well as the ability to critically redefine the existent learning content, choose and use it while taking into consideration the students' age peculiarities.

**Key words:** primary school, qualified reader, literary reading, educator methodological training.

УДК 372.416

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.9>

**Ємець А.А.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

**Коваленко О.М.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Упродовж багатьох років учені всього світу намагаються знайти відповідь на болюче питання освіти: «Як зробити читання привабливим і цікавим для школярів?». Європейський досвід свідчить про те, що успіху у вирішення цієї проблеми досягають ті країни, які використовують комплексний підхід, розробляють тривалі програми підтримки читання як на державному, так і локальному рівні. Яскравим прикладом є Німеччина, яка після оприлюднення низьких результатів міжнародного дослідження

PISA у 2000 році (так звана «PISA-шок»), вжила систему конкретних заходів, що дозволило країні значно покращити рівень підготовки учнів. За словами одного з найдосвідченіших педагогів у світі, керівника програми PISA Андреаса Шлейхера, «через дев'ять років, у 2009 році, результати PISA в Німеччині виглядали набагато краще й продемонстрували значні поліпшення з погляду якості освіти й рівності доступу до неї» [1, с. 26].

Надзвичайно оптимістичним фактом для українських освітян стала розробка і прийняття

Стратегії читання, спочатку до 2025, а потім до 2032 року. [2]. Однак, навіть за значної фінансової підтримки держави, неможливо суттєво змінити ситуацію, якщо до неї не долучаться всі учасники освітнього процесу. Дослідження грамотності в 50 країнах світу, здійснене Дж. Міллером та М. Маккеном (2016) показало, що найкращі показники мають ті країни, де «їхня монолітна культура цінує читання» [3]. На жаль, сьогодні ставлення українського суспільства до книги та читання знаходиться на рівні «читач – дивакуватий інтелектуал», тобто людина, яка з незрозумілих причин витрачає час та гроші на заняття, яке для більшості немає сенсу. В Україні кількість таких «диваків», тобто системних читачів, за результатами різних досліджень, коливається від 4% до 32%.

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

Сучасний освітній простір багатий на дослідження читацьких особливостей, які присвячені переважно учням, зокрема початкової школи. Це пов'язано з тим, що саме шкільний період навчання має забезпечити формування основних читацьких якостей. На відміну від методистів ХХ століття, науковці сьогодні розглядають уміння читати крізь призму компетентнісного підходу. Поняття читацької компетентності досліджують О. Вашуленко, Т. Качак, В. Мартиненко, О. Хома, Т. Яценко та інші. Розглянуто складові структури цієї якості особистості, основні етапи формування читача в різних форматах навчання, однак шкільна практика та моніторинг якостей освіти постійно актуалізує увагу освітян на нових аспектах проблеми залучення до читання.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** На нашу думку, сьогодні найважливішим фактором впливу на формування читацької звички (зацікавлення) в учня початкової школи є вчитель. На значущій освітній ролі кваліфікованого вчителя наголошує ЮНЕСКО: «Зрештою якість освіти залежить від учителів» [4]. Підготовка педагога до керівництва дитячим читанням може заповнити певні прогалини сімейного читання, яке сьогодні майже зникло, скорегувати програму читання, допомогти побачити глибину змісту художньої літератури.

На жаль, наукових розвідок, присвячених визначенню читацьких умінь учителів початкової школи, і як вони впливають на формування читачів-учнів, на сьогодні обмаль.

**Мета статті.** Визначити типові проблеми в методичній підготовці вчителів, які мають забезпечувати формування кваліфікованого читача в початковій школі, та окреслити шляхи їх подолання.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна методична наука для характеристики читача, який володіє усіма показниками читацької культури, використовує кілька термінів: кваліфікований,

свідомий, самостійний, стратегіальний, компетентний. Якщо визначення «свідомий» та «самостійний» зрозумілі навіть на побутовому рівні, то інші потребують уточнення.

Європейська освітня система розглядає формування грамотного читача з точки зору компетентнісного підходу, де читання розуміють як уміння знаходити й опрацьовувати текстову інформацію, а компетентний читач – це «особа, яка вдається до когнітивних читацьких процесів, навичок і стратегій з метою знайти інформацію й досягти її розуміння, а також критично оцінити актуальність і достовірність цієї інформації» [5]. Друга назва сучасного компетентного читача – стратегіальний, той, який обирає відповідну стратегію залежно від мети читання та особливостей твору.

Вітчизняні методисти більше схильються до використання терміну «кваліфікований читач» як людини, яка «розуміє й цінує твори мистецтва, володіє почуттям прекрасного й здатна до повноцінного, критичного сприйняття художнього твору як мистецтва слова» (Ю. Султанов) [6, с. 4]. У такому читанні акцент робиться не на утилітарному підході до художньої літератури, а на пошуку смислів, певній рефлексивності.

У початковій школі кваліфікований читач – це читач грамотний, діяльний, який любить читати. Багаторічні дослідження, очолювані проф. О. В. Дзержелей, аргументовано доводять, що досягти позитивного результату можливо за умови системної діяльності, керованої грамотним обізнаним зацікавленим учителем. Відповідно «кваліфіковану читацьку діяльність визначають наявність мотиву (бажання), уміння ставити реальну мету, усвідомлювати свій інтерес, знаходити шляхи його реалізації, свідомо й обґрунтовано вибирати з розмаїття видань книжку відповідно до задуму і власних читацьких можливостей, здійснювати процес читання й осмислення твору, використовувати набутий досвід і знання для особистісного росту, цікавої, соціально значущої справи» [7].

Значним кроком уперед на шляху реалізації завдань формування читацької компетентності в учнів початкової школи і відповідно виховання кваліфікованого читача стало прийняття у 2011 році оновленого Державного стандарту, яким було передбачено внесення суттєвих змін до навчального предмету «Читання», що давало підстави його розробникам говорити про необхідність введення терміну «Літературне читання». Новий курс передбачав певні трансформації змістового та методичного наповнення, що спиралися на досягнення сучасної методичної науки, готовність учених-методистів і вчителів-практиків забезпечити якісно новий рівень розвитку читача в школі, що відповідав би актуальним вимогам суспільства.

Упродовж десяти років відбувалася розробка нового курсу «Літературне читання», що передбачала вихід за межі суто процесуального читання, введення елементарного знайомства із системою літератури на рівні, який би не формалізував знання, а допомагав грамотно застосовувати їх під час знайомства з творчістю письменників різних епох.

Аналіз навчального процесу, спостереження за діяльністю вчителів показав, що не всі педагоги усвідомлюють головний принцип літературного читання – ставлення до твору художньою літератури як до самоцінності, як до витвору мистецтва. Це призводить до використання в навчальному процесі методичних підходів, характерних для попереднього курсу, який ґрунтувався на процесуальному читанні (зосередженні уваги на процесі, формуванні техніки читання, а не кваліфікованого читача), тематичному принципі добору текстового матеріалу, відсутності уваги до авторства художнього твору.

У системі літературного читання в учня, починаючи з першого класу, має формуватися розуміння, що текст у книзі створений письменником. Але, за словами Е. Огар, «до певного віку дитина залишається індивідуальною до постаті автора, тому одним із завдань літературної освіти в школі є навчити дитину усвідомлювати органічний взаємозв'язок між текстом та його автором, бачити твір як вислід літературної творчості реальної людини, зумовленої обставинами її особистого й суспільного життя» [8].

Знання прізвищ письменників – важлива складова формування читацької самостійності. Для того щоб сформуватися як читач, мати високий рівень читацької культури, володіти читацькою компетентністю, обов'язково треба знати розмаїття авторів та бути обізнаним у їхній творчості (які твори писали, на які теми, у яких жанрах). Однак, як свідчать отримані нами результати багаторічних опитувань учнів початкової школи, у більшості дітей вміння звертати увагу на автора, враховувати, що літературний текст є індивідуальним творінням, поглядом конкретної людини на певний життєвий досвід, знаходиться на надзвичайно низькому рівні. Оскільки читацька самостійність будується на знанні авторів та їхніх творів, то відсутність саме базового вміння негативно позначається на формуванні кваліфікованого читача в початковій школі.

Усвідомленню ролі автора в написанні літературного твору, подальшого адекватного сприймання і розуміння може допомогти правильно побудована та презентована учням біографічна розповідь. Спостереження за навчальним процесом свідчать, що в початковій школі біографічні розповіді, які пропонуються учням, часто інформативно перевантажені, їх зміст не

допомагає краще зрозуміти конкретний твір або узагальнити творчість письменника. Складається враження, що вчителі знають про необхідність подавати дітям подібну інформацію, однак ставляться до цього досить формально, без усвідомлення мети та дидактичної цінності біографічної розповіді, що негативно впливає на формування в дітей інтересу до постаті письменника.

Розглянемо фрагмент уроку, який ілюструє поширений, але неефективний підхід до ознайомлення учнів з письменником. Конспект уроку читання в 2 класі наведено в популярному українському освітньому онлайн-порталі для вчителів «На урок». Тема уроку «Друзі пізнаються в біді. Казка Миколи Трублаїні «Про дівчинку Наталочку і сріблясту рибку»».

На початку уроку, на етапі повідомлення теми і мети, учитель пропонує дітям послухати таку розповідь:

«Сьогодні на уроці ми прочитаємо казку відомого українського письменника Миколи Трублаїні.

Микола Петрович Трублаїні народився у селі Вільшани на Вінниччині.

Сім'я жила дуже бідно. Нестатки і скрута змусили батька Миколи Трублаїні їхати на заробітки до Сибіру.

Миколку виховували мама і бабуся. Мама Миколи працювала вчителькою і часто брала хлопчика із собою на роботу. Він дуже любив сидіти на маминих уроках. Мав чудову пам'ять, був веселий і непосидючий. У п'ять років вже гарно читав, дуже швидко розв'язував задачі.

Коли став дорослим, Микола Трублаїні багато подорожував світом. Враження від побаченого записував, а потім переказував у своїх численних оповіданнях для дітей. Своїми творами він намагався заохотити юних читачів стати дослідниками, моряками, авіаторами, інженерами, вченими, що перемагають всі стихії.

Коли почалася Велика Вітчизняна війна, Микола Трублаїні добровольцем пішов на фронт. У 1941 році в одному із боїв поблизу села Козолувка Токмацького району він був тяжко поранений осколком бомби і по дорозі до шпиталю помер. Похований письменник на Луганщині, поблизу міста Ровеньки. Микола Трублаїні прожив небагато. Він загинув, коли йому було лише 34 роки, але залишив дуже багато чудових творів» [9].

Після цього починається аналіз заголовку (передбачення) і знайомство із твором. До біографічної інформації ніхто не звертається, жодного факту не згадується. Тобто розповідь прозвучала, однак її доцільність впливу на дитяче сприймання та розуміння практично відсутня.

Проаналізуємо запропоновану біографічну розповідь. Переважна більшість поданої в ній інформації для учнів 2 класу є зайвою і незрозумілою.

- Щоб її збагнути, учням треба знати, де знаходяться Вільшани, що таке Вінниччина. Звичайно, якщо діти перебувають у Вінницькій області, або у Вінниці – ці слова будуть знайомі і більш зрозумілі, ніж більшості другокласників, які мешкають в інших областях. Учителю важливо розуміти, як вплине інформація про точне місце народження автора на сприймання другокласниками твору. Позитивний ефект, зазвичай, спостерігається, якщо письменник є земляком школярів. Традиційно географічні назви в біографічних розповідях використовуються досить обмежено.

- Інформація про бідність сім'ї, про батька письменника, який поїхав до Сибіру, знову містить далекі від розуміння дітей географічні назви і не викликає ніяких уявлень. Повідомлення про відсутність батька пояснює жіноче виховання автора, однак недостатній життєвий досвід учнів стане на заваді розумінню цього факту, а отже подальшому використанню отриманої інформації.

- Достатньо цікавим є епізод про дитинство письменника, однак він ніяк не вплине на учнів, оскільки вони ще не знають жодного твору письменника. Якби знання дітей не обмежувалися однією казкою, то задля узагальнення уявлень про творчість автора можна було б поставити проблемне питання щодо причин, які спонукали Трублаїні стати письменником, зокрема дитячим, однак в умовах, коли з творами автора діти ніколи не зустрічалися, це не має сенсу.

- Доцільність наступної інформації про доросле життя письменника, його смерть та поховання теж викликає великі сумніви.

Знайомство з автором, спілкування з ним відбувається завдяки слуханню, читанню його творів. Тоді стає зрозумілим, як він думає, яка він людина (весела, серйозна, смілива тощо). Зазвичай, запитання стосовно автора виникають тоді, коли прочитано кілька творів. Наприклад, прочитавши низку гумористичних творів Грицька Бойка, діти запитують, чи був поет у звичайному житті постійно веселою людиною, чому не всі поети пишуть смішні твори. Тому обираючи місце для біографічної розповіді на уроці, слід враховувати рівень обізнаності учнів з творчістю письменника. Якщо діти вперше зустрічаються з творами певного автора, то знайомство з його життям і творчістю доцільно провести після читання твору. За умови, що учні вже обізнані з творчістю письменника, біографічну розповідь можна пропонувати перед читанням нового твору. Другий варіант застосовується, наприклад, під час вивчення віршів Т.Г. Шевченка в 3 та 4 класі, що ґрунтується на монографічному підході до вивчення творчості письменника. Однак авторів, з творами яких учні початкової школи знайомляться упродовж кількох років навчання, небагато.

Яку ж біографічну розповідь про Миколу Трублаїні можна запропонувати в другому класі? Добираючи матеріал для створення біографічної розповіді, учитель має враховувати місце письменника в літературі, розмаїття його творчості. Також бажано додавати емоційний компонент, близький розумінню дитини.

У читання молодших школярів сьогодні входить не дуже багато творів Трублаїні. Найбільш популярними є казка «Про дівчинку Наталочку та сріблясту рибку» і збірка оповідань «Пустуни на пароплаві».

На аналізованому уроці учні вперше знайомляться з творчістю цього письменника. Тому біографічну міні-розповідь необхідно провести після читання та обговорення змісту казки. Її треба побудувати так, щоб учні змогли отримати цікаву і корисну для розуміння твору інформацію, яка відповідає їх віковим можливостям. Наприклад: «Герой казки, який зміг найбільше допомогти рибці, дівчинка Наталочка. А у письменника теж була дочка. І як ви гадаєте, як її звали? Наталя. Микола Трублаїні дуже хотів, щоб вона виростила самостійною, уміла допомагати. А Наталочка в казці яка? Можна її назвати доброю, рішучою?».

Розповідь про письменника не повинна бути обтяжена зайвими фактами, вона має органічно вписуватися в роботу над змістом художнього твору.

Учителю під час уроку важливо переконатися в ефективності використаного прийому. Для цього він має запропонувати дітям узагальнене запитання, що базується на біографічній інформації, поданій у розповіді. Наприклад: «Хто такий Микола Трублаїні? Що про нього ви дізналися?».

**Висновки.** У формуванні кваліфікованого читача в початковій школі ключову роль відіграє вчитель, який має демонструвати ставлення до літератури, як витвору мистецтва, спроможний викликати в учнів інтерес до дитячої книжки і бажання читати. Тому одним із провідних завдань сьогодення є підвищення методичної підготовки педагога до проведення уроків літературного читання з урахуванням змін у загальних підходах до сприймання та розуміння дітьми художніх творів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шлейхер А.. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / Переклала з англ. Ганна Лелів. Львів: Літопис, 2018. 296 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/yakist-osviti/shlyaykher-naykrashchiy-klas-usviti-yak-stvoriti-sistemu-osviti-21-go-stolittya.pdf>
2. Про схвалення Стратегії розвитку читання на період до 2032 року "Читання як життєва стратегія" та затвердження операційного плану її реалізації на 2023–2025 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-%D1%80#n15>

3. Miller J., Mckenna M. World Literacy: How Countries Rank and Why It Matters. Published February 25, 2016 by Routledge. 228 P.

4. Journée mondiale des enseignant(e)s 2019 : chiffres clés. Enseignants. L'Institut de statistique de l'UNESCO. 2019 URL: [https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/world-teachers-day-fact-sheet-2019-french\\_0.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/world-teachers-day-fact-sheet-2019-french_0.pdf)

5. PISA: читацька грамотність / Уклад. Т. С. Вакулєнко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, В. П. Горох. Київ, 2017. 123 с. URL: [http://pisa.testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2018/02/Math\\_PISA\\_Framework.pdf](http://pisa.testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2018/02/Math_PISA_Framework.pdf).

6. Султанов Ю. І. Методична концепція викладання зарубіжної літератури *Зарубіжна література в середніх навчальних закладах*. 2000. № 2. С. 2–6.

7. Джежелей О. В., Ємець А. А., Ковалєнко О. М. Класна бібліотека Робота з дитячою книжкою. 1 клас Методичний посібник [https://vesna-books.com.ua/wp-content/uploads/2020/04/Klasna-biblioteka\\_Robota-z-dytyachoyu-knyzhkoju\\_1-klas\\_Metodychka.pdf](https://vesna-books.com.ua/wp-content/uploads/2020/04/Klasna-biblioteka_Robota-z-dytyachoyu-knyzhkoju_1-klas_Metodychka.pdf).

8. Огар Е. Адресант у дитячій книзі як літературно-видавничій комунікації. *Збірник праць Науково-дослідного інституту пресознавства*. 2014. Вип. 4. С. 441–449. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ZPNDZP\\_2014\\_4\\_37](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ZPNDZP_2014_4_37)

9. Ключєва С.П. Урок позакласного читання. Етична бесіда за казкою Миколи Трублаїні «Про дівчинку Наталочку і сріблясту рибку». URL: <https://naurok.com.ua/urok-pozaklasnogo-chitannyaetichna-besida-za-kazkoju-mikoli-trubla-ni-pro-divchinku-natalochku-i-sriblyastu-ribku-31076.html>

## ЖЕСТОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ

### SIGNING COMPETENCE AS A COMPONENT OF UKRAINIAN SIGN LANGUAGE TEACHING

У статті проаналізовано підходи до опису структури та рівнів сформованості жестомовної комунікативної компетентності. Загалом жестомовна комунікативна компетентність відображає спроможність людини комунікувати з жестомовними партнерами по взаємодії.

Теоретичний аналіз дав підстави окреслити структуру жестомовної комунікативної компетентності, що ґрунтується на трьох складових – лінгвістичній, соціолінгвістичній та прагматичній. Лінгвістична складова втілюється у володінні лексикою, граматику, синтаксисом української жестової мови. Соціолінгвістична складова конкретизується у володінні культурою жестомовної комунікації загалом та українською культурою жестової комунікації. Прагматична складова містить низку компонентів, що відповідають за операційний бік жестомовної комунікації: здатність до роботи з жестовими текстами; оперування контекстами та точками зору в жестовому мовленні; розуміння зверненого жестового мовлення з позиції його творця (декодування інтенцій мовця); продукування жестових текстів, які б відповідали власним інтенціям мовця; процесуальна швидкість і легкість розуміння зверненого жестового мовлення; легкість та швидкість продукування власного жестового мовлення.

В статті наголошено на необхідності застосовувати дескриптори щодо рівнів сформованості жестомовної комунікативної компетентності, які відповідають загальноєвропейській рамці мовної компетентності. Відповідно до цієї рамки людини, які вивчають українську жестову мову можуть розподілятися за трьома рівнями залежно від рівня сформованості жестомовної комунікативної компетентності: початковий користувач; самостійний користувач; досвідчений користувач.

Підкреслено, що навчальні програми з предмету «Українська жестова мова» має відповідати потребам слудей. Для людей, які вивчають українську жестову мову не для використання в своїй провідній діяльності навчальні програми мають бути зорієнтованими на формування жестомовної комунікативної компетентності на рівні самостійного користувача. Для підготовки людей до використання української жестової мови в професійній діяльності (вчителів жестової мови, перекладачі, педагоги, психологи та інші фахівці, які надають послуги жесто-

мовним особам та ін.) навчальні програми мають бути зорієнтованими на формування жестомовної комунікативної компетентності на рівні досвідченого користувача.

**Ключові слова:** жестомовна комунікативна компетентність, користувач, рівні володіння мовою, українська жестова мова.

The article analyzes approaches to describing the structure and levels of signing competence. In general, signing competence reflects the ability to communicate and interact with signers.

Theoretical analysis gave grounds to outline the structure of signing competence based on three components: linguistic, sociolinguistic, and pragmatic. The linguistic component is embodied in the possession of lexis, grammar, syntax of the Ukrainian Sign Language. The sociolinguistic component is specified in the possession of the general culture of signing communication and specific Ukrainian culture of signing communication. The pragmatic component contains several components responsible for the operational side of signing communication: the ability to operate with sign texts; operating contexts and points of view in signing; understanding of signing on the position of its creator (decoding the intents of the signer); producing sign texts that correspond to the signer's own intents; procedural speed and ease of understanding of signing; the ease and speed of producing own signer's signing.

The article emphasizes the need to apply descriptors regarding the levels of formation of signing competence, which correspond to The Common European Framework of Reference for Languages. According to this Framework, people who study Ukrainian sign language can be divided into three levels depending on the level of signing competence: basic; independent; proficient signer.

The article reflects that the training programs on the subject 'Ukrainian Sign Language' should meet the needs of learners. For learners who study Ukrainian Sign Language not for use in their leading activities, training programs should be focused on the formation of signing competence at the level of an independent signer. To prepare learners for the use of Ukrainian Sign Language in professional activities (sign language teachers, interpreters, teachers, psychologists, and other specialists who provide services to signers, etc.), training programs should be focused on the formation of signing competence at the level of the proficient signer.

**Key words:** signing competence, signer, language level, Ukrainian Sign Language.

УДК 376-056.263.016

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.10>

**Замша А.В.,**

канд. психол. наук,  
завідувач науково-дослідного центру загальної та спеціальної освітології Української академії соціогуманітарних і здоров'язберігальних наук

**Адамюк Н.Б.,**

канд. пед. наук,  
завідувач науково-дослідного центру жестового мовознавства, перекладознавства та лінгводидактики Української академії соціогуманітарних і здоров'язберігальних наук

**Дробот О.А.,**

канд. пед. наук,  
ст. науковий співробітник науково-дослідного центру загальної та спеціальної освітології Української академії соціогуманітарних і здоров'язберігальних наук

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Вивчення української жестової мови як навчального предмету у вітчизняній системі освіти було започатковано порівняно нещодавно. Так наказом Міністерства освіти і науки України № 852 від 11.09.2009 р. вперше було введено такий предмет до типових навчальних планів спеціальних шкіл для глухих та напівглухих дітей, при цьому

лише до початкової та середньої ланок [1]. У старшій школі ж цей предмет почав вивчатися лише з 2015/2016 н.р. Важливо зауважити, що зазначений предмет було включено до варіативної складової навчальних планів, тож години для його вивчення виокремлювалися з обсягу годин відведених на курси за вибором і факультативи, а також за рахунок годин корекційно-розвиткових

занять [9]. Відповідно школи на власний розсуд вирішували питання доцільності введення цього предмету та обсягу його вивчення [4]. Така практика в початковій та середній ланці шкільного навчання тривала до 2014/2015 н.р., допоки предмет «Українська жестова мова» був включений до інваріантної складової навчальних планів, що надало йому статус обов'язкового. Ця практика має місце і понині. Водночас у старшій школі після затвердження нової типової освітньої програми з 2020/2021 н.р. предмет «Українська жестова мова» зник навіть з варіативної складової навчальних планів [2]. І це відбулося, незважаючи на те, що ст. 7 Закону України «Про освіту» (2017) прямо передбачає право на вивчення української жестової мови здобувачами освіти «з порушеннями слуху» [10].

Прикметно, що рамковий Закон «Про освіту» передбачає також право на вивчення української жестової мови не лише глухими та напівглухими школярами, а й усіма «особами з порушеннями слуху», тобто розширює це право до різних вікових категорій здобувачів освіти з порушеннями слуху та різних рівнів освіти [5]. Втім ця норма залишається по сьогодні виключно декларативною, адже введення української жестової мови як навчального предмету в освітні процеси дошкільної, професійно-технічної, фахової передвищої чи вищої освіти досі не набуло практичної імплементації.

Крім цього у Законі не передбачено обмежень щодо форми закладів освіти чи навчання для вивчення цього предмету, тобто «Українська жестова мова» як предмет не обмежується виключно освітніми програмами спеціальних закладів освіти, а має бути доступним для вивчення здобувачами освіти з порушеннями слуху незалежно від форми навчання (спеціальна, інклюзивна, індивідуальна тощо) [6]. Однак ця норма Закону донині залишається нереалізованою.

Важливою віхою в утвердженні статусу української жестової мови у вітчизняній освітній політиці став Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019). В цьому Законі стаття 4 повністю присвячена українській жестовій мові. Щодо освітнього контексту в частині 3 цієї статті зазначено, що «в Україні кожному гарантується право вільно використовувати українську жестову мову в суспільному житті, *вивчати* та підтримувати її, а також навчатися українською жестовою мовою». Зазначене формулювання пропонує нове законодавче бачення статусу української жестової мови – не як мови «осіб із порушеннями слуху», а загалом як однієї з мов, які використовуються в Україні [8]. Тож з погляду норм чинного законодавства нині «Українська жестова мова» як навчальний предмет може бути запроваджено для широкого кола здобувачів освіти.

Це синхронізується з підходами щодо жестових мов переважної більшості розвинених країн світу [3]. До прикладу в США будь-який здобувач освіти, який чує, може обрати собі до вивчення американську жестову мову як одну з мов вивчення на вибір поряд з іншими іноземними мовами [7]. При цьому така практика впроваджена як в шкільній освіті, так і у вищій (J.K. Peyton, R.S. Rosen, S. Wilcox та ін.) [13, 14]. До того обрати жестову мову як одну з мов вивчення студент може незалежно від того яку професію здобуває (R.I. Mauberry та ін.) [12].

Втім, незважаючи на достатнє нормативне підґрунтя, аналіз освітньої практики свідчить, що впровадження «Української жестової мови» як навчального предмету потребує розроблення стратегій навчання українській жестовій мові та навчально-методичного забезпечення для різних категорій здобувачів освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Лінгводидактичні концепції, стратегії та підходи до навчання української жестової мови розкриті в низці публікацій Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замши, І. Чепчиної та інших. Переважна більшість досліджень була присвячена вивченню особливостей навчання української жестової мови глухих та напівглухих дітей дошкільного (О. Дробот та ін.) та шкільного (Н. Адамюк та ін.) віку. Окремі розвідки присвячені навчанню української жестової мови як складової підготовки перекладачів жестової мови (Н. Адамюк, А. Замша, І. Чепчина та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Втім, вітчизняний сектор наукових досліджень досі не зосереджував своєї уваги на навчанні української жестової мови широкого кола здобувачів освіти, які не мають порушень слуху.

**Мета статті** – описати структурно-рівневі характеристики жестомовної комунікативної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Результатом навчання української жестової мови є сформованість у спудея певного рівня жестомовної комунікативної компетентності. В цьому контексті важливими є низка питань: якою є структура цієї компетентності; які є рівні цієї компетентності; яка змістова характеристика кожного рівня компетентності; як саме визначати рівень сформованості компетентності.

Досить тривалий час пошук відповідей на ці питання в жестовій лінгводидактиці відбувався відособлено від концепцій навчання словесним мовам. Уніфікація концепцій для визначення рівня володіння певною словесною мовою втілювалася у прийнятих в 2001 році Радою Європи рекомендаціях щодо загальноєвропейської рамки мовних компетентностей. Лише в 2020 році цю рамку було адаптовано до специфіки жестових мов (P. Bürgin, J. Keller, A. Meili, D. Ni та ін.) [11].

Появі описових характеристик рівнів володіння жестовою мовою передувало ґрунтовне дослідження проєкту ProSign, що проводилось з 2016 по 2019 рр. В рамках цього проєкту жестомовну компетентність було описано в термінах здатностей до певних дій (Can Do). Так відповідно до загальноєвропейської рамки було виокремлено три глобальні рівні володіння мовою: початковий (базовий або елементарний) користувач; самостійний користувач; досвідчений користувач. Кожен з означених рівнів поділявся на два рівні (див. табл. 1). Важливо зауважити, що залежно від потреб здобувача освіти, який вивчає жестову мову, визначається рівень користувача. У випадках, коли взаємодія з жестомовними мовцями є достатньо рідкісним, випадковим чи лише ймовірним явищем, мовцю достатньо оволодіти рівнем початкового користувача. У разі, коли жестомовні мовці є частими суб'єктами комунікації, то для вільної взаємодії з ними людина має оволодіти жестовою мовою на рівні самостійного користувача, який не потребує допомоги для розуміння та продукування жестового мовлення. Поряд із цим для здійснення професійної діяльності у сфері, яка безпосередньо

пов'язана з постійним контактуванням з жестомовними людьми, рівень володіння жестовою мовою має бути не нижчим за рівень досвідченого користувача. Зокрема це стосується вчителів жестової мови, перекладачів та фахівців інших професій. Варто зауважити, що найвищий рівень досвідченого користувача (C2) відображає володіння жестовою мовою на рівні наближеному до її носіїв.

Втім означена градація рівнів не висвітлює компонентної структури здатностей у жестомовній комунікативній компетентності, що є важливим для розроблення методів навчання жестової мови.

В 2020 році в адаптації Загальноєвропейської рамки мовних компетентностей до жестових мов було сформульовано не лише рівневу, а й структурну організацію жестомовної комунікативної компетентності, що містить три складові: лінгвістична; соціолінгвістична; прагматична.

*Лінгвістична складова* втілюється у знанні жестової мови та точності використання її лексики та граматики. Відповідно ця компетентність складається з двох компонент – жестового репертуару та схематичної точності його використання для продукування та розуміння жестового мовлення.

Таблиця 1

Опис рівнів володіння жестовою мовою\*

Рівні	Описова характеристика
Початковий користувач	A1 Може розуміти і використовувати відомі повсякденні і дуже прості фрази, спрямовані на задоволення потреб конкретного типу. Може представити себе та інших і може задавати і відповідати на питання про особисті дані, такі як, де він/вона живе, люди, яких він/вона знає, і речі, які він/вона має. Може комунікувати, якщо інша людина спілкується повільно і чітко і готова допомогти у висловлюванні.
	A2 Може розуміти речення та відомі фрази, пов'язані зі сферами, що мають безпосереднє особисте значення (наприклад, основна особиста та сімейна інформація, покупки, місцева географія, зайнятість). Може спілкуватися під час виконання простих і рутинних завдань, що вимагають простого і прямого обміну інформацією про знайомі і рутинні справи. Може описувати простими словами аспекти його/її походження, оточуюче середовище та питання у сферах негайної потреби.
Самостійний користувач	B1 Може зрозуміти основну інформацію, коли використовується чітке й усталене жестове мовлення на знайомі теми, які регулярно зустрічаються в роботі, школі, дозвіллі тощо. Може взаємодіяти у більшості ситуацій, які можуть виникнути під час використання жестової мови. Може створювати простий зв'язаний жестовий текст на теми, які знайомі або представляють особистий інтерес. Може описати досвід і події, мрії, надії і амбіції і коротко дати причини і пояснення думок і планів.
	B2 Може зрозуміти основні ідеї складного тексту як на конкретні, так і абстрактні теми, в тому числі технічні дискусії в своїй галузі спеціалізації. Може комунікувати швидко та спонтанно, що виражається у відсутності комунікативного напруження під час взаємодії з носіями жестової мови. Може створювати чіткий, докладний, деталізований жестовий текст з широкого кола питань і пояснити точку зору на актуальне питання, пояснюючи переваги і недоліки різних варіантів.
Досвідчений користувач	C1 Може розуміти широкий спектр складних, довгих жестових текстів і розпізнавати приховане значення. Може вільно і спонтанно виражати себе без витрати часу на пошук відповідних способів комунікативного самовираження. Може використовувати мову гнучко та ефективно для соціальних, академічних та професійних цілей. Може створювати чіткий, добре структурований, детальний текст на складні теми, показуючи контрольоване використання організаційних моделей, шаблонів і зв'язок елементів мовлення.
	C2 З легкістю може зрозуміти практично всі жестові тексти. Може узагальнювати інформацію з різних джерел і реконструювати аргументи і думки в узгодженому викладі. Може висловлюватися спонтанно, дуже вільно і точно, розрізняючи нюанси значень навіть у більш складних ситуаціях.

\* <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/CommonReferenceLevels/tabid/1765/Default.aspx>



*Соціолінгвістична складова* визначає володіння культурним репертуаром жестомовної комунікації та відповідність його використання під час спілкування для розуміння та продукування жестового мовлення. Поняття жестомовної культури комунікації в цьому контексті інтерпретується достатньо широко і з точки зору загальних для культури глухих правил комунікації, і з точки зору регіональних культурних особливостей, зокрема значення певних жестових одиниць чи фраз, що мають унікальне значення в певній жестомовній спільноті.

*Прагматична складова*, що виражається у функціональних характеристиках розуміння та продукування жестового мовлення. Ця компетентність ґрунтується на таких компонентах як:

- здатність до оперування структурами жестових текстів, тобто розуміння та продукування багатфразових жестових висловлювань, що об'єднані певним значенням – володіння особливостями будови різних типів текстів дозволяє користувачеві розуміти не лише чітко структуровані тексти, а й фрагментовані тексти та декодувати приховані значення текстів;

- контекст і точки зору через оперування просторовими характеристиками жестового мовлення, що дає змогу встановити характер зв'язків між тими об'єктами, про які йдеться, та інтерпретувати текст із визначеної мовцем позиції;

- розуміння та інтерпретування зверненого мовлення, його темпу та стилю, що дозволяють визначити функцію тексту (переконання, звернення, роздуми і т.ін.), очікування мовця, що закладені у текст;

- ефективність продукованого жестового мовлення, володіння темпом та стилем мовлення, що відображає здатність мовця вибудувати такі жестові тексти, які б досягали функцій та очікувань мовця;

- процесуальна швидкість розуміння мовлення, що виражається в суб'єктивній оцінці мовцем витрат власних зусиль для розуміння тексту, швидкість розуміння знайомих та незнайомих жестів, а також швидкість прилаштування під особливості жестового мовлення нового співрозмовника;

- вільність продукування жестового мовлення, що є власне безпосереднім проявом жестомовної комунікативної компетентності [11].

Важливо підкреслити, що ця рамка представляє опис рівнів сформованості кожного компонента жестомовної комунікативної компетентності в двох її різновидах здатностей – рецептивному та продуктивному. Рецептивний прояв жестомовної комунікативної компетентності описується через здатність до розуміння, а той час як продуктивний прояв – через здатність до конкретних комунікативних дій. Кожна з означених здатностей описується за рівнями прояву А1, А2, В1, В2, С1 та С2.

**Висновки.** При введенні навчального предмету «Українська жестова мова» в освітній процес широкого кола здобувачів освіти варто використовувати рівні жестомовної комунікативної компетентності адаптовані до європейської рамки мовної компетентності. Відповідно до цього розробляти навчальне та навчально-методичне забезпечення для навчання цій мові. Важливо підкреслити, що для людей, які вивчають українську жестову мову не для використання в своїй провідній діяльності навчальні програми мають бути зорієнтованими на розвиток жестомовної комунікативної компетентності на рівні самостійного користувача. Натомість ті, хто використовуватиме цю мову у своїй провідній діяльності, зокрема професійній діяльності, мають навчатися за навчальними програмами орієнтованими на досягнення рівня досвідченого користувача.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адамюк Н. Особливості забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 36. С. 102–105.
2. Адамюк Н. Проблеми комунікативної доступності в сучасній сурдопедагогіці. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 81. С. 5–8.
3. Дробот О., Замша А. Лінгводидактичні аспекти навчання української жестової мови. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3. С. 37–44.
4. Замша А. Роль жестової мови у розвитку особистості нечуючої дитини. *Жестова мова й сучасність*. 2010. Вип. 5. С. 238–247.
5. Замша А., Адамюк Н., Дробот О. Концептуалізація комунікативного супроводу здобувачів освіти з порушеннями слуху в освітньому середовищі. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49. С. 59–62.
6. Замша А., Федоренко О. Абілітаційна підтримка як складова іншомовної освіти глухих дітей в початковій школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. № 90. С. 53–57.
7. Замша А., Федоренко О. Шкільна освіта глухих – виклик для інклюзивної практики навчання. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors: Collective monograph*. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2021. Vol. 1. P. 160–180.
8. Замша А. Концепція комунікативної доступності освітнього середовища для глухих та напівглухих здобувачів освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 84, т. 1. С. 72–75.
9. Замша А. Нові горизонти іншомовної освіти глухих учнів. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 23–24 вересня 2022 р., м. Київ. Львів–Торунь: Liha-Pres, 2022. С. 98–100.*

10. Drobot O., Zamsha A. Algorithm for providing individual communicative needs of deaf educators. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. 2021. № 7(43), vol. 1. P. 23–30.

11. Keller J., Bürgin P., Meili A., Ni D. The CEFR Illustrative Descriptor Scales: Signing Competences. *In Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. P. 143–169.

12. Mayberry R.I. Learning Sign Language as a Second Language. In K. Brown (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amsterdam: Elsevier, 2006. P. 743–746.

13. Rosen R.S. American Sign Language as a Foreign Language in U.S. High Schools: State of the Art. *The Modern Language Journal*. 2008. Vol. 92, Issue 1. P. 10–38.

14. Wilcox S., Peyton J.K. American Sign Language as a Foreign Language. *ERIC Digest ED429464*. ERIC Resource Center, 1999.

## THE USE OF BLENDED LEARNING IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

### ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*The article is devoted to the topic of blended learning, which became a very popular and widespread phenomenon in the Ukrainian education system due to the war in Ukraine.*

*With the onset of covid-19, when many bans appeared, it became impossible to adhere to traditional forms of teaching, which involve the presence of students and a teacher in the classroom, live communication, lectures and seminars. The world and the education system quickly found their way and switched to a distance form of education. Some teachers and students lacked the technical knowledge to use E-learning systems to their full potential, but after a few months this gap was closed. It seemed that the problem was solved and it was possible to switch to new forms of education and forget about the old ones. But not everything looked so rosy. After numerous forms of control, it became clear that the level of assimilation of the subject leaves much to be desired, the level of students' knowledge has deteriorated compared to more traditional teaching systems. Unfortunately, the situation in Ukraine does not allow to return to classrooms on a permanent basis, so a dilemma arises: should we risk the lives of students and teachers and study in classrooms or ignore the increasingly deteriorating level of knowledge and continue to give preference to distance education? In the light of the above-mentioned question, it will be reasonable to turn to compromise education systems that allow bringing the traditionality of communication and discussion of problems that are inherent in traditional forms, at the same time leaving room for newer remote, and hence safer, education systems.*

*The article examines and analyses different definitions of the concept of "blended learning", which were put forward by different authors at different times. The structure of blended learning is analysed, the advantages and disadvantages of each form are analysed, for which stages of the education system it is best suited, a consideration of the main features of blended learning is proposed, as well as a list of digital resources necessary for conducting lessons on this type of learning.*

**Key words:** *blended learning, distance education, e-learning, rotation model, flexible model.*

*Стаття присвячена темі змішаного навчання, яке стало дуже популярним і розповсюдженим явищем в системі української освіти завдяки війні в Україні. Глобальні виклики людству такі як Ковід 19,*

*і локальні проблеми як ось війна в Україні внесли свої зміни в процес освіти. Ці зміни торкнулися всіх ступень освітнього процесу починаючи від садочка закінчуючи вищими навчальними закладами. Хоча кожен етап важливий і безсумнівно заслуговує на розгляд, але в межах однієї публікації цього зробити неможливо. Ця публікація стосується і розглядає проблеми викладання, а саме викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах.*

*З початком Ковід 19 коли з явилася багата заборон, стало неможливо дотримуватися традиційних форм викладання, які передбачають наявність учнів та викладача в аудиторії, живе спілкування, лекції і семінари. Світ та система освіти швидко зорієнтувалися та перейшли на дистанційну форму освіти. Деяким викладачам та студентам не вистачало технічної обізнаності для використання систем E-learning на повну, але через декілька місяців ця прогалина була закрита. Здавалося, проблему вирішено і можна перейти на нові форми навчання і забути про старі. Але не все виглядало так райдужно. Після численних форм контролю стало зрозуміло, що рівень засвоєваності предмета залишає бажати кращого, рівень знань студентів погіршився в порівнянні з більш традиційними системами викладання. нажалі ситуація в Україні не дозволяє повернутися в аудиторії на постійній основі, тож постає дилема: чи ризикувати життям студентів та викладачів і займатися в аудиторіях або не зважати на все більш погіршуваний рівень знань і продовжувати надавати перевагу дистанційній освіті? В світлі вище зазначеного питання буде розумним звернутися до компромісних систем навчання, які дозволяють привнести традиційність спілкування та обговорення проблем, які притаманні традиційним формам, в той же час залишаючи місце для новітніших дистанційних, а звідси і безпечніших систем навчання.*

*В статті розглядаються і аналізуються різні дефініції поняття «змішаного навчання», які висувалися різними авторами в різні часи. Аналізується структура змішаного навчання, аналізуються переваги і недоліки кожної форми.*

**Ключові слова:** *змішане навчання, дистанційна освіта, e-learning, ротаційна модель, гнучка модель.*

UDC 373.5.091.31

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.11>

**Kurinyi O.V.,**

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages  
Sumy National Agrarian University

**Stating the problem.** Gone are the days when teachers of higher education institutions could use and be guided by purely traditional approaches in studying disciplines. Global challenges to humanity, such as Covid-19, and local problems, such as the war in Ukraine, have made changes in the education process. These changes affected all stages of the educational process, from kindergarten to higher educational institutions. although each stage

is important and undoubtedly worthy of consideration, it is impossible to do this within the limits of one publication. This publication concerns and examines the problems of teaching, namely the teaching of foreign languages in higher education institutions.

With the onset of Covid-19, when many bans appeared, it became impossible to adhere to traditional forms of teaching, which involve the presence of students and a teacher in the classroom, live

communication, lectures and seminars. The world and the education system quickly found their way and switched to a distance form of education. Some teachers and students lacked the technical knowledge to use E-learning systems to their full potential, but after a few months this gap was closed. It seemed that the problem was solved and it was possible to switch to new forms of education and forget about the old ones. But not everything looked so optimistic. After numerous forms of control, it became clear that the level of assimilation of the subject leaves much to be desired, and the level of student achievement has deteriorated compared to more traditional teaching systems. Unfortunately, the situation in Ukraine does not allow to return to classrooms on a permanent basis, so a dilemma arises: should we risk the lives of students and teachers and study in classrooms or ignore the increasingly deteriorating level of knowledge and continue to give preference to distance education? In the light of the above-mentioned question, it will be reasonable to turn to compromise education systems that allow bringing the traditionality of communication and discussion of problems that are inherent in traditional forms, at the same time leaving room for newer remote, and hence safer, education systems.

**Analysis of the research and publications on the issue under consideration.** Since there are several terms in the scientific literature devoted to this topic, we suggest considering them from the point of view of their synonymy.

At the moment, there are terms “distance education”, “E-learning”, “blended learning”. Is there any difference between them or are they completely synonymous terms?

“Distance learning” refers to any education provided without the teacher and students being physically present together. [4] In the past, high schools and universities offered correspondence courses as a method of distance learning. Course materials were often sent to a student by mail and assignments were completed online or returned to the teacher by mail.

More recently, distance learning programs are making use of the incredible opportunities afforded by modern technology and offer very effective learning opportunities in all manner of distance education courses. From kindergarten to elementary school to university, effective distance learning is now a viable option. What is E-learning then? Wikipedia gives the following definition. Electronic learning (English E-learning, short for English Electronic Learning) is a system of learning with the help of information and electronic technologies. There is a definition given by UNESCO specialists: “e-Learning — training with the help of the Internet and multimedia.” [5]. E-learning is “the learning supported by digital electronic tools and media” and m-learning is the “e-learning using mobile devices and wireless transmission” [3: 255]

and finally, the “Digital learning is any type of learning that is facilitated by technology or by instructional practice that makes effective use of technology” and it occurs in all learning areas and domains [2: 2].

If you delve into this issue, you can find out that there are d-learning and m-learning, which stands for distance learning and mobile learning, but this is basically the same. After considering these definitions, we can conclude that there are not many differences between the concept of distance education and e-learning, since now technically all distance education is conducted via the Internet with the help of computers.

Let's consider the definitions of blended learning. There are two blended learning definitions that are most frequently cited in the literature. These have been suggested by Graham [7], and Garrison and Kanuka [6], and have been cited 2149 and 3116 times, respectively (Google Scholar, Oct 25, 2018). Graham defines blended learning as follows: “Blended learning systems combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction” [7: 5]. Garrison and Kanuka define blended learning as “the thoughtful integration of classroom face-to-face learning experiences with online learning experiences” [6: 96]. A third, slightly less influential, definition was put forth by Allen and Seaman (2010, cited 988 times according to Google Scholar, Oct 25, 2018). They define a blended learning course as follows: BCourse that blends online and face-to-face delivery. Substantial proportion of the content is delivered online, typically uses online discussions, and typically has a reduced number of face-to-face meetings [2; 5].

**Highlighting previously unresolved parts of the overall problem.** Although we have analysed various definitions of the term blended learning, we state that it is widely implemented in schools and higher educational institutions, it still remains uncertain which form of blended learning should be used for teaching foreign languages in higher educational institutions, given that there are different models of blended learning.

**The purpose of the paper is** to determine the main features of blended learning, consider the main models of this type of learning and, after analysing their advantages and disadvantages, determine which model will be best suited for teaching foreign languages in higher educational institutions

**Presentation of the main material.** Blended learning has its own characteristics:

- a change in emphasis in the relationship between the teacher and students: instead of voicing the educational material and developing certain skills, the teacher organizes the educational process;
- the priority of individual activity of students (the basis of educational activity is purposeful, intensive and controlled individual work, each student can study in a place convenient for him, individually,

comprehensively using special teaching aids and agreeing on the possibility of special contact with the teacher; the student becomes a subject who is helped to study.

It's of common knowledge that there exist four forms of blended learning.

**Rotation model**

The rotational model alternates online and offline learning according to a certain defined schedule or instructions of teachers. Such a model covers:

- work in small groups or as a whole class;
- group projects;
- individual work with teachers;
- written assignments.

The model “Rotation by stations” or “Change of work areas” is suitable for junior and middle grades in the school. For the correct educational process, the teacher divides students into 3 teams by zones (stations):

- the first station works with the teacher;
- the second station does project work in groups;
- the third station is online training.

The “Rotation of laboratories” or “Change of classes” model is less effective because it does not include mandatory project work. Part of the lessons are held in regular classrooms, and one of the lessons is given to the children to work in the computer classroom. There, students work individually in an online format to deepen or consolidate the knowledge they have acquired.

The “flipped classroom” model is considered the easiest to implement. It combines learning at home (where students study new theoretical material in an online format: watch video lectures, read articles, etc.) and at school, where they consolidate what they have learned and update the knowledge they have acquired.

“Flexible model” or “individual rotation” is held in large premises (library, assembly hall, etc.), where each student has a workplace. In addition, in the large space there are areas for working in small groups, for discussion or for carrying out laboratory exercises.

**Flexible model**

A model where students have a flexible schedule that changes according to the need to understand a specific topic and course. The number of teachers in this type of work varies depending on the number of group and individual works of students.

**Self-blend model**

The self-blend model only one subject is studied online, while students take other subjects at school or university. Sometimes the model compensates for the lack of in-depth courses at school or subjects of free choice.

**In-depth virtual model**

Unlike the “self-blending” model, the “in-depth virtual” model covers all courses, not selectively. In addition, students independently distribute online and offline parts of training, where the online part can be listened to both in the educational institution and outside it.

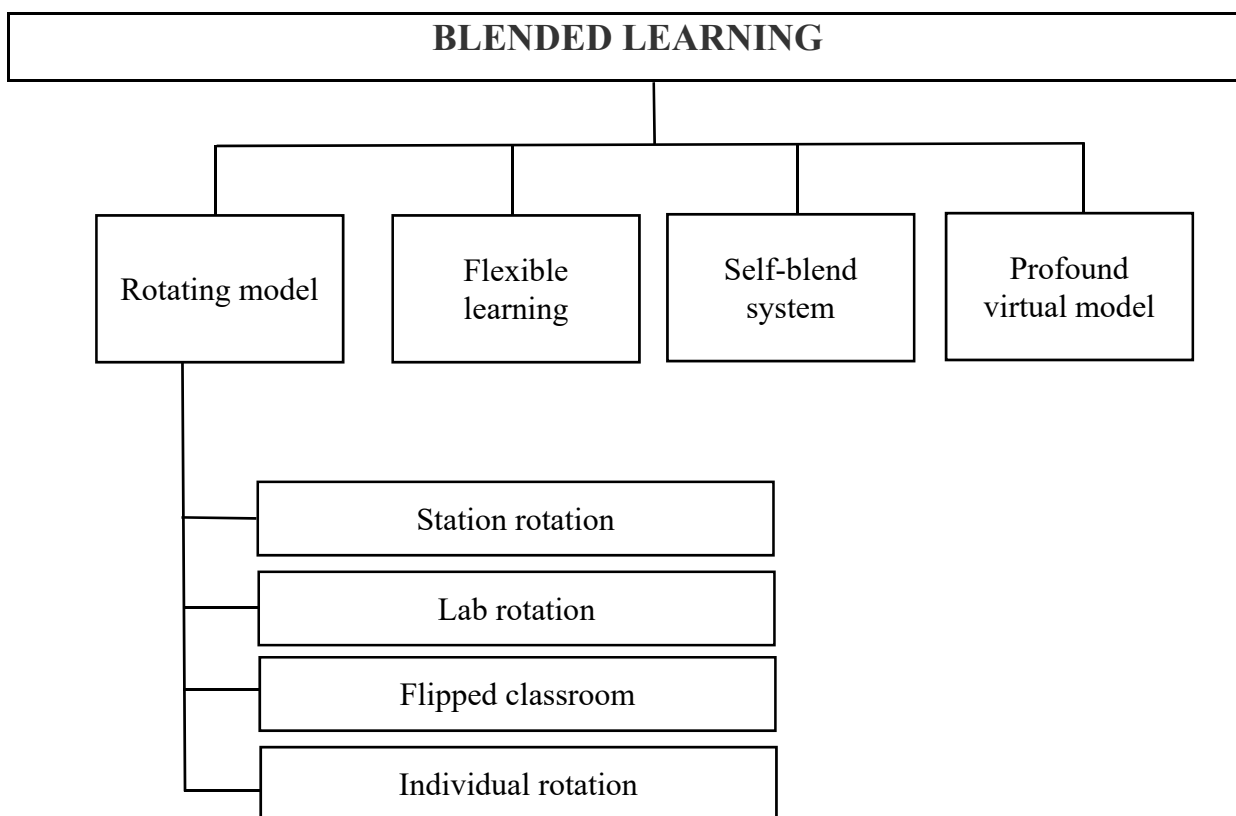


Fig. 1

The implementation of blended learning involves the use of various types of digital resources:

- tools for planning educational activities (electronic magazines, organizers);
- tools for creating communities (social networks);
- tools for cooperation (Google Docs, Word online);
- tools for communication and feedback (Hangout, Meet, Zoom, Skype);
- tools for creating educational content (Padlet, Educreations, Quizlet, Quizwhizzer, Kahoot, Class-Marker), digital collections of educational content (Testorium, Mozaik, Octagon studio etc).

Speaking about the specifics of teaching a foreign language in conditions of mixed education, it should be noted that it will be different depending on whether it is a language university or a faculty or not. At the language faculty, the foreign language study program includes both lectures and practical classes, while at a non-linguistic university it is only practical classes.

Delivering lectures fits very well into the online format of learning, because in this type of activity there is lecturer-student interaction, but there is no interaction between students, and even this interaction is one-sided, because the student is not required to actively work. His task is only to passively learn the material provided by the lecturer, so for lectures it would be ideal to use an online format, using such circular tools as Zoom, Meet etc.

**Conclusion.** Speaking about the specifics of teaching a foreign language in conditions of mixed education, it should be noted that it will be different depending on whether it is a language university or a faculty or not. At the language faculty, the foreign language study program includes both lectures and practical classes, while at a non-linguistic university it is only practical classes.

Lecturing fits very well into the online format of learning, because in this type of activity there is lecturer-student interaction, but there is no interaction between students, and even this interaction is one-sided, because the student is not required to actively work. His task is only to passively learn the material provided by the lecturer, so for lectures it would be ideal to use an online format. Practical classes are characterized by active interaction between “teacher-student”, “student-student”, they actively work in pairs or groups.

Therefore, it would be appropriate for linguistic universities to use a combination of lectures held online with practical classes held in classrooms.

For non-language higher education institutions, the situation is slightly different. All classes are practical and using online models will not be as effective as working in the classroom. But if the security situation does not allow all pairs to be conducted in the classroom, then it would be appropriate to use a rotational model, where a third of the group can be present in the classroom, a third will be involved in group work, and a third will work online. If for some reason this model cannot be applied, then the inverted class can be an alternative. With this model, the teacher can give tasks for learning new grammar to students at home, providing them with the necessary resources, thus turning this component of the lesson into individual study. Performance of practical tasks can be left for classroom study.

#### REFERENCES:

1. Робота змішаної форми навчання. *Kharkiv IT Cluster*: веб-сайт. URL: <https://it-kharkiv.com/yak-pratsyuwe-zmishana-forma-navchannya-u-voyennyj-chas/> (дата звернення: 09.11.2023).
2. Allen I. E., Seaman J. Class Differences: Online Education in the United States. Sloan Consortium, 2010. P. 18–25.
3. Basak, Sujit, Wotto, Marguerite Bélanger. E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media*. 2018. Vol. 15. P. 191–216.
4. Distance education. *Wikipedia*: веб-сайт. URL: [https://simple.wikipedia.org/wiki/Distance\\_education#:~:text=Distance\\_education\\_\(or\\_distance\\_learning,web\\_sources\\_have\\_been\\_used.](https://simple.wikipedia.org/wiki/Distance_education#:~:text=Distance_education_(or_distance_learning,web_sources_have_been_used.) (дата звернення: 09.11.2023).
5. E-learning. *Wikipedia*: веб-сайт. URL: <https://simple.wikipedia.org/wiki/E-learning> (дата звернення: 09.11.2023).
6. Garrison D. R., Kanuka, H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*. 2004. Vol. 7. P. 95–105.
7. Graham C. R. Blended learning models. *Encyclopedia of Information Science and Technology*. Second Edition ed., 2009. P. 375–382.
8. Hoppe H, Joiner R, Milrad M. Guest editorial: Wireless and mobile technologies in education. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2003. Vol. 19, № 3. P. 255–259.
9. Hrastinski S. What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends*. Vol. 63. 2019. P. 564–569.
10. What is Distance Learning? The Complete Guide. *The TechSmith Blog*: веб-сайт. URL: <https://www.techsmith.com/blog/distance-learning/> (дата звернення: 09.11.2023).

## ДОСЛІДЖЕННЯ В. МАСАЛЬСЬКИМ ПРОБЛЕМ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

### V. MASALSKYI'S RESEARCH OF THE PROBLEMS OF THEORY AND PRACTICE OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

*Мета статті – розглянути дослідження В. Масальським проблем теорії і практики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти. Автор статті показує ґрунтовність досліджень В. Масальського.*

*Відомий вітчизняний учений ХХ століття розглядає питання лінгводидактики (загальні питання методики навчання української мови). В. Масальський дає визначення поняття «методика навчання української мови» відповідно до тогочасної термінології, формулює завдання вказаної галузі науки, висвітлює наукові основи методики навчання української мови.*

*Учений називає принципи, методи й прийоми навчання української мови, аналізує урок як основну форму організації навчальної роботи, надає рекомендації стосовно вивчення окремих розділів і аспектів мови.*

*В. Масальський досліджує проблеми теорії і практики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти в середині ХХ століття, зокрема зазначає, що у вказаний період методика охоплює основні питання навчання граматики, правопису та розвитку мовлення учнів. Учений констатує, що поступово встановлюються прийоми зіставлення, паралельного викладання мов, логічного доведення, закріплення усвідомленого, граматичного розбору, повторення вивченого, опитування учнів. Усталяються норми оцінювання успішності учнів з української мови. Актуальними були питання змісту, характеру й методики подання учням домашніх завдань. Науковець називає імена дослідників і відповідні праці.*

*На думку вченого, покращити роботу над лексикою, орфографією в школі, над культурним мовленням дозволяють видані в означений період словники, праці з лексикології та фразеології. Корисними є праці, які містять методичні поради щодо роботи з розвитку мовлення учнів, матеріали з граматичної стилістики, історії української літературної мови, літературного читання, приклади лінгвістичного аналізу художнього твору, засобів поетичної мови. Також цінними є статті, присвячені підготуванню учнів до викладу власних думок.*

*Дослідження В. Масальського збагатили вітчизняну науку, сприяли подальшому висхідному розвитку теорії і практики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти.*

**Ключові слова:** методика навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, завдання, принципи, методи й прийоми навчання української мови, урок, наукові праці.

*The aim of the article is to examine V. Masalskyi's research of the problems of theory and practice of teaching the Ukrainian language in general secondary education institutions. The author of the article shows the thoroughness of V. Masalskyi's research.*

*The well-known Ukrainian researcher of the twentieth century considers the issues of linguo-didactics (general issues of methods of teaching the Ukrainian language). V. Masalsky defines the concept of "methods of teaching the Ukrainian language" in accordance with the terminology of the time, formulates the tasks of this branch of science, and highlights the scientific foundations of the methods of teaching the Ukrainian language.*

*The researcher identifies the principles, methods and techniques of teaching the Ukrainian language, analyses the lesson as the main form of organising educational work, and provides recommendations for learning certain sections and aspects of the language.*

*V. Masalskyi explores the problems of the theory and practice of teaching the Ukrainian language in general secondary education institutions in the mid-twentieth century, in particular, he notes that in this period the methodology covers the main issues of teaching grammar, spelling and speech development of pupils. The scientist states that the methods of comparison, parallel teaching of languages, logical proof, consolidation of conscious, grammatical analysis, repetition of what has been learned, and questioning of students are gradually being established. Norms for assessing students' performance in the Ukrainian language are being established. The issues of content, nature, and methodology of assigning homework to students were relevant. The researcher mentions the names of researchers and relevant works.*

*According to the researcher, dictionaries, as well as the works on lexicology and phraseology published in the abovementioned period can improve the work on vocabulary, spelling at school, and cultural speech. Works that contain methodological advice on the development of students' speech, materials on grammatical stylistics, the history of the Ukrainian literary language, literary reading, examples of linguistic analysis of a work of art, and the means of poetic language are also useful. Also valuable are articles on preparing students to express their own thoughts.*

*V. Masalskyi's research has enriched national science and has contributed to the further upward development of the theory and practice of teaching the Ukrainian language in general secondary education institutions.*

**Key words:** the methodology of teaching the Ukrainian language in general secondary education institutions, tasks, principles, methods and techniques of teaching the Ukrainian language, lesson, scientific works.

УДК 371.32:811.161.2+37(09)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.12>

**Кушнірова Л.В.,**  
викладач кафедри педагогіки  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

У наш час в Україні відбувається модернізація шкільної мовно-літературної освіти. «Держстандарт загальної середньої освіти і чинна програма «Українська мова» визначають три ключові підходи до навчання – особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний, спрямовані на забезпечення розвитку сучасного учня, підготовку його до життя за межами школи й самореалізації в ньому. Концепція «Нова українська школа», затверджена Кабінетом Міністрів України у грудні 2016 року, визначає курс на компетентнісне навчання» [2, с. 2]. Результатом шкільної освіти мають бути предметні й ключові компетентності.

Праці провідних вітчизняних учених-методистів, чий доробок збагатив нашу науку, стали підґрунтям для пошуку нових підходів до навчання.

Не втрачає цінності лінгводидактична спадщина В. Масальського, Дослідник проаналізував великий період розвитку теорії і методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти у ХХ ст. Вивчення історії методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, зокрема доробку В. Масальського, не втрачає актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питання історії методики навчання української мови розглядають І. Бакаленко, З. Бакум, Н. Бондаренко, Л. Варзацька, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Дика, С. Караман, Л. Кожуховська, О. Кулик, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Новосолова, Н. Остапенко, Е. Палихата, М. Пентиліук, О. Потапенко, Т. Симоненко, І. Хом'як, Г. Шелехова, А. Ярмолюк та ін.

Цінний науковий доробок залишили відомі українські вчені Л. Булаховський, О. Білецький, А. Машкін, С. Чавдаров, В. Масальський, А. Медушевський, В. Сухомлинський, І. Синиця, Л. Скура-тівський, О. Біляєв.

Значний внесок у вітчизняну науку зробив доктор педагогічних наук, професор В. Масальський, чия лінгводидактична спадщина продовжує цікавити сучасних дослідників [4, с. 38].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У колі наукових інтересів В. Масальського були проблеми теорії й методики навчання мов, лінгвістики. Потребують дослідження його методичні погляди, положення й рекомендації, здійснений ученим аналіз розвитку методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти в середині ХХ ст.

**Мета статті** – розглянути дослідження В. Масальським проблем теорії і практики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Проблеми теорії і практики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, питання

розвитку методики навчання української мови в школі в середині ХХ ст. В. Масальський досліджує в ряді праць, зокрема в монографії «Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР» (1962).

Ця праця стала першим в українській науці ґрунтовним дослідженням з історії методики навчання української мови. Відповідно до тогочасних умов, стану розвитку філософії, педагогічної та лінгвістичної думки, власних соціально-політичних поглядів, автор дотримався певних ідеологічних канонів, але монографія містить цінний матеріал, те «цінне зерно», що стало підмурівком для подальшого розвитку теорії і методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти [3, с. 26].

Наукові праці В. Масальського позитивно вплинули на розвиток української мови, теорії і методики навчання української мови.

Відомий вітчизняний учений ХХ століття розглядає питання лінгводидактики (загальні питання методики навчання української мови). В. Масальський дає визначення поняття «методика навчання української мови» відповідно до тогочасної термінології («методика викладання мови», «методика мови»), формулює завдання вказаної галузі науки, висвітлює наукові основи методики навчання української мови, надає рекомендації стосовно вивчення окремих розділів і аспектів мови.

В. Масальський уважає, що методика викладання української мови – «це педагогічна наука про принципи, зміст, методи та методичні прийоми озброєння учнів системою знань, умінь і мовних навичок (щодо граматики, правопису, усного, письмового висловлювання, практичної стилістики)» [5, с. 120].

«Методика мови є педагогічна дисципліна, самостійна галузь науки, що має предметом свого дослідження та викладу: 1) визначення спрямованості навчання учнів мови в початковій і середній школі, його загальноосвітніх, спеціальних і виховних завдань; 2) точне окреслення змісту та обсягу систематизованих теоретичних знань, а також кола практичних умінь і навичок з мови, потрібних учням у житті, під час роботи в школі й у майбутній трудовій діяльності та для дальшої освіти; 3) опрацювання методів та методичних прийомів найбільш раціонального й результативного навчання мови учнів» [5, с. 121].

В. Масальський був науковим керівником аспірантів, серед яких – майбутній видатний український учений, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України О. Біляєв. У праці «Лінгводидактика рідної мови» О. Біляєв розмежовує поняття «методика мови» і «лінгводидактика», які використовуються диференційовано. «Як термін «лінгводидактика» вичленувався



з назви «методика мови» на означення більш загальних проблем методики, пов'язаних з лінгвістикою і дидактикою, якими, зокрема, є принципи, зміст, форми, методи навчання та ін. Методика порівняно з лінгводидактикою займається в основному вивченням окремих розділів та аспектів мови» [1, с. 5].

Завданням наукової методики В. Масальський вважає «створення й обґрунтування навчальних планів, програм, підручників і методичних посібників з мови для всіх типів загальноосвітніх політехнічних шкіл...» [5, с. 121].

«Завдання методики викладання мови – створити науково обґрунтовану систему викладання свого предмета, схарактеризувати ті методи, засоби і прийоми, які потрібні для найкращого опрацювання і засвоєння в школі навчального матеріалу, виховання... Зрозуміло, що для засвоєння граматики потрібні одні методичні прийоми, для словникової роботи – інші, особливі методи і засоби потрібні для роботи з читання, навчання дітей грамоти» [5, с. 122].

Учений констатує, що теорія методики мови створюється на базі філософії, педагогіки, логіки, дидактики, психології та мовознавства.

В умовах компетентнісного підходу сучасної школи не втрачають свого значення принципи, які виділяють С. Чавдаров і В. Масальський для навчання української мови, принципи побудови шкільного мовного курсу: науковості, систематичності й послідовності навчання, свідомості й активності навчання, доступності навчання (викладання), зв'язку теорії з практикою, наочності, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу до учнів (урахування вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей) [7, с. 50–53].

Витоки сучасних підходів до навчання мови, зокрема компетентнісного підходу, постійно прослідковуються в працях В. Масальського. С. Чавдаров і В. Масальський радили під час реалізації вправ з розвитку образної мови, активного словника учнів, різноманітних форм роботи з картинками, упродовж складання творів, переказів, ділових паперів здійснювати одночасне засвоєння знань і формування вмінь і навичок. «Грамматика, правопис і розвиток мови в середній школі при ведучій ролі перших двох становлять собою нерозривні сторони єдиного педагогічного процесу теоретичного і практичного освоєння мови», – зауважував В. Масальський [6, с. 9]. Мова йде про тісний зв'язок граматики з вивченням правопису і розвитком мовлення учнів, єдність теоретичного і практичного освоєння мови, що зараз актуально.

Автори «Методики викладання української мови в середній школі» виділяли загальні навчальні методи: 1) зв'язний виклад учителя; 2) бесіда; 3) самостійні спостереження учнів;

4) робота з підручником; 5) використання наочних посібників; 6) вправи [7, с. 53]. В. Масальський вважає методичний прийом складовою частиною начального методу, елементом методу.

Класифікацію уроків української мови у книзі подано відповідно до їх завдань: 1) уроки вивчення нового матеріалу; 2) уроки закріплення знань і навичок; 3) уроки перевірки й обліку якості засвоєних знань; 4) уроки аналізу контрольних робіт; 5) уроки узагальнення вивченого; 6) уроки повторення певної теми розділу. Зараз існують також інші класифікації, проте зроблене авторами «Методики...» заклало міцні основи для подальших творчих пошуків. Важливою є думка, що структура уроку визначає його тип і залежить від основної дидактичної мети уроку. В. Масальський розглядає урок як основну форму організації навчальної роботи.

У своїх дослідженнях В. Масальський зазначає, що в середині ХХ століття методика навчання української мови в школі охоплювала основні питання навчання граматики, правопису та розвитку мовлення учнів.

В. Масальський констатує, що поступово встановлюються прийоми зіставлення, паралельного викладання мов, логічного доведення, закріплення усвідомленого, граматичного розбору, повторення вивченого, опитування учнів [5, с. 61]. Учений називає імена дослідників і відповідні праці: С. Зарицький. «Зіставлення на уроках мови». («Українська мова в школі», 1951, № 3), М. Миценко. «Усвідомлення граматичних правил на уроках мови» («Українська мова в школі», 1952, № 2), А. Медушевський. «Грамматичний розбір на уроках мови в середній школі» («Українська мова в школі», 1951, № 2), «Грамматичний розбір на уроках мови в середній школі...» («Наукові записки», т. XIII, «Педагогічна серія № 3», Київський державний педагогічний інститут ім. О.М. Горького, К., 1952), С. Канюка. «Повторення граматики української мови в семирічній і середній школі» (1945), Б. Кулик. «Повторення граматичного матеріалу в 5–7 класах» («Українська мова в школі», 1951, № 1), «З досвіду вчителів-мовників» («Українська мова в школі», 1952, № 2), С. Чавдаров. «Деякі недоліки у практиці перевірки, оцінювання знань учнів» (1945).

В. Масальський відмічає, що актуальними залишаються питання змісту, характеру й методики подання учням домашніх завдань («Домашні завдання з української мови та літературного читання в V–VII класах, Методичний лист», 1952). Усталяються норми оцінювання успішності учнів з української мови («Норми оцінок успішності учнів з української мови у V–X класах семирічних і середніх шкіл», К., 1952). У подальшому питання оцінювання успішності учнів з української мови залишалися в полі зору освітян, науковців.

Слід зазначити, що контроль навчальних досягнень учнів з української мови в наш час є злободенною лінгводидактичною проблемою. Н. Голуб вважає, що оцінювання можна розглядати як один із засобів ефективного управління навчальним процесом. «Відповідно основною функцією оцінки є не контроль результатів і підбиття підсумків, а стимулювання покращення якості досягнень учнів, ефективний засіб зворотного зв'язку щодо ступеня власних досягнень і як засіб самооцінювання». Актуалізуються різні форми оцінювання й самооцінювання: мовленнєві (описові); знакові письмові (цифри, смайлики, сходинки успіху); знакові зовнішні (різні картки, що містять певні символи, малюнки; наприклад світлофор з «увімкненим» певним кольором; картка сумнівів); «шкали власних досягнень», «листок самооцінювання»; таблиці, «папка досягнень», «дерево успіху» тощо [2, с. 5].

Безумовною заслугою В. Масальського стає допомога вчителям у професійній діяльності, поширення кращого педагогічного досвіду, надання рекомендацій щодо використання викладачами в роботі наукових праць. Учений ретельно вивчає тогочасні публікації з теорії і методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, з філології, вважає, що покращити роботу над лексикою, орфографією в школі, над культурним мовленням дозволяють видані тоді словники, праці з лексикології та фразеології: І. Кириченко. «Орфографічний словник для школи» (К., 1949; вид. II, К., 1950), «Російсько-український словник» (гол. ред. М. Калинович, члени редколегії: Л. Булаховський, М. Рильський, М., 1948), К. Цілуйко. «Коротка програма для збирання матеріалів по топоніміці Української РСР» (вид-во КДУ, К., 1950), І. Слинько. «Із спостережень над крилатими висловами в українській літературній мові пожовтневої доби» (Кіровоградський державний педагогічний інститут ім. О.С. Пушкіна, Наукові записки, I. 1951); «АН УРСР, Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні. Лексикографічний бюлетень, вип. III» (К., 1952), І. Чередниченко. «Нариси з української фразеології» (К., 1952) тощо.

На погляд В. Масальського, корисними є праці, які містять методичні поради щодо роботи з розвитку мовлення учнів, матеріали з граматичної стилістики, історії української літературної мови, літературного читання, приклади лінгвістичного аналізу художнього твору, засобів поетичної мови: Г. Пашковський. «Письмові твори у зв'язку з вивченням синтаксису в VII класі середньої школи, Рік роботи викладачів мови шкіл УРСР...» (1952), А. Загородський. «Розвиток мови учнів на матеріалі

граматичних вправ підручників» (К., 1950), Г. Левченко. «Нариси з історії української літературної мови першої половини XIX століття» (1946), Ф. Бугайко. «Методика літературного читання» (1945), «Методика літературного читання в V–VII класах», за ред. П. Волинського (К., 1947), І. Грицютенко. «Функції побутових слів у романі «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного» («Мовознавство. Наукові записки». АН УРСР, т. IV–V, ім. О.О. Потебні, К., 1947), Т.В. Зайцева. «Стилістичне і граматичне значення пропуску та повторення присудків у поезіях Т. Шевченка» (там же), П.П. Плющ. «До характеристики мовних засобів гумору в «Енеїді» Котляревського» (там же), А.Х. Баранник. «Про мовностилістичні прийоми в комедіях О. Корнійчука» («Література в школі», 1952, № 2) тощо [5].

Цінними, з точки зору В. Масальського, є праці, присвячені підготуванню учнів до викладу власних думок. Учений наводить приклади таких робіт: О.В. Пасхіна. «Як я навчаю учнів писати твори» («Радянська освіта», 22 серпня 1950 р.), М.П. Миценко. «Як я навчаю учнів писати твори» («Література в школі», 1951, № 2), Т.М. Борисовець. «Як я навчаю учнів 9–10 класів писати твори» («Література в школі», 1952, № 6).

**Висновки.** Праці В. Масальського створили підвалини для розвитку лінгводидактики в Україні. Дослідження вченого збагатили вітчизняну науку, сприяли подальшому висхідному розвитку теорії і практики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови. Київ, 2005. 180 с.
2. Голуб Н. Контроль як важлива ланка процесу навчання української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. 2021. № 4. С. 2–6.
3. Кушнірова Л.В. Методична спадщина В.І. Масальського. *Українська мова і література в школі*. 2007. Вип. 5. С. 26–29.
4. Кушнірова Л.В. Розгляд В. Масальським програм з української мови, питань методики її навчання в 30–40-х роках XX ст. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. Issue 181 VI (75) Nov. P. 38–42.
5. Масальський В.І. Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР. Київ, 1962. 204 с.
6. Масальський В.І. Питання методики граматики, правопису і розвитку мови учнів. К., 1953. 136 с.
7. Методика викладання української мови в середній школі. За ред. С.Х. Чавдарова і В.І. Масальського. К., 1962. 372 с.

## TEACHING TERMS IN ESP

### ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ

*Teaching English for Specific Purposes (ESP) involves the intricate task of imparting specialized terminology relevant to specific fields of human activity. Beyond mere vocabulary acquisition, mastering terminology is pivotal for navigating academic, professional, and technical settings. This nuanced process demands a strategic amalgamation of methodologies to ensure learners not only acquire words but comprehend their intricacies and applications. Teaching English for Specific Purposes (ESP) involves the nuanced challenge of imparting terminology specific to various professional domains. Mastering this terminology goes beyond mere vocabulary acquisition and is crucial for effective communication in academic, professional, and technical settings. This article explores the multifaceted process of teaching ESP terminology, emphasizing the need for strategic methodologies to ensure comprehensive understanding and practical application by students. The discussion encompasses the importance of needs analysis, interactive teaching methods, visual aids, technology integration, and the development of language skills in reading, listening, writing, and speaking within the ESP framework. The effective terminology teaching begins with a thorough needs analysis, understanding the linguistic demands of learners in academic or professional spheres. This sets the stage for a targeted curriculum, enabling educators to identify essential terms, fostering a practical and meaningful learning experience. The introduction to terminology should be interactive, moving beyond rote memorization. Dynamic activities like role-playing, case studies, and simulations engage students, encouraging critical thinking in various contexts. The use of all these strategies, tools and platforms must be considered by teacher according to different students' needs and according to students level.*

**Key words:** *ESP terminology, visual aids, reading, listening, writing, speaking.*

*Навчання англійської мови для конкретних цілей (ESP) включає в себе складне завдання вивчення спеціалізованої термінології, яка є*

*актуальною для конкретних галузей людської діяльності. Поза простим засвоєнням словникового запасу, володіння термінологією є ключовим для навігації в академічних, професійних та технічних середовищах. Цей різнобічний процес вимагає стратегічного поєднання методологій, котрі забезпечать студентам не лише засвоєння слова, але й розуміння вибору терміну та його застосування.*

*Навчання англійської мови для конкретних цілей включає в себе складну задачу вивчення та розуміння термінології, специфічної для різних професійних галузей. Володіння цією термінологією виходить за межі простого засвоєння словникового запасу та є важливим для ефективного спілкування в академічних, професійних та технічних середовищах. Ця стаття досліджує різнобічний процес викладання саме термінології ESP, підкреслюючи необхідність стратегічних методологій для забезпечення всебічного розуміння та практичного використання термінології студентами. Стаття охоплює важливість аналізу потреб, інтерактивних методів навчання, використання візуальних засобів, інтеграції технологій та розвитку мовних навичок у читанні, слуханні, письмі та усному мовленні.*

*Шлях ефективного викладання термінології розпочинається з ретельного аналізу потреб, розуміння лінгвістичних вимог студентів у академічних чи професійних сферах. Це визначає настанову для цільового навчального плану, що дозволяє педагогам визначити важливі терміни, сприяючи практичному та ефективному вивченню. Введення термінології повинно бути інтерактивним, виходячи за межі заучування на пам'ять. Динамічні активності, такі як рольові ігри, кейс-стаді, і симуляції, залучають студентів, сприяючи критичному мисленню в різних контекстах.*

**Ключові слова:** *термінологія англійської мови для конкретних цілей (ESP), візуальні засоби, читання, говоріння, слухання, письмо.*

UDC 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.13>

**Nikitina N.S.,**

Lecturer at the Department of English for Engineering № 2  
National Technical University of Ukraine  
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Vadaska S.V.,**

Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 2  
National Technical University of Ukraine  
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Kotkovets A.L.,**

Lecturer at the Department of English for Engineering № 2  
National Technical University of Ukraine  
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Problem statement in general sense.** Teaching English for Specific Purposes is a controversial task based on specific terminology of some particular field of human activity. In the vast landscape of language learning, mastering terminology is a critical endeavor that goes beyond mere vocabulary acquisition. The ability to navigate and command specialized language is integral in academic, professional, and technical settings. Teaching terminology in English is a nuanced process that involves a strategic blend of methodologies to ensure learners not only grasp the words but also comprehend their intricacies and applications.

To submerge into the journey of teaching terminology effectively, a foundational step is a thorough needs analysis. Understanding the specific linguistic demands of learners, whether in academic disciplines

or professional spheres, sets the stage for a targeted curriculum. This analysis allows educators to identify the essential terms that will engage students in their respective fields, fostering a more meaningful and practical learning experience.

While teaching, the introduction to terminology should be an interactive and engaging experience. The rote memorization is not sufficed. Moreover, teachers need to illuminate the relevance of precise language in real-world contexts. Having dynamic activities such as role-playing, case studies, and simulations, students can face the terms within the context of their applications. This not only aids in retention but also encourages critical thinking about the use of specific language in different situations.

Visual aids play a pivotal role in the teaching of terminology. Complex relationships between terms

can be elucidated through charts, diagrams, and infographics. These visual representations serve as cognitive scaffolds, assisting learners in constructing mental maps of the linguistic terrain they are navigating. Furthermore, multimedia resources, including videos and interactive online platforms, provide a multi-sensory approach to terminology learning, catering to diverse learning styles.

Visual aids give a significant support in the teaching of terminology. The interconnection between terms can be illustrated by charts, diagrams, and infographics. These visual representations serve as cognitive scaffolds, assisting learners in constructing mental maps of the linguistic terrain they are navigating. Moreover, multimedia resources, including videos and interactive online platforms, provide a multi-sensory approach to terminology teaching.

The use of technology extends beyond mere resources. Educational apps, gamified platforms, and other apps can transform the learning experience. Engaging activities, such as terminology-based games or virtual field trips to industry settings, not only make learning enjoyable but also immerse students in authentic language usage.

Analysis of recent research and publications. Nuri A. explains the difference between terms and ordinary words, the difficulties encountered when teaching terms to students, and the most optimal ways of teaching terms. At the same time, the evaluation process during classroom management and teaching of terms is also highlighted [1]. "A consideration of the knowledge that is assumed by lexical competence is offered as a frame of reference for assessing vocabulary teaching. Linguistic, psycholinguistic, and sociolinguistic aspects of word knowledge are examined. These include word frequency, vocabulary growth in native speakers, collocation, register, case relations, underlying forms, word association, and semantic structure. Vocabulary techniques are discussed according to the way that they attempt to build up these aspects of vocabulary knowledge" these and other aspects are discussed in Richards work [2].

The use of games as educational tool used in vocabulary teaching is discovered by many researchers. "Games are a powerful tool that can generate students' interest and add variety to the traditional process of English for Specific Purposes (ESP) instruction. Therefore, the aim was to explore their motivational and didactic potential in ESP classes at the university, particularly, to analyze teachers' and students' attitudes toward the use of games and to examine the effect of games on learning vocabulary and grammar. To achieve this, a mixed methods research design collecting qualitative and quantitative data through surveys and tests from both teachers and students were used. ESP teachers and students had positive attitudes toward the use of games in the learning process due to the motivational power

of games, their ability to make learning enjoyable, involve and stimulate students to active enquiry, and create a relaxed environment" [3, p. 74].

The question in terminology teaching when to start is highlighted in 4. "Certainly, students know general terminology in native language at the very beginning of the study. But it can be inconvenient to learn professionally-specialised terminology on the first year of Bachelor level of studying if they don't know either term, or its meaning. On the other hand, it would be late to start studying English terminology on the first year of Master degree. Everything must be given step by step in accordance with the syllabus. At this point it is very important to co-work, consult and discuss the students' level of professional-oriented subjects' knowledge with the teachers or lectors of these subjects" [4, p. 269].

**The aim of the article.** Terminology of English terminology teaching. Teaching English for Specific Purposes (ESP) involves using specialized language and content tailored to the needs and goals of specific learner groups. The main terms associated with teaching ESP are: the ESP itself is a type of English language teaching that concentrates on specific fields or branches, such as English for Business, English for Medicine, or English for Science, etc, vocabulary that is specific to a particular field or discipline, essential for effective communication in that context is Domain-Specific Vocabulary. This vocabulary can be found in authentic materials which are real-life materials, such as articles, reports, or videos, from the specific field of study, used in the classroom to expose learners to genuine language use.

Task-based language teaching is an approach to language teaching that focuses on engaging learners in communicative tasks, often relevant to their specific needs and goals. It provides variety of opportunities to practice, memorize and apply new vocabulary and terms. Hence, all these tasks must be developed and immersed into syllabus. The process of planning and organizing the content and structure of a language course, taking into account the specific needs of the learners contributes to syllabus design. The creation of teaching materials specifically designed for learners in a particular field or context, often including authentic texts and tasks.

Teaching English for Specific Purposes (ESP) terms requires a targeted and contextual approach that aligns with the specific needs and goals of the learners. To teach ESP terms effectively different strategies can be used. Conducting a thorough needs analysis to understand the learners' specific language requirements and goals guides the selection of relevant ESP terms.

Teaching terminology comprises introducing and reinforcing vocabulary relevant to general communication, language skills, and linguistic concepts. Firstly, it is necessary to organize vocabulary around

specific themes or topics. For example, if the lesson is about foundry, find and develop terms related to materials, equipment, and manufacture. Secondly, immerse terms within meaningful contexts, provide sentences or short passages where new terms are used, helping students understand their meaning and usage in real-life situations. Thirdly, create word maps or mind maps that visually represent the relationships between words and terms. This helps students see connections and enhances their understanding of how terms are related. The next stage is practice and here interactive games, such as vocabulary bingo, crossword puzzles, or word associations make learning engaging and reinforce the retention of new terms.

For production stage telling stories that include the target vocabulary are appropriate. Narratives can help students remember terms in a context and understand how they function within a larger linguistic framework.

At the upper levels or courses it is important to constrict and specify vocabulary and terms according to students professional and academic contexts. It is important to clarify lesson objectives that include the targeted terminology. Authentic materials must be used to teach any professional terminology. The authentic materials are articles, reports, and case studies from the learners field in the industrial brunch, etc. To implement new and important vocabulary in teaching process it is better to use some immersive kinds of activities, such as simulations and role-plays. These activities can help students to mimic scenarios from their professional or academic context. This allows them to practice using ESP terminology in a practical and contextualized manner.

Texts must be explored and analyzed to choose the appropriate ones for each field of learners professional activity, such as academic papers, reports, manuals, etc. On the other hand, to develop speaking skills teacher can assign collaborative projects that require the use of ESP terms. This encourages teamwork and allows learners to apply to apply their language skills to solve real-world problems.

To develop and practice writing skills in terminology teaching, teachers can integrate writing tasks that mirror the types of documents students may encounter in their profession, such as emails, reports, or proposals. Moreover, students can provide feedback on their use of ESP terminology in written communication.

One of the most productive way not only to learn but either to apply professional terminology for students is a work with “native speakers” of this terminology in a field. Teacher can invite guest speaker or industry experts to share their experiences and use industry-specific language. Such event provides students with insights into authentic language use within their field. If there is no opportunity to invite professionals to the lesson, teacher can utilize interactive

technology, such as conferences, webinars, online forums, or industry-specific apps, to expose learners to contemporary language use in their profession. Or teacher can encourage students to participate in professional networking events, workshops, or conferences related to students fields. This provides extra practice for students in real-world context.

There are four language skills in English teaching and they must be reinforced in terminology teaching. Teaching terms in reading involves helping students build a robust vocabulary and an understanding of specific language concepts. Before reading a text, teacher identifies and pre-teaches key vocabulary terms that might be challenging for students, discusses meanings with students, provides examples, and ensures students understand the terms in context.

The next step is to teach students to use context clues to infer the meanings of unfamiliar words, encourage them to look at the surrounding words and sentences for clues about the word's definition. To continue use new terms and support students teacher should create word maps for important terms, including the word, its definition, an illustration, and a sentence using the term. This visual aid helps reinforce understanding. When students know term, it's form, meaning and usage – word prediction can be used to develop reading skill. Before reading a text, students should predict the meanings of unfamiliar terms based on their prior knowledge or the context of the text.

The teaching stage itself comprises different tasks types for terminology teaching, such as read-aloud practice, where you pause to discuss and explain key terms. It encourages students to ask questions and share their interpretations of the terms. After that divide students into small discussion groups and have them talk about the terms encountered in the text, ensuring a collaborative understanding. Teacher can ask students to highlight or underline terms as they read. This visual cue can help them recognize and remember the terms in the context of the text.

By integrating these strategies into reading lessons, teachers can enhance students' vocabulary acquisition and deepen their comprehension of texts. The goal is to empower students with the skills to independently navigate and understand a wide range of terms encountered in their reading materials.

Teaching terms in the context of listening involves helping students develop their listening skills and understand specific language concepts. It is better to give and review key vocabulary terms before the listening activity, to provide definitions, examples, and contextual information to prepare students for the terms they will encounter. To memorize new terminology and it's correct pronunciation, listen-and-repeat exercises where students hear and repeat new terms or phrases are productive. Before listening to a

passage, preview and discuss key terms. – it encourages students to predict the meanings based on context or prior knowledge. After listening, use comprehension questions that include the target terms, CCQs reinforce understanding and prompts students to think critically about the terms in context.

To deepen terms understanding, teacher can divide students into discussion groups after a listening activity. It motivates them to share their interpretations of the terms and discuss how they were used in the context of the audio. To gamify training of listening skill teacher can incorporate listening games, such as bingo or crossword puzzles, that involve the use of terms from the listening activity. To visualize the process – use graphic organizers, such as concept maps or semantic webs, to visually represent the relationships between terms introduced during listening activities.

To immerse new terminology into listening tasks teacher should relate terms to real-world scenarios or personal experiences. This helps students connect the terms to situations beyond the immediate listening context. At production stage interactive tasks that require students to use and respond to the terms heard in the listening passage can be used. This could include role-plays, debates, or problem-solving activities. Audiovisual resources, such as videos or podcasts, that include terms related to the listening activity can help teacher to make interactive productive tasks. This adds a multimedia dimension to the learning experience. By combining these strategies into listening lessons, teachers can effectively teach terms in the context of audio materials. This not only enhances students' vocabulary but also improves their overall listening comprehension skills.

Teaching terms in the context of writing involves helping students develop a rich and varied vocabulary, understand linguistic concepts, and use appropriate terminology in their compositions and texts. More modern option of dictionary is word banks or vocabulary lists relevant to the writing topic. Teacher can encourage students to use these lists as a resource for selecting appropriate terms in their writing. It is important to provide examples of well-crafted sentences or paragraphs that incorporate specific terms and discuss the impact of these terms on the overall quality of students writing. There are some ways to practice terms writing. Teacher organizes vocabulary units around specific themes or topics related to the writing task. This helps students acquire terms that are directly applicable to the content they are creating. Teacher can use semantic mapping or concept mapping to visually represent the relationships between terms. This aids in understanding the connections between words and enhances vocabulary retention. It is possible to create interactive word walls in the classroom where students can contribute terms they encounter in

their reading or discover during lessons. Students can regularly update the word wall to reflect ongoing learning.

For active use of new terms and vocabulary teacher can encourage students in activities that require them to use terms in context. This could include creating sentences, short paragraphs, or even incorporating terms into creative writing exercises. And to use a thesaurus to explore synonyms and antonyms for terms they wish to incorporate into their writing. Discuss the subtle differences in meaning and usage to memorize form and meaning of term.

Speaking skills must be trained while learning new terms. Teaching terms in the context of speaking involves helping students expand their spoken vocabulary, express ideas more precisely, and enhance their overall communication skills. Motivate students in role-playing activities where they use specific terms relevant to a particular scenario. This allows for practical application and reinforces the use of terms in context, create discussion starters that prompt students to use targeted terms in their responses. Encourage open-ended questions that naturally lend themselves to the incorporation of specific vocabulary. To production stage it is good to organize debates or group discussions on specific topics, encouraging the use of terms related to the subject matter, guide students in expressing their opinions and arguments using precise vocabulary.

The main source of information today is video. Hence, teaching terms using professional videos involves leveraging multimedia resources to enhance students' vocabulary and language comprehension. First, introduce key terms before watching the video, provide definitions, examples, or related terms to prepare students for the language they will encounter. Pre-watching task is to engage students in a discussion about the video topic before watching, encourage predictions about the terms they might hear, activating prior knowledge. Guided viewing questions that focus on the use of specific terms is one of the option tasks. This directs students' attention to the language aspects of the video content. At the beginning teacher can pause the video at intervals to discuss and clarify the meanings of terms that encourages students to ask questions and share their interpretations. For weaker groups teacher can find videos with captions or subtitles, allowing students to read along as they listen. This multimodal approach reinforces both auditory and visual comprehension of terms.

**Conclusion.** In conclusion, teaching terminology in English is a dynamic and multifaceted process that extends far beyond the traditional boundaries of language education. It involves a deliberate understanding of learners' needs, an interactive and engaging pedagogy, the integration of technology, real-world applications, and continuous assessment. By

embracing these principles, teachers can empower students not only with a rich lexicon but with the ability to wield language with precision and confidence in their academic and professional pursuits.

By tailoring the teaching approach to the specific needs and context of the learners, educators can create a more meaningful and effective ESP learning experience. Finding activities, authentic materials, and a focus on practical language use contribute to a successful ESP learning environment.

Combining variety of information, sources and tools, English teachers can create a dynamic and effective learning environment that promotes the acquisition and retention of vocabulary in the broader context of language learning.

#### REFERENCES:

1. Nuri A. Terms and difficulties in teaching terminology. [https://www.researchgate.net/publication/376405941\\_Terms\\_and\\_difficulties\\_in\\_teaching\\_terminology](https://www.researchgate.net/publication/376405941_Terms_and_difficulties_in_teaching_terminology). URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10264771> (date of access: 27.12.2023).
2. Richards J. C. The Role of Vocabulary Teaching. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*. 1976. Vol. 10, no. 1. P. 77–89.
3. Use of Games in ESP Classes: Perceptions from Students and Teachers./ O. Synekop et al. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2023. Vol. 18, no. 16. P. 74–86.
4. Nikitina N., Buga S. Terminology in ESP teaching. *Актуальні Питання Гуманітарних Наук*. 2021. Vol. 40, no. 2. P. 267–272.

## ЗМІСТ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

### CONTENTS OF THE WORK ON FORMING THE COMMUNICATIVE AND SPEAKING SKILLS OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS IN CONNECTICUT SPEAKING LESSONS

У статті висвітлено питання, що стосуються змісту роботи з формування комунікативно-мовленнєвих умінь у здобувачів початкової освіти на уроках зв'язного мовлення в контексті концепції «Нова українська школа». Зазначено, що формування комунікативно-мовленнєвих умінь – це одне з провідних завдань НУШ, а сформованість указаних умінь в учнів – свідчення їхньої комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Проаналізовано Державний стандарт початкової освіти, Типові освітні програми НУШ (мовно-літературна галузь, 1–2 та 3–4 класи), окреслено загальні та обов'язкові результати формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів. Указано на сучасні вимоги до мовної освіти учнів початкової школи, які зумовлені відходом від традиційних способів оволодіння мовою. Підкреслено, що освітня робота над мовною теорією, формування знань і вмінь з мови підпорядковується розвитку мовлення; весь теоретичний матеріал вивчається не як статична система мовних одиниць, а як сукупність форм, значень і функцій, що забезпечують успішну комунікативно-мовленнєву діяльність школярів. Наголошено, що українська мова та читання в початкових класах (програма під керівництвом О. Савченко) вивчається за такими змістовими лініями: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища». У чинній програмі, створеній під керівництвом Р. Шияна, крім названих змістових ліній, виокремлено ще змістові лінії «Досліджуємо мовлення» та «Тетралізуємо». Усі ці лінії реалізуються через зміст лінгвістичного матеріалу, на основі якого учитель формує очікувані та обов'язкові результати навчання.

Акцентовано увагу на уроках розвитку зв'язного мовлення, на яких оволодіння учнями українською мовою відбувається у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо). Вказано, що ці уроки сприяють досконалому розвитку мовлення, а саме: культури мовлення (як звукової, так і правильного слововживання, тобто граматичної виразності діалогічного й монологічного мовлення), формуванні словникового запасу, розвитку форм спілкування тощо, і на яких молодші школярі навчаються сприймати й розуміти чуже мовлення, продукувати власні висловлювання (розповіді, описи, міркування, есе), удосконалюють усне та писемне, діалогічне й монологічне мовлення. Зауважено, що розвиток зв'язного мовлення – це ключовий принцип навчання української мови в початкових класах.

Охарактеризовано процес навчання учнів зв'язного мовлення в початковій школі як такий, що спрямований на формування особистості школяра, який володіє комунікативно-мовленнєвими вміннями й навичками, усно й письмово, доцільно й виправдано, граматично правильно застосовує в процесі

мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письму) усі засоби української мови, тобто володіє державною мовою.

**Ключові слова:** комунікативно-мовленнєві вміння, комунікативна компетентність, мовлення, розвиток зв'язного мовлення, види мовленнєвої діяльності.

The article highlights the issue related to the content of the work on the formation of communication and speech skills in students of primary education in the lessons of coherent speech in the context of the «New Ukrainian School» concept. It is noted that the formation of communicative and speech skills is one of the leading tasks of the National University of Science and Technology, and the formation of these skills in students is evidence of their communicative and speech competence.

The State Standard of Primary Education, Standard Educational Programs of the National Academy of Sciences (Linguistic and Literary Branch, 1–2 and 3–4 grades) were analyzed, and the general and mandatory results of the formation of communication and speech skills of younger schoolchildren were outlined. It is pointed out the modern requirements for language education of primary school students, which are caused by the departure from traditional methods of language acquisition. It is emphasized that educational work on language theory, the formation of knowledge and skills in language is subject to the development of speech; all theoretical material is studied not as a static system of language units, but as a set of forms, meanings and functions that ensure successful communicative and speech activity of schoolchildren. It is emphasized that the Ukrainian language and reading in primary grades (program under the leadership of O. Savchenko) is studied along the following lines of content: «We interact orally», «We read», «We interact in writing», «We study media», «We study linguistic phenomena». In the current program, created under the leadership of R. Shiyana, in addition to the named content lines, the content lines «Study speech» and «Tetralize» are also highlighted. All these lines are implemented through the content of the linguistic material, on the basis of which the teacher forms the expected and mandatory learning results.

Attention is focused on the lessons of the development of coherent speech, in which students master the Ukrainian language in four types of speech activity (listening, reading, speaking, writing). It is indicated that these lessons contribute to the perfect development of speech, namely: the culture of speech (both sound and correct use of words, that is, the grammatical expressiveness of dialogic and monologic speech), the formation of vocabulary, the development of forms of communication, etc., and in which younger schoolchildren learn to perceive and understand other people's speech, produce their own statements (stories, descriptions, reasoning, essays), improve oral and written, dialogic and monologic

УДК 373.3.016:811.161.2  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.14>

**Шевчук Т.Б.,**  
канд. філол. наук,  
доцент кафедри теорії і методик  
початкової освіти  
Рівненського державного  
гуманітарного університету

**Костолович Т.В.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри теорії і методик  
початкової освіти  
Рівненського державного  
гуманітарного університету

**Ткачук О.С.,**  
ст. викладач кафедри теорії і методик  
початкової освіти  
Рівненського державного  
гуманітарного університету



*speech. It was noted that the development of coherent speech is a key principle of teaching the Ukrainian language in primary grades. The process of teaching students coherent speech in primary school is characterized as one that is aimed at forming the personality of a student who possesses communicative and speech skills and skills, orally and in writing, expediently*

*and justifiably, grammatically correctly applies them in the process of speech activity (listening, reading, speaking, writing) all the means of the Ukrainian language, that is, he knows the state language.*

**Key words:** *communicative and speech skills, communicative competence, speech, development of coherent speech, types of speech activity.*

### **Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Усі програмові документи Нової української школи, зокрема Державний стандарт початкової освіти, наголошують на необхідності формування ключових компетентностей здобувачів початкової освіти. Одна з яких – це спілкування державною мовою. Для формування цієї компетентності необхідно поступово відповідно до вікових особливостей школярів розвивати у них комунікативно-мовленнєві вміння, адже у процесі шкільної мовної освіти учні мають не тільки оволодівати знаннями, а й на їх основі у них повинні сформуватися вміння й навички, що сприятимуть вільному використанню засобів мови в будь-яких життєвих ситуаціях під час сприймання, відтворення й створення висловлювань. Сьогодні особлива увага в початковій школі звертається на мовленнєвий розвиток, який здійснюється як на аспектих уроках, так і на спеціально відведених уроках розвитку зв'язного мовлення.

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

Сучасна лінгвометодика великого значення надає комунікативно-діяльнісному (функціонально-комунікативному) підходу до навчання української мови. Останнім часом в українській лінгводидактиці з'явилися праці, у яких обґрунтовано окремі аспекти функціонального напряму в мовній освіті (А. Богуш, Л. Варзацька, О. Горошкіна, В. Коваль), висвітлено методи реалізації функціонально-комунікативної спрямованості шкільного курсу мови (Г. Захарська, О. Кучерук, О. Петрук, Т. Піроженко, К. Пономарьова, Т. Погорелова та ін.). Зокрема, проблемі формування комунікативно-мовленнєвих умінь учнів початкової школи присвячені праці О. Вашуленко, В. Голуб, Н. Голуб, К. Соснової, О. Ткачук, О. Хоми та ін. Усі науковці сходяться на думці, що формувати комунікативно-мовленнєві вміння – це означає навчати здобувачів початкової освіти в процесі реального спілкування, тобто взаємодії з іншими людьми, в різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях слухати, розуміти співрозмовника, вміти відтворювати почуту інформацію, висловлювати свою думку, відстоювати її, вести діалог, дискутувати, бути переконливим, продукувати зв'язні висловлювання за змістом почутого/ прочитаного тексту.

Незважаючи на значну кількість досліджень проблем комунікативно-діялісного підходу до мовленнєвого розвитку школярів, питання формування комунікативно-мовленнєвих умінь на практиці досі повністю не вирішені. Необхідно розробити лінгводидактичну основу розвитку зв'язного

мовлення – чітко окреслити його зміст, методи, які можна реалізовувати як в індивідуальній, так і парній, груповій та колективних формах очного й дистанційного навчання.

**Мета статті** – розкрити зміст роботи з формування комунікативно-мовленнєвих умінь у здобувачів початкової освіти на уроках зв'язного мовлення в контексті концепції «Нова українська школа».

**Виклад основного матеріалу.** Зміст роботи з формування комунікативно-мовленнєвих умінь в учнів початкової школи передбачений чинними освітніми програмами НУШ (1–2 та 3–4 класи) [10]. Сутність його в тому, що предмети мовно-літературної освітньої галузі (українська мова та читання) в початкових класах вивчаються за змістовими лініями. Наприклад, у програмі, створеній під керівництвом О. Савченко, виокремлено такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища», що реалізуються через зміст лінгвістичного матеріалу, на основі якого учитель формує очікувані та обов'язкові результати навчання.

Вироблення комунікативно-мовленнєвих умінь у здобувачів початкової освіти в межах змістової лінії «Взаємодіємо усно» спрямовано на навчання взаємодіяти з іншими в усній формі шляхом опанування діалогічним і монологічним мовленням, в процесі якого учень повинен вміти сприйняти інформацію, проаналізувати її, оцінити, інтерпретувати й використовувати в будь-яких життєвих ситуаціях.

Змістова лінія «Досліджуємо мовні явища» передбачає навчання учнів досліджувати лінгвістичні одиниці, поняття для розвитку початкових мовних знань, засвоювати літературні норми вимови та правопису, а результатом цих процесів є сформованість у школярів умінь вільно спілкуватися українською мовою в різних сферах життя.

Уміння складати прості медіапродукти, давати критичну оцінку медіапродуктам, наприклад, медіатекстам: фільмам, мультфільмам, рекламам, фотографіям, створеним кимось, аналізувати їх, пояснювати зміст, створювати самим найпростіші з них, знаходити відмінності зображення в масмедіа і реальному житті – окреслює нова в чинних програмах змістова лінія «Досліджуємо медіа». У результаті реалізації цієї лінії учні знайомляться з основами медіаграмотності.

У змістовій лінії «*Читаємо*» спрогнозовано уміння працювати з текстом різних жанрів, висловлювати свою думку про прочитане, розуміючи текст, навчившись його сприймати й переказувати, виражаючи власні почуття та емоції, самостійно добирати літературні тексти для читання (дитячі книжки), опрацьовувати їх, вміти користуватися дібраною інформацією з різних джерел та застосовувати її в освітніх й комунікативних ситуаціях. Ці уміння створюють умови для вироблення повноцінної навички читання.

Змістовою лінією «*Взаємодіємо письмово*» передбачено формування в здобувачів початкової школи навички письма, уміння створювати письмові висловлювання різних видів і жанрів, передбачених освітньою програмою, в яких виражати власні думки, емоції, своє ставлення до інших тощо.

Змістова лінія «*Театралізуємо*» в чинній освітній програмі (автор Б. Шиян) (з'явилася вперше, в програмах традиційного навчання такої лінії не було). Вона передбачає формування в учнів комунікативних умінь, а саме: вміння створювати різноманітні ситуації спілкування, складати плани для реалізації у вибраних моделях ситуацій, спостерігати, досліджувати невербальні засоби спілкування. Зауважимо, що ці засоби є у змісті не тільки лінії «*Театралізуємо*», а й «*Взаємодіємо усно*» та «*Досліджуємо медіа*», а метод театралізації часто вчителі використовують й у змістовій лінії «*Читаємо*».

Реалізуючи завдання змістової лінії «*Театралізуємо*», учні долучаються до сценічного мистецтва, отримують уявлення про сцену, театр, набувають навичок імпровізації, учитель навчає їх співпереживати, співчувати театральному герою, обговорювати постановки, передавати враження, перевтілюючись то в учасника, то в глядача, то в режисера, передавати ці враження у відгуках або театральних повідомленнях, анонсах, виконувати ролі, відчувати емоції як глядачі, переборювати бар'єри, виконуючи елементарні ролі в казках та оповіданнях (не обов'язково на сцені), створювати афішу, запрошення, програму, костюм для героя, маску, добирати музичний супровід тощо.

Як бачимо, основою змістових ліній є чотири види мовленнєвої діяльності (слухання (аудіювання), читання, говоріння, письмо). Усне мовлення передбачено втілювати в освітній процес через змістову лінію «*Взаємодіємо усно*», читання – через змістову лінію «*Читаємо*», а письмо – «*Взаємодіємо письмово*. Змістові лінії «*Досліджуємо медіа*», «*Досліджуємо мовлення*» та «*Театралізуємо*» окреслюють творчі та дослідницькі уміння.

Важливе місце в системі роботи над формуванням комунікативно-мовленнєвих умінь в учнів початкової школи займають уроки зв'язного мовлення, на яких знання, вміння та навички, набуті учнями на уроках української мови та читання,

застосовуються для навчання складати твори, перекази, тобто зв'язні висловлювання і на яких реалізується зміст вище вказаних змістових ліній.

Термін «зв'язне мовлення» має декілька значень:

1. Послідовне висловлення думок особою, тобто процес, мовленнєва діяльність того, хто слухає або викладає думки.
2. Продукт мовленнєвої діяльності – створене мовцем висловлювання, яке характеризується смисловою та структурною єдністю.
3. Розділ методики як науки, завдання (для учнів 1–4 класів) якої навчити складати висловлювання, враховуючи мету, умови спілкування, з додержанням літературних норм (цит. за: [5, с. 65]).

Найпоширеніше визначення зв'язного мовлення, що зустрічається в наукових розвідках таке: «єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відображає суттєві сторони предметного змісту» [2].

Основне завдання уроків розвитку зв'язного мовлення – формувати уміння зв'язного мовлення (у двох його формах – усній та письмовій). Формувати мовлення здобувачів початкової освіти – це означає сприяти оволодінню ними вільно, дотримуючись норм літературної мови, спілкуватись українською мовою як засобом спілкування і пізнання.

Уроки зв'язного мовлення рекомендовано чинними програмами проводити один раз на два тижні [10].

Для учнів першого класу уроки зв'язного мовлення спеціально в розклад занять не вносяться, а вчителі проводять окремі фрагменти розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови та читання (української мови, читання), які займають всього 15–20 хвилин. Мета цих фрагментів збагатити словниковий запас слів учнів, тому предметом їхнього вивчення є тематичні групи слів (назви тварин, рослин, явищ природи, навчальне приладдя, ввічливі слова тощо), особливу увагу звертають на слова, що позначають назви предметів, ознак, кількість, дії; розвивають вміння складати з цими словами словосполучення, а з них – речення, поєднувати їх у текст, створюючи зв'язну розповідь. Як правило, вчителі пропонують учням висловитися на теми, що стосуються їхнього шкільного або позашкільного життя, які повинні бути цікавими для дітей, – тільки тоді в зв'язних розповідях школярі будуть передавати власні думки. Розповіді першокласники будують усно.

Крім умінь будувати зв'язні монологічні висловлювання, першокласники повинні володіти і діалогічним мовленням, а саме: демонструвати розмову героїв прослуханих казок, розповідей тощо в особах, дотримуючись певної інтонації відтворених реплік, передаючи голосом і здивування, і переляк, і хвилювання, і сум, і радість – усі почуття, які викликати зміст тексту; у процесі розігрування

діалогів у парах і групах практично оволодівати різними етикетними формами та узвичаєними українськими звертаннями.

Важливих діалогічних навичок набувають учні 1 класу у процесі роботи над текстом прочитаним вчителем або почутим у запису, малюнком чи ілюстрацією картини під час створення запитань й відповідей на них або спеціально створеною мовленнєвою ситуацією тощо, які сприяють підготовці учнів до самостійного складання та відтворення діалогів.

У 2 класі продовжують формувати вміння будувати зв'язні тексти – це розповіді й описи. Учні їх створюють за опорними словами, за запитаннями (поширено повно відповідаючи на поставлені запитання), за окремим малюнком, декількома малюнками, серією малюнків, редагуючи деформовані речення, за визначеним початком або кінцівкою тощо. Одночасно з цією роботою учитель практично (не позначаючи термінами) знайомить другокласників із епітетами, порівняннями, метафорами. Вони повинні навчитися правильно використовувати виражальні засоби мовлення.

Для розвитку зв'язного мовлення важливо формувати та удосконалювати, набуті у першому класі, й діалогічні вміння – слушно використовувати етикетні (ввічливі) слова, уважно слухати однокласника/однокласницю (партнера по діалогі), відчувати, коли треба зробити паузу під час діалогу, щоб могли висловитись інші, вміти заперечувати і погоджуватися, висловити зауваження, але так, щоб ніхто не образився.

У першому семестрі висловлювання учні складають усно, а починаючи з другого семестру – письмово. Творчі роботи повинні бути невеликими за розміром (3–4 речення).

У 3 класі переважно уроки розвитку зв'язного мовлення в учнів присвячені формуванню умінь складати письмові висловлювання. На них удосконалюються й поглиблюються вміння, якими учні оволоділи в попередніх класах, а саме: написання переказів, творів різних типів (розповідей, описів, додаються ще міркування) часто за запитаннями, опорними словами, планом, вказаним початком тощо, тобто тими допоміжними елементами, за якими школярі вчилися будувати висловлювання у 2 класі. Плануючи теми творчих робіт і переказів, необхідно продумувати їх виховне значення, звертати увагу на те, щоб зміст тексту був цікавий третьокласникам.

Попередньо, перед тим, як запропонувати учням записати твір у зошит, учитель зобов'язаний провести підготовчу роботу: вияснити, чи всі слова щодо теми вибраного твору знайомі дітям, якщо ні, то пояснити їх; щоб не було повторень у переказах і творчих роботах, навчити добирати синоніми; використовувати виражальні засоби мови, складати план до переказу й твору, висловлювати думки й виражати власне ставлення до того, про що

йдеться в їхніх творах тощо, передбачити і розвиток мовних умінь: повторити з учнями орфографічні та пунктуаційні правила тих слів, що можуть зустрітись в їхніх висловленнях, елементи структури тексту).

У 4 класі учитель продовжує розвивати вміння писати твори та перекази, на основі знань, умінь і навичок, здобутих учнями у 1–3 класах. На відміну від попередніх класів кожен учень самостійно складає план до переказу чи творчої роботи й записує її у зошиті. Попередньо, на підготовчому етапі, усі разом учні працюють над поясненням важких для розуміння слів, добирають ряди синонімів, пояснюють орфограми й пунктограми. Якщо в четвертокласників виникають питання щодо написання творчих робіт, то учитель консультує кожного індивідуально.

Розширено об'єм написання творчих висловлювань: 6–7 змістовних, логічних речень, у яких учні висловлюють свої враження побаченого, почутого, спостереження від екскурсій, прочитаних подій у художніх текстах, переглянутих фільмах тощо, аргументують власні думки, характеризують героїв, дають оцінку їхнім вчинкам тощо. Щоб дитячі твори були змістовними необхідно навчити школярів обмірковувати власні думки, висловлювати щиро переживання, писати тільки про те, що вони знають, що бачили, про що прочитали, тобто що їм добре відоме; добирати мовні засоби – і слова, і словосполучення, і речення, які б точно передавали ознаки, явища того або риси кого, що будуть описані у висловлюванні; виробити вміння поширювати речення, встановлювати зв'язки слів у реченні, за зразком чи схемою, будувати речення, вчитися поновлювати зміст деформованих речень, складати речення з однорідними членами, з кількох простих – складні речення тощо.

Четвертокласники повинні чітко зрозуміти, яка відмінність у будові творів розповідей, описів та міркувань. Насамперед вони різняться за метою висловлення. У розповіді передбачений сюжет, побудований на дії, яка відбувається, розвивається у часі, а в описі – на поширеному перерахуванні низки ознак (загальних чи окремих, особливих) якогось предмета чи явища, який може знаходитися в статичному, часом призупиненому стані, тобто такий, який не знаходиться в русі. Сюжет твору-роздуму побудований на твердженні, яке треба обґрунтувати, пояснити, довести. Час для сюжету цього типу творів не обов'язковий, доведення можуть бути подані як розгорнуті у часі, так і дія може бути зображена статично. На відміну від творів-описів та розповідей, складаючи твір-роздум, учень сам формує зміст висловлення, тоді як в сюжетах, побудованих на описах та розповідях, зміст уже визначено самим видом твору.

Навчання писати твори-роздуми – найскладніше завдання у всій системі формування умінь зв'язного мовлення. Адже не всі учні, наприклад,

четвертокласники – найстарші в початковій школі, можуть послідовно висловити свої міркування, знайти приклади-доведення їх і зробити висновок. Без розвинутого уміння логічно мислити, доводити доречність своїх думок–міркувань, спростовувати помилкові, неточні, хибні доводи учні не зможуть скласти твір-роздум, якщо навіть запам'ятали алгоритм його написання. З метою формування перерахованих умінь і навичок учителю треба демонструвати на зразках науково-популярних текстів елементи міркувань та їх аргументи, навчити визначати структуру творів-роздумів, знаходити мовні засоби, що поєднують частини тексту в єдине ціле, осмислювати причинно-наслідкові зв'язки структурних елементів твору, а також, плануючи роботу над переказом, а не тільки над твором, текст його добирати з науково-популярних видань, але за змістом зрозумілим, доступним школярам вікових груп початкової школи.

Четвертокласники повинні навчитися писати докладні перекази, ознайомитися з іншими видами переказів (стислими, вибіркковими, творчими). Як і в попередніх класах, у 4 класі звертається увага на розвиток та удосконалення діалогічного мовлення. Порівняно з третім класом в учнів 4 класу вимоги до навчання діалогічного мовлення стають складнішими: тематика діалогів ширшою, зміст поглиблюється, рідко практикується використання, спеціально створених для побудови діалогів, зразків та добираються вчителем допоміжні матеріали (питання й відповіді перед створенням діалогу, колективне відтворення реплік, ілюстрації тощо), поступово учнів навчають самостійного діалогічного мовлення (четвертокласники, будуючи діалог не користуються підтримкою вчителя чи однокласників, елементарні репліки вони складають самі).

Діалоги учні повинні складати із 5–6 реплік (саме стільки має виголосити кожен учасник діалогу), строго дотримуючись орфоепічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних літературних норм, вчитися задавати питання чітко й грамотно, орієнтуватися в ситуації мовлення, точно висловлювати репліки, доречно відповідаючи на них і самим вчасно та влучно реагувати на запитання, сприймаючи та орієнтуючись на зміст репліки співрозмовника, правильно звертаючись до нього, не порушуючи етикетних правил. Крім цього, необхідно розвивати в учнів мовленнєве чуття. Четвертокласники мають навчитися відчувати мовленнєві помилки, вміти проаналізувати діалог щодо мовленнєвих помилок, відповіді на репліки щодо змісту, чи не порушені правила під час виголошення діалогу.

Уроки розвитку зв'язного мовлення, на яких учитель формує вміння складати різних типів і жанрів монологічні висловлення – елемент комунікативного компонента навчання. Метою

таких уроків є формування і мовленнєвих, і комунікативних умінь.

Л. Попова вважає, що уроки розвитку зв'язного мовлення за їх метою та завданнями, особливостями підготовки, – найскладніші, тому що «такий урок пов'язаний з інтелектуальним і мовленнєвим розвитком учнів, із збагаченням їхнього емоційного й духовного світу» [7].

За словами О. Біляєва «...мовлення розвивається і засвоюється тільки тоді, коли учень здатний розуміти лексичні і граматичні мовні значення і коли він своїми почуттями, мисленням сприймає те явище дійсності, яке відповідає певним одиницям мови» [1, с. 42], тому здобувач початкової освіти повинен поступово (відповідно до свого віку) вивчити правила мовленнєвого спілкування, які склалися у нашому суспільстві традиційно впродовж десятиліть, а також засвоїти виражальні засоби мови (це відбувається під час оволодіння мовою як засобом спілкування систематично на усіх уроках української мови та читання і відображає практичне спрямування навчання, про що наголошено в чинних типових освітніх програмах НУШ, мовно-літературна освітня галузь). Якщо в учня багатий (на його вік) словниковий запас та запас виражальних засобів мови, то він легко може вибрати з них необхідні, слушні, щоб висловити свої думки, розкрити задум творчої роботи.

Неправильно було б вважати, що тільки кількість мовних одиниць, які знає учень, відіграють найважливішу роль у процесі текстотворення. Головне у цьому процесі – вміння школяра послуговатися цими одиницями, дотримуватися, не порушуючи, літературних норм, доречно вживаючи їх у мовленні. Від того, наскільки учні засвоїли лексичні одиниці, літературні норми їх слововживання, поповнили свій словниковий запас (від класу до класу він зростає), оволоділи граматичними категоріями, залежить підготовленість учнів до мовленнєвої діяльності в різних життєвих ситуаціях і їх здатність будувати різні типи мовлення – опис, розповідь, роздум; сприймати, репродукувати чужі та створювати власні висловлювання.

Школярі поповнюють словниковий запас, удосконалюють граматичну будову мовлення шляхом оволодіння лексичними та граматичними синонімами, конструкціями різних типів речень, особливостями стилістичного вживання, розумінням різних відтінків значень слів (як лексичних, так і граматичних) та їх форм.

Необхідно звертати увагу на формування в школярів уміння відчувати мову, виховувати шанобливе ставлення до українського слова, розвивати естетичні смаки тощо. Загальновідомо, що мова засвоюється не лише в свідомості учня, але ще й через те, що він відчуває, через його емоції. Якщо зміст слова цікавить школяра, словесна оболонка виразна (мимоволі привертає нашу увагу),

то, безумовно, його хочеться вживати, «смакуючи» ним, вводити в словосполучення, речення; воно подобається і легко запам'ятовується та часто вживається у дитячому мовленні.

Крім цього, ми переконані, що учнівське мовлення може формуватися та засвоюватися, якщо в школяра розвивати вміння відчувати різні відтінки виражальних засобів мовлення, а саме інтонацію, емоційно-експресивне забарвлення тощо, а також вміти поєднувати слова, словосполучення, речення, складати текст, усвідомити, що ці одиниці, якщо вони призначені для вираження думки не існують окремо одна від одної, а тільки в мовленнєвому потоці, тобто учень повинен засвоїти норми мовлення.

Уміння складати зв'язні висловлення формується послідовно: спочатку учні спостерігають будову готових текстів, тобто зразки висловлень, навчаються аналізувати різні типи текстів, далі – школярі будують текст за аналогією до поданих і проаналізованих зразків, і тільки після цього самостійно творять текст. Важливо не тільки дати зразок написання твору чи переказу, проаналізувати його, розповісти, як писати, а необхідно показати приклад до розібраного зразка.

Аналогічно формують й вміння складати план переказу чи творчої роботи: спочатку учитель демонструє зразок плану, разом з учнями аналізує його. Ця робота повторюється кілька разів. Тільки після неї школярі зрозуміють, як формулювати пункти плану і самостійно скласти план.

Розвинути вміння учнів складати зв'язні висловлення та план переказу чи творчої роботи можна тільки тоді, коли використовувати зразки, еталони. Саме на зразках школярі навчаються розуміти ті вимоги, які ставляться до написання переказів і творів: добирати заголовки, перевіряти відповідність їх тексту, складати речення, ділити текст на частини, до яких складати заголовки або пункти плану, розкривати зміст цих пунктів. Насамперед учні усвідомлюють, як правильно, точно висловлювати власні думки.

Починати вивчати зв'язні висловлення необхідно з усної форми мовлення і поступово переходити до письмової, але неправильно було б думати, що спочатку треба розвивати зв'язне мовлення тільки в усній формі, а пізніше тільки в письмовій. Ці форми мовлення повинні бути на кожному уроці, вони не розривні і вводити їх в урок необхідно паралельно.

У 1–4 класах складати як твори, так і перекази можна колективно й самостійно. На початковому етапі учитель практикує колективні роботи, поступово надаючи їм все більшої самостійності й готуючи учнів до написання письмових творчих робіт повністю самостійних.

Ефективність від описаного вище змісту формування умінь складати зв'язні висловлення буде

залежати від систематичної та цілеспрямованої роботи учителя.

**Висновки.** Комунікативно-мовленнєвий розвиток здобувачів початкової освіти – це загальна комплексна характеристика школяра, яку можна сформувати в процесі навчання. Сутність її, закладена в змістових лініях мовно-літературної освітньої галузі і полягає в досконалому розвитку зв'язного мовлення здобувачів початкової освіти.

Причина недостатнього рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь учнів початкової школи – слабо засвоєні ними теоретичні мовні знання, що є основою для вироблення мовленнєвих і комунікативних умінь. Кожна мовна одиниця виконує певну функцію у мовленні, через незнання цих одиниць школяр не може граматично правильно висловити свої думки.

Перспективи подальших досліджень – удосконалення змісту роботи з формування комунікативно-мовленнєвих умінь у здобувачів початкової освіти як на аспектичних уроках, так і на уроках зв'язного мовлення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посіб. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. *Учитель початкової школи*. 2018. №4. С. 40–42.
4. Зажарська Г. П. Основні напрямки з розвитку мовлення молодших школярів відповідно до засад нової української школи. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: *Педагогічні науки*. №1 (324) березень. Ч. 2. 2019. С. 235–241.
5. Кардаш І. М. Зв'язне мовлення як складник комунікативної готовності старших дошкільників до навчання у школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, № 70, Т. 2. 2020 . С. 64–68.
6. Подановська Г. Характеристика моделі формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти. *Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал*. Дрогобич. 2021. №1 (187). С. 139–144.
7. Попова Л. О. Урок як основна форма вдосконалення монологічного мовлення учнів. *Науковий вісник Донбасу*. № 3. 2012. Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd>
8. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : посібник. КОНВІ ПРІНТ. Київ, 2020. 88 с.
9. Слинько М. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школи в умовах Нової української школи. *Педагогічні науки та освіта*. Випуск №38–39. 2022. С. 77–82.
10. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ. Видавництво «Світоч». 2019. 336 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАВМИ ВІЙНИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

## PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL TRAUMA OF WAR IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем психологічної травми війни у дітей з особливими освітніми потребами. Акцентовано увагу й на тому, що ця проблема набуває особливої актуальності, оскільки війна триває вже не один рік і накладає велику травму на всіх як дорослих так і дітей. Щоб особа змогла вирости цілісною, врівноваженою, самовдосконаленою, здоровою, її психологічний стан має бути в нормі та в спокої. Коли стаються різні психотравмуючі ситуації, це важкий досвід, який не просто інтегрувати дитячій психіці, але якщо вчасно споконитись батькам, вчителям та рідним, можна в нормалізувати ситуацію і впоратись з проблемами. Тут розкриваються такі поняття як: психотравма, стрес, ПТСР, тривожність, кризові ситуації, психологічна травма.

Основним завданням було проаналізувати літературу цієї проблематики, встановити зв'язок тривожності із симптомами пост-травматичного стресового розладу, визначити особливості психологічної травми війни, підібрати методи для її діагностування та вирішення проблеми.

Постійний стрес та травматичні ситуації несуть негативний та накопичувальний вплив на ще молоду та несформовану психіку дитини, яка в подальшому може призвести до травматичних ситуацій. Травматична подія може бути зумовлена будь-яким чином і що головне, для кожної особистості вона буде різною і буде по різному відчуватись. Це може бути спричиним різними подіями, а саме: сирена повітряної тривоги (дитина може асоціювати це з вибухами), сексуальне насилля, втрата рідних через війну, зміна місця проживання, алко-наркозалежні батьки, психічні травми через війну. Наслідками психотравми можна помітити у різних сферах життєдіяльності, а саме: на емоційному рівні: реакція на пережиту травму – страх, фобії. Після пережиття цього, можна помітити у дитини страх спати на самоті, чи без світла або без улюбленої іграшки, боязнь залишитись самотньою, без батьків чи близьких, зростає недовіра до навколишнього світу, вона стає більш підозрілою, підвищена тривожність на різні стимулятори.

**Ключові слова:** психотравма, війна, тривожність, агресія, збудливість, симптоми

ПТСР, діти середнього шкільного віку, діти з особливими освітніми потребами, особливості переживання травми, фрустрація.

The article is devoted to one of the most pressing problems of war trauma in children with special educational needs. We also emphasize that this problem is becoming particularly relevant, as the war has been going on for many years and has caused great trauma to all adults and children alike. In order for a person to grow up holistic, balanced, self-improved, and healthy, his or her psychological state must be normal and at peace. When various traumatic situations occur, it is a difficult experience that is not easy for the child's psyche to integrate, but if parents, teachers, and relatives catch on in time, they can normalize the situation and cope with the problems.. It covers such concepts as psychotrauma, stress, PTSD, anxiety, crisis situations, and psychological trauma.

The main task was to analyze the literature on this issue, to establish the connection between anxiety and symptoms of post-traumatic stress disorder, to identify the features of the psychological trauma of war, to select methods for its diagnosis and solution.

Constant stress and traumatic situations have a negative and cumulative effect on the young and unformed psyche of a child, which can lead to traumatic situations in the future. A traumatic event can be caused in any way, and most importantly, it will be different for each person and will be felt differently. It can be caused by various events, such as air raid sirens (a child may associate it with explosions), sexual violence, loss of relatives due to war, change of residence, alcohol and drug addicted parents, mental trauma due to war.

The consequences of psychological trauma can be seen in various spheres of life, namely: on the emotional level: a reaction to the trauma experienced – fear, phobias. After experiencing this, one can notice a child's fear of sleeping alone, or without light or without a favorite toy, fear of being left alone, without parents or loved ones, growing distrust of the world around them, becoming more suspicious, increased anxiety to various stimulants.

**Key words:** psychotrauma, war, anxiety, aggression, excitability, PTSD symptoms, middle school children, children with special educational needs, peculiarities of trauma experience, frustration.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.15>

**Андрейко Б.В.,**

канд. психол. наук,  
доцент кафедри спеціальної освіти  
Львівського національного університету  
імені Івана Франка

**Карабліна Т.А.,**

аспірант кафедри спеціальної освіти  
Львівського національного університету  
імені Івана Франка

**Богоніс Ю.Р.,**

студентка V курсу  
педагогічного факультету  
Львівського національного університету  
імені Івана Франка

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Цілісна та здорова психіка дитина – це основна запорука її щасливого життя, саме тому потрібно розуміти, що на неї впливають фактори навколишнього середовища, сім'ї, екології та позиціонування себе як особистості серед інших. Війна накладає величезний відбиток та ще не стійкій

психіці дитини підліткового віку. У цей період дитині і так складно, бо вона не розуміє що з нею відбувається, змінюється тіло, психіка стає нестійкою, а постійне переживання в стресі, вибухи, травмуючі ситуації дуже шкодять особистості.

Поняття психологічної травми є дуже розширене та немає одного правильного значення, але

загально можна сказати, що це – певна подія, яка є сильнішою, важчою за ту, яку може пережити, переосмислити, перебороти наша психіка.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Термін «травма» пов'язують із працями З. Фрейда, він запропонував психоаналітичне розуміння травми. З. Фрейдом була створена перша психоаналітична теорія травми, яка особлива тим, що сама ситуація травми має глибоке афективне відображення у несвідомому людини та постійно збуджується у психічній діяльності, а тому призводить до невротичних розладів. [1, с. 24].

У 1952 р. Американо-психіатричне співтовариство додало в класифікацію DSM – II «реакція на сильний емоційний і фізичний стрес» яке в подальшому і відобразило змістовні витоки поняття психотравма, і саме цей рік можна вважати роком народження змістовної складової поняття «психотравма» [4, с. 50–54].

Психологічна природа психотравми характеризується такими особливостями: 1) психотравму відносять до неусвідомлюваних форм психічної діяльності, тобто підсвідомого; 2) невизначеністю і гнучкістю (Н. Саржвеладзе, Л.В. Трубіцина, Н.В. Тарабріна, О.В. Бермант-Полякова та ін.); 3) наявністю внутрішнього конфлікту як несумісності, зіткнення протиріч та відношень особистості (З. Фрейд, Д. Калшед, Ф.Й. Василіук); 4) психологічною значущістю психотравмуючої ситуації для особистості (суб'єктність сприйняття) [П. Левін, В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Є.І. Крукович та ін.]; 5) психотравмуюча дія локалізується не поза індивідом, а всередині нього (В.Н. М'ясищев, А.І. Красило та ін.) [4, с. 54].

**Мета статті:** полягає в обґрунтування психологічної травми війни в дітей з особливими освітніми потребами.

**Виклад основного матеріалу.** Кожна особистість по своєму переживає травму, декому щоб пережити її вистачає власних ресурсів, а для декого їх мало і потрібна допомога психолога. Саме тут можна виділити дві основних травматизації: пряму та опосередковану. Пряма травматизація – відбувається лише тоді, коли ситуація прямо впливає та травматизує особистість. Тут може відбуватись явище випадення контролю над ситуацією, людина стає розгубленою, не розуміє що сталося, де вона, відчуває себе не в безпеці. Опосередкована травматизація – це коли ситуація відбувається не прямо з тою людиною, а з кимось іншим, але вона настільки болісно переживає, що бере психологічно проблему на себе. таке часто може зустрічатись у сім'ях де хтось загинув на війні, у медиків, у переселенців, рятувальників. Така травматизація відбувається у людей з високим рівнем емпатії.

Психотравму можна охарактеризувати як подію, що змінює стандартний спосіб життя людини,

переживання жаху, безвиході, відчуття безсилля після того що відбулося.

Можна виокремити емоційні симптоми травмуючої події:

- шок, відсторонення, втрата віри, безбожжя; емоційна нестабільність, депресія; переживання вини, самонавіювання; тривога, страх, замкнутість; боязнь вийти на вулицю; порушення когнітивних функцій; замкнутість.

Фізичні симптоми:

- проблеми з серцебиттям; підвищене потовиділення; нічні жахіття, безсоння; підвищена втомлювальність; м'язова напруженість; тремтіння кінцівок.

За DSM-5, травматична подія як критерій А посттравматичного стресового розладу означає саме загрозу фізичному існуванню, а не як це часто вважається, психічному життю людини. Тобто, для діагностики ПТСР важливим критерієм є саме те, чи існувала безпосередня загроза життю людини. Основні симптоми ПТСР (F43.1) за МКХ-11: труднощі у регуляції емоцій, відчуття себе приниженою, переможеною, нічого не вартою людиною, труднощі у підтримці міжособистісних стосунків. Комплексний ПТСР – це нова діагностична категорія, яка замінює охоплену нею категорію МКХ-10 F62.0 «Стійка зміна особистості після переживання катастрофи», яка не стала предметом широких наукових досліджень і не включала розлади, що виникають через тривалий стрес у ранньому дитинстві.

Майже усі діти сьогодні проходять стадію стресу, оскільки посилюється психічна діяльність через засвоєння і переробку великої кількості інформації, котра не підпису саме дитячій психіці. Саме тому виникає перенапруження фізіологічних різним систем нашого організму під впливом емоційного фону.

Кризова ситуація – це ситуація емоційного та інтелектуального стресу, що вимагає значної зміни уявлень про світ і про себе за короткий проміжок часу.

Тривожність – це стан переживання травмуючої події яка відбувалась в минулому або прогнозування негативних наслідків тої події яка тільки планується в майбутньому. Для зниження тривожності можна використовувати такі методи: багато відпочивати, займатись улюбленою справою, хобі, виробити чіткий режим дня, знайти в собі внутрішні ресурси та розвивати їх, знайти сили для нових звершень, робота з психолог, завести домашнього улюбленця, робити те, про що давно мріяли.

Термін «посттравматичний стресовий розлад (ПТСР)» був вперше запропонований М. Хоровіц. Ним були розроблені діагностичні критерії ПТСР, які були прийняті за основу при складанні Американської класифікації хвороб. Посттравматичний стресовий розлад з'являється мінімум після

4 тижнів як минула травматична ситуація і може статися у будь-кого, чоловіка, жінки, військового, медсестри, дитини, які були свідками смертей, вибухів, різних страшних ситуацій які їх травмували. Проте важливо сказати, що не у всіх людей які пережили психотравмуючу подію може виникнути ПТСР.

Можна виокремити такі основні ознаки ПТСР у дітей:

- Порушення сну;
- Порушення апетиту;
- Поганий настрій, апатія, агресія, грубість, замкнутість, депресії, імпульсивність;
- Очікування що подія може ось-ось повторитись;
- Порушення когнітивних функцій, уваги, пам'яті, мислення;
- Нанесення шкоди своєму тілу на організму;
- Проблеми з випорожненням;
- Здрогання тіла від ніби звичайних звуків, смс, шум літака, вітру, дощу;
- Кардинальна зміна в поведінці, вибір темного одягу, слухання нетипових до того пісень [3].

У дітей середнього шкільного віку за характерологічними ознаками ПТСР досить близький до проявів у дорослих, однак є кілька характерних особливостей (Н. Тарабріна, І. Седок та ін.).

Наявність психофізичного порушення у розвитку дитини, частіше ніж у дітей з типовим розвитком, може призвести при певних травматичних життєвих подіях до розвитку ПТСР та інших невротичних і психічних розладів [2, с. 39–43].

Також варто сказати, що діти з особливими освітніми потребами теж перебувають у незрозумілому стані, адже можуть не зовсім швидко зреагувати на навколишні фактори які несуть загрозу для їхнього життя. Вони теж хвилюються, навіть може і сильніше, переживають за себе і за своїх рідних, довше обробляють інформацію, саме тому важливо швидко допомогти дитині в критичній ситуації, надати їй психологічну допомогу.

Коли дитина з ООП перебуває стані ступору, страху потрібно привести її стан тут і зараз, взяти за руку, розімкнути пальці, легенько вщипнути, щоб дитина переключила увагу на вас, почати говорити якусь нісенітницю, співати, танцювати, робити усе можливо, щоб вона зрозуміла що не сама, що вона в реальному світі і їй можуть допомогти. Важливо показати що дитина не сама, що ви допоможете їй, саме таким чином ви зможете бути на крок скоріше щоб не утворилась психічна травма.

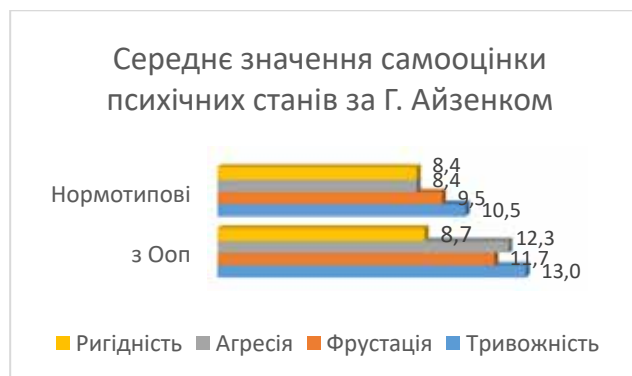
У моєму дослідженні брало участь 30 дітей дітей середнього шкільного віку (13–15 р.), п'ятнадцять дітей з нормотиповим розвитком та п'ятнадцять з особливими освітніми потребами.

Діти з Особливими освітніми потребами мають трішки вищі показники, середнє значення у дітей

з ООП 51% у і 36% у нормотипових вищий рівень тривожності, може бути зумовленим тим, що порушена нервова система викривлено сприймає все навколишню інформацію про війну( не у всіх), або просто через певні фізіологічні особливості. Також слід зазначити, що нормотипові діти середнього шкільного віку вміють виставляти краще пріоритети та абстрагуватись, проживати спокійніше кризові ситуації.



Далі, проінтерпретувавши методику «Самооцінки психічних станів за Г. Айзенком» ми бачимо, що результати теж трішки відрізняються. Високе є середнє значення по агресії і досить велика різниця. 12,27 це середнє значення у дітей з особливими потребами і 8,4 у нормотипових. Я це можу інтерпретувати так, що діти з особливими освітніми потребами гірше вміють контролювати саму агресію, не знають де краще заспокоїтись і перепочити, вони можуть виплеснути її на зовсім не винну людину навіть не розумію цього. Також не варто забувати, що дитина з особливими освітніми потребами своєю агресією часто показує якесь певне невдоволення, занепокоєння та навіть страх, це ніби її захисний механізм, вона проявила агресивність, і ніби відкинула сторонніх, котрі хотіли можливо навпаки, допомогти.



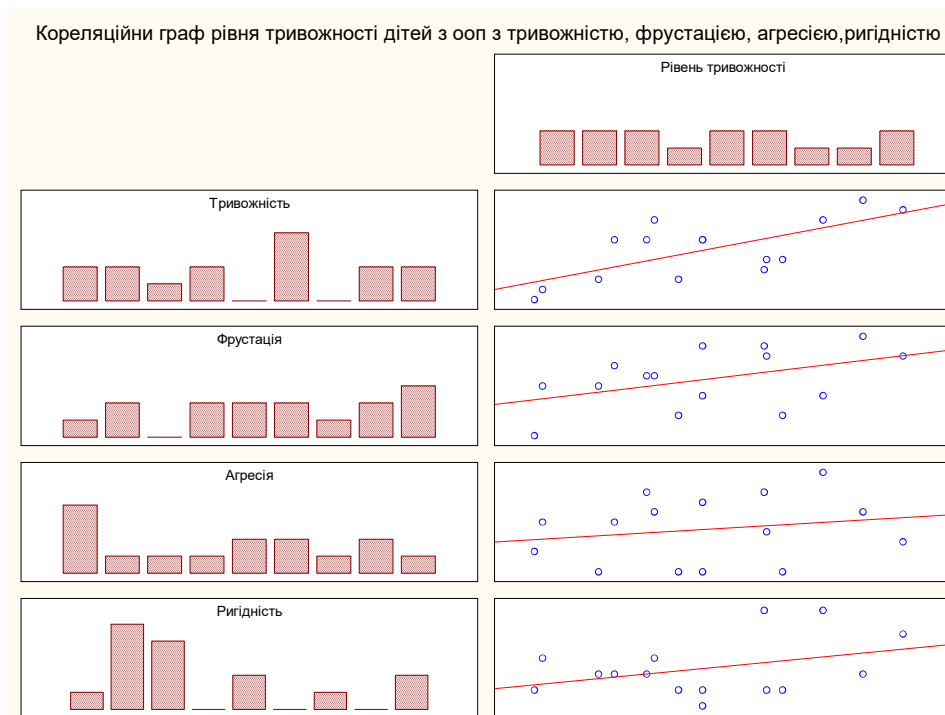
Наступна інтерпретація стосується симптомів Посттравматичного стресового розладу, де видно досить суттєву різницю у групах. 46,3 у Ооп і 33,3 у нормотипових. У особливих діток вищий рівень симптомів посттравматичного стресового розладу. Потрібно розуміти що у діток з особливими освітніми проблемами, набагато



вразливіша психіка ніж у нормотипових, саме тому у них в голові можуть виникати або спотворюватись і батькам потрібно дуже добре контролювати та проживати це питання симптомів посттравматичного стресового розладу.

Отже, провівши діагностичне дослідження двох груп дітей середнього шкільного віку нормотипових та дітей з особливими освітніми потребами, зробивши інтерпретацію отриманих даних, можна зробити такий висновок: особливі учні мають вищий рівень шкільної тривожності

ніж звичайні учні. Також ми помітили вищу агресивність у першій групі досліджуваних, це теж пов'язано з вищою дратівливістю, з поганою здатністю контролювати емоції, учням середнього шкільного віку важче пережити певні ситуації і контролювати їх. Але провівши кореляційний аналіз шкал ми зрозуміли, що ця агресія напряду не сильно пов'язується з рівнем тривожності чи з симптомами посттравматичного стресового розладу, звісно вона є одним із чинників, але сильно від них не залежить.



Досить суттєва різниця вийшла у шкалі «Уникнення» з методики «Шкала оцінки впливу травматичної події (англ. Impact of Event Scale, скор. IES-R) Н.В. Тарабріна», група дітей з особливими освітніми потребами середнє значення має 16,9, а група нормотипових підлітків – 9,6. Різниця складає 7,3 бала, це може означати те, що діти з Особливими потребами не вміють абстрагуватись від проблем, уникати їх, обходити, хитрувати та уникати переживань які пов'язані з травматичною подією. Дані з цієї шкали, відіграють роль не лише під час або після травмуючої ситуації, а й можуть давати свій вплив та результат і в реальному житті, вони можуть занурюватись у свої проблеми, і потім може виявитись низька самооцінка.

Також, досить суттєвий результат ми бачимо у «Вторгненні» позначає стани, які повторюються і схожі з дисоціативними, а як ми знаємо, дисоціація є одна з важливих ознак посттравматичного стресового розладу, саме тому є такий досить помітний зв'язок.

**Висновок.** Отже, взагалі можна підвести такі підсумки, що у дітей середнього шкільного віку з особливими освітніми проблемами, можна спостерігати підвищену агресивність та збудження, вищий рівень симптомів посттравматичного стресового розладу, фрустрація – виходить, що особливі діти більше переживають, що їм щось не вдається і вони стараються для покращення щоб досягти своєї мети. Проте не потрібно забувати, що кожен результат і кожна особа є індивідуальна, але середнє значення ось таке.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Марціновська І.П. Дисертація – Корекція посттравматичного стресового розладу у дітей із зони військового конфлікту, які мають психофізичні порушення. Кам'янець-Подільський, 2020.
2. Мушкевич М.І., Чагарна С.Є. Основи психотерапії. *Навчальний посібник*. Луцьк 2017.
3. ПТСР у дітей – чим це небезпечно та як виявити. URL: <https://www.enableme.com.ua/ua/article/ptsr-u-ditej-cim-ce-nebezpecno-ta-ak-viaviti-8856>
4. Семенова Ю.С. Психотравма (психологічна

травма): дискусійні питання медицини і психології, Київ. Ст. 50–54.

5. Туриніна О.Л. Психологія травмуючих ситуацій. Київ, 2017.

6. Юл У., Вільяма Р. М. Стратегії втручання при психічних травмах, що виникли внаслідок масштабних катастроф. Дитячі та підліткові психотерапія. Під ред. Д. Лейна і Е. Міллера. С. 275–309.

7. Андрейко Б.В. Дитина з особливими потребами в сім'ї і соціумі // мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. з нагоди 25-річчя кафедри психології (11–12 листопада 2016 р.). Львів: Університетська книга, 2016. С. 7–10.

8. Андрейко Б.В. Спеціальні методи психотерапії та психокорекції// мат-ли наук.-практ. звітної конф. кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, 2022 р. Львів: Університетська книга, 2022. С. 86–90.

9. Андрейко Б.В. Ресурсні та поведінкові психотерапевтичні методи в інклюзивному просторі // мат-ли наук.-практ. конф. кафедри спеціальної освіти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, та освітньо-консультативного центру Родини Кольпінга, 2022 р. Львів: Університетська книга, 2022.

## РОЗВИТОК ІМПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ У НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

### DEVELOPMENT OF IMPRESSIVE SPEECH OF NON-VERBAL PRESCHOOL CHILDREN

У статті висвітлено проблему розвитку імпресивного мовлення дітей дошкільного віку. З'ясовано, що важливим напрямом розвитку дитини дошкільного віку є формування її мовленнєвої компетентності. На основі аналізу літератури описано фактори виникнення мовленнєвих порушень у дітей, наведено класифікації цих порушень. Розкрито особливості мовленнєвого й психічного розвитку немовленнєвих дітей та дітей із затримкою мовленнєвого розвитку. З'ясовано, що в корекційній логопедичній роботі з ними важливо реалізовувати завдання розвитку експресивного й імпресивного мовлення. Розкрито зміст поняття імпресивне мовлення та прояви його порушення. Наведено вправи та ігри, які можна використовувати в процесі діагностування та корекції імпресивного мовлення дошкільників. Репрезентовано рекомендації для вчителів-логопедів та вихователів закладів дошкільної освіти щодо розвитку імпресивного мовлення в немовленнєвих дітей дошкільного віку, а саме: розроблення системи індивідуальних і групових занять із розвитку імпресивного мовлення в немовленнєвих дітей; урахування індивідуальних та вікових особливостей кожної дитини, а також створення сприятливого психологічного клімату в колективі дітей й налаштування їх на роботу; демонстрування дітям прикладу правильного мовлення; організація спілкування вихованців з порушеннями мовлення з однолітками з нормальним мовленнєвим розвитком; спонукання дітей до виконання спочатку простих, а потім і складних багатоступінчастих інструкцій; формування здатності давати відповіді на нескладні запитання за змістом ілюстрації або розповіді, розуміти та розрізняти граматичні форми слів; розширення пасивного словника іменниками, дієсловами, прикметниками, прислівниками, прийменниками; налагодження співпраці з батьками дошкільників і психологом закладу освіти.

**Ключові слова:** немовленнєві діти, затримка мовленнєвого розвитку, імпре-

сивне мовлення, розвиток імпресивного мовлення, логопедична робота.

The article highlights the problem of the development of preschool children's impressive speech. It has been found that an important direction of development of a preschool child is the formation of his speech competence. Based on the analysis of the literature, the factors causing speech disorders in children have been described, and the classifications of these disorders have been given. The peculiarities of speech and mental development of non-verbal children and children with speech delay have been revealed. It has been found that in corrective speech therapy work with them, it is important to implement the task of developing expressive and impressive speech. The meaning of the concept of impressive speech and the manifestations of its violation have been revealed. Exercises and games that can be used in the process of diagnosing and correcting impressive speech of preschoolers have been given. Recommendations for speech therapist teachers and educators of preschool education institutions regarding the development of impressive speech of non-verbal preschool children have been presented, namely: working out of a system of individual and group classes for the development of impressive speech of non-verbal children; taking into account the individual and age characteristics of each child, as well as creating a favourable psychological climate in the children's team and setting them up for work; presenting an example of correct speech to children; organizing the communication between pupils with speech disorders and peers with normal speech development; encouraging children to perform firstly simple, and then complex multi-step instructions; forming the ability to answer simple questions based on the content of an illustration or a story, to understand and distinguish grammatical forms of words; expanding child's passive vocabulary with nouns, verbs, adjectives, adverbs, prepositions; establishing cooperation with parents of preschoolers and the psychologist of the educational institution.

**Key words:** non-verbal children, delayed speech development, impressive speech, development of impressive speech, speech therapy work.

УДК 376-056  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.16>

**Марєєва Т.В.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології  
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

**Барсуковська Г.П.**,  
ст. викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології  
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

**Постановка проблеми.** Важливою складовою становлення особистості дошкільника є мовленнєва діяльність, яка включає вміння користуватися мовленням у різних видах активностей, конкретних ситуаціях, застосовуючи як вербальні, так і невербальні знакові системи спілкування. Повноцінний розвиток мовлення суттєво впливає на процес соціалізації й розвитку дітей, підготовки їх до школи і подальше навчання.

Мовленнєва функція є однією з найважливіших психічних функцій людини. Здатність до мовленнєвого спілкування створює передумови для специфічних людських соціальних стосунків, завдяки яким формуються та уточнюються уявлення

дитини про довкілля, удосконалюються форми його відображення. Оволодіння дитиною мовленням сприяє усвідомленню, плануванню та регуляції її поведінки. Мовленнєве спілкування створює необхідні умови для розвитку різних форм діяльності дитини та її участі у житті суспільства.

Порушення мовлення тією чи іншою мірою (залежно від їх характеру) впливають на діяльність та поведінку дошкільника, негативно позначаються на формуванні та перебігові його психічних процесів. Вони ускладнюють спілкування з дорослими й однолітками, заважають правильному формуванню когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери особистості дитини.

Мовленнєві порушення часто спричинюють низку вторинних відхилень, які створюють картину аномального розвитку дитини в цілому. У дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку в різній формі проявляються порушення комунікативних здібностей.

Особливо актуальною проблемою сучасної дошкільної логопедичної практики є діти, що не говорять, «немовленнєві» або «безмовленнєві» діти. Загальною рисою для них є відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися у ситуації загалом або вузькоситуативне орієнтування з допомогою дорослого, розлади поведінки, труднощі у встановленні контактів, підвищена емоційна стомлюваність. Це вимагає цілеспрямованого процесу навчання немовленнєвих дітей засобів спілкування і формування в них уміння використовувати їх на практиці. Крім цього, саме спілкування є дієвим засобом закріплення нових мовленнєвих умінь і навичок, розвитку зв'язного мовлення.

Для розвитку активного експресивного мовлення у дітей, що не говорять мають бути сформовані передумови для виникнення потреби й мотиву у використанні вербальних (слів, словосполучень і фраз) та невербальних (жести, міміка, звуки, їх поєднання) засобів комунікації, певний рівень розуміння зверненого мовлення на ситуативному й позаситуативному рівнях. Останнє зумовлює потребу розвитку імпресивного мовлення таких вихованців ще на етапі раннього і дошкільного дитинства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) важливим освітнім напрямом визначено «Мовлення дитини». В його змісті репрезентовано сутність мовленнєвої компетентності дошкільника як однієї з першочергових і базових життєвих компетентностей.

Мовленнєва компетентність – це здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів. Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість [1].

Проблема формування й розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників з нормальним онтогенезом висвітлювалася в працях А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Луцан, К. Крутій та ін. Різні аспекти логопедичної роботи, спрямованої на усунення мовленнєвого порушення й формування навичок комунікації в дітей, розкрито в працях І. Богданової, Л. Волкової, Л. Гончарук, Л. Зайцевої, І. Мамайчук, І. Мартиненко, С. Коноплястої, А. Обухівської, Т. Сак, М. Свідерської, В. Селіверстова, О. Орлової, М. Чайки та ін. Проблеми навчання і виховання

дітей зі структурно-семантичними розладами мовлення вивчали Л. Бадалян, Б. Гріншпун, Р. Левіна, І. Мартиненко, В. Орфінська, Ю. Рібцун [5], Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Токарева, Л. Трофименко [6, 7] та ін. У роботі з дітьми з мовленнєвою патологією, наголошують вчені, необхідно працювати і над розвитком активного (експресивного) мовлення, і над формуванням уміння розуміти звернене (імпресивне) мовлення. Особливо актуальною є реалізація цих напрямів корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають тяжкі структурно-семантичні порушення мовлення.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Стаття спрямована на аналіз мовленнєвого й психічного розвитку дітей із порушеннями мовлення, (зокрема немовленнєвих та тих, що мають затримку мовленнєвого розвитку), а також на висвітлення потенціалу спеціальних ігор та ігрових вправ у системі роботи з розвитку імпресивного мовлення дошкільників.

**Виклад основного матеріалу.** У логопедичній літературі [2, 4] виокремлені різні фактори, що призводять до відхилень мовленнєвого розвитку дітей. Вони можуть виявлятися окремо або ж поєднуватися між собою.

До основних причин виникнення порушень мовлення відносять такі фактори:

1. Генетична схильність. Можливо, в батьків дитини формування мовлення відбувалося пізніше, ніж у їхніх однолітків, родичі страждали на заїкання або ж наявні порушення роботи ділянок мозку, що відповідають за структуру мовлення. Також до генетичних факторів належать аномалії будови ротової порожнини, неправильний прикус, патологія піднебіння, які не сприяють вчасному і правильному мовленнєвому розвитку малюка.

2. Захворювання, які дитина перенесла протягом раннього дитинства, особливо в період першого року життя. Найнебезпечнішими є інфекції і запалення вуха, які знижують якість слуху, іноді призводять до повної його втрати, і негативно впливають на сприймання слів; інфекційні захворювання, що супроводжуються високою температурою, менінгіти, енцефаліти. Небезпечними також є травми: піднебіння, які в подальшому позначаються на якості вимовної сторони мовлення; голови, що супроводжуються струсами мозку й крововиливами і можуть призводити до пошкодження мовнорухових і мовнослухових ділянок кори головного мозку, підкіркових структур і провідникових нервових шляхів, що в подальшому виявляється в тяжких порушеннях мовлення (наприклад, алалії, дизартрії).

3. Вроджені патології. Формування центральної нервової системи, яка є важливою для розвитку майбутнього мовлення плода, відбувається до дванадцятого тижня вагітності. До найбільш

негативних факторів належать: перинатальне кисневе голодування; інфекції або травми, перенесені жінкою на ранніх термінах вагітності; патологія спричинена несумісністю крові матері та плоду, а також токсинами, що утворюються в організмі дитини та порушують роботу мовленнєвих центрів головного мозку; патологія при народженні, зокрема асфіксія, яка є небезпечною для мовленнєвого розвитку дитини, оскільки призводить до гіпоксигенації клітин мозку.

Залежно від провідного фактора мовленнєві порушення класифікують на:

1. Мовленнєві розлади, пов'язані з органічними ураженнями ЦНС: алалії – системне недорозвинення мовлення в результаті ураження кіркових мовленнєвих зон у домовленнєвому періоді; афазії – розпад всіх компонентів уже сформованого мовлення в результаті ураження кіркових мовленнєвих зон; дизартрії – порушення звуковимовної сторони мовлення в результаті порушення іннервації артикуляційного апарату.

2. Мовленнєві порушення, пов'язані з функціональними змінами ЦНС: заїкання – порушення темпу, ритму та плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату; мутизм – відмова від мовленнєвого спілкування за умови збереженості рухомовленнєвого апарату, і сурдомутизм – німота, функціональний розлад слуху і мовлення тимчасового характеру.

3. Мовленнєві порушення, пов'язані з анатомічними дефектами будови артикуляційного апарату: механічна дислалія – порушення вимовної (звукової) сторони мовлення за збереженої іннервації мовленнєвого апарату, зумовлене вродженими або набутими вадами кісткової та/або м'язової будови периферичного мовленнєвого апарату; ринолалія – порушення тембру голосу і звуковимови, обумовлене анатомо-фізіологічними дефектами артикуляційного апарату.

4. Затримка мовленнєвого розвитку різного походження (у випадках недоношеності, важких захворювань внутрішніх органів, педагогічної занедбаності тощо).

Загалом вчені Л. Черніченко [4], Л. Трофименко [6–7], М. Шеремет [2] виділяють такі групи дітей із порушеним розвитком мовлення:

– перша група – це діти, які добре розрізняють звуки, але мають проблеми з їх вимовою. Це відхилення є найбільш поширеним і легко піддається корекції;

– друга група – діти, які мають проблеми з вимовою звуків, плутають звуки, спотворюють їх вимову або переставляють склади. У них також можуть бути проблеми з лексико-граматичною стороною мовлення;

– третя група – діти з тяжкими порушеннями мовлення. Вони не можуть розрізнити звуки у вимові й на слух, змінювати закінчення в словах,

будувати повноцінні речення, мають малий словниковий запас.

Діти, які мають грубі патології і обмежено користуються мовленням або не користуються ним взагалі, також відносять до останньої групи. Іноді їх розглядають як немовленнєвих дітей. Немовленнєві діти – умовне позначення, під яким мають на увазі дітей із нерозвиненим мовленням за наявності нормального слуху. Найбільш виразним показником немовленнєвої дитини є затримка експресивного мовлення, яка, на перший погляд, дозволяє дитині відносно добре розуміти звернене мовлення. До групи немовленнєвих дітей належать діти із загальним недорозвиненням мовлення I рівня та алалією, а також із затримкою мовленнєвого розвитку.

Дослідження логопедів [2, 5, 6, 7] підтверджують, що діти із загальним недорозвиненням мовлення мають дуже обмежені засоби спілкування і широко використовують жести та міміку. Активний словник дитини складається з невеликої кількості не чітко вимовлених повсякденних слів, звуконаслідувань і звукосполучень, які відображають безпосередньо сприйняті предмети і явища. Для дитячого мовлення характерна багатозначність слів, які використовують для спілкування. У деяких ситуаціях дитячий лепет може розцінюватися як однослівне речення, яке неможливо зрозуміти. Тобто експресивні аспекти мовлення немовленнєвих дітей обмежені. Разом із тим вони нездатні або відчувають значні труднощі в розумінні значення граматичних змін слів, зокрема не можуть розрізнити іменники в однині та множині, минулий час, чоловічі та жіночі форми дієслів, а також не розуміють значення прийменників. Щодо звукового компонента мовлення дітей, то для них характерною є фонетична і фонематична невпевненість – вимова звуків дифузна, артикуляція їх нестійка, недосконале слухове сприймання не дозволяє правильно сприйняти звуки та їх поєднання в чужому мовленні і проконтролювати правильність власної звуковимови, через що спотворюється складова структура слів (навіть за їх наявності вони є аморфними, одне й те ж сполучення звуків позначає декілька, часто різнорідних предметів довкілля).

Все це засвідчує, що немовленнєві діти, окрім відсутності експресивного мовлення або обмежених навичок його використання, мають проблему розуміння зверненого мовлення. Відтак у корекційній роботі з ними обов'язково мають поєднувати два напрями – розвиток експресивного (власного активного) мовлення дитини і розвиток імпресивного (розуміння зверненого) мовлення.

Якщо в історії хвороби дитини немає серйозних порушень центральної нервової системи і є більша впевненість у збереженні рухової функції, психічних реакцій і поведінки, то недостатню

мовленнєву активність переважно кваліфікують як затримку мовленнєвого розвитку дитини за наявності таких факторів: емоційна або перцептивна депривація; зупинка розвитку на стадії називання предметів; функціональна незрілість мовленнєвих зон мозку; часті тривалі соматичні захворювання; наслідки постнатальної енцефалопатії; вторинна затримка мовленнєвого розвитку як наслідок порушення слуху, зору, моторно-рухової сфери, психічного розвитку тощо.

За даними досліджень Н. Манько [3], Л. Черніченко [4] мовлення дітей із затримкою мовленнєвого розвитку недостатньо багате звуками та складами, що вимовляють правильно; часто, вони говорять однослівними реченнями. У випадку затримки мовленнєвого розвитку звертає на себе увагу той факт, що загалом мовлення дітей виконує комунікативну функцію, вони досить добре розуміють граматичні структури і значення слів зі схожими звуками, однак спостерігаються недоліки розуміння зв'язного тексту поза ситуацією, що актуалізує необхідність розвитку їх експресивного й імпресивного мовлення.

Під впливом логопеда дитина з мовленнєвими порушеннями (загальне недорозвинення мовлення, алалія, затримка мовленнєвого розвитку) проходить шлях від повного (або майже повного) мовчання до нормальної або близької до норми усної та писемної комунікації. Різні етапи цього складного шляху залежать від симптомів мовленнєвих порушень, як-от: бідність словникового запасу, відсутність артикуляційного досвіду, нечітка артикуляція, аграматизми, порушення темпу і ритму нормального мовлення.

Без надання системної і систематичної кваліфікованої логопедичної допомоги спонтанний мовленнєвий розвиток дітей із розглянутими вище порушеннями мовлення відбувається повільно, внаслідок чого різні частини мовленнєвої системи залишаються несформованими протягом тривалого часу. Разом із логопедичною роботою має здійснюватися і психолого-педагогічна, адже, окрім повільного мовленнєвого розвитку та труднощів у засвоєнні лексики і граматики, особливості сприймання зверненого мовлення в немовленнєвих дітей обмежують їхню здатність спілкуватися з дорослими та однолітками, перешкоджають здійсненню автентичної вербальної та невербальної комунікації в різних життєвих ситуаціях. Особливістю немовленнєвих дітей є те, що їхній психічний розвиток переважно випереджає мовленнєвий. Поведінка дитини є адекватною, вона здатна грати в прості рольові ігри та виконувати нескладні невербальні завдання. Діти із загальним недорозвиненням мовлення або із затримкою мовленнєвого розвитку мають збережений невербальний інтелект, але його розвиток не пропорційний мовленнєвому розвитку, що пояснюється вибіркоким

ураженням функцій кори головного мозку. Таким чином, педагоги (логопеди і вихователі) мають добирати такі методи корекційно-розвивальної роботи, які ураховували б вік дітей, їхні потреби й інтереси, і водночас дозволяли б вирішувати завдання розвитку експресивного й імпресивного мовлення вихованців.

Імпресивне мовлення передбачає слухання і розуміння. Слухання є важливим елементом імпресивного мовлення, але воно також включає в себе розуміння інформації, презентованої різними способами, такими як звуки, слова, рухи, жести, знаки і символи. Діти часто засвоюють елементи імпресивного мовлення раніше, ніж експресивного. З цієї причини пасивний словниковий запас (слова, які вони розуміють, але мало вживають) зазвичай більший, ніж активний (слова, які вони використовують щодня в повсякденному житті).

Суть імпресивного, або сенсорного мовлення полягає в чіткому усвідомленні інформації, яка сприймається людиною за допомогою органів слуху чи зору.

За роботу зазначеної функції відповідальна слухомовленнєва зона кори головного мозку і центр Верніке (розташовуються в ділянці лівої скроні). Якщо дитина в результаті отриманої травми або генетичного відхилення має дисфункції цієї частини кори головного мозку, то вона не здатна повноцінно сприймати слова, через нерозуміння їхнього змісту. Слова, що сприймаються, можуть бути ідентифіковані дитиною як сукупність шумів (вербально-слухова агнозія) або ж як слова, які вона може точно повторити, але при цьому не пов'язати з жодним об'єктом чи явищем дійсності, оскільки не засвоїла смислове значення конкретного слова (сенсорна алалія). У низці випадків дитячий організм підлаштовується під фізичні «недоліки», компенсуючи їх тим, що робить розвиненішими інші органи сприймання, наприклад, тактильні вібраційні відчуття, зчитування слів із губ мовця, орієнтування на інтонацію, а не на змістове наповнення висловлювання.

На етапі дошкільного дитинства провідним видом діяльності дітей є гра. Виходячи з необхідності створення передумов для виникнення активного мовлення дитини – збагачення її чуттєвого досвіду, розширення кола знань про найближче довкілля, викликання інтересу до слова, що звучить, – діагностику й розвиток імпресивного мовлення немовленнєвих дітей доцільно здійснювати в ігровій формі.

Зокрема, обстеження стану розвитку імпресивного мовлення в дітей дошкільного віку пропонуємо проводити за допомогою таких вправ із використанням реальних предметів, іграшок або їх зображень, яскравих ілюстрацій, що передають сюжети з життя дітей:

Вправа 1. Перевірити, як дитина розуміє значення назви предмета. Запропонувати їй показати предмети, що лежать на столі: чашку, ляльку, гребінець, ведмедика тощо.

Вправа 2. Для того, щоб дізнатися, чи розуміє дитина слова на позначення дії предмета, запропонувати їй відповіді на запитання, показавши на картинці: Хто йде? Хто сидить? Хто купається? Хто шиє? Що пливе? і т.п.

Вправа 3. Перевірити, чи розрізняє дитина дії, схожі за ситуацією. Запропонувати їй показати: Де дівчинка годує ляльку, а де дівчинка вкладає її спати? Хто з дітей їсть, а хто п'є?

Вправа 3. Дізнатися, чи розуміє дитина значення ознаки предмета. Показати їй різні предмети та запропонувати взяти тільки той, про який можна сказати: маленький, великий, круглий, квадратний, червоний, синій.

Вправа 4. Для того, щоб перевірити розуміння дитиною значення прийменників, запропонувати їй виконати такі прохання: Поклади олівець на аркуш. Поклади олівець під аркуш. Поклади олівець в коробку. Поклади олівець біля коробки. Заховай олівець за спину. Тримай олівець перед собою.

Вправа 5. Попросити дитину показати частину предмета (де колеса в машини, де ноги в ляльки), показати предмети за їх призначенням (чим ти граєшся, чим розчісуєшся), показати один предмет і багато предметів (де м'яч, а де м'ячі, де кіт, а де коти), показати предмети за певною ознакою (де великий стіл, а де маленький, де високе дерево, а де низьке).

Вправа 6. Впізнати звук [а] серед ряду інших голосних – не більше трьох (слухай звуки, які я вимовлятиму, плесни в долоні, коли почувеш звук [а]).

Вправа 7. Показати предмети, що знаходяться навколо (покажи, де твоя група, вікно, музична зала, настінне дзеркало).

Мотив говорити у дитини виникає тоді, коли в неї є потреба спілкуватися з дорослим чи однолітком, або якщо вона потребує певний предмет і їй необхідно його попросити, назвати. Тому тільки ситуація предметної діяльності (взаємодії з предметами) разом із дорослим або іншим малюком створює умови для появи слова: дитині необхідно назвати предмет, тобто вимовити певне слово. Під час такої предметної діяльності дитина під керівництвом дорослого розв'язує мовленнєве завдання, а це, в свою чергу, вимагає перебудови поведінки дитини: дитина, щоб її зрозуміли, має звернутися до дорослого та вимовити слово (назвати предмет). Важливим під час такої діяльності є виділення ознак та якостей предмета, кількості предметів, просторових відносин між предметами тощо, що також оформлюється словом, яке дитина спершу сприймає, а потім вимовляє сама.

Із метою розвитку імпресивного мовлення та спонукання до звуконаслідування пропонуємо проводити ігри на кшталт «Знайди братика (сестричку)», яка передбачає спробу промовляння дітьми звуконаслідувальних слів та, за можливості, називання картинок із зображенням живих істот чи іграшок. Потрібно скласти у мішечок іграшкових тваринок, рибок, птахів тощо та запропонувати витягнути тих, яких назвав дорослий; додатково можна розкласти на столі предметні картинки із зображенням таких самих живих істот. Завдання дитини полягає в тому, щоб діставати із мішечка іграшки, вимовляти звуконаслідувальні слова та співвідносити їх із предметною картинкою.

У корекційній роботі можна використовувати ігри з прищипками. У грі «Чого не вистачає?» діти можуть відповідно до коментаря дорослого або самостійно додавати певну частину до предмета використовуючи прищипки та, за можливістю, називати як використані елементи, так і предмети в цілому: у котика носик, у зайця вуха, у песика хвостик.

Для збагачення імпресивного словника узагальнювальними словами доцільно пропонувати дітям співвіднести зображення окремих предметів із їх родовими назвами. Вихователь розкладає на столі різноманітні зображення предметів побуту, одягу, посуду, іграшок, тварин, рослин, фруктів, овочів тощо і називає узагальнювальне слово. Дітям потрібно підняти зображення, що може бути віднесене до названої групи предметів чи об'єктів навколишнього світу.

Також задля розвитку слухового сприймання й активізації імпресивного мовлення дітей на заняттях рекомендовано активно використовувати музику й музично-дидактичні та логоритмічні ігри: слухання музики, підспівування, музично-ритмічні вправи, танці, хороводи, гру на дитячих музичних інструментах тощо.

Деякі заняття або частину занять доречно проводити разом із батьками дітей. Вони можуть бути активними учасниками занять та допомагати дошкільникам виконувати завдання, наприклад: групувати предмети за заданою ознакою, промовляти інструкції, які мають виконати діти. Це створюватиме сприятливу атмосферу на занятті, вихованці будуть більш впевненими під час виконання пропонованих завдань, а батьки набуватимуть досвіду проведення спеціальних корекційних ігор та вправ із дітьми.

Загалом для розвитку імпресивного мовлення в немовленнєвих дітей дошкільного віку вчителям-логопедам та вихователям рекомендуємо:

1. Розробити систему індивідуальних і групових занять із розвитку імпресивного мовлення в немовленнєвих дітей.

2. Враховувати індивідуальні та вікові особливості кожної дитини, а також психологічний клімат у колективі.

3. Перед початком проведення ігор налаштувати дітей на роботу, створивши атмосферу зацікавлення і доброзичливості.

4. Показувати дітям приклад правильного мовлення, говорити не поспішаючи, чітко, досить голосно, але без крику.

5. Зосереджувати більшу частину взаємодії дітей на спілкуванні з однолітками.

6. Спонукаати дитину до виконання спочатку простих, а потім і багатоступінчастих інструкцій, наприклад: «Візьми ляльку», «Дай м'яч», «Візьми свою іграшку та поклади її на стіл», «Встань, відсунь стілець, підійди до дверей та постукай у них».

7. Учити дітей відповідати на запитання на зразок «Хто? Що? Де? Чому?» на основі розуміння змісту ілюстрації або розповіді, наприклад: «Хто розчісує? Кого розчісує? Чим розчісує?» або «Хто біг? Кого зустрів? Куди пішов? Що зробив?».

8. Розширювати пасивний словник дитини іменниками («Покажи яблуко, ключ, ліжко»), дієсловами («Покажи, хто іде, стрибає, летить, біжить, стоїть»), прикметниками («Покажи, що велике, холодне, жовте, тверде, високе»), прислівниками («Покажи, хто близько, далеко, вгорі, внизу»), прийменниками («Покажи, хто сидить на дереві, під деревом, за деревом, біля дерева»).

9. Формувати здатність розуміти та розрізняти граматичні форми слів («Покажи, де ложка, а де ложки» – множину іменників. «Покажи, де м'яч, а де м'ячик» – зменшено-пестливі слова. «Хто взуває туфлі, а хто взув?» – доконаний і недоконаний вид дієслів тощо).

10. Співпрацювати з батьками, спільно організовуючи й проводячи ігри та заняття для розвитку імпресивного мовлення в немовленнєвих дітей дошкільного віку.

11. Співпрацювати з психологом, адже, окрім мовленнєвих порушень, у немовленнєвих дітей спостерігають вторинні відхилення у формуванні психічних процесів, що потребують специфічної роботи практичного психолога.

**Висновки.** Отже, розвиток імпресивного мовлення є важливим складником корекційної роботи з немовленнєвими дітьми. Важливим засобом

формування умінь розуміння зверненого мовлення в дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення є гра. Вона може використовуватися як у процесі логопедичного обстеження, так і під час корекційно-розвивальних занять із вихованцями логопедом та вихователем. Під час розвитку імпресивного мовлення дітей педагоги, що безпосередньо взаємодіють із дошкільниками, мають налагодити співпрацю з батьками вихованців, а також з психологом задля ефективної і злагодженої роботи, спрямованої на спільний результат – наближення рівня мовленнєвого розвитку дитини до вікової норми.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні питання підготовки майбутніх вихователів до інтеграції змісту фізичного й мовленнєвого розвитку немовленнєвих дітей як запоруки оптимізації корекційної роботи.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf)
2. Логопедія : підручник / За ред. М. К. Шеремет. Вид. 5-те. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.
3. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : науково-методичний посібник. Київ : КНТ, 2008. 256 с.
4. Рання логопедична корекція: навч.-метод. посіб./ уклад. Л. А. Черніченко. Умань: Візаві, 2020. 150 с.
5. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ : Освіта України, 2011. 292 с.
6. Трофименко Л.І. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення / Навчально-методичний посібник. Київ, 2016. 157 с.
7. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2013. 108 с.



## ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ТРИРІЧНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

### FEATURES OF THE FORMATION OF LEXICAL SYLLABIC SPEECH IN THREE-YEAR-OLD CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT

У статті висвітлено питання щодо мовленнєвого розвитку дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку. Зокрема, висвітлено особливості сформованості лексичної складової мовлення у дітей трирічного віку з означеними мовленнєвими труднощами. Визначено, що для даної категорії характерним є специфіка накопичення як пасивного словника, так і активізація активного; наявність від 5 до 27 слів у активному словнику; уповільнений темп та спосіб набуття нових слів, їх кількості та різноманітності; труднощі у запам'ятовуванні та вживанні слів, що впливає на комунікацію та розуміння дій навколишнього, тощо.

Авторами було організовано емпіричне дослідження задля визначення стану сформованості лексичної складової мовлення у дітей трирічного віку із затримкою мовленнєвого розвитку. В процесі його реалізації обстежено стан активного словника за лексичними темами (які характерні трирічному віку) та у зв'язному мовленні з опорою на сюжетні/серії картинок (зображення предметів і дій на малюнках). За його результатами констатовано наявність середнього (40% реципієнтів) та низького (60% реципієнтів) рівня функціонування активного словника у дітей. Це підтверджує гіпотези науковців та логопедів-практиків щодо значного зниження функціонування лексичної складової мовлення у дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку.

Отримані дані стали підґрунтям для розробки комплексу завдань задля формування лексичної складової мовлення у означеної категорії дітей в умовах закладу дошкільної освіти. Зміст запропонованого комплексу передбачав розробку завдань з використанням системи сюжетно-рольових ігор, які систематично реалізовувалися як один із ключових елементів навчально-виховних занять вихователя та корекційно-розвиткових занять логопеда в закладі дошкільної освіти.

Результати контрольної перевірки підтвердили дієвість запропонованого комплексу завдань. У словнику дітей трирічного віку із затримкою мовленнєвого розвитку було відзначено збільшення кількості слів у активному словнику; вдосконалення у використанні граматичних конструкцій; збільшене використання складних фраз та речень; значне покращення у спроможності виражати власні думки та ідеї та ін.

Визначено перспективи подальших досліджень, що вбачаються у дослідженні особливостей формування лексичної складової мовлення у дітей дворічного віку із затримкою мовленнєвого розвитку; розробці та впровадженні актуальних підходів та методик щодо її розвитку у означеної категорії дітей; вивченні особливостей функціонування фонетико-фонематичної та граматичної складової мовлення у дітей раннього віку означеного мовленнєвого порушення.

**Ключові слова:** лексична складова мовлення, словник, діти, ранній вік, затримка

мовленнєвого розвитку, особливості сформованості.

The article covers the issue of speech development of young children with delayed speech development. In particular, the peculiarities of the formation of the lexical component of speech in three-year-old children with certain speech difficulties are highlighted. It was determined that this category is characterized by the accumulation of both the passive vocabulary and the activation of the active vocabulary; presence of 5 to 27 words in the active dictionary; slowed pace and method of acquiring new words, their number and variety; difficulties in memorizing and using words, which affects communication and understanding the actions of others, etc.

The authors organized an empirical study to determine the state of formation of the lexical component of speech in three-year-old children with delayed speech development. In the process of its implementation, the state of the active vocabulary was examined for lexical topics (which are characteristic of three-year-olds) and in coherent speech based on plot/series of pictures (images of objects and actions in pictures). According to its results, the presence of an average (40% of recipients) and low (60% of recipients) level of active vocabulary functioning in children was established. This confirms the hypotheses of scientists and practicing speech therapists regarding a significant decrease in the functioning of the lexical component of speech in young children with delayed speech development.

The obtained data became the basis for the development of a set of tasks for the formation of the lexical component of speech in the specified category of children in the conditions of a preschool education institution. The content of the proposed complex provided for the development of tasks using a system of plot-role-playing games, which were systematically implemented as one of the key elements of the educational and educational classes of the teacher and corrective and developmental classes of the speech therapist in the preschool education institution.

The results of the control check confirmed the effectiveness of the proposed set of tasks. An increase in the number of words in the active dictionary was noted in the vocabulary of three-year-old children with delayed speech development; improvement in the use of grammatical constructions; increased use of complex phrases and sentences; significant improvement in the ability to express one's own thoughts and ideas, etc.

The prospects for further research, which are seen in the study of the peculiarities of the formation of the lexical component of speech in two-year-old children with a delay in speech development, are determined; development and implementation of current approaches and methods for its development in the specified category of children; studying the peculiarities of the functioning of the phonetic-phonemic and grammatical components of speech in young children with a specified speech disorder.

**Key words:** lexical component of speech, dictionary, children, early age, delayed speech development, peculiarities of formation.

УДК 373.2.016:81'373-028.31]:376-056.264

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.17>

**Хомик Т.В.,**  
канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Київського університету  
імені Бориса Грінченка

**Беребенець К.І.,**  
студентка II курсу магістратури  
факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти  
Київського університету  
імені Бориса Грінченка

**Постановка проблеми.** В Україні відродження державності породило нові виклики для дошкільної освіти, серед яких ключовим стало національно-мовленнєве виховання дітей. Його головна мета – формування свідомої особистості, здатної до активного спілкування та вільного самовираження через рідну мову. Однією з важливих задач лінгводидактики дошкільного віку є формування мовленнєвої особистості дитини, що виявляється у її активному, ініціативному спілкуванні та відкритості до спілкування. Такий підхід сприяє формуванню свідомої особистості, здатної виразно використовувати мовні та немовні засоби спілкування, володіти формулами мовленнєвого етикету, розвинути комунікативні здібності та мати достатній рівень розвитку рідного мовлення (А. Богуш, Г. Ватаманюк, Н. Гавриш та ін.).

Отже, формування свідомої особистості передбачає і її мовленнєвий розвиток, що враховує значне розширення, уточнення та активізацію словникового запасу рідної мови з раннього віку. Це і є ключовою складовою формування лексичної компетенції, важливою частиною мовленнєвої культури та є результатом вивчення рідної мови у подальшому в дошкільному віці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Результати досліджень особливостей мовленнєвого розвитку дітей представлено у напрацюваннях А. Богуш, І. Брушневської, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Т. Дегтяренко, І. Довгалець, І. Жданович, С. Карпової, І. Кондратець, О. Кононко, Н. Лопатинської, М. Науменко, Н. Павлової, Є. Соботович, Ж. Piaget, W. James, O. H. Mowrer R. E. Stark та ін. Автори вказують на те, що у дітей раннього віку відбувається активне розширення словникового запасу, розуміння основ граматичної структури мовлення та швидке освоєння нових слів для їх активного використання. У випадку типового розвитку дитина у трирічному віці говорить достатньо зрозуміло та логічно; формує речення з чотирьох чи більше слів; знає та розуміє дитячі вірші; коректно використовує займенники тощо [1; 2; 3; 4; 5; 8].

Водночас, дослідження Н. Возчикова, О. Кас'яненко, В. Кисличенко, В. Кравченко, Н. Лопатинської, Н. Манько, І. Марченко, І. Мельник, Г. Раточка, У. Реснянської, Ю. Рібцун, В. Тищенко, С. Хоменко, К. Koffka, Н. Altshuller, P. H. Lipkin, M. M. Macias, S. Ward та ін. підтверджують наявність певного рівня відставання у мовленнєвому розвитку дітей трирічного віку. Фахівці відзначають різноманітні труднощі в фонетико-фонематичній та лексико-граматичній структурі мовлення. Вони варіюються від незначних відхилень у функціонуванні мовленнєвих навичок до повної відсутності мовлення (наявність лише недиференційованого белькотіння) відповідно до онтогенетичних норм розвитку мовленнєвої діяльності. Ці спостереження підтверджують і практикуючі логопеди,

такі як Н. Василевська, Р. Круліковська, А. Лахно, Д. Левченко, З. Ленів, С. Малецька, Л. Матвійчук, В. Самусенко, О. Цись, Х. Ткач, І. Єпурь та ін., які також відзначають зростання кількості дітей із затримкою мовленнєвого розвитку у віці 2–4 років [1; 3; 4; 5; 7].

В спеціальній логопедичній літературі визначені труднощі у функціонуванні мовлення трактуються як затримка мовленнєвого розвитку, що проявляється у таких варіантах: уповільнення темпу, при якому рівень мовленнєвого розвитку не відповідає віку дитини (Н. Лопатинська, Н. Манько, Al-Fadhli & Al-Bunaiyan та ін.); відсутність мовлення або значне його відставання у дітей раннього віку (Ю. Рібцун, О. Цись, I. Revita, B. Zhao та ін.). Однак, сутність означених понять полягає у відповідному відставанні розвитку мовлення відповідно до норм онтогенезу раннього віку.

Водночас, незважаючи на широко впроваджену систему надання логопедичних послуг та супроводу особам з порушеннями мовлення, нині існує запит щодо організації логопедичної підтримки дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку. Відповідно, є потреба більш ґрунтовного дослідження як теоретичного так і практичного аспектів побудови системи логопедичного супроводу дітей означеної категорії. Аналіз науково-методичної літератури засвідчує наявність значної кількості різноманітних посібників для розвитку мовлення дітей дошкільного віку, зокрема і лексичних засобів. Однак у переважній частині чітко не виокремлено відповідних методик щодо формування лексичної складової мовлення у дітей раннього віку. Це все зумовлене недостатнім вивченням особливостей затримки мовленнєвого розвитку, і, відповідно, наявності недостатньої кількості методологічного інструментарію для розвитку й корекційно-розвиткової роботи з дітьми означеного віку.

**Отже, метою статті** є висвітлення результатів дослідження особливостей сформованості лексичної складової мовлення у дітей трирічного віку із затримкою мовленнєвого розвитку та розробці комплексу завдань для її розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.

Задля досягнення та реалізації мети було проаналізовано питання формування лексичної складової мовлення у дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку в наукових джерелах; організовано та проведено емпіричний дослід щодо стану сформованості словника у дітей трирічного віку із означеними мовленнєвими труднощами та визначено його особливості; розроблено комплекс завдань для формування лексичної складової мовлення у дітей обраної категорії в умовах закладу дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** В сучасній логопедії під поняттям «затримка мовленнєвого розвитку» до 3-х років позначає стан, при якому

відхилення від типового мовленнєвого онтогенезу достатньо виражені в силу різних причин (насамперед нейрофізіологічного та психо-педагогічного характеру), але тип порушення мовленнєвого розвитку ще не визначений (І. Брушневська, О. Вінарська, Н. Гаврилова, Н. Григоренко, О. Громова, Н. Леонідова, Л. Лепеха, Н. Лопатинська, Н. Манько, І. Марченко, О. Приходько, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Т. Ткаченко, Л. Федоренко, О. Цись, М. Шеремет, N. Hasanah, F. Fahrizal, F. Farokah, M. Muyassaroh, Z. Naftali, H. Nor, I. Revita, D. Rus-pita K. Yunika, B. Zhao, P. Widodo та ін.) [3; 4; 5; 7].

Як зазначає Ю. Рібцун «затримка мовленнєвого розвитку – відсутність мовлення або значне його відставання у дітей раннього віку, що при відсутності вчасного діагностування відставання у мовленнєвому розвитку малюка, затримка його розвитку може перерости у складний розлад – загальний недорозвиток мовлення» [5, с. 6–7]. Дані трактування підтримують і логопеди-практики за результатами власних спостережень Н. Василевська, Р. Круліковська, А. Лахно, Д. Левченко, З. Ленів, С. Малецька, Л. Матвійчук, В. Самусенко, О. Цись, Х. Ткач, І. Єпурь та ін. Фахівці відзначають, що мовлення таких дітей характеризується дуже нечітким і нестабільним звуковим оформленням. Вони оволодівають артикуляцією найпростіших звуків, якими потім замінюють усі інші звуки рідної мови. У переважній більшості випадків це немовленнєві діти, які вимовляють лише окремі аморфні слова-корені (наприклад: «ма», «ав», «бі-бі» замість «мама», «собака», «машина» тощо). Мовленнєва наслідувальна діяльність або зовсім відсутня або реалізується у складових комплексах, що складаються з двох-трьох недостатньо артикульованих звуків (наприклад: «приголосоий + голосний» та/або «голосний + приголосоий»). У активному словнику дітей трирічного віку із затримкою мовленнєвого розвитку налічується від 5 до 27 слів тощо; відмічається уповільнений темп та спосіб набуття нових слів, їх кількості та різноманітності; наявні труднощі у запам'ятовуванні та вживанні слів, що впливають на їхню мовну комунікацію та розуміння дій навколишнього, тощо [1; 3; 7]. Окрім цього, спостереження О. Боряк, А. Лахно, Н. Лопатинської, Н. Манько, І. Марченко, О. Цись та ін., відмічають відповідну затримку у формуванні психічних процесів та мовлення через уповільнений темп дозрівання мозкових структур та їх функцій, при відсутності якісних змін у центральній нервовій системі.

Отже, вивчення особливостей формування лексичної складової мовлення у дітей трирічного віку є важливим для розуміння процесу мовленнєвого розвитку та виявлення труднощів у випадку затримки мовленнєвого розвитку. Це дозволить розробити ефективні напрямки логопедичного супроводу дітей раннього віку з різними особливостями.

Відповідно, задля досягнення визначеної мети та завдань було організовано емпіричне дослідження стану сформованості лексичної складової мовлення у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку та визначити її особливості. В його основу було взято напрацювання А. Богуш, З. Істоміної, В. Кравченко, Н. Лопатинської, Н. Манько, І. Марченко, Ю. Рібцун, О. Цись, Т. Яценко щодо дослідження активного словника у дітей трирічного віку із означеними мовленнєвими труднощами. Зміст завдань констатувальної методики передбачає обстеження стану активного словника за лексичними темами «Іжа», «Тварини», «Рослини», «Одяг», «Меблі», «Посуд», «Іграшки» та у зв'язному мовленні з опорою на сюжетні/серії картинок (зображення предметів і дій на малюнках (предметних та з простим сюжетом) (відповідно до освітньої програми «Дитина») [2]. До експерименту було залучено 10 дітей трирічного віку, із них 5 із типовим розвитком та 5 із затримкою мовленнєвого розвитку, закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу «Горобинка» Бучанської міської ради Київської області.

Загальні результати проведеного емпіричного дослідження представлено на рис. 2.

Отримані дані підтверджують, що у дітей трирічного віку із затримкою мовленнєвого лексична складова мовлення на середньому рівні сформована у 40% та низькому – у 60% обстежуваних. Високий рівень не відзначено у жодної дитини, що експериментально підтверджує значно нижчий рівень розвитку активного словника у означеній категорії дітей у порівнянні з їх однолітками з типовим розвитком (Див. Рис. 1).

Для дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку, під час виконання запропонованих проб, було характерно використання меншої кількості слів у порівнянні з їх однолітками з типовим розвитком; перевага надавалася коротким і простим словам; діти уникали складних слів, які вимагають більше навичок у мовленні; наявність значної кількості невербальних засобів спілкування (жести, міміка) тощо. Окрім цього, діти повільно виконували завдання, часто допускали помилки, були невпевнені у своїх відповідях, потребували постійних і систематичних підказок від експериментатора та ін.

Отримані результати свідчать про значно нижчий рівень сформованості лексичної складової мовлення у дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку у порівнянні з їх однолітками з типовим розвитком. Вони використовують менше слів у порівнянні зі своїми однолітками з типовим розвитком, віддають перевагу коротшим і простішим словам, уникають складних слів, які вимагають більше навичок у мовленні. Це вказує на необхідність у створенні спеціальних умов для розвитку означеної складової у дітей трирічного

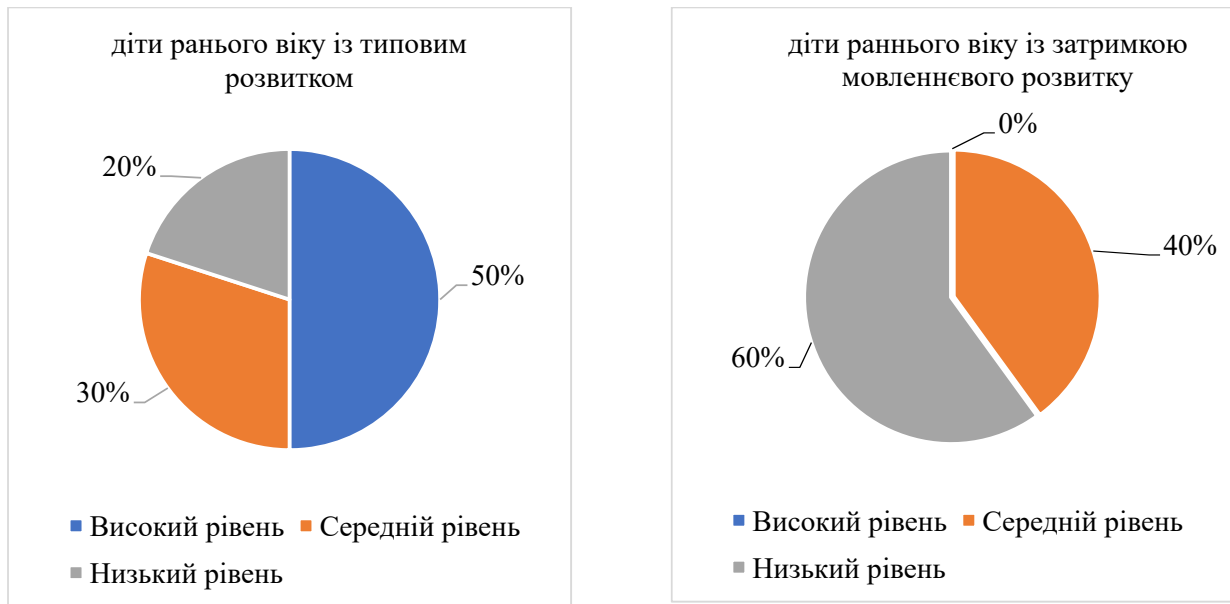


Рис. 1. Стан сформованості лексичної складової мовлення дітей раннього віку (у %)

віку та їх подальше вдосконалення граматичної складової, навичок діалогу та комунікації загалом.

Базуючись на отриманих даних емпіричного дослідження та виявлених особливостей сформованості лексичної складової мовлення, було розроблено формувальну методичку, яка реалізувалася у відповідному комплексі завдань, що спрямовані на вдосконалення активного словника у дітей трирічного віку із затримкою мовленнєвого розвитку з використанням системи сюжетно-рольових ігор. Всі розроблені завдання впроваджувалися як один із ключових елементів навчально-виховних занять вихователя та корекційно-розвиткових занять логопеда (наприклад: ігри «Покупка в магазині», «Відповідай швидко», «Уточнимо кольори предметів» та ін.). Метою

означеного комплексу завдань було активізація таких процесів та операцій у обраній категорії дітей: підвищення рівня сприймання слів та їх значень; розвиток активного мовлення; розширення словникового запасу; розвиток мовної акуратності; формування навичок комунікації.

Результати проведеного дослідження щодо формування лексичної складової мовлення у дітей трирічного віку із затримкою мовленнєвого з використанням системи сюжетно-рольових ігор засвідчують дієвість запропонованого комплексу завдань, що підтверджують дані рис. 2.

На основі проведеного дослідження можна констатувати відповідне покращення стану сформованості лексичної складової мовлення дітей трирічного віку із затримкою мовленнєвого розвитку.

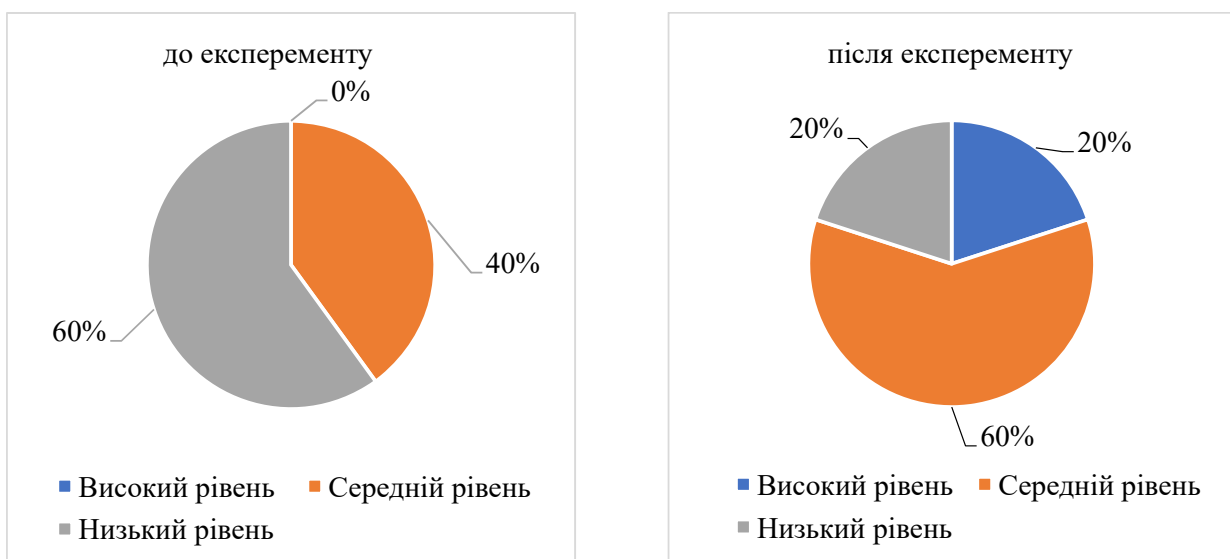


Рис. 2. Стан сформованості лексичної складової мовлення дітей раннього віку до та після експерименту (у %)

Дані рис. 2. демонструють появу високого рівня (20%), підвищення середнього рівня (на 20%) та зменшення низького рівня (на 40%) функціонування активного словника у реципієнтів.

У процесі реалізації запропонованого комплексу завдань було відзначено такі якісні зміни: збільшення кількості слів у активному словнику; вдосконалення у використанні граматичних конструкцій; зменшення кількості використання невербальних засобів спілкування (жести й міміка); збільшене використання складних слів, фраз та речень; ініціація діалогу та його підтримка; переважно самостійне виконання запропонованих завдань з частковою допомогою від експериментатора та ін. Також у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку трирічного віку відбулося значне покращення у спроможності виражати власні думки та ідеї.

Відповідно, можна стверджувати про ефективність запропонованого комплексу завдань, а його подальша реалізація та системне використання як елементів навчально-виховних та/або корекційно-розвиткових занять в закладі дошкільної освіти підвищуватиме рівень сформованості лексичної складової мовлення дітей із затримкою мовленнєвого розвитку.

**Перспективи подальших розвідок з цього напрямку** передбачає: вивчення особливостей формування лексичної складової мовлення у дітей дворічного віку із затримкою мовленнєвого розвитку; розробка та впровадження актуальних підходів та методик щодо її розвитку у означеної категорії дітей в умовах закладу дошкільної освіти, центрів розвитку та/або приватної логопедичної практики; вивчення

особливостей розвитку фонетико-фонематичної та граматичної складових мовлення у дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку; адаптацію запропонованого комплексу завдань відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дитини, тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.
2. Дитина : освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. Проекту В. О. Огнев'юк ; авт. кол. : Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоskalенко [та ін.]; наук. ред. : Г. В. Беленька, М. А. Машовець ; Мін. осв. і науки України, Київ : Київський ут-т імені Бориса Грінченка, 2016. 304 с.
3. Логопедія : підручник / За ред. проф. М. К. Шеремет. Вид. 5-те, доповн. та переробл. Київ, 2019. 856 с.
4. Манько Н. В. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во КНТ, 2008. 256 с.
5. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
6. Тарасун В. В. Когнітивна діяльність логопеда: стадії обробки інформації, форми представлення і прийняття рішення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 2. С. 181–185.
7. Hasanah, N. I. & Nor, H. (2023). Parents' Efforts in Supporting a Child with Speech Delay. *Education and linguistics knowledge journal*, 5(1), P. 72–88.
8. Muyassaroh, M., Fahrizal, F., Naftali, Z., Yunika, K., Farokah, F., Widodo, P., & Ruspita, D. (2022) Identifying Risk Factors of Speech and Language Delay on Children. *KEMAS: Jurnal Kesehatan Masyarakat*, 17(3), P. 431–435.

## РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

## АРГУМЕНТАЦІЯ АКТУАЛЬНОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ЕТИКИ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ДИЗАЙНУ

## ARGUMENTATION OF THE RELEVANCE OF FORMING ENVIRONMENTAL ETHICS IN FUTURE DESIGN PROFESSIONALS

Стаття присвячена обґрунтуванню необхідності формування екологічної етики в майбутніх фахівців галузі дизайну в процесі їх професійної підготовки.

Розглянуто інтерференцію дизайну на сучасну культуру суспільства, залученість дизайну до економічних процесів та його роль у формуванні споживчої культури. Вивчено механізми нарощення споживання дизайнерами та маркетологами, значення дизайну в формуванні штучних потреб, стимулюванні процесів споживання та виникненні екологічної кризи. Екологічна криза, що вразила сучасну цивілізацію, є багато в чому продуктом тривалого переважання в життєдіяльності людей утилітарно-споживчого ставлення до природи як цілком зовнішнього об'єкта, позбавленого духовного статусу та придатного лише для того, щоб слугувати простим засобом задоволення потреб людей.

З'ясовано, що провідним інструментом подолання екологічної кризи, є синтонні відносини людини з природним середовищем. У свою чергу, власне для екології є притаманними ті ресурси, які надають їй змогу принципово по іншому розглянути всі накопичені людством знання та застосувати їх для усунення дисгармоній, здебільшого у відносинах «людина – природа».

Екологічна етика нами розглядається як сукупність моральних принципів взаємодії людини та природи, що забезпечують коєволюцію, цілісність екосистем та гідну якість життя людини.

У ході дослідження встановлено, що екологічна позиція в професійній діяльності дизайнера є частиною сукупності загальноідеологічних, філософських, загальноетичних принципів, що визначають концепцію дизайн-діяльності фахівця та його соціально-культурну позицію; соціальною відповідальністю дизайнера.

Розвиненість екологічної етики дизайнера, під якою нами розуміється професійна якість особистості фахівця, що проявляється в усвідомленій здатності та готовності реалізувати в професійній діяльності екологічні ціннісні установки та орієнтири, проектувати цілісне предметно-просторове середовище, є одним із засобів розвитку системного розуміння всіх проблем, пов'язаних із професійною діяльністю дизайнера, а формувати екоетику слід ще в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців галузі дизайну.

**Ключові слова:** дизайн, професійна діяльність дизайнера, етика, екологічна етика, майбутній фахівець галузі дизайну.

The article is devoted to the substantiation of the necessity of forming environmental ethics in future design professionals in the process of their professional training.

The article considers the interference of design on the modern culture of society, the involvement of design in economic processes and its role in shaping consumer culture. The mechanisms of increasing consumption by designers and marketers, the importance of design in the formation of artificial needs, stimulating consumption processes and the emergence of an environmental crisis are studied. The ecological crisis that has hit modern civilisation is largely the product of the long-standing prevalence of a utilitarian and consumerist attitude to nature as a completely external object, devoid of spiritual status and suitable only to serve as a mere means of satisfying human needs.

It is found that the leading tool for overcoming the environmental crisis is the synchronous relationship of man with the natural environment. In turn, ecology itself has inherent resources that enable it to consider all the knowledge accumulated by mankind in a fundamentally different way and apply it to eliminate disharmonies, mainly in the «human – nature» relationship.

We consider environmental ethics as a set of moral principles of human-nature interaction that ensure coevolution, ecosystem integrity and a decent quality of life.

The study found that the ecological position in the professional activity of a designer is part of a set of general ideological, philosophical, and general ethical principles that define the concept of design activity of a specialist and his/her socio-cultural position; social responsibility of a designer.

The development of a designer's environmental ethics, by which we mean the professional quality of a specialist's personality, manifested in the conscious ability and willingness to implement environmental values and guidelines in professional activities, to design a holistic object-spatial environment, is one of the means of developing a systematic understanding of all the problems associated with the professional activity of a designer, and the formation of ecoethics should be carried out in the process of professional training of future design professionals.

**Key words:** design, professional activity of a designer, ethics, environmental ethics, future specialist in the field of design.

УДК 378:7.05-051:17:502.1(045)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.18>

**Артемьєва І.С.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Епоха постмодернізму визначається тенденцією культивізму предметів споживання, товарною та інформаційно-знаковою редунацією,

естетичним еkleктизмом та синкретизмом, мультимодальністю комунікативних практик. Людина дистанціюється від справжньої дійсності, споживацтво поширюється на нові соціальні сфери.

Предмети проєктуються не з позиції їх функціонування та структури, надійності та довговічності, а насамперед – новизни, естетичних якостей, значковості та аттрактивності. Комунікативне призначення предмету стає важливішим, ніж утилітарне. Предмети купують «для душі», а не для «потреби», для того щоб змінити та проафішувати свій імідж та стиль життя. Нарівні з проєктуванням та створенням виробів, їх упаковка, в тому числі інформування, просування, реклама, збут, формування нових потреб, зокрема штучних, стали завданнями дизайну. Естетична формотворча діяльність виявилася в повній залежності від ринку, працює на ринок, за допомогою дизайну відбувається маніпулювання суспільною свідомістю.

Економічне зростання в сфері споживання спровокувало зростання екологічного сліду цивілізації. Витрати ресурсів задля забезпечення потреб людства перевищили можливості нашої планети. Етика взаємовідносин людини та навколишнього середовища перейшла в споживчий формат. Виникла необхідність впливати на погляди людей і суспільства, їх ціннісні моделі, переорієнтувати їхню поведінку по відношенню до природи на відповідальну та дружню. Зосередженість суспільства на екологічних проблемах стала однією з причин становлення нової концепції в дизайні, яка кардинально ревізувати засоби, методи та цінності дизайну. Ця концепція передбачає залучення дизайнерського проєкту до реально існуючого культурного контексту з урахуванням екологічних факторів. Здебільшого екологічна орієнтація дизайну пов'язана з екологічною відповідальністю фахівця цієї галузі, яка забезпечується світоглядною та громадянською позицією, економічними та правовими знаннями, толерантністю, соціальною та етичною відповідальністю. Отже, постає питання необхідності формування екологічної етики в майбутніх фахівців галузі дизайну, що надасть їм можливість в своїй професійній діяльності бути особливо обережними, розумними, раціональними, застосовувати засоби та методи дизайну, які є дієвими у вирішенні актуальних завдань захисту навколишнього природного середовища та самих людей від наслідків його забруднення та порушення екологічної рівноваги.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Питання екологізації дизайну порушено в наукових працях М. Близнюка, О. Дубового, О. Лагоди, О. Троцької та ін.; екологізацію дизайн-освіти досліджено М. Близнюком, О. Троцькою; екологічну підготовку фахівців з дизайну розглянуто В. Прусакком. Вивченню сутності та особливостей екологічної етики присвятили свої дослідження В. Боголюбов, В. Борейко, М. Мурашкін, Т. Перга та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** На тлі наростаючої екологічної кризи найважливіша роль у вирішенні

сучасних екологічних проблем відведена екологічній освіті, екологізації професійної діяльності майбутніх фахівців незалежно від їхньої професійної приналежності. При цьому одна з найважливіших проблем екологічної освіти майбутніх фахівців (формування в них навичок, відносин, цінностей, мотивації до особистої участі у вирішенні екологічних проблем для покращення якості середовища життєдіяльності) залишається більш ніж актуальною. Особлива роль у цьому процесі належить сучасному феномену дизайну та безпосередньо фахівцю-дизайнеру. При розумінні феномена дизайну як проєктування предметного, речового, духовно-цілісного середовища буття людини, надзвичайно зростає значення сформованості екологічної етики дизайнера.

Аналіз наукової літератури (М. Близнюк [1], В. Прусак [9], О. Троцька [11] та ін.) засвідчив, що вченими здійснюється пошук методологічних, теоретичних, технологічних та методичних основ системи екологічної освіти майбутніх фахівців-дизайнерів. Проте встановлена відсутність досліджень присвячених формуванню екологічної етики в майбутніх дизайнерах у процесі їх професійної підготовки, хоча сформованість екоетики як професійної якості особистості дизайнера необхідна для гармонійного розвитку цивілізації, збереження життя планети та добробуту людства. В своїх проєктах професіонали мають враховувати вплив, який об'єкти дизайну будуть здійснювати як на культуру та світогляд людей, так і на природне середовище, транслювати дбайливе ставлення до природи, екоцентричну свідомість.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні необхідності формування екологічної етики в майбутніх фахівців галузі дизайну в процесі їх професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасне суспільство існує в нестабільній соціальній ситуації багатополярного світу, що призведе до множинного розуміння ідеалів та життєвих смислів, які не завжди збігаються із загальнолюдськими цінностями або з політикою держави. Соціальне розшарування суспільства, екологічні потрясіння та інформаційні війни впливають на моральні цінності людей, етичні норми соціуму в цілому. В цих реаліях підвищується соціальне значення дизайн-індустрії в ролі соціального інституту, здатного дієво впливати на культуру та мораль, цінності та традиції, політику та економіку.

У свою чергу, дизайн – це проєктна формуюча естетична діяльність, що спрямована на створення штучного навколишнього середовища людей, тобто «другої природи», проєктний спосіб вирішення проблем суспільства та конкретної людини. Продукти дизайну демонструють цінності та смисли повсякденності, через що задають нові моделі людської поведінки, індивідуальне

та колективне буття, культуру праці та відпочинку. Вплив дизайну виявляється в значних змінах предметної оснащеності та організації життя людей, а далі відбивається в соціальних змінах. Дизайн впливає на думку, його меседжі закріплюються в масовій свідомості людей (за В. Свірко [10], М. Яковенко [12]).

Головними вимогами до продуктів дизайну на рубежі XIX–XX ст., коли зароджувалась ця сфера проектування, були можливість їх машинного виробництва, забезпечення запитів масового споживача, уніфікованість та раціональність форми, але теоретики дизайну від самого початку його становлення висували й гуманістичні ідеї, що полягали в гармонізації світу, насиченого машинами, гуманізації техніки [7].

Проте, дизайн, місією якого в апіорі гармонізація взаємодії людини та предметно-просторового середовища, перетворився на фактор та засіб збільшення нерівноваги процесів виробництва та споживання, дисгармонії споживчої психології, невідповідності фактичної та ринкової вартості товару, засобом управління увагою споживача, формування культу споживання.

Сучасний етап розвитку цивілізації прийнято називати суспільством споживання та епохою тотального дизайну (тотальної семіотизації). Речі, дії, образи, імідж отримують семантичне трактування. Споживання припинило бути просто сукупністю матеріальних і соціальних практик із задоволення потреб. Воно перейшло на новий рівень – рівень символічного обміну, набуло системного характеру та стало системою організації та підпорядкування, яка проникає в усі сфери життя суспільства.

Споживання – це соціальний міф, побудований на гедоністичному цинізмі. Міф створює штучні симулятивні потреби та збільшує масштаби споживання. Дизайнери та маркетологи зацікавлені в інтенсифікації споживання, вони створюють бренди – образи-симулякри, що визначають споживчу цінність, впроваджують соціальні міфи споживання, формують поведінку споживачів.

Предметне середовище стає дедалі недовгочасним, мода визначає необхідність безперервної заміни одних предметів іншими. Реклама (продукти графічного, комунікативного, веб-дизайну) допомагає підтримувати стійкий попит та сприяє моральному старінню речей, короткочасності користування товаром. Стайлінг, реклама, мода відгукуються на ринкові механізми виробництва та споживання, є засобами просування товару на ринку збуту, стимулюють бажання придбати об'єкт. Дизайн виступає в цьому випадку як проєктний механізм, що працює в суспільно-економічній системі, надає можливість маніпулювати суспільною свідомістю [14].

Всепроникний вплив дизайну, глобалізація економіки, предметно-просторового середовища,

культури, стильових тенденцій здатні принести не лише позитивні перетворення, а й загрозу для природного середовища, самобутніх культур.

Перевитрата ресурсів та енергії, тисячі тонн сміття, на яке перетворюються колись модні дизайн-об'єкти, посилюють загальні екологічні проблеми. Причинами екологічної кризи стали гострі протиріччя між економічними інтересами споживчого суспільства, яке використовує природні ресурси, та можливостями самовідновлення природи, кількістю та якістю її ресурсів для виживання самого суспільства зараз та в майбутньому.

Згідно наукової позиції В. Борейка [4], І. Череди [12] одним із можливих шляхів виходу з безлічі криз, що існують у світі, населеному людьми, зокрема екологічної, є встановлення гармонійних відносин людини з навколишнім середовищем. Будь-яка криза виникає тоді, коли звичні дії не призводять до позитивних результатів, коли ресурси вичерпуються, коли вимоги, що висувуються, не мають можливості сатисфакції. Тоді необхідно вийти на новий рівень, а саме: знайти нові ресурси, відкрити нові способи, розвинути нові здібності, щось по-новому усвідомити. Загалом, вийти за межі звичного, буденного та застарілого.

За результатами вивчення наукової праці вітчизняного еколога В. Борейко [4] саме тоді, коли кризи дозріли і зажадали свого вирішення, до всіх сфер людської діяльності почала входити екологія. Вирішення кризової ситуації – неминучий та закономірний процес розвитку. Інша річ, яку модальність прийме це рішення: негативну чи позитивну. Саме екологія має потенціал, який дозволяє їй з іншої позиції розглянути всі накопичені людством знання та застосувати їх для усунення дисгармоній, здебільшого у відносинах «людина – природа». Але одна задача усвідомити перекося, а інша – усунути їх.

Як підкреслює природоохоронець, народжена в лоні сучасної наукової парадигми екологічна етика спрямована на пошук моральних підстав гармонійної взаємодії людини з навколишнім середовищем, який допомагає вийти на новий рівень пізнання навколишнього середовища, коли світ сприймається не зовні, як це відбувається при використанні наукового методу пізнання (пізнання у вигляді спостереження за феноменами, зримими формами природи), а зсередини [4].

Розгляду сутності, становленню та розвитку екологічної етики присвятили свої дослідження В. Боголюбов [2], В. Борейко [4], М. Мурашкін [6], Т. Перга [9] та ін. В своїх наукових наробках автори зазначають, що екологічна етика – це вчення про взаємодію природи та суспільства, вчення про моральне ставлення людини до природи як до рівноправного партнера. Саме екологічна етика, на



їхню думку, вказує на рівноцінність всього живого, на необхідність обмежити права та потреби людини. В фокусі її інтересу знаходяться насамперед моральні виміри природоохоронної діяльності та теоретичні, нормативні та практичні питання, що належать до неї.

Науковці відзначають, що на відміну від більшості класичних етико-філософських доктрин екологічна етика визнає моральну відповідальність людини не лише за сучасників, а й за майбутні покоління та природу. Концентруючись на проблемах захисту навколишнього середовища, екоетика не обмежується концепціями філософії моралі та даними екології. Вона розглядає цілий комплекс взаємодіючих чинників, пов'язаних із охороною природи, в тому числі економічні, політичні, соціальні, культурні питання. Екологічна етика передбачає визнання матеріальної та духовної цінності природи для людини та суспільства, рівноправності та рівноцінності природи та суспільства, екологічний імператив, розуміння неоправданості або важкого та тривалого відновлення природних ресурсів після їх агресивного використання людиною, дотримання вимог та правил збереження навколишнього середовища, принципу екологічної доцільності. Екоетика визначається двома позиціями, таким як: антропоцентризм та біоцентризм. Антропоцентризм являє собою ідею, згідно з якою людська поведінка по відношенню до природи має бути оцінена на підставі того, як вона впливає на людський добробут, тоді як біоцентризм відстоює позицію, що людська поведінка по відношенню до природи має бути оцінена на підставі того, як вона впливає на інші живі істоти чи екосистеми. Дієвим у забезпеченні охорони природи та здоров'я людини є конвергенція антропоцентризму та біоцентризму.

Також, згаданими вище авторами зазначається, що з точки зору екологічної етики права людини не є абсолютними, й мають бути узгоджені з природними цінностями. Водночас, ними виокремлено п'ять провідних етичних законів взаємодії людини з природою:

- закон самооборони – коли необхідно забезпечити себе їжею, захистити своє життя, здоров'я чи майно, допустимо порушити права природи;
- закон справедливого розподілу – якщо стикаються життєво важливі інтереси людей та природи, справедливо надати обом сторонам рівну частку можливостей;
- закон пропорційності – якщо стикаються життєво важливі інтереси природи та нежиттєво важливі інтереси людини, пріоритет залишається за природою;
- закон мінімальної шкоди – якщо стикаються життєво важливі інтереси природи та суттєві інтереси людини, допускається завдання мінімальної шкоди природі;

- закон справедливого відшкодування – шкода природі, яку людина завдала, задовольняючи власні потреби, має бути компенсована [2; 4]. Отже, екологічна етика є імперативом сучасності, основою, що визначає ставлення людини до природи.

Спираючись на викладене вище, під екологічною етикою нами розуміється сукупність моральних принципів взаємодії людини та природи, що забезпечують коеволюцію, цілісність екосистем та гідну якість життя людини.

На підставі аналізу результатів вивчення досліджень авторами яких висвітлюються питання екологізації дизайну (М. Близнюк [1], О. Дубовий [3], О. Лагода [5], О. Троцька [11] та ін.) встановлено, що рецентний дизайн визначається як гармонізація навколишнього середовища, шлях до цілісного світогляду, сприйняття світу та усвідомлення свого місця в ньому. Таке розуміння дизайну передбачає забезпечення взаємодії людини та природи; оптимізацію навколишнього середовища, яке знижує протиріччя між унікальністю людини, людських спільнот та стандартністю штучного технократичного навколишнього середовища.

Надсистемним, об'єднуючим та інтегративним підходом у сучасному дизайні, який сприяє гармонізації відносин «людина – природа», задоволенню потреб людей без порушення рівноваги природного середовища, формуванню споживчих та естетичних вимог людини відповідно до можливостей природи, забезпечує збереження природи та мінімізацію шкідливих впливів на всіх етапах «життя» дизайн-об'єкта є екологічний підхід.

Екологізація дизайну також посприяє зниженню надвиробництва продуктів дизайну; скороченню споживання ресурсів (матеріалів, енергії тощо); проектуванню всіх етапів «життя» об'єкта; використанню сировини повторно, застосуванню безпечних та доброзичливих для навколишнього середовища матеріалів та технологій; трансляції «зелених» цінностей та екологічних моделей поведінки (за М. Близнюком [1], О. Дубовим [3], О. Лагодою [5], О. Троцькою [11] та ін.).

Відтак, екологічний імператив, який не закликає людину відмовитися від усіх її благ, задоволень та бажань, а лише усвідомлено щось робити задля досягнення цілей, є значущою характеристикою професіоналізму фахівця сфери дизайну, який має прогнозувати наслідки своєї діяльності та нести за неї особисту відповідальність, впливати на гармонійний розвиток цивілізації, збереження життя на планеті та благополуччя людства. Тому, особливо важливим для алапажного дизайнера, як для професіонала, який створює середовище життєдіяльності суспільства, що формує його цінності, є сформованість екологічної етики дизайнера як іманентної якості фахівця. Сформована екологічна відповідальність і етика дизайнерів

дозволить їм у своїх проєктах враховувати вплив, який об'єкти дизайну будуть здійснювати як на культуру та світогляд людей, так і на природне середовище, транслювати дбайливе ставлення до природи, формувати гармонійне середовище, екоцентричну свідомість людей, їх ціннісні орієнтири. Також, сформованість екологічної етики дизайнерів допоможе їм долати спокуси маніпулювання суспільною свідомістю людей, не створювати об'єкти, що викликають деструктивну, стомлюючу дію, що порушують систему цінностей певної культури.

У свою чергу, *екологічна етика дизайнера* нами визначається як професійна якість особистості фахівця, що проявляється в усвідомленій здатності та готовності реалізувати в професійній діяльності екологічні ціннісні установки та орієнтири, проєктувати цілісне предметно-просторове середовище.

**Висновки.** Таким чином, виходячи з вище викладеного маємо відзначити, що формування екологічної етики в процесі професійної підготовки дозволить розвинути в майбутніх фахівців галузі дизайну цінні уявлення про взаємодію людини та навколишнього середовища, а також ознайомитися з принципами та опанувати прийоми екологізації, які слід використовувати в процесі проєктування об'єктів дизайну, що може стати гарантією створення природоподібних проєктів, просування екологічної культури в соціум засобами дизайну.

Перспектива подальших розвідок полягає у визначенні особливостей педагогічних технологій, психолого-педагогічних умов та факторів продуктивного формування екологічної етики в майбутніх фахівців галузі дизайну в процесі їх професійної підготовки.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Близнюк М. Екологічний дизайн : теоретичні основи, принципи, освітня складова. URL : [https://nam.edu.ua/files/Academy/nauka/visnyk/pdf\\_visnyk/33/141-153\\_Blyzniuk.pdf](https://nam.edu.ua/files/Academy/nauka/visnyk/pdf_visnyk/33/141-153_Blyzniuk.pdf) (дата звернення: 06.12.2023).
2. Боголюбов В. М., Рідей Н. М., Андрущенко Т. В. Екологічна етика і освіта для сталого розвитку. *Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку* : монографія / за ред. Н. М. Рідей, Л. М. Панченко. 2-ге вид., доп. і перероб. Київ, 2020. С. 83–101.
3. Дубовий О. В., Блажкевич Т. П., Дубовий В. І. Екологічний дизайн : навч. посіб. Житомир : ЖНАЕУ, 2018. 419 с.
4. Екологічна етика : навч. посіб. / за заг. ред. О. М. Шуміла. Харків : Право, 2015. 304 с.
5. Лагода О., Дунцань Ч. Передумови виникнення та стимули розвитку екологічного дизайну. *Актуальні проблеми сучасного дизайну* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 27 квітня 2022 р. / Київ. нац. ун-т техн. і дизайну. Київ, 2022. Т. 1. С. 42–45.
6. Мурашкін М. Г. Наука в контексті філософських знань : монографія. Дніпро : ДДУВС; Моноліт, 2021. 184 с.
7. Наконечна А. Історія становлення дизайну. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1921> (дата звернення: 06.12.2023).
8. Перга Т. Ю. Екологічні цінності сучасної цивілізації. Ціннісний вимір розвитку цивілізацій і глобалізація. 2019. С. 89–97.
9. Прусак В. Ф. Теоретичні та методичні основи системи неперервної екологічної підготовки фахівців з дизайну : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2020. 38 с.
10. Свірко В. О., Бойчук О. В., Голобородько В. М., Рубцов А. Л. Дизайнерська діяльність : стан і перспективи : інформаційно-методичне видання. Київ : УкрНДІ ДЕ, 2014. 171 с.
11. Троцька О. С. Екодизайн у контексті вирішення проблем екологізації дизайн-освіти. URL: [https://nv.nltu.edu.ua/Archive/2013/23\\_18/389\\_Tro.pdf](https://nv.nltu.edu.ua/Archive/2013/23_18/389_Tro.pdf) (дата звернення: 06.12.2023).
12. Черета І. С. Екологічна криза в Україні та шляхи її подолання. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17747/Chereda.pdf> (дата звернення: 06.12.2023).
13. Яковенко М. Л. Дизайн як сучасна форма вираження естетичного початку в культурі. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-12063.html> (дата звернення: 06.12.2023).
14. Montgomery C. Happy City : Transforming Our Lives Through Urban Design. Kindle Edition. 2012. 370 p.

## НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОСТІ INFORMAL EDUCATION AS A MODERN PHENOMENON

Стаття присвячена дослідженню феномена «неформальна освіта» в умовах сьогодення. Автор визначає сутність терміну та подає його тлумачення як такого типу освіти, що здобувається поза межами освітніх програм закладів освіти, натомість вдало доповнює когнітивний та діяльнісний компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Підкреслено, що неформальна освіта здобувається і громадянами, які не задіяні у системі формальної освіти, або вже працюючими практиками, які бажають самовдосконалюватись. На сьогодні в Україні існують можливості для здобуття безкоштовної неформальної освіти і за оплату з відповідним отриманням свідоцтва, сертифікатів тощо.

Визначено різницю між формальною та неформальною освітою, схарактеризовано переваги обох форм здобуття освіти в сучасних умовах розвитку суспільства, виходячи з соціально-економічної ситуації в країні та умови повномасштабного вторгнення країни-агресора.

Автором визначено провідні завдання неформальної освіти, зокрема: підвищення рівня якості освіти загалом; підвищення рівня конкурентоспроможності майбутніх фахівців та практиків; розширення освітніх можливостей для громадян; збагачення індивідуального досвіду всіх категорій громадян в незалежності від ступеня залучення до формальної освіти.

До найбільш популярних форм та методів неформальної освіти зараховано: тренінги та хакатони, майстер-класи, семінари (наукові, методичні) та практикуми, майстерні, курси, вебінари, фестивалі, конференції тощо.

Автором проаналізовано провідні освітні платформи, де наразі є можливість здобути неформальну освіту, у тому числі, майбутнім педагогам. Серед найбільш популярних: Prometheus, Coursera, Ed-era, Pifagor та ін., що сприяють розширенню знань й уявлень майбутніх педагогів, формуванню важливих в сучасних умовах навичок.

Визначено, що формальна освіта у майбутньому набиратиме все більшої популярності, особливо в дистанційному форматі, відбудеться розширення напрямів, за якими такий вид освіти буде можливим, удосконаляться форми та методи неформальної освіти.

**Ключові слова:** освіта, формальна освіта, неформальна освіта, завдання неформальної освіти, форми та методи неформальної освіти.

The article is devoted to the study of the phenomenon of «informal education» in today's conditions. The author defines the essence of the term and presents its interpretation as a type of education that is obtained outside the educational programs of educational institutions, instead, it successfully complements the cognitive and activity components of the readiness of future specialists for professional activity. It is emphasized that non-formal education is acquired by citizens who are not involved in the formal education system, or by already working practitioners who wish to improve themselves. Today, in Ukraine, there are opportunities for obtaining free informal education and for payment with the corresponding receipt of a certificate, certificates, etc.

The difference between formal and informal education is defined, the advantages of both forms of education in modern conditions of social development are characterized.

The author defines the leading tasks of non-formal education, in particular: raising the level of the quality of education in general; increasing the level of competitiveness of future specialists and practitioners; expansion of educational opportunities for citizens; enrichment of the individual experience of all categories of citizens, regardless of the degree of involvement in formal education.

The most popular forms and methods of informal education include: trainings and hackathons, master classes, seminars (scientific, methodical) and workshops, workshops, courses, webinars, festivals, conferences, etc.

The author analyzed the leading educational platforms, where there is currently an opportunity to acquire informal education, including for future teachers. Among the most popular: Prometheus, Coursera, Ed-era, Pifagor and others.

It is determined that formal education will gain more and more popularity in the future, especially in the distance format, and there will be an expansion of the directions in which this type of education will be possible.

**Key words:** education, formal education, informal education, tasks of informal education, forms and methods of informal education.

УДК 037.11

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.19>

**Богданов С.С.,**

аспірант кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку  
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реформаційні процеси, що відбуваються на макрорівні у світі, неодмінно торкаються всіх галузей, у тому числі, освіти. Україна не є винятком, оскільки зміни відбуваються на всіх освітніх рівнях, з'являються нові форми здобуття освіти відповідно до інноваційних тенденцій. Однією з таких є неформальна освіта, яка сьогодні визнана на законодавчому рівні та активно реалізується в системі вищої освіти. Вважаємо, що активне дослідження сутності неформальної та інформальної освіти пов'язано із стрімкими змінами

у суспільстві, коли офіційна освіта не завжди встигає за новітніми тенденціями.

### Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблеми реалізації неформальної освіти присвячено сьогодні розвідки О. Баніт, О. Головка Г. Козаченко, О. Оніщенко, Н. Павлик, Л. Рут'ян, О. Самодумської тощо. З іншого боку, сутність і зміст неформальної освіти ще потребують додаткового вивчення, особливо, коли мова йдеться про майбутніх педагогів, оскільки саме для них важливою є самоосвіта й самовдосконалення протягом усього періоду професійної діяльності.

Отже, **мета** статті полягає у теоретичному аналізі феномену «неформальна освіта».

Матеріали та методи, що використано нами під час роботи презентовано теоретичними методами, а саме: аналіз наукової літератури, синтез, узагальнення, класифікація для визначення сутності досліджуваного явища та подальших перспектив дослідження.

Логіка дослідження передбачає аналіз дефініції «неформальна освіта». Зупинимось на нормативних документах, зокрема ЗУ «Про освіту», де неформальна освіта визначається як «освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» [2].

Зауважимо, що у довідковій літературі визначення означеного терміну відсутнє. Натомість, «неформальний» з лексичної точки зору – такий, що невизнаний офіційно (коли мова йдеться про певні об'єднання людей). Але як було зазначено вище, неформальна освіта визнається сьогодні на державному рівні і здобувачі мають можливість перезарахувати певні освітні компоненти, або бали за ті чи ті теми у межах дисциплін на підставі різних сертифікатів, свідоцтв, отриманих під час опанування курсів поза межами освітніх закладів. Синонімічними та дотичними до терміну «неформальна освіта» є «освіта дорослих», «освіта впродовж життя».

Сучасні науковці по-різному тлумачать категорію «неформальна освіта»:

- гнучке / живе новоутворення (SOFT-system), що наповнює формальне навчання актуальними інноваціями, додатковими ресурсами для розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців [5, с. 154];

- освіта, що сприяє формуванню громадянського суспільства шляхом задоволення культурно-освітніх потреб та адаптації різних категорій дорослих до конкретних виробничих й економічних умов регіонів, формування специфічної соціально-економічної поведінки особистості, сприяння саморозвиткові, самореалізації особистості шляхом активної громадської, волонтерської діяльності і творчого самовираження у різних галузях, набуття індивідуального соціального досвіду [1, с. 3].

Як бачимо, неформальна освіта є такою, що здобувається поза межами освітніх програм вишів, натомість вдало доповнює когнітивний та діяльнісний компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Нам імпонує думка О. Аніщенко, Л. Лук'янової, С. Прийми: «неформальна освіта найбільшою мірою здатна задовольнити освітні потреби

різних груп населення, є важливим складником соціалізації індивіда, допомагає опанувати нові соціальні ролі, сприяє духовному розвитку, самоосвіті й самовихованню» [1, с. 3–7].

До провідних завдань неформальної освіти науковці (О. Аніщенко, О. Головка, Л. Лук'янова, Н. Павлик, С. Прийма) зараховують:

- підвищення рівня якості освіти загалом;
- підвищення рівня конкурентоспроможності майбутніх фахівців та практиків;
- розширення освітніх можливостей для громадян;
- збагачення індивідуального досвіду всіх категорій громадян в незалежності від ступеня залучення до формальної освіти [4; 5, с. 154].

Н. Павлик виокремлює цінності неформальної освіти, пріоритетними з яких є: рівність, полілогічність, сприятлива атмосфера, громадянська і соціальна активність, особиста відповідальність, взаємодія та взаємодопомога, добровільність і свобода [5, с. 155].

До провідних форм та методів неформальної освіти на сучасному етапі становлення педагогічної науки зараховують:

- тренінги та хакатони (О. Головка);
- майстер-класи;
- семінари (наукові, методичні) та практикуми (Н. Павлик);
- майстерні (Н. Павлик);
- курси, вебінари;
- фестивалі (Н. Павлик) тощо.

Зауважимо, що в сучасних реаліях повномасштабного вторгнення країни-агресора на територію незалежної української держави неформальна освіта набуває все більшого розповсюдження, оскільки чимало громадян намагаються перевчитися, або стати більш конкурентоспроможними в умовах соціально-економічної кризи, або просто обирають навчання як психологічний засіб подолання стресу, як певну опору та ресурс для себе.

Аналіз праць сучасних дослідників дає можливість визначити особливості неформальної освіти в Україні, зокрема:

- різноманітність форм та методів: неформальна освіта може бути здійснена через різноманітні формати, такі як майстер-класи, тренінги, семінари, воркшопи, лекції, гуртки, курси тощо. Такі методи часто орієнтовані на практичні навички та можуть мати інтерактивний формат;
- широкий спектр тематик: неформальна освіта охоплює різноманітні теми, включаючи розвиток навичок у галузі технологій, бізнесу, мов та культур, особистісного зростання, лідерства тощо, що дозволяє майбутнім педагогам суттєво розширювати власний світогляд;
- громадська ініціатива: багато неформальних освітніх програм створюються та реалізуються

громадськими організаціями, неприбутковими організаціями, активістами та волонтерами;

– доступність: завдяки розвитку технологій неформальна освіта може бути доступною онлайн, через вебінари, відеоуроки, онлайн-курси та платформи для самостійного навчання з будь-якого гаджету, у будь-якій точці світу;

– розвиток критичності мислення: більшість програм неформальної освіти спрямовані на розвиток критичного мислення, творчості, самостійності та інших ключових навичок, які можуть не завжди бути відображені в традиційній освіті;

– гнучкість та індивідуальний підхід: програми неформальної освіти зазвичай більш гнучкі та можуть пропонувати індивідуальний підхід до кожного учасника, враховуючи його потреби та інтереси, а також часовий фактор;

– розвиток інновацій: через свою гнучкість, неформальна освіта поступово стає площиною для впровадження новаторських підходів у навчанні, тестуванні нових методик та ідей.

Неформальну освіту сьогодні можна здобути, використовуючи відкриті ресурси, де чимало курсів є безкоштовними. Виокремимо ті з них, які стануть у нагоді майбутньому педагогу (див. таблицю 1).

Таким чином, неформальна освіта сьогодні набуває все більшого масштабу та поширення серед здобувачів освіти, зокрема педагогічного профілю, та й серед практиків. Це пояснюється низкою переваг: доступність, простота сприйняття матеріалу, зручність у часі, візуалізація тощо. Вважаємо, що інтеграція формальної та неформальної освіти дозволить підвищити рівень якості освіти в Україні загалом, а у майбутньому формальна освіта набиратиме все більшої популярності, особливо в дистанційному форматі, відбудеться розширення напрямів, за якими такий вид освіти буде можливим, удосконаляться форми та методи неформальної освіти.

Перспективи подальших наших розвідок убачаємо у характеристиці сутності провідних методів неформальної освіти для майбутніх педагогів.

Таблиця 1

**Відкриті платформи для отримання неформальної освіти для майбутніх педагогів**

Назва	Характеристика
insha-osvita.org	– громадська організація, на платформі якої є курси для освітян за німецькою програмою «Theodor Heuss Kolleg».
prometheus.org.ua	– українські платформи, що забезпечують майбутніх педагогів та педагогів-практиків можливістю реалізувати право у здобутті неформальної освіти безкоштовно з підтвердженням результатів у вигляді сертифікату; навчання супроводжується лекційним матеріалом, додатковими матеріалами, гнучка система накопичення балів, доступність у будь-який час.
www.ed-era.com	
www.coursera.org	– іноземна платформа, де наразі зареєстровано більше 25 млн. осіб, а партнерами є провідні університету світу; є курси платні та безкоштовні курси, є з українськими субтитрами; під час повномасштабного вторгнення РФ в Україну для українських громадян платформа відкрила безкоштовний доступ до певних курсів; завдання та лекції надсилаються на пошту.
https://pifa.com.ua	– портал для освітня, де можна пройти безкоштовні курси більше, ніж по п'ятдесяті напрямках та підвищити кваліфікацію. Натомість, курси є платними.
learnlifelong.net	– платформа для неформальної освіти, що реалізується в Україні за підтримки Представництва DVV International, Міжнародного Центра Неформальної Освіти та Української Асоціації освіти дорослих.
osvita.diia.gov.ua	– національна українська платформа для розвитку цифрової грамотності громадян.
udemy.com	– міжнародна платформа, що дозволяє розвивати soft skills, важливі життєві навички; має чимало категорій, зокрема: бізнес та підприємництво, мистецтво, здоров'я, мови, музика тощо.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Аніщенко О., Лук'янова Л., Прийма С. Неформальна освіта дорослих – освітній тренд XXI століття. Рідна школа. 2017. № 11-12. С. 3–7.
2. Про освіту: Закон України № 38-39, ст. 380 / Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
3. Зінченко С. Неформальна освіта та самоосвіта як підґрунтя успішної професійної самореалізації викладачів вищих навчальних закладів мистецького напрямку URL: [www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nivoo/2010\\_4/34.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nivoo/2010_4/34.pdf).
4. Головка О. Формування демократичної культури майбутніх менеджерів освіти засобами неформальної освіти. дис. канд.пед.н. 015 – Професійна освіта. Полтава, 2023. 269 с.

5. Павлик Н.П. Концептуальні засади реалізації науковометодичного інструментарію неформальної освіти у професійній підготовці. Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи: колективна монографія / кол. авт.; голов. ред. О.В. Кендюхов, В.В. Любарець, Н.В. Бахмат. Київ: Міленіум, 2020. 310 с.
6. Павлик Н.П. Технології, методики, методи та техніки неформальної освіти. Сучасні соціальні технології в освіті. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2018. С. 148–193.
7. Павлик Н.П. Характерологічні ознаки неформальної освіти: соціальнопедагогічний підхід. Професійна освіта: методологія, теорія та технології. 2015. № 2. С. 160–170.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ  
ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРНО-ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВFEATURES FOR THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE EDUCATION  
IN THE TRAINING OF FUTURE ENGINEERING AND MILITARY SPECIALISTS

Стаття присвячена одній із актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців інженерно-військових спеціальностей – впровадженню дистанційного навчання у навчальний процес ВНЗ, що обумовлено не тільки світовими змінами, пов'язаними і з поширенням інформатизації суспільства та розвитком нових інформаційних технологій з одного боку і зростанням кількості захворювань на коронавірус з іншого, але й з ускладненими умовами спілкування викладачів і курсантів під час військового стану нашої країни (почастішали повітряні тривоги; погіршуються умови життя, виникає потреба дозування навантаження, зокрема навчального; закриваються деякі заклади освіти тощо). Визначені і досліджені позитивні й негативні особливості дистанційного навчання і способи подолання або суттєвого зменшення його недоліків на рівні окремих навчальних дисциплін, модулів, навіть занять, при підготовці майбутніх інженерно-військових фахівців. Позитивні особливості передусім стосуються великих можливостей для інновацій, створення унікального навчального середовища для широкої аудиторії, можливості для курсантів самостійно отримувати необхідні знання, використовувати великі інформаційні ресурси, сучасні бази даних, комп'ютерні, зокрема мультимедійні, навчальні та моніторингові системи, відео- та аудіозаписи, електронні бібліотеки, забезпечувати участь у форумах, відео- і телеконференціях. Проте важливою проблемою дистанційного навчання є відсутність очного спілкування між курсантами та викладачами, що призводить до таких недоліків, як: недостатній контроль над засвоєнням одержуваних знань; «теоретизація» навчання, зведення навчального процесу до механістичних прийомів і методів; неможливість формування повного уявлення про зміст навчального предмета. Шлях для їх усунення вбачається в оптимізації навчального процесу ВНЗ, що полягає не у відмові від традиційного навчання, зміні його принципів і методів, а в поєднанні традиційних, «класичних» методів і новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій. При цьому доцільно використовувати чітку, впорядковану систему цілей навчання на основі таксономії Б. Блума, за якою цілі навчання виражають через послідовні етапи засвоєння: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінювання. І в кожній навчальній дисципліні на кожному етапі засвоєння матеріалу слід визначати, які саме складники краще подавати у традиційній або у дистанційній формі. Досвід упровадження дистанційного навчання, розробки й використання певних вебресурсів при підготовці майбутніх інженерно-військових фахівців дозволив встановити яким чином і в які способи можна усунути або зменшити вплив зазначених недоліків дистанційного навчання на процес підготовки курсантів.

The article is devoted to one of the urgent problems of training of future specialists in engineering and military professions – the introduction of distance learning into the educational process of higher educational institutions, which is due not only to global changes, but also to the spread of informatization of society and the development of new information technologies on the one hand, and the increase in the number of cases of coronavirus, on the other hand, but also with the complicated conditions of communication between lecturers and cadets during the martial law of our country (airborne alarms have become more frequent; living conditions are deteriorating, there is a need to dose the workload, in particular educational; some educational institutions are closing, etc.). The positive and negative features of distance learning and methods of overcoming or significantly reducing its shortcomings at the level of individual educational disciplines, modules, even classes, in the preparation of future engineering and military specialists, are identified and researched. Positive features primarily relate to great opportunities for innovation, creation of a unique educational environment for a wide audience, opportunities for cadets to independently acquire the necessary knowledge, use large information resources, modern databases, computer, in particular multimedia, educational and monitoring systems, video and audio records, electronic libraries, provide participation in forums, video and teleconferences. However, an important problem of distance learning is the lack of face-to-face communication between cadets and teachers, which leads to such disadvantages as: insufficient control over the acquisition of knowledge; “theorization” of education, reduction of the educational process to mechanistic techniques and methods; impossibility of forming a complete idea of the subject content. The way to eliminate them is seen in the optimization of the educational process of higher military educational institutions, which is not connected with the rejection of traditional education, changing its principles and methods, but with the combination of traditional, “classical” methods and the latest information and computer technologies. At the same time, it is advisable to use a clear, ordered system of learning goals based on B. Bloom’s taxonomy, according to which learning goals are expressed through successive stages of learning: knowledge, understanding, application, analysis, synthesis, and evaluation. And in each academic discipline, at each stage of learning the material, it is necessary to determine which components should be presented in a traditional or remote form. The experience of implementing distance learning, developing and using certain web resources in training future engineering and military specialists made it possible to establish how and in what ways it is possible to eliminate or reduce the impact of the mentioned disadvantages of distance learning on the process of training cadets.

**Key words:** the implementation of distance education, specialists in engineering and military professions, higher educational institutions, web resources, information and computer technologies.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.20>

**Воловник В.Є.,**

канд. пед. наук, доцент,  
професор кафедри інженерної механіки  
Військової академії (м. Одеса)

**Лебедєв Б.В.,**

канд. техн. наук, доцент,  
завідувач кафедри інженерної механіки  
Військової академії (м. Одеса)

**Масліч Н.Я.,**

канд. техн. наук, доцент,  
професор кафедри інженерної механіки  
Військової академії (м. Одеса)

**Постановка проблеми.** Впровадження дистанційного навчання при підготовці майбутніх військових фахівців, зокрема інженерно-військових спеціальностей, набуває особливої актуальності в сучасний період, що обумовлено не тільки світовими змінами, пов'язаними і з поширенням інформатизації суспільства та розвитком нових інформаційних технологій з одного боку і зростанням кількості захворювань на коронавірус з іншого, але й з ускладненими умовами спілкування викладачів і курсантів під час широкомасштабної війни, розв'язаної російською федерацією на території нашої країни (часті повітряні тривоги; погіршуються умови життя, виникає потреба дозування навантаження, зокрема навчального; закриваються деякі заклади освіти тощо).

В таких умовах дистанційне навчання (або онлайн навчання) стає актуальною специфічною формою організації навчання, що потребує, як і будь-які інші інноваційні форми навчання, окремих досліджень щодо визначення та підвищення їх позитивних і зниження негативних особливостей задля створення для курсантів комфортного освітнього середовища і забезпечення їхньої якісної професійної підготовки в сучасних умовах військового стану нашої країни. Адже, як зазначила заступник МОН України, саме в умовах війни важливого значення набувають ці питання щодо організації освітнього процесу [6, с. 6].

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

Питання впровадження дистанційного навчання у вищих закладах освіти, зокрема військової, досліджувались в останні роки багатьма авторами [1–8].

Слід зазначити про такий цікавий факт, що дистанційне навчання як навчання перед телевізором було провіщено у фантастичному оповіданні, написаному ще у 1966 році Ллойдом Бігглом – молодшим «Яка чудова школа!» про 2022 рік. І навіть визначена основна проблема дистанційного навчання – відсутність очного спілкування тих, хто навчає, з тими, хто навчається, що і зараз є сучасним і актуальним. Проте рішення цієї проблеми в оповіданні вбачалось у поверненні до традиційної організації навчального процесу.

Сучасні автори досліджують різні проблеми впровадження дистанційного навчання, зокрема стосовно: опору змінам і низької комп'ютерної самоєфективності, що пов'язана з недостатнім досвідом роботи з інформаційно-комп'ютерними технологіями як тих, хто навчає, так і тих, хто навчається [4, с. 100]; відсутності очного спілкування між курсантами (слухачами) та викладачами [3, с. 71]; специфіки проходження служби і необхідності практичного навчання, обмеження доступу до інформації і до окремих зразків озброєння та військової техніки [7, с. 119]; програмного

забезпечення, створення електронних навчальних курсів та електронних тестів [5] та інші.

Проте виокремлення особливостей дистанційного навчання і способів подолання або суттєвого зменшення недоліків дистанційного навчання на рівні циклів навчальних дисциплін, навіть окремих навчальних модулів і занять, при підготовці майбутніх фахівців інженерно-військових спеціальностей ще не були предметом спеціальних досліджень.

Отже, **метою і завданням** даної статті є дослідження особливостей впровадження дистанційного навчання при підготовці майбутніх інженерно-військових фахівців, що має забезпечити їхню якісну професійну підготовку в сучасних умовах військового стану нашої країни.

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

У даному дослідженні в рамках виконання Програми НАТО «Удосконалення військової освіти» (DEEP) на основі аналізу першоджерел [1–8] та власному досвіді авторів щодо впровадження дистанційного навчання або його окремих елементів при підготовці майбутніх інженерно-військових фахівців було визначено позитивні й негативні особливості дистанційного навчання.

Позитивні особливості дистанційного навчання передусім стосуються великих можливостей для інновацій, створення унікального навчального середовища для широкої аудиторії, можливості для курсантів (слухачів) самостійно отримувати необхідні знання, використовувати великі інформаційні ресурси, сучасні бази даних, комп'ютерні, зокрема мультимедійні, навчальні та моніторингові системи, відео- та аудіозаписи, електронні бібліотеки, забезпечувати участь у форумах, відео- і телеконференціях тощо. Також позитивною стороною дистанційного навчання є активізація заочної взаємодії курсантів (слухачів) з викладачами, пов'язана з можливістю частих, навіть щоденних, консультацій з використанням комп'ютерного зв'язку.

Однак уважати дистанційне навчання альтернативною, навіть протилежною, формою проведення занять у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), на нашу думку, не зовсім правильно і недоцільно, що стає зрозумілим при подальшому аналізуванні недоліків дистанційного навчання і способів їх подолання.

Головною передумовою впровадження технологій дистанційного навчання є забезпечення оснащеності ВВНЗ засобами технічної підтримки дистанційного навчання, наявність Інтернету, засобів мобільного зв'язку, скайпу, електронної пошти у курсантів (слухачів) і викладачів тощо, а також наявність вебресурсів навчальних дисциплін для забезпечення організації дистанційного навчання.

Проте поряд з позитивними особливостями дистанційного навчання його впровадження в навчальному процесі ВВНЗ призводить й до

зазначених вище проблем. Зокрема важливою проблемою дистанційного навчання у ВНЗ вчені вважають відсутність очного спілкування між курсантами (слухачами) та викладачами, тому що втрачається емоційне забарвлення переданих знань, обмін особистим життєвим досвідом, що явно не сприяє підвищенню якості освіти, а також ускладнюється процес діагностики якості відпрацювання практичних завдань [3, с. 71–72].

Наслідком цього можна вважати такі загально-визнані недоліки дистанційного навчання, як-от: недостатній контроль над засвоєнням курсантами (слухачами) одержуваних знань; «теоретизацію» навчання, зведення навчального процесу до механістичних прийомів і методів; неможливість формування повного уявлення про зміст навчального предмета та деякі інші [1, 8].

Шлях для усунення проблем у навчальному процесі при використанні технологій дистанційного навчання вбачається в оптимізації навчального процесу ВНЗ, що полягає, на думку багатьох дослідників, не у відмові від традиційного навчання, зміні його основ та перегляді принципів, методів і методик у педагогічній діяльності, а в поєднанні традиційних, перевірених десятиліттями так званих «класичних методів» і новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій.

Для побудови і оптимізації навчального процесу при впровадженні дистанційного навчання і оцінювання його результативності передусім, на нашу думку, слід використовувати чітку, впорядковану систему цілей навчання, які виражаються через результати діяльності тих, хто навчається, і які піддаються надійній і об'єктивній оцінці. При цьому доцільно використовувати елементи таксономії Б. Блума, за якою цілі навчання у когнітивній сфері можуть бути виражені через такі послідовні етапи (елементи) засвоєння: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінювання. І в кожній навчальній дисципліні на кожному етапі засвоєння матеріалу потрібно визначати, які саме складники краще подавати у традиційній або у дистанційній формі.

Перелік вебресурсів навчальних дисциплін (програм), необхідних для забезпечення дистанційного навчання, визначається в навчальному підрозділі ВНЗ, за відсутності грифу секретності, залежно від профілю і специфіки навчальної дисципліни.

Досвід упровадження дистанційного навчання при підготовці майбутніх інженерно-військових фахівців дозволив встановити яким чином і в які способи можна усунути або зменшити вплив зазначених вище недоліків дистанційного навчання на процес підготовки курсантів (слухачів), використовуючи певні вебресурси.

Так, контроль над засвоєнням курсантами одержуваних знань в умовах дистанційного навчання можна посилити шляхом досконалої

розробки такого вебресурсу як пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів, передусім модульного контролю за кожною темою навчальної дисципліни. Бажаним є тестування з автоматизованою перевіркою результатів, що можливо при впровадженні відповідного програмного забезпечення і розробки тестів переважно закритого типу, насамперед тестових завдань множинного вибору, а також завдань на встановлення відповідності, правильної послідовності (алгоритму дій) тощо. Тестування з перевіркою викладачем вимагає значного збільшення витрат часу викладача (не тільки на розробку тестів, але й на їх тривалу перевірку), проте дозволяє використовувати й тести відкритого типу, коли курсант повинен щось написати самостійно або розв'язати задачу. Зазначимо також, що всі ці матеріали, на розробку яких викладачам доводиться витратити багато особистого часу, можна ефективно використовувати і в умовах традиційного або змішаного навчання (поєднання елементів традиційної і дистанційної форм організації навчання).

«Теоретизація» навчання може бути зменшена завдяки використанню таких вебресурсів, як-от: практичні завдання з методичними рекомендаціями щодо їх виконання; віртуальні лабораторні роботи з методичними вказівками щодо їх організації і проведення; віртуальні тренажери з методичними рекомендаціями щодо їх використання. Проте це залежить від особливостей навчальної дисципліни і навчального року її вивчення. Так, на першому році навчання при вивченні більшості гуманітарних, соціально-економічних, фундаментальних і загальнотехнічних дисциплін використання певних механістичних прийомів і методів не є недоцільним.

Формування повного уявлення про зміст навчального предмета в умовах дистанційного навчання можна досягти шляхом розроблення викладачем повного опорного конспекту (повної і докладної презентації) навчальної дисципліни і передачі його поетапно (за заняттями) або відразу в повному обсязі кожному курсанту перед початком заняття (занять) в електронному вигляді. На наступному занятті (очному чи дистанційному, або у вигляді відеоконференції) викладач пояснює зміст навчального матеріалу завчасно переданого конспекту, відповідає на питання курсантів, а наприкінці заняття (теми, модуля) проводить їх тестування, результати якого повідомляються кожному курсанту (наприклад, на його електронну пошту) із зазначенням правильних і неправильних відповідей та вимогою виконати роботу над помилками, тобто виправити неправильні відповіді, або скласти самостійно термінологічний словник теми заняття.

**Висновки.** Досліджено дистанційне навчання як специфічну форму організації навчання, яка



вимагає не зміни основ традиційного навчального процесу та перегляду принципів, методів і методик у педагогічній діяльності, а поєднання традиційних, перевірених десятиліттями «класичних методів» і новітніх комунікаційних технологій. Встановлено позитивні і негативні особливості дистанційного навчання, визначено його недоліки і запропоновано способи їх подолання.

Умови сьогодення і світові зміни вимагають максимально можливого впровадження дистанційного навчання та його поступового вдосконалення, а визначені недоліки дистанційного навчання можна нівелювати при використанні у ВВНЗ поданих відносно кожного недоліку заходів, що базуються на досвіді діяльності щодо впровадження дистанційного навчання або його окремих елементів при підготовці майбутніх інженерно-військових фахівців.

**Подальші перспективи** в цьому напрямку вбачаються в розробці й експериментальному дослідженні нових технологій дистанційного навчання, які мають поєднувати найкращі здобутки традиційного та інноваційного навчального процесу ВВНЗ і забезпечити комфортне освітнє середовище під час військових дій.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бобильов В., Кравчук А., Махно Є. Дистанційне навчання: за і проти. *Проблеми впровадження дистанційного навчання в освітньому процесі вищих військових навчальних закладів та можливі шляхи їх вирішення*; збірник матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. 2020. С. 11–14.
2. Використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі: методичні рекомендації. Київ: НУОУ ім. Івана Черняховського, 2020. 41 с.
3. Жембровський С., Погребняк Д., Беліков І. Використання технологій дистанційного навчання в процесі проведення занять з фізичної підготовки. *Військова освіта: Зб. наук. праць Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, м. Київ.* 2022. № 1 (45). С. 68–81.
4. Кива В., Баранова Т., Лучний В. Проблеми впровадження дистанційного навчання у вищому навчальному закладі. *Військова освіта: Зб. наук. праць Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, м. Київ.* 2023. № 2 (48). С. 97–107.
5. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів / В. В. Вишнівський, М. П. Гніденко, Г. І. Гайдур, О. О. Ільїн. К.: ДУТ, 2014. 140 с.
6. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність : Науково-методичний збірник / за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.
7. Особливості застосування дистанційного навчання у військовій освіті / К. В. Садовий та ін. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил.* 2018. № 4. С. 119–127. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ZKhUPS\\_2018\\_4\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ZKhUPS_2018_4_19)
8. Проблеми впровадження дистанційного навчання в освітньому процесі вищих військових навчальних закладів та можливі шляхи їх вирішення : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. / Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, м. Київ. 2020. 121 с.

## ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МОРСЬКЕ ПРАВО»

### ACTIVITY APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING THE DISCIPLINE “MARITIME LAW”

У статті доведено доцільність та перспективність застосування діяльнісного підходу у організації ефективного процесу навчання дисципліни «Морське право». Встановлено, що розвиток здобувача освіти як активного суб'єкта освітнього процесу є ключовою метою закладу вищої освіти. Ця мета ґрунтується на ідеї того, що здобувачі освіти не лише отримують інформацію, але й активно залучаються до навчання, розвивають критичне мислення, творчість, навички співпраці та самостійного розв'язання проблем. Завданням закладів вищої освіти є створення освітнього середовища, де майбутні фахівці можуть розвивати свій потенціал, досліджувати нові ідеї, ставити запитання, спілкуватися та обмінюватися знаннями. Це сприяє формуванню у них не лише фахових компетенцій, а й розвитку як особистості: їхніх цінностей, вмінь адаптуватися до різних ситуацій та креативного мислення. Метою статті є обґрунтування доцільності використання діяльнісного підходу при вивченні дисципліни «Морське право» в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія».

У статті проаналізовано роль практичних занять у процесі формування у курсантів необхідних знань, умінь та навичок. На основі власного педагогічного досвіду автор пропонує конкретні методи та прийоми, які можна використовувати для активізації пізнавальної діяльності курсантів у процесі вивчення дисципліни «Морське право».

Зазначено, що морське право знаходиться в постійному динамічному розвитку, процеси глобалізації вводять нових учасників на міжнародну морську арену, але пріоритетним завданням морського права є охорона людського життя на морі та забезпечення безпеки судноплавства. Розвиток цієї сфери потребує компетентних фахівців, які розуміють складність морського права та його застосування у реальному житті, чим, відповідно, підтверджується актуальність теми дослідження.

**Ключові слова:** діяльнісний підхід, морське право, практичні заняття, курсанти, освітній процес, методи навчання.

The article proves the expediency and prospects of applying an activity-based approach in organising an effective teaching process in the discipline «Maritime Law». It is established that the development of a student as an active subject of the educational process is a key goal of a higher education institution. This goal is based on the idea that students not only receive information, but also actively engage in learning, develop critical thinking, creativity, cooperation and independent problem-solving skills. The task of higher education institutions is to create an educational environment where future professionals can develop their potential, explore new ideas, ask questions, communicate and share knowledge. This contributes to the formation of not only professional competences, but also to the development of their personalities: their values, ability to adapt to different situations and creative thinking. The purpose of the article is to substantiate the expediency of using the activity-based approach in the study of the discipline «Maritime Law» at the Danube Institute of the National University «Odesa Maritime Academy».

The article analyses the role of practical classes in the process of developing the necessary knowledge, skills and abilities in cadets. Based on the author's own pedagogical experience, the author proposes specific methods and techniques that can be used to enhance cognitive activity of cadets in the process of studying the discipline «Maritime Law».

It is noted that the law of the sea is in constant dynamic development, globalisation processes introduce new participants to the international maritime arena, but the priority task of the law of the sea is to protect human life at sea and ensure safety of navigation. The development of this area requires competent professionals who understand the complexity of the law of the sea and its application in real life, which, accordingly, confirms the relevance of the research topic.

**Key words:** activity-based approach, maritime law, practical training, cadets, educational process, teaching methods.

УДК 378.147.8:341.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.21>

Гайдаржи А.І.,

канд. пед. наук,

ст. викладач кафедри гуманітарних дисциплін, заступник директора з навчально-методичної роботи Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія»

#### Постановка питання в загальному вигляді.

Основна мета будь-якого закладу вищої освіти полягає не лише у передачі знань, а й у створенні умов для розвитку здобувачів освіти як особистостей, здатних до самостійного мислення, критичного аналізу та адаптації до постійних змін у суспільстві та на ринку праці. У сучасному світі морська торгівля та транспортування стають все більш важливими для світової економіки та економіки України. Морське право знаходиться в постійному динамічному розвитку, процеси глобалізації вводять нових учасників на міжнародну

морську арену, але пріоритетним завданням морського права є охорона людського життя на морі та забезпечення безпеки судноплавства. Розвиток цієї сфери потребує компетентних фахівців, які розуміють складність морського права та його застосування у реальному житті. Одним із ключових аспектів формування таких спеціалістів є застосування діяльнісного підходу в процесі викладання дисципліни «Морське право», адже діяльнісний підхід в освіті ґрунтується на активній участі майбутніх фахівців у власному навчанні та розвитку. У контексті вивчення «Морського

права» цей підхід надає можливість курсантам не лише отримувати теоретичні знання, але й застосовувати їх на практиці в різноманітних ситуаціях, що можуть виникнути у морській діяльності. Діяльнісний підхід є одним із основних підходів до навчання, який ґрунтується на тому, що знання засвоюються в процесі освітньої діяльності.

Діяльнісний підхід в навчанні може допомогти підвищити мотивацію здобувачів, що в умовах сьогодення є надзвичайно великою проблемою. Цей підхід акцентує на практичних завданнях, взаємодії та застосуванні знань у реальних ситуаціях та сприятиме формуванню компетентних фахівців, здатних ефективно вирішувати складні завдання, що стоять перед морською галуззю в сучасному світі.

**Аналіз наукових досліджень.** Серед науковців, які піднімали питання діяльнісного підходу у процесі навчання в ЗВО можна відмітити Л. Кушнір, Л. Занкова, І. Горячок, Н. Гузій, В. Давидова, І. Дичківську, А. Хуторського, Н. Боритко, В. Рибалко, О. Жорнову. В основному вони відзначали специфіку, зміст, форми, методи, засоби діяльнісного підходу. Як зазначала О. Пасічник «Однією з переваг впровадження діяльнісного підходу в навчально-виховний процес професійної підготовки майбутніх фахівців є зменшення психологічного напруження на студентів та створення невимушеної творчої атмосфери під час взаємодії, формування системи цінностей та соціальних установок у сфері міжособистісного та професійного спілкування. Це не лише стимулює ситуацію розвитку, свободу вибору, автономність та незалежність дій, а й одночасно формує відповідальність за прийнятті рішення, здатність до рефлексії».

**Мета статті.** Обґрунтування доцільності використання діяльнісного підходу при вивченні дисципліни «Морське право» в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія».

**Основна частина дослідження.** Болонський процес та план модернізації системи вищої освіти Євросоюзу дали той значний поштовх для відкритої освіти, яка покликана задовольнити потребу сучасного здобувача для створення персоналізованого та індивідуального підходу в процесі навчання та обрання дидактичних матеріалів [1]. Ключовим питанням при викладанні дисципліни «Морське право» є залучення курсантів до активного процесу пізнання. Це означає, що курсанти не повинні бути пасивними споживачами знань, а повинні активно брати участь у освітньому процесі; повинні самі шукати інформацію, вирішувати проблеми, приймати рішення. У процесі цього вони розвивають свої знання, вміння та навички, а також необхідні для майбутньої професійної діяльності якості, такі як самостійність,

відповідальність, критичне мислення, здатність до творчості.

Діяльнісний підхід – це навчання через дію, а дія, як складник діяльності, складається з таких частин, як зазначає І. Олейник [2]:

- мотиваційної – усвідомлення мети і способів її досягнення, появи прагнення до досягнення мети, зацікавленості в процесі та результатах;

- вибору типу поведінки. Дії викладача: провокує здобувача ставить запитання; моделює ситуацію активізації знань; формує мотивацію навчання. Дії здобувача: відповідає на провокацію; згадує все, що йому відомо з теми; формулює перші гіпотези; визначає свої мотиви;

- інформаційної – системи умов, які необхідні для здійснення діяльності, що включає інформацію про сукупність цілей, засобів і способів здійснення діяльності. Дії викладача: пропонує опорний конспект із теми; організовує процеси читання, обговорення, дискусії; організовує групу роботу; підтримує мотивацію до навчання. Дії здобувача: складає конспект; включається в процес вивчення інформації, аналізу, обговорення; бере участь у груповій роботі; слухає, ставить запитання, виділяє головне;

- виконавчої – системи послідовно виконуваних дій у різних формах, спрямованих на досягнення мети;

- контрольної – пов'язаної з контролем за результатами діяльності й зіставленням отриманих результатів із заданими еталонами, коригуванням виконавчої та орієнтовної частини. Дії викладача: організовує підбиття підсумків; пропонує нові завдання на майбутнє; оцінює діяльність здобувачів. Дії здобувача: підсумовує вивчений матеріал; ставить запитання, які потребують вивчення в майбутньому; оцінює свою діяльність. У сучасній професійній підготовці відбувається трансформація традиційного сенсу змісту освіти на «діяльнісний зміст освіти», так як навчальний матеріал стає не тільки предметом засвоєння, а й зовнішньою складовою освіти – середовищем для самостійної діяльності здобувачів освіти [3].

Як зазначають науковці Л. Кушнір, Л. Кібенко «Діяльнісний підхід навчання здійснюється як система переходів від навчальної діяльності академічного типу (лекція, аудиторне заняття, чи семінар за допомогою Zoom, Google Meet) через форми квазіпрофесійної діяльності до навчально-професійної (тренінг, курсова робота, проектні завдання), а потім – до реальної професійної діяльності [1]. Діяльнісний підхід орієнтується на організацію освітнього процесу, що забезпечує усвідомлення студентами не лише в засвоєнні певних знань та формуванні відповідних компетентностей, а й у формуванні власної особистості та професійних навичок незалежно від форм організації навчання. Проведення навчання

в контексті діяльності може зробити процес більш привабливим і внутрішньо мотивуючим для здобувача освіти» [3]. Основним елементом навчання стає виконання завдань (розв'язання проблем, задач) тобто, освоєння діяльності, особливо нових для людини її видів: дослідницької, пошуково-конструкторської, творчої та ін. У цьому випадку фактичні знання є наслідком роботи над завданнями, організованими в доцільну і ефективну систему. Паралельно з освоєнням діяльності курсант формує власну систему цінностей, підтримувану соціумом. Необхідні умови для цього – позитивний емоційний фон та стосунки в освітньому середовищі, які будуються на основі довіри, співпраці, рівного партнерства, командності. Функції викладача за діяльнісним підходом насамперед пов'язані з організацією та управлінням [5].

Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що сутність діяльнісного підходу полягає у розвитку кожним здобувачем освіти власної моделі поведінки. Діяльність є основним способом пізнання і розвитку особистості, а у процесі діяльності людина засвоює знання, формує вміння і навички, розвиває свої здібності і якості. Відповідно до діяльнісного підходу, здобувач освіти повинен бути не просто пасивним споживачем знань, а активним учасником освітнього процесу. Він повинен сам шукати інформацію, вирішувати проблеми, приймати рішення; у процесі цього він розвиває свою самостійність, відповідальність, критичне мислення, здатність до творчості та навчання. Власна модель поведінки здобувача освіти формується в результаті його взаємодії з навколишнім світом. У процесі діяльності він взаємодіє з іншими людьми, з природою, з технікою. У цій взаємодії він засвоює соціальні норми і цінності, вчиться спілкуватися і співпрацювати з іншими людьми.

Пріоритетними освітніми завданнями дисципліни «Морське право» є набуття вмінь вміти проводити поглиблений аналіз, зокрема порівняльно-правовий, універсальних та регіональних норм морського права, навчально-методичної та наукової літератури з морського права; визначати особливості та спільні закономірності розвитку загального і регіонального морського права; формулювати ключові поняття та тлумачити зміст ключових норм; володіння базовим понятійним апаратом морського права; вміннями відмежовувати норми міжнародного морського права від норм національного морського права; навичками інтерпретації змісту правових норм; знаннями про механізми розв'язання спірних питань у сфері морського права.

Цими завданнями зумовлена специфіка викладання дисципліни в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська

академія»: він повинен бути одночасно глибоким, змістовним і оптимально простим.

Власний педагогічний авторський досвід свідчить, що якість освітнього процесу при викладанні дисципліни «Морське право» залежить від наступних факторів:

- Кваліфікації викладача, адже викладач повинен мати глибокі знання з теорії і практики морського права, а також вміти доступно і цікаво викладати матеріал.

- Методика викладання, впровадження різноманітних методів викладання, для підвищення зацікавленості та мотивації курсантів.

- Реалізація у навчанні принципу історизму та міждисциплінарних зв'язків.

- Системний і безперервний моніторинг результатів аудиторної і позааудиторної роботи курсантів.

У процесі викладання дисципліни «Морське право» в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія» викладачами було запроваджено:

- Розв'язання практичних завдань, так наприклад, під час опрацювання теми «Загальна та окрема аварії. Види загальної аварії. Зіткнення суден», були розглянуті практичні реальні ситуації, та обговорювався вихід з них.

- Групова робота. Робота в групах сприяє взаємодії та вирішенню проблем, що може зробити навчання більш цікавим.

- Запровадження системного й безперервного моніторингу рівня навчальних досягнень студентів на основі модульно-рейтингової організації освітнього процесу.

- Застосування знань. Заохочення курсантів застосовувати здобуті знання для розв'язання реальних проблем або проектів.

- Фідбек та похвала, що сприяло заохоченню курсантів досягати успіхів та мати вищу мотивацію.

- Введення до змісту дисципліни інформації стосовно рівня сучасних науково-технічних досягнень в галузі морського права.

- Використання інформаційно-комунікаційних технологій: цифрові інструменти робили процес навчання цікавішим та доступнішим.

Важливо зазначити, що практичні заняття є важливою складовою освітнього процесу при викладанні дисципліни «Морське право», адже вони дозволяють майбутнім фахівцям закріпити теоретичні знання, розвинути вміння і навички застосування цих знань в практичній діяльності, розвинути критичне мислення. Практичні заняття з використанням діяльнісного підходу мають свої особливості, спрямовані на практичне застосування та усвідомлення теоретичних знань стосовно морського законодавства та практики. Такий підхід дозволяє краще усвідомити та застосувати теоретичні знання у реальних ситуаціях, що

#### 4. Темі практичних занять

№ з/п	Назва теми	Перелік інструментів, обладнання та програмного забезпечення, використання яких передбачає виконання практичних занять (за потребою)
1	Тема 1. Введення в морське право. Поняття, предмет і система морського права. Основні принципи морського права. Співвідношення міжнародного публічного морського права і міжнародного приватного морського права.	Навчально-методичні видання, презентації, ілюстративні матеріали; Конвенція ООН з морського права; Міжнародна конвенція по запобіганню забрудненню з суден; Кодекс торговельного мореплавства України.
2	Тема 2. Джерела морського права. Методи регулювання відносин у міжнародному публічному морському праві. Суб'єкти міжнародного публічного і приватного морського права. Міжнародні міжурядові організації в сфері судноплавства.	Навчально-методичні видання, презентації, ілюстративні матеріали; Конвенція ООН з морського права; Міжнародна конвенція по запобіганню забрудненню з суден; Кодекс торговельного мореплавства України.

Рис. 1. Елемент syllabusу навчальної дисципліни «Морське право» з приведенням практичних завдань

може підготувати курсантів до ефективної роботи у сфері морського права.

Таким чином, можна зробити висновок, що використання діяльнісного підходу на практичних заняттях дозволяє зробити навчання більш ефективним і цікавим для курсантів. Це допомагає їм засвоїти необхідні знання і навички, а також розвинути необхідні для майбутньої професійної діяльності якості.

**Висновки.** У процесі дослідження встановлено, що викладання дисципліни «Морське право» за діяльнісним підходом повинно включати такі ключові моменти, як активна роль курсантів в процесі навчання, що надасть їм можливість активно залучатися до власного навчання, розвивати практичні навички та навчатися у реальних морських сценаріях; перевага практичності над теоретичністю, наприклад застосування різноманітних методів, таких як симуляції та проекти; розвиток критичного мислення, що дозволить здобувачам освіти аналізувати складні ситуації та приймати обґрунтовані рішення.

Встановлено, що діяльнісний підхід не лише сприяє розумінню теоретичних аспектів дисципліни «Морське право», але й формує компетентних фахівців, готових до ефективної діяльності

у сфері морської торгівлі та транспортування в сучасному світі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кушнір Л., Кібенко Л., Горячок І. Діяльнісний підхід при організації змішаного навчання здобувачів освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. Випуск 91. Doi: 10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.29
2. Олейник І. Ключові компетентності учнів початкової школи. *Науково-методичні записки ПОІППО*. 2016. Вип. 8.
3. Сарматова О. Актуальність реалізації діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів суспільствознавчих предметів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. 61(3). doi: 10.24919/2308-4863/61-3-31
4. Паркер Р., Томсон Б.С. Діяльнісний підхід у школі. 2019. URL: [https://drive.google.com/file/d/1ZcgBNOcKxImj0qdLzwl0S\\_QlI9bYrOe/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1ZcgBNOcKxImj0qdLzwl0S_QlI9bYrOe/view?usp=sharing) (дата звернення 19.12.2023)
5. Пометун О. І. *Діяльнісний підхід*. Енциклопедія освіти. 2021. С. 250–251.
6. Мирончук, Н. М. *Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів до реалізації функцій учителя-вихователя*. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка 2014. (76). С. 85–88.

## РОЛЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

## THE ROLE OF RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS IN PROFESSIONAL TRAINING

У статті розглядаються види науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів і їх роль на різних етапах професійної підготовки у зв'язку посиленням вимог до професійної підготовки майбутніх учителів, які в подальшому мають не лише передавати учням знання, формувати їхні практичні вміння і навички, а й залучати їх до наукової творчої діяльності, розвиваючи їхні пізнавальні здібності, формуючи активних і творчих громадян нашої держави. Зазначено, що науково-дослідницька діяльність студентів педагогічних закладів вищої освіти є важливою частиною освітнього процесу, яка здебільшого має самостійний теоретико-прикладний характер і передбачає формування в майбутніх учителів наукового й логічного мислення, розвиток умінь самостійної роботи, творчих здібностей, дослідницьких, аналітичних умінь, мотивації до початково-пізнавальної й наукової діяльності, що допоможуть їм у здійсненні наукової та методичної роботи в подальшій професійній діяльності. Установлено, що організація науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів передбачена в освітньо-професійних програмах і робочих програмах навчальних дисциплін практично усіх спеціальностей, під час вивчення яких студенти мають опанувати загальні та спеціальні компетентності. Проаналізовано робочі програми навчальних дисциплін, які передбачають організацію науково-дослідницької діяльності студентів під час підготовки до практичних занять (семінарів, круглих столів, дискусій, дебатів, виконання завдань самостійної роботи, індивідуальних навчально-дослідних завдань (написання есе, наукової доповіді, рецензії на статтю), підготовки і захисту курсових робіт, завдань педагогічної практики. Встановлено, що основними формами науково-дослідницької діяльності студентів в університеті в позааудиторний час є: участь у студентських науково-дослідних гуртках, творчих проблемних групах, наукового товариства студентів, аспірантів і молодих учених; участь у конкурсах студентських наукових робіт та студентських олімпіадах з психолого-педагогічних та фахових дисциплін, наукових студентських конференціях.

**Ключові слова:** майбутні вчителі, науково-дослідницька діяльність, освітньо-професійна програма, робочі програми навчальних дисциплін, загальні і спеціальні компетент-

ності, індивідуальні навчально-дослідні завдання, курсові роботи, позааудиторна наукова діяльність студентів, академічна доброчесність

The article examines the types of research activities of future teachers and their role at different stages of professional training due to the increasing demands for the professional preparation of future teachers, who are expected not only to pass knowledge to students, shape their practical skills and abilities, but also to engage them in scientific creative activities, developing their cognitive abilities, and shaping active and creative citizens of our state. It is noted that the research activity of students in higher education pedagogical institutions is an important part of the educational process, mostly having an independent theoretical and applied nature and involving the formation of scientific and logical thinking, development of independent work skills, creative abilities, research and analytical skills, motivation for initial cognitive and scientific activities, which will assist them in conducting scientific and methodological work in their future professional activities. It is established that the organization of research activities for future teachers is envisaged in educational-professional programs and work programs of educational disciplines of practically all specialties, during the study of which students should acquire general and special competencies. The work programs of educational disciplines that involve the organization of research activities for students during the preparation for practical classes (seminars, round tables, discussions, debates, completion of tasks for independent work, individual educational-research tasks such as essay writing, scientific reports, reviews of articles), preparation and defense of course papers, tasks of pedagogical practice were analyzed. It is established that the main forms of research activities of students in the university during extracurricular time include participation in student scientific research clubs, creative problem groups, the scientific society of students, postgraduates, and young scientists, participation in contests of student scientific works and student Olympiads in psychological-pedagogical and professional disciplines, and scientific student conferences.

**Key words:** future teachers, research activities, educational-professional program, work programs of educational disciplines, general and special competencies, individual educational-research tasks, course papers, extracurricular scientific activities of students, academic integrity.

УДК 378.147  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.22>

**Галицян О.А.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д.Ушинського»

**Койчева Т.І.,**  
докт. пед. наук,  
професор кафедри педагогіки  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д.Ушинського»

**Осипова Т.Ю.,**  
докт. пед. наук,  
професор кафедри педагогіки  
Державного закладу  
«Південноукраїнський національний  
педагогічний університет  
імені К.Д.Ушинського»

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Модернізація освіти в Україні передбачає посилення вимог до професійної підготовки майбутніх учителів, які в подальшому мають не лише передавати учням знання, формувати їхні практичні вміння і навички, а й залучати їх до наукової творчої діяльності,

розвиваючи їхні пізнавальні здібності, формуючи активних і творчих громадян нашої держави. У зв'язку з цим значно підсилюється увага до організації науково-дослідницької діяльності студентів, що є важливою складовою освітнього процесу і передбачає розвиток у студентів наукового світогляду, формування дослідницьких навичок, умінь аналізувати і робити висновки, працювати

в команді тощо. Отже, визначення ролі науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів у професійній підготовці не втрачає своєї актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Слід зазначити, що різні аспекти організації науково-дослідницької діяльності студентів закладів вищої освіти постійно перебувають в полі зору науковців. Так предметом досліджень виступають: науково-дослідницька діяльність студентів у вищому навчальному закладі (В. Горелов, М. Глебена, О. Повідайчик, М. Попик, А. Реблян, В. Шейко та ін.), формування наукового світогляду студентів вищих навчальних закладів (Р. Семенишена, О. Школа), особливості організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів різних спеціальностей (О. Артеменко, Т. Дерев'янка, О. Дмитришин, А. Заїка, Л. Карпова, А. Клеба, О. Норкіна, О. Микитюк, Г. Пономарьова, В. Прошкін, Н. Сидорчук, В. Тушева, А. Яновський та ін.), методичний супровід формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів у процесі викладання природничо-наукових навчальних дисциплін (С. Белкіна), якими визначаються різні види і форми науково-дослідницької діяльності студентів під час їхньої професійної підготовки. Натомість, незважаючи на достатню кількість публікацій, визначення ролі організації такої діяльності для майбутньої професійної діяльності майбутніх учителів на різних етапах професійної підготовки висвітлена недостатньо.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Визначити види науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів і розглянути їх роль на різних етапах професійної підготовки

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Зазначимо, що сутність науково-дослідницької діяльності студентів розглядається науковцями по-різному. Так, на думку В. Шейка та Н. Кушнарєнко, науково-дослідницька діяльність студентів є однією з найважливіших форм освітнього процесу, засобом підвищення якості підготовки і виховання фахівців з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності новітні досягнення науково-технічного та культурного прогресу [8, с. 17]. Науковці наголошують на тому, що науково-дослідницька діяльність студентів забезпечує вирішення таких основних завдань, як: формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань; прищеплення студентам навичок самостійної дослідницької діяльності; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній. Отже, автори доходять висновку, що науково-дослідницька діяльність студентів – це системне утворення, яке має свою структуру, зміст і форму [8, с. 56].

Розглядаючи проблему формування науково-дослідницької компетентності майбутнього вчителя іноземних мов, М. Леврінц висловлює аналогічну думку, акцентуючи увагу на тому, що науково-дослідницька діяльність студентів сприяє розвитку фахової компетентності, академічній успішності, професійній самоідентифікації, навчально-професійній мотивації, науковій ерудованості, критичного мислення, автономності, ініціативності. Формування науково-дослідницької компетентності здійснюється із застосуванням широкої палітри організаційно-дидактичних форм [4, с. 82].

За В. Прошкіним, науково-дослідна робота студентів – це система методів, засобів і заходів підготовки творчої особистості, формування ціннісного ставлення до творчої діяльності, розвитку дослідницької компетентності й наукової творчості [7, с. 117].

Науково-дослідницька діяльність здобувачів освіти, на думку О. Отравенко, є органічним поєднанням і продовженням навчальної роботи і ефективним засобом об'єктивного впливу, реалізації науково-дослідних здібностей, активізації пізнавальної діяльності, які стануть в нагоді в подальшій професійній діяльності. При цьому, продовжує дослідниця, процес якісної підготовки майбутніх фахівців до наукової роботи буде результативним, якщо здобувачі освіти будуть залучені в різноманітні форми науково-дослідницької діяльності: участь у науково-практичних конференціях різного рівня, семінарах, вебінарах, конкурсах, олімпіадах, тренінгах тощо [5, с. 51].

За твердженням Н. Алендарь та В. Антонока, науково-дослідницька робота студентів є невід'ємною складовою освітнього процесу, яка створює умови для самовираження та самоствердження кожного студента, сприяє розвитку його творчих здібностей та формуванню професійної самостійності та компетентності. Саме під час навчання у закладі вищої освіти майбутні вчителі вчаться аналізувати педагогічні явища та процеси, виділяти в них головне та другорядне, робити висновки відповідно до результатів своїх спостережень та досліджень, самостійно та творчо вирішувати педагогічні задачі [1, с. 95–97].

Не можемо не погодитись із думкою С. Бєляєва, та І. Сергєєвої, що науково-дослідна робота в умовах закладу вищої освіти має спільні характеристичні ознаки із самостійної навчальною діяльністю. Відмінність у складності та змісті означених видів діяльності свідчить про доцільність використання різних видів самостійної навчальної діяльності як інструменту для підготовки здобувачів освіти до включення у науково-дослідну роботу. [2, с. 62]. Отже, як бачимо, всіма науковцями наголошується на необхідності організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів, як важливої складової освітнього процесу.

Розглянемо, які саме форми і види науково-дослідницької діяльності передбачаються в робочих програмах навчальних дисциплін і яку роль вони відіграють на різних етапах професійної підготовки майбутніх учителів.

Насамперед, зазначимо, що науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів розпочинається з першого року навчання і продовжується до закінчення закладу вищої педагогічної освіти.

Науково-дослідна робота студентів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» є невід'ємною складовою наукової діяльності університету і першим етапом у підготовці наукових кадрів. Вона є одним із важливих засобів підвищення якості підготовки фахівців з вищою освітою, сприяє розширенню загального та професійного світогляду. Основними завданнями науково-дослідної роботи студентів в університеті є: залучення студентів до науково-пошукової діяльності на різних етапах навчання у ЗВО; мотивування науково-дослідної роботи студентів, ознайомлення їх з науковими методами пізнання, пропаганда серед студентів різних форм наукової творчості відповідно до принципу єдності науки і практики, формування інтересу до науково-педагогічних досліджень як основи опанування новими знаннями; організація й проведення різних заходів з науково-дослідної роботи студентів (наукових семінарів і конференцій, конкурсів студентських наукових робіт, олімпіад з різних дисциплін і спеціальностей, оглядів-конкурсів, презентацій курсових, магістерських та навчально-дослідницьких робіт, дискусійних клубів, симпозіумів, шкіл молодих дослідників ) тощо [6].

Науково-дослідна робота студентів передбачає три основні види залежно від змісту і характеру проведення: 1) науково-дослідна робота студентів, яка передбачена навчальними планами і програмами та є обов'язковою; 2) науково-дослідна робота студентів, що доповнює освітній процес (поза межами безпосередньої освітньої програми); 3) дослідження студентів, які проводяться в позааудиторний час разом з науковцями університету [6].

Зазначимо, що науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів передбачена в освітньо-професійних програмах практично усіх спеціальностей, в яких наголошується на тому, що по закінченні навчання студенти мають опанувати зокрема такі **загальні компетентності**, як: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем, ініціативності та підприємливості ; здатність до пошуку, оброблення, аналізу, критичного оцінювання інформації з різних джерел; та **спеціальні (фахові) компетентності**: здатність використовувати

інновації у професійній діяльності; відповідальне ставлення до забезпечення дотримання етичних норм, принципів академічної доброчесності, ініціювання в педагогічній діяльності принципів толерантності, діалогу і співробітництва [6].

Отже, як бачимо, освітньо-професійними програмами передбачена організація науково-дослідницької діяльності студентів під час їхньої професійної підготовки.

Аналіз робочих навчальних дисциплін засвідчив, що в них закладено різні види науково-дослідницької діяльності студентів. Насамперед це стосується підготовки до практичних занять, до яких студенти самостійно готують повідомлення-презентації щодо розглядуваних питань під час проведення семінарів, круглих столів, дискусій, дебатів тощо. Це вимагає від студентів наявності вмінь знаходити необхідну інформацію, аналізувати її і робити власні висновки, тобто розвиваються дослідницькі, аналітичні й рефлексивні вміння.

Оскільки на вивчення навчального матеріалу відводиться незначна кількість годин, то значна увага приділяється самостійній роботі, в межах якої студенти можуть опрацьовувати наукові праці вчених (статті, тези, дисертаційні роботи тощо), які стосуються розв'язання певних професійно-педагогічних проблем і розширюють теоретичні знання студентів певного фаху.

Велику роль у робочих програмах всіх дисциплін приділено виконанню індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ), що також є видом самостійної дослідницької діяльності і сприяє розвитку в майбутніх учителів логічного й наукового мислення, дослідницьких, творчих, аналітичних, комунікативних умінь. Темою ІНДЗ з різних навчальних дисциплін можуть виступати написання есе, наукової доповіді, рецензія на статтю або монографію, розроблення конспекту уроку чи сценарію виховного заходу тощо. При цьому в навчальних програмах і силабусах наголошується на необхідності дотримання академічної доброчесності, яка, відповідно до статті 42 Закону України «про освіту», є сукупністю етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень [3]. У зв'язку з цим на першому занятті, студентам обов'язково роз'яснюється, що таке академічна доброчесність, що є її порушеннями тощо. Також працівниками бібліотеки університету систематично проводяться вебінари щодо академічної доброчесності, в ході яких окрім сутності академічної доброчесності і видів її порушення, приділяється увага оформленню списку використаних джерел, які використовують студенти під час роботи над індивідуальним завданням.



розповідається про антиплагіатні програми, яким користується університет, тощо. Результати виконання ІНДЗ зазвичай доповідаються й обговорюються під час практичних занять зазвичай у вигляді наукової доповіді-презентації.

На другому або третьому році навчання студенти виконують курсову роботу з психолого-педагогічних дисциплін, що є першою науково-дослідницькою роботою у сфері педагогіки та психології, яка має теоретико-прикладний характер Інформацію щодо сутності, тематики (яка затверджується на засіданні відповідної кафедри), завдань та структури курсової роботи студенти отримують під час групових та індивідуальних консультацій, які проводяться науковим керівником. Курсові роботи обов'язково перевіряються на антиплагіат, а її результати обговорюються під час захисту курсової роботи перед комісією, що складається з викладачів кафедри та студентів.

На третьому та четвертому курсах продовжується робота з підготовки курсових робіт, але вони вже мають фахову спрямованість. Тематика цих курсових робіт, а також наукові керівники і члени комісії затверджуються відповідною випусковою кафедрою, на засіданні якої проводиться і захист. Також під час проходження педагогічної практики на базі освітніх закладів студенти отримують індивідуальні науково-дослідні завдання, про виконання яких вони доповідають під час захисту.

Основними формами науково-дослідницької діяльності студентів в університеті в позааудиторний час є: участь у студентських науково-дослідних гуртках, творчих проблемних групах, наукового товариства студентів, аспірантів і молодих учених; участь у конкурсах студентських наукових робіт та студентських олімпіадах з психолого-педагогічних та фахових дисциплін, наукових конференціях і конкурсах різного рівня (університетських, регіональних, всеукраїнських та міжнародних), у психолого-педагогічних дослідженнях, що проводяться кафедрами університету, міжнародних програмах, конкурсах, грантах; науково-дослідна робота на базі інших університетів [6].

**Висновки.** Отже, на підставі вищезазначеного, доходимо висновку, що науково-дослідницька

діяльність студентів педагогічних закладів вищої освіти є важливою частиною освітнього процесу, яка здебільшого має самостійний теоретико-прикладний характер і передбачає формування в майбутніх учителів наукового й логічного мислення, розвиток умінь самостійної роботи, творчих здібностей, дослідницьких, аналітичних умінь, мотивації до початково-пізнавальної й наукової діяльності, що допоможуть їм у здійсненні наукової та методичної роботи в подальшій професійній діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні сутності з змісту науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів під час вивчення педагогічних дисциплін.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алєндарь Н., Антонюк В. Вплив науково-дослідницької діяльності на формування творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 4(11). С. 95–100.
2. Беляєв С.Б., Сергєєва І.С. Педагогічні інструменти підготовки здобувачів освіти до науково-дослідної роботи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75, Т. 1. С. 59–63.
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Леврінц М.І. Організація науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов в університетах США. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. № 2 (49). С. 79–85.
5. Отравенко О. В. Науково-дослідна робота як складова якісної професійної підготовки здобувача вищої освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2020. № 1 (332). С. 47–55.
6. Офіційний сайт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». URL: <https://pdpu.edu.ua>
7. Прошкін В. Основні підходи до визначення поняття «науково-дослідна робота студентів». *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2009. Вип. 2 (5). С. 114–117.
8. Шейко В.М., Кушнаренко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. 6-те вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2008. 310 с.

## КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ: ПОНЯТТЯ, ЗМІСТ І ХАРАКТЕРИСТИКА

### COMMUNICATIVE INTERACTION: CONCEPT, CONTENT AND CHARACTERISTICS

У статті здійснено порівняльний аналіз підходів до розуміння взаємодії та комунікативної взаємодії в освітньому середовищі. Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що сучасні системи освіти постійно оновлюють не лише методичний інструментарій, а й стратегії побудови освітнього середовища. У сучасних умовах продуктивними є стратегії комунікативної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, оскільки вони реалізують ціннісноорієнтовану парадигму навчання. Найбільш значущим, на наш погляд, є те, що комунікативна взаємодія з позиції суб'єктного навчання виступає як акт співпраці та співтворчості. Стаття містить різні тлумачення понять «взаємодія» і «комунікативна взаємодія». Виявлено, що поняття «взаємодія» може трактуватися як обмін інформацією, спільна продуктивна дія, діяльність, спрямована на досягнення конкретних прогнозованих результатів, особливий тип взаємовпливу на основі комунікативного обміну. Комунікативна ж взаємодія націлена на набуття мовного й мовленнєвого досвіду, спрямована на здобуття нових знань чи розширення знань, що існували раніше. Доведено, що в основі будь-якої взаємодії лежить позитивна мотивація та зацікавленість в одержанні позитивного результату, у час як комунікативна взаємодія може проходити як у позитивних (демократичних), так і негативних (авторитарних) стилях спілкування. На підставі вивчених матеріалів сформульовано авторське визначення поняття «комунікативна взаємодія», що полягає в розумінні її як процесу обопільно активного обміну інформацією з метою рівноправного діалогу суб'єктів освітнього процесу. Вивчення сутності поняття дозволило виділити у структурі комунікативної взаємодії три компоненти: поведінку, афект і ціле покладання. Окреслено перспективи подальших напрямів досліджень, які полягають у дослідженні сутнісних характеристик структурних компонентів комунікативної взаємодії в освітньому середовищі.

**Ключові слова:** взаємодія, діяльність, комунікація, комунікативна взаємодія, професійна освіта, стратегія, дидактика.

The article provides a comparative analysis of approaches to understanding interaction and communicative interaction in the educational environment. The relevance of the research topic is determined by the fact that modern education systems are constantly updating not only methodological tools, but also strategies for building an educational environment. In modern conditions, strategies of communicative interaction of all participants in the educational process are productive, as they implement a value-oriented learning paradigm. The most significant, in our opinion, is that communicative interaction from the perspective of subject learning acts as an act of cooperation and co-creation. The article contains different interpretations of the concepts «interaction» and «communicative interaction». It was revealed that the concept of «interaction» can be interpreted as an exchange of information, a joint productive action, an activity aimed at achieving specific predicted results, a special type of mutual influence based on communicative exchange. Communicative interaction is aimed at acquiring language and speech experience, aimed at acquiring new knowledge or expanding previously existing knowledge. It is proven that the basis of any interaction is positive motivation and interest in obtaining a positive result, while communicative interaction can take place in both positive (democratic) and negative (authoritarian) styles of communication. On the basis of the studied materials, the author's definition of the concept of «communicative interaction» was formulated, which consists in understanding it as a process of mutually active exchange of information with the aim of an equal dialogue of the subjects of the educational process. The study of the essence of the concept made it possible to distinguish three components in the structure of communicative interaction: behavior, affect, and the whole attitude. Prospects for further directions of research, which consist in the study of the essential characteristics of the structural components of communicative interaction in the educational environment, are outlined.

**Key words:** interaction, activity, communication, communicative interaction, vocational training.

УДК 37.09.015  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.23>

**Го Цзянькунь**,  
аспірант кафедри початкової  
і професійної освіти  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний стан освіти характеризується тенденціями гуманізації освітнього простору. Цей процес проявляється насамперед у встановленні суб'єкт-суб'єктних відносин, у яких здобувач розглядається не як об'єкт педагогічного впливу, а як суб'єкт зі своїм внутрішнім світом, сформованою системою цінностей, індивідуальними особливостями і світоглядом. Ця тенденція дозволяє розглядати спілкування між учителями й учнями як процес взаємодії та взаємовпливу.

Освіта за своєю суттю є комунікативним процесом, основою якого є спілкування та комунікація. Через спілкування та різні види комунікації педагог

організовує і регулює поведінку та діяльність учнів, рефлексує та оцінює їхні результати навчання, вчинки, мотиви, інформує про актуальні події. Актуалізація комунікації як ключового компонента в системі «учитель – учень» підтверджується тим, що спілкування та комунікація є соціальними явищами, які набувають особливого значення в умовах розширення кордонів та сфер колективної діяльності, ускладнення комунікативних зв'язків, інструментів та каналів.

Крім того, спілкування виконує низку функцій у процесі становлення особистості. Наприклад, здійснюється обмін інформацією та вплив на свідомість і поведінку людей, передаються суспільні,

культурні та моральні цінності, наукові досягнення, формується духовний світ людини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема комунікації завжди була об'єктом пильної уваги філософів, соціологів, педагогів, психолінгвістів та фахівців у галузі соціальних комунікацій. Предметно комунікативну взаємодію досліджували Н. Волкова, В. Грішко-Дунаєвська, Н. Дерстуганова, В. Сергеева, Л. Ткаченко та інші.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на чималий міждисциплінарний науковий доробок вичерпного розуміння іманентної сутності комунікативної взаємодії в освітньому середовищі не існує й на тепер.

**Метою статті** є компаративний аналіз підходів до розуміння сутності комунікативної взаємодії, на основі якого можна запропонувати власне визначення означеного феномену.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема якості професійної підготовки фахівців для сучасної школи передбачає вирішення цілої низки завдань, пов'язаних із формуванням особистості педагога. Усе частіше наголошується на цінності вчителя, значущості розвитку його професійних, у тому числі комунікативних якостей для оновлення системи освіти та вдосконалення освітнього процесу. Це ініціює перебудову педагогічних технологій з впливу на взаємодію, тобто перехід від монологу вчителя до діалогу з учнями. У свою чергу педагогічні ЗВО мають сформувати в здобувачів соціально ціннісні установки у спілкуванні зі школярами та один з одним, спонукаючи ставитися до кожного партнера як до мети, а не як засобу, відчувати інтерес не тільки до результату комунікації, а й до самого процесу. Такі зміни об'єктивно необхідні, оскільки педагоги-початківці слабо обізнані зі структурою та законами педагогічного спілкування, володіють на низькому рівні або не володіють засобами взаємодії (вербальними та невербальними), не здатні на практиці використовувати комунікативні знання й уміння, набуті у ЗВО. Брак комунікативної компетентності в майбутніх учителів є однією з найпоширеніших причин відтоку молодих спеціалістів зі шкіл.

Потреба в комунікації є однією з основних потреб для людини будь-якого віку. Від народження ми здобуємо знання та вміння, які далі використовуємо під час комунікації. Для того, щоб уміти налагоджувати відносини з оточуючими необхідно навчитися не тільки говорити, а й слухати інших, сприймати їх як рівних собі, давати можливість для самовираження. Дослідники комунікативної дидактики наголошують на першочерговому значенні взаємодії вчителя з учнями як засобу демократизації освітнього процесу та гуманізації відносин у школі.

Міжособистісна взаємодія є рушійною силою модернізації управління освітнім процесом та пошуку нових педагогічних технологій. Людські відносини, у тому числі і в освітньому процесі, повинні будуватися на суб'єктній основі, коли обидві сторони комунікують на рівних, як особистості, рівноправні учасники процесу спілкування. Важливими соціально-психологічними формами взаємодії в освітньому процесі є партнерство та комунікація, у ході здійснення спільної діяльності вчителів та учнів для досягнення спільного результату навчання. Однак не всі існуючі педагогічні технології враховують важливість активної суб'єктної позиції учнів та суб'єкт-суб'єктних відносин педагога і вихованців.

Комунікацію можна розглядати як один із основних компонентів багатогранного процесу спілкування. Незважаючи на те, що вона є двостороннім механізмом передачі та прийняття інформації, вона не в повній мірі може описати складні міжособистісні зв'язки, що виникають між людьми. Тому комунікація лише оптимізує спільну діяльність, а всі вчинки виходять за межі комунікації. З цієї причини, як правило, досягти ефективної комунікації набагато простіше, ніж досягти успіху в інших аспектах якісного обміну інформацією та ідеями. Щоб повідомляти про свої наміри, передавати дані, ставити запитання, люди можуть поспілкуватися спільною мовою, специфічними поняттями, зрозумілими жестами та символами.

Розвиток комунікативних умінь – необхідна умова ефективної професійної підготовки майбутніх вчителів у ЗВО, відповідна точка у становленні та розвитку педагога. Слід визнати, що освітній процес у педагогічному ЗВО переважно спрямований на формування умінь і знань, необхідних для практичної діяльності вчителя-предметника, у той час як знання основ культури комунікативної взаємодії залишаються недостатньо сформованими. Для продуктивної комунікативної діяльності педагог повинен знати, що спілкування пронизує всю систему педагогічного впливу, кожен його мікроелемент. Під час уроку педагогу необхідно максимально дослухатися до найменших змін у спілкуванні, постійно зіставляти обрані методи педагогічного впливу з особливостями спілкування на певному етапі. Як масовий процес, комунікація є постійним поширенням інформації за допомогою різних засобів серед індивідів, розосереджених спільнот і соціальних інститутів, впливаючи на оцінки, думки і поведінку людей, натомість як міжособистісний процес комунікація визначає та модифікує смислове поле конкретних суб'єктів взаємодії.

Філософський енциклопедичний словник поняття «взаємодія» тлумачить як «філософську категорію, яка відображає особливий тип відношення між об'єктами, при якому кожний з об'єктів

діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи до їх зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, в свою чергу, зумовлює зміну його стану. Дія кожного об'єкта на інший об'єкт зумовлена як власною активністю об'єкта, виявом його динаміки, так і реакцією об'єкта на дію інших об'єктів («відгук» або «обернена дія»)» [8, с. 77–78]. Схоже, але дещо спрощене визначення знаходимо в словнику-довіднику з професійної педагогіки, де зазначено, що «взаємодія – процес впливу суб'єктів один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок» [6, с. 37].

На переконання М. Єпіхіної взаємодія має принципові ознаки: «взаємодія завжди цілісна, жодна з її форм не може існувати у відриві від інших; ставлення людини до іншої людини має двосторонню спрямованість: активна дія однієї з них, спрямована на іншу, «віддзеркалюється» від неї і тим самим перетворюється в дію, спрямовану через іншого на себе» [4]. У свою чергу В. Грішко-Дунаєвська доходить висновку, що «взаємодія – це процес впливу суб'єктів один на одного, який характеризується виникненням зв'язків, взаємозумовленістю і опосередкованістю їхньої спільної діяльності або спілкування» [2, с. 62], а її сутність доцільно розглядати з позиції таких підходів: «взаємодія як процес діяльності; взаємодія як процес спілкування та взаємодія як міжособистісні стосунки» [2, с. 58].

За словами Г. Товканець, ефективна взаємодія може бути реалізована за таких комунікативних умов: «уміння керувати процесом взаємодії і фазами контакту; уміння бути відкритим і комунікабельним у взаємодії; уміння перекладати спілкування на духовний, особистісний рівень; уміння визначати «небезпечні зони» для спілкування; вміння поставити себе на місце іншої сторони і зрозуміти її реакцію; уміння проявляти у відносинах терпимість, повагу; уміння знімати нервову напругу (здатність розслабитися); уміння володіти своїм настроєм і створити собі гарний» [7, с. 78].

В. Сергеева виділяє три основні функції взаємодії, а саме: 1) конструктивна – активний вплив на особистість учня; 2) допоміжна – створенні відповідних умов; 3) власне комунікативна – забезпечення необхідною інформацією. Спираючись на такі функції, дослідниця робить висновок про те, що «комунікативна взаємодія – це взаємоузгоджені та взаємообумовлені суб'єктні мовленнєво-практичні дії з метою обміну інформацією й створення найсприятливіших умов для формування особистості» [5, с. 59]. Таку дефініцію поділяє й Н. Дерстуганова вважаючи, що «комунікативна взаємодія – процес обміну інформацією між суб'єктами в умовах міжособистісного або масового спілкування, що спричиняє певні зміни в моральному або фізичному стані одного або

всіх учасників спілкування» [3, с. 70]. Натомість Н. Волкова стверджує, що результатом комунікативної взаємодії є набутий досвід, знання та цінності, тому її варто розглядати як «спільну діяльність суб'єктів комунікації, у процесі якої кожен суб'єкт засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання й способи комунікативної діяльності» [1, с. 23].

З огляду на наведені вище дефініції хочемо підкреслити, що вони не відображають специфіку організації спілкування в освітньому середовищі. Адже вчитель може прагнути захопити ініціативу під час уроку, зайняти домінуюче становище і нав'язати свою волю учням. З цією метою він використовує наказ, осуд, спонування, примус, нотації, повчання, інколи навіть покарання. В основі організації освітнього процесу в такого вчителя покладено «авторитарні» принципи. У цьому разі функції вчителя зводяться до вказівок щодо послідовності виконання завдань, цілеспрямованої роботи над помилками, оцінки висловлювань учнів. За таких умов взаємодія вчителя і учнів по суті зводиться до обміну репліками, під час якого вчитель виступає, зазвичай, у ролі формального лідера навчального процесу. Своім основним завданням він вбачає лише засвоєння учнями матеріалу програми. Порядок та дисципліна підтримуються шляхом суворої перевірки та контролю учнів. Усе це створює напруженість у відносинах учителя та учнів, що нерідко призводить до конфліктів між ними, викликає взаємну ворожість і зневагу.

На противагу імперативній поведінці вчитель може обрати потурання, що характеризується прагненням педагога мінімально включатися у діяльність учнів, зняти з себе відповідальності за її результати. Такі вчителі формально виконують свої обов'язки, обмежуючись лише викладанням навчального матеріалу. Стель потурання реалізується тактикою невтручання, байдужості і незацікавленості проблемами учнів та школи. Наслідком такої тактики є відсутність контролю за діяльністю школярів, результатами навчання, динамікою розвитку їх особистості. Тому в умовах сучасної школи доцільно використовувати педагогіку партнерства, коли вчитель орієнтується не на обов'язки дитини як учня, а на розвиток її особистості. Така взаємодія, як правило, виходить за рамки навчальної комунікації та здійснюється у різних видах діяльності.

У разі обопільної активності основними засобами комунікації вчителя стають прохання, поради, похвала, схвалення, конструктивний осуд і доброзичливе напучування. Як наслідок, неминуче змінюється функціональне навантаження вчителя: на уроці він акцентує увагу учнів не так на виконання вправ, як на змістовий аспект діяльності,

розкриваючи мету кожного завдання. У цьому випадку основною формою навчальної діяльності є не слухання, говоріння чи читання, а спільне захоплення комунікативно-пізнавальною діяльністю, живе спілкування вчителя з дітьми. Залежно від ситуації під час уроку вчитель виступає у ролі партнера комунікації, помічника, фасилітатора, консультанта, ініціатора спілкування, а за потреби й арбітра. Що стосується учнів, то завдяки сприятливим міжособистісним відносинам вони почуваються розкуто та вільно, не відчують страху зробити помилку чи бути незрозумілими.

Щоб правильно будувати комунікативну взаємодію з учнями, учителю насамперед необхідно розуміти психологічні особливості конкретної дитини. Бездумне використання різних засобів і методів навчання та виховання часто не дає бажаних результатів. Педагогічна майстерність вчителя якраз і полягає в тому, щоб зрозуміти кожну дитину, бути уважним до всього, що відбувається на уроці, своєчасно і правильно реагувати на поведінку учнів та їхнє ставлення до навчального предмета й особистості вчителя.

Сьогочасна педагогічна наука переконливо довела той факт, що для ефективного виховання необхідно викликати у дитини позитивне ставлення до того, що ми хочемо в неї виховати. А ціннісне ставлення завжди формується в діяльності, через складний механізм взаємодії і комунікації. Лише в умовах спільної творчої діяльності вчителя та учнів складаються відносини партнерства, які проявляються у взаємозв'язку та взаємовпливі суб'єктів освітнього процесу, в узгодженості їхніх комунікативних дій. Сьогодні особливої актуальності набуває формувальне оцінювання, що теж є певним структурним діалогом між педагогом та учнями, оскільки має на меті встановлення довірчих стосунків, побудову загально зрозумілої системи вимог, яка дає змогу бачити і прогалини у знаннях, і особливі успіхи, а головне – спонукає до критичного аналізу результатів навчання. Міжнародні експерти з питань освіти розглядають таку комунікативну взаємодію між учасниками освітнього процесу як ефективну стратегію підвищення рівня навчальних досягнень. Можемо розглядати формувальне оцінювання як послідовну взаємодію через аналіз та обговорення, спрямовані на підвищення активності учня, а відтак і результату навчання. Найбільша проблема у запровадженні формувального оцінювання криється в традиційних сталих формах взаємодії: учитель повідомляє – учень слухає. Формувальне ж оцінювання заохочує учнів до постійного діалогу, пошуку різних варіантів, спонукає до певного ризику і визнання того, що є помилки, але їх можна виправити, усунути, переглянути підходи до розв'язання задачі чи виконання завдання. Саме така комунікативна взаємодія орієнтована на постановку зрозумілих

дитині цілей, надання й одержання конструктивного зворотного зв'язку під час роботи і під час оцінювання, спільне коригування навчальних завдань відповідно до результатів і навчальної успішності. Під час такої навчальної взаємодії учні мають відповісти на важливі для себе й освітнього процесу питання: яка мета цього навчання, де я зараз на шляху до мети, що я вмію добре, а чого треба навчитися і якою буде наступна мета в оволодінні певною галуззю знань.

Зважаючи на викладене вище, пропонуємо комунікативну взаємодію розуміти як процес обопільно активного обміну інформацією, що має на меті рівноправний діалог суб'єктів освітнього процесу. Це дає нам підстави виділити у структурі комунікативної взаємодії такі компоненти: 1) поведінка – сукупність дій учасників комунікації; 2) афект – вираження емоційного стану (задоволеність чи незадоволеність результатом комунікації); 3) цілепокладання – усвідомлення та вибір стратегії поведінки учасниками комунікативної дії. За умови запровадження такої комунікативної взаємодії в освітній процес матимемо чітко визначені орієнтири щодо навчання упродовж життя.

**Висновки.** Отже, феномен «комунікативна взаємодія» набуває поширення через різноманіття підходів і трактувань. Його можна розглядати як елемент стратегії комунікативної поведінки, акт передачі інформації, процес взаємного впливу на учасників комунікації та співпрацю, у результаті якої засвоюється ціннісний досвід взаємин, взаємного обміну набутими знаннями. У системі педагогічної освіти формування компетентностей комунікативної взаємодії стає і метою, і результатом навчання, оскільки є складником професіограми сучасного вчителя. Взаємодія на рівні комунікативної дидактики формує метакогнітивні навички – вміння планувати, аналізувати і регулювати навчальну траєкторію залежно від мети і досягнень.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія. Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2005. 304 с.
2. Грішко-Дунаєвська В. А. Основні підходи до вивчення проблеми взаємодії в науково-психологічній літературі. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*. 2015. № 1. С. 56–69.
3. Дерстуганова Н. В. Формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Запоріжжя. Класичний приватний університет. 2019. 305 с.
4. Єпіхіна М. А. Дефініційний аналіз поняття «взаємодія» у філософському та соціологічному вимірі. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2020. № 48. С. 53–63.

5. Сергеева В. Педагогічна комунікативна взаємодія в системі «учитель – учні» та її виховна цінність в умовах спільної творчої діяльності. *Педагогічний часопис Волині*. 2015. № 1. С. 57–63.

6. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.

7. Товканець Г. В. Соціально-педагогічна взаємодія у професійній підготовці педагога: комунікативний аспект [монографія] / Г. В. Товканець. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ. 2021 с.

8. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

## ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУДНОВОДІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ОК «ТЕОРІЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ»

### FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF SEAFARERS IN TEACHING THE COURSE “ENVIRONMENTAL SAFETY THEORY”

Стаття спрямована на аналіз та обґрунтування ефективних підходів до формування екологічної компетентності у майбутніх фахівців морської галузі через викладання освітньої компоненти «Теорія екологічної безпеки». Автор проводить аналіз з визначення ключових аспектів, які становлять базу для ефективної підготовки фахівців у сфері морського транспорту до розв'язання екологічних проблем. Актуальність теми полягає в тому, що формування екологічної компетентності у майбутніх фахівців морської галузі є критично важливим аспектом сучасного морського транспорту, особливо з урахуванням величезного впливу суден на навколишнє середовище. Проаналізовано наукові та науково-педагогічні джерела у яких розкриваються зазначені аспекти. У дослідженні авторами з'ясовано, що в процесі навчання для формування екологічної компетентності майбутніх фахівців морської галузі необхідне використання сучасних методів, інноваційних засобів, цифрових платформ, хмарних сервісів та різних форм навчання. Зазначені знання та навички з екологічної безпеки, які потрібні сучасним фахівцям морської галузі для ефективної професійної діяльності. Стаття спрямована на виявлення та розв'язання актуальних питань, пов'язаних із формуванням екологічної компетентності у фахівців морської галузі, зокрема через вивчення концепції теорії екологічної безпеки та їхнього практичного застосування у морській сфері, описані педагогічні умови формування екологічної компетентності. Стаття аналізує потреби сучасних фахівців морської галузі у знаннях та навичках з екологічної безпеки, а також оглядає підходи до викладання ОК «Теорія екологічної безпеки». Автори статті визначають екологічну компетентність фахівців морської галузі як здатність розуміти та застосовувати знання про екологічні проблеми та ризики в морському середовищі, а також впроваджувати екологічно безпечні технології та практики в морській галузі.

**Ключові слова:** екологічна компетентність, екологічна безпека, морське

середовище, навчальна дисципліна, освітній процес, фахівці морської галузі, цифровізація.

The article is aimed at analysing and substantiating effective approaches to the formation of environmental competence in future maritime professionals through the teaching of the educational component «Theory of Environmental Safety». The author conducts an analysis to identify the key aspects that form the basis for effective training of maritime transport professionals to solve environmental problems. The relevance of the topic lies in the fact that the formation of environmental competence in future maritime professionals is a critical aspect of modern maritime transport, especially given the huge impact of ships on the environment. The scientific and scientific-pedagogical sources that address these aspects are analysed. The authors have found that in the process of education, it is necessary to use modern methods, innovative tools, digital platforms, cloud services and various forms of education to form the environmental competence of future maritime professionals. The article identifies the knowledge and skills in environmental safety that modern maritime professionals need for effective professional activity. The article is aimed at identifying and addressing topical issues related to the formation of environmental competence in maritime professionals, in particular, by studying the concepts of environmental safety theory and their practical application in the maritime sector, and describing the pedagogical conditions for the formation of environmental competence. The article analyses the needs of modern seafarers for knowledge and skills in environmental safety, and also reviews approaches to teaching the subject «Theory of Environmental Safety». The authors of the article define the environmental competence of maritime professionals as the ability to understand and apply knowledge of environmental issues and risks in the maritime environment, as well as to implement environmentally sound technologies and practices in the maritime industry.

**Key words:** environmental competence, environmental safety, marine environment, academic discipline, educational process, maritime professionals, digitalisation.

УДК 378.147.41

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.24>

**Гуренкова О.В.,**

канд. пед. наук (Ph.D), доцент,  
діючий член Асоціації слов'янських професорів,  
голова науково-методичної комісії,  
доцент кафедри природно-технічного забезпечення діяльності водного транспорту  
Київського інституту водного транспорту Державного університету інфраструктури та технологій,  
гарант  
Освітньо-професійної програми  
«Екологічна безпека життя»

#### Постановка питання в загальному вигляді.

Науково технічний прогрес, у першу чергу поява сучасних комунікаційних технологій на основі комп'ютеризації всіх сфер життя призвів до того, що існуючі традиційні форми набуття знань не в стані забезпечити потреби суспільства в отриманні кваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців. Тому останні десятиліття широкого розповсюдження набувають інноваційні методи навчання, впроваджується компетентнісна парадигма, актуалізуються трансдисциплінарні підходи тощо [4].

**Мета статті** провести аналіз та обґрунтувати особливості формування екологічної

компетентності серед майбутніх фахівців морської галузі під час викладання ОК «Теорія екологічної безпеки».

**Аналіз останніх досліджень.** Питанням формування екологічної компетентності здобувачів освіти різних ланок присвячені роботи О. Гуренкової, Т. Бакірової, Л. Лук'янової, А. Макоїдова, Л.Титаренко, Н. Казакова, О. Товстокорого, В. Радкевича та багатьох інших. Питання екологічної компетентності майбутніх фахівців морської галузі розглядалися науковцями М. Бабишена, В. Волошином, В. Зубриловим, В. Добровольською, В. Істоміним, М. Падун, В. Шмаковим, А. Яциком та іншими.

**Основна частина дослідження.** Формування екологічної компетентності у майбутніх фахівців морської галузі є критично важливим аспектом сучасного морського транспорту, особливо з урахуванням величезного впливу суден на навколишнє середовище та ключовим елементом для створення більш ефективного, безпечного та екологічно стійкого морського транспорту. У процесі підготовки в закладах вищої освіти майбутніх фахівців морської галузі важливим є створити педагогічні умови, які зможуть допомогти підвищити якість освіти, сприяти виробленню професійних навичок та підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності.

Під педагогічними умовами формування екологічної компетентності майбутніх фахівців морської галузі маються на увазі ті умови, які забезпечують ефективність цього процесу [0]. Вони включають в себе наступні аспекти:

- Організація освітнього процесу повинна бути спрямована на формування у майбутніх фахівців морської галузі екологічної свідомості, екологічної культури, екологічної компетентності. Це передбачає використання інноваційних технологій, інтерактивних форм навчання, практико-орієнтованого підходу.

- Зміст освіти повинен бути спрямований на вивчення основ екології, екологічних проблем, а також на розвиток у майбутніх фахівців морської галузі навичок екологічно безпечної діяльності [5].

- Методи навчання мають розвивати у майбутніх фахівців морської галузі критичне мислення, творчість, ініціативність, відповідальність за навколишнє середовище [6].

- Оцінювання навчальних досягнень має бути спрямоване на виявлення рівня сформованості екологічної компетентності майбутніх фахівців морської галузі.

Конкретизуючи ці аспекти, можна виділити наступні педагогічні умови формування екологічної компетентності майбутніх фахівців морської галузі:

- Інтеграція екологічних знань і навичок у професійну підготовку майбутніх фахівців морської галузі.

- Залучення майбутніх фахівців морської галузі до практичної діяльності в галузі охорони навколишнього середовища, що може здійснюватися шляхом проведення екологічних рейдів, екскурсій, практик, стажувань.

- Створення мотивації до екологічно безпечної діяльності. Це передбачає формування у майбутніх фахівців морської галузі ціннісних орієнтацій на захист навколишнього середовища, усвідомлення особистої відповідальності за стан довкілля.

Аналіз наукової літератури [4, 2, 3] свідчить, що однією із складових професійної

компетентності майбутнього фахівця морської галузі є його екологічна компетентність. Це пов'язано з тим, що мореплавство є однією з галузей людської діяльності, яка має значний вплив на навколишнє середовище. Судна можуть забруднювати повітря, воду, ґрунт, а також сприяти поширенню шуму та вібрацій. Екологічна компетентність майбутніх фахівців морської галузі передбачає:

- Знання основ екології, екологічних проблем, а також правових та нормативних актів в галузі охорони навколишнього середовища.

- Вміння застосовувати екологічні знання та навички у професійній діяльності.

- Бути відповідальним за стан навколишнього середовища.

Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців морської галузі здійснюється в процесі їхньої професійної підготовки. Це передбачає включення екологічних тем до навчальних програм, проведення екологічних рейдів, екскурсій, практик, стажувань, а також створення мотивації до екологічно безпечної діяльності.

Варто навести деякі приклади того, як екологічна компетентність може бути застосована в професійній діяльності майбутнього фахівця морської галузі в закладах вищої освіти:

- Фахівець морської галузі повинен знати, які види забруднень можуть вироблятися судном, і вміти їх попереджати або мінімізувати.

- Фахівець морської галузі повинен знати, як правильно утилізувати відходи, що утворюються на судні.

- Фахівець морської галузі повинен вміти діяти в разі виникнення екологічних надзвичайних ситуацій.

Узагальнюючи вищенаведене, можна стверджувати, що формування екологічної компетентності майбутніх фахівців морської галузі є важливим завданням, яке сприятиме захисту навколишнього середовища та забезпеченню сталого розвитку судноплавства.

Вивчення ОК «Теорія екологічної безпеки» базується на комплексі фундаментальних наук, є соціально-технічною дисципліною і включає підготовку теоретичної і практичної бази для подальшого засвоєння професійно-орієнтованих дисциплін. Автори наголошують, що ОК «Теорія екологічної безпеки», що викладається для майбутніх фахівців морської галузі, займає одну з ключових позицій у формуванні їх екологічної компетентності. Під час вивчення ОК «Теорія екологічної безпеки» активно використовуються інтерактивні, цифрові методи навчання, що значною мірою сприяє проведенню командної роботи і формулювання знань та вмінь активно використовувати понятійно-термінологічний апарат. Зазначимо, які компетентності повинні



набутись здобувачами в результаті вивчення дисципліни згідно ОПП:

- Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.
- Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.
- Обізнаність на рівні новітніх досягнень, необхідних для дослідницької та/або інноваційної діяльності у сфері екології, охорони довкілля та збалансованого природокористування.
- Здатність застосовувати міждисциплінарні підходи при критичному осмисленні екологічних проблем (рис. 1).

Інтеграція знань з різних дисциплін дозволяє майбутнім фахівцям морської галузі краще розуміти природні процеси та їх взаємозв'язки, робить навчання цікавішим та мотивуючим, оскільки вони розуміють, як вивчений матеріал може бути застосований на практиці. Шляхи налагодження міжпредметних зв'язків у формуванні екологічної компетентності під час викладання ОК «Теорія екологічної безпеки» органічно пов'язані з їхніми функціями: навчальною, розвивальною й виховною; прогностичною та інтегруючою; пізнавальною, моніторинговою, психологічною, дидактичною, конструктивною, пропедевтичною. Перші три функції (навчальна, розвивальна, виховна) збігаються з головними функціями процесу навчання. Решта функцій міжпредметних зв'язків, гармонійно доповнюючи головні функції, забезпечують ефективність формування екологічної компетентності під час вивчення ОК «Теорія екологічної безпеки» в ЗВО [2]. Посилення практико-орієнтованого спрямування освітнього процесу підготовки майбутніх судноводіїв з урахуванням вимог Міжнародної Конвенції з підготовки, дипломування моряків і несення вахти.

У процесі професійного навчання у закладі вищої освіти для формування екологічної компетентності майбутніх фахівців морської галузі у процесі фахової підготовки необхідне використання сучасних методів навчання. Це пов'язано з тим, що сучасні методи навчання дозволяють:

- Створити умови для активного засвоєння знань і навичок майбутніми фахівцями морської галузі.
- Розвивати у майбутніх фахівців морської галузі критичне мислення, творчість, ініціативу, відповідальність за навколишнє середовище.
- Забезпечити практичну підготовку майбутніх фахівців морської галузі у галузі охорони навколишнього середовища.

Зважаючи на викладене, можна стверджувати, що серед сучасних методів навчання, які можуть бути використані для формування екологічної компетентності майбутніх фахівців морської галузі у процесі викладання ОК «Теорія екологічної безпеки», можна виділити наступні:

- Інтерактивні методи навчання, такі як дискусії, робота в малих групах, проектна робота.
- Інноваційні технології навчання, такі як відеоконференції, віртуальні лабораторії, ігрові технології.
- Практична підготовка, яка може здійснюватися шляхом проведення екологічних рейдів, екскурсій, практик, стажувань.

Наприклад, інтерактивні методи навчання дозволяють залучити майбутніх фахівців морської галузі до активного обговорення екологічних проблем, розробки екологічно безпечних рішень. Інноваційні технології навчання дозволяють створювати реалістичні умови для практичної підготовки майбутніх фахівців морської галузі у галузі охорони навколишнього середовища. Практична

4.2 Тематичний план дисципліни

4.2 Topic plan of the course

Модуль Module Змістовний модуль Content module	Вид заняття Type of lesson	Номер, найменування та зміст тем Number, name and content of topics	Години Hours		Очікувані результати навчання після вивчення теми, які формують програмні результати навчання та компетентності. Expected learning outcomes after studying the topic, which form the program learning outcomes and competencies	Метод контролю засвоєння теми Method of evaluation of mastering of a topic
			Доповняльна форма Full time	Зачисна форма Part time		
1	Лекція / Lecture		20	8		
	Самостійне / Self-training		80	106		
	Практичне / Practical або Семінар / Seminar		20	6		
	<b>ЗАГАЛОМ / TOTAL</b>		<b>120</b>	<b>120</b>	<b>4 кредити ЄКТС</b>	
	<b>Тема 1. Правові та організаційні основи БЖД. Термінологія. Topic 1. Legal and organizational bases of safety of life. Terminology.</b>		<b>12</b>	<b>12</b>	<b>Усвідомлення відповідальності, знання та розуміння основних принципів БЖД та вміння застосовувати терміни.</b>	<b>Успішне виконання</b>
	Лекція Lecture	Правові, нормативно – технічні та організаційні основи забезпечення безпеки життєдіяльності та професійної діяльності. Міжнародно – правове співробітництво держав із забезпечення безпеки життєдіяльності.	2	1		

Рис. 1. Елемент робочої програми ОК «Теорія екологічної безпеки»

підготовка дозволяє майбутнім фахівцям морської галузі набути практичних навичок у галузі екологічно безпечної діяльності.

**Висновки.** У процесі викладання ОК «Теорія екологічної безпеки» відбувається формування екологічної компетентності майбутніх фахівців морської галузі, що є надзвичайно важливим в умовах сьогодення. У статті відображена важливість розвитку та впровадження освітніх програм, спрямованих на формування екологічно свідомих майбутніх фахівців морської галузі, з метою забезпечення сталого розвитку морського транспорту та збереження навколишнього середовища. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців морської галузі має здійснюватися за допомогою комплексу заходів, включаючи розробку навчальних програм, використання інноваційних технологій навчання та організацію практичної підготовки.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bajramova O. V. Environmental education in maritime higher education institutions. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2017. p. 45–48.
2. Басманов, Є.І. Екологічна безпека та природоохоронне інспектування. Природоохоронне інспектування: навч. посіб. Київ, НАУ. 2007. 384 с
3. Куриленко Н. Умови формування екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики. *Наукові записки Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2017. Випуск 7.
4. Лук'янова Л.Б., Гуренкова О.В. *Екологічна компетентність майбутніх фахівців: Навчально-методичний посібник*. Київ-Ніжин: ПП Лисенко, 2008. 243 с.
5. Мусоріна М.О. Методичні засади формування технічної компетентності майбутніх фахівців із судноволодіння. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 135. С. 177–188.
6. Сяська І. Специфічні принципи організації екологічної освіти і виховання в закладах вищої педагогічної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип. 27. Т. 4. С. 259–263.

## ВПЛИВ МЕТОДИКИ ПІНИ БАУШ НА РОЗВИТОК ТАНЦЮ-МОДЕРН В УКРАЇНІ

### THE INFLUENCE OF PINA BAUSH'S METHODOLOGY ON THE DEVELOPMENT OF MODERN DANCE IN UKRAINE

Розвиток танцю-модерн в Україні відбувається в декількох напрямках. Суттєвим є вплив західноєвропейських та американських хореографів у цьому напрямку. Піна Бауш – одна з законодавиць моди у сучасній хореографії. Вона створила свій Танцтеатр в Німеччині, завдяки чому поширила ідеї, котрі отримала від Курта Йосса. Танець в її розумінні мав бути індивідуальним, ні на що не схожим, властивим саме тій особистості, котра його виконує. Спочатку в її постановках переважала хореографія, котру створювала вона особисто, однак, згодом, вона почала давати можливість своїм виконавцям самостійно проявляти творчість та створювати власні рухи. Український сучасний танець зараз знаходиться в процесі свого пошуку, експерименти хореографів України свідчать про високу обізнаність наших артистів в лексиці та хореографії сучасного танцю. Піна Бауш, на жаль, не побувала в Україні і не мала можливості представити свої постановки на території нашої країни, проте до її творчих і методичних пошуків у своїй діяльності неодноразово зверталися хореографи України. Тому ми вирішили прослідкувати вплив ідей Піни Бауш на розвиток сучасного танцю в Україні. В Україні зараз функціонує декілька шкіл сучасної хореографії, в яких використовують її метод викладання. Звісно події, які на даний час відбуваються в нашій державі, впливають і на розвиток сучасної хореографії. Так в своїй виставі «Дистримінація» піднімає питання націоналізму Раду Поклітару, а сучасний хореограф Христинна Шишкарьова, продовжуючи ідеї Піни Бауш, розвиває індивідуальну пластику та імпровізаційні здібності у власних учнях. Послідовник творчості Піни Бауш, її учень Райнер Бер, після військового вторгнення на територію нашої держави, створює постановку «VONA», на сцені Танцтеатру Вупперталь, де задіяли шість жінок з України, котрі відчували на собі жахіття війни. Тож, метою нашого дослідження є прослідкувати вплив творчості Піни Бауш на розвиток танцю-модерн в Україні. Завдяки проведеному дослідженню ми зуміли визначити джерела творчості Піни Бауш та її методику роботи з виконавцями, а також прослідкувати яким чином хореографія німецького хореографа Піни Бауш вплинула на розвиток танцю-модерн в Україні.

**Ключові слова:** танець-модерн, Піна Бауш, мистецтвознавчий аналіз, порівняльний ана-

ліз, постановка «VONA», українська хореографія.

The development of modern dance in Ukraine takes place in several directions. The influence of Western European and American choreographers in this direction is significant. Pina Bausch is one of the trendsetters in modern choreography. She created her dance theater in Germany, thanks to which she spread the ideas she received from Kurt Joss. For her, the dance had to be individual, unlike anything else, characteristic of the individual who performs it. At first, her productions were dominated by choreography, which she personally created, however, later, she began to give her performers the opportunity to be creative and create their own movements. Ukrainian modern dance is currently in the process of its search, the experiments conducted by choreographers of Ukraine testify to the high awareness of our artists and the vocabulary and choreography of modern dance. Pina Bausch, unfortunately, did not visit Ukraine and did not have the opportunity to present her productions on the territory of our country. However, choreographers of Ukraine have repeatedly turned to her creative and methodological searches in their activities. Therefore, we decided to follow the influence of Pina Bausch's ideas on the development of modern dance in Ukraine. Several schools of modern choreography are currently operating in Ukraine, of course, the events currently taking place in our country also affect the development of modern choreography. This is how Radu Poklitaru raises the issue of nationalism in his work, and modern choreographers Khrystyna Shishkaryova continue to develop improvisational abilities in their own students. Following the beginning of the military invasion of the territory of our country, the followers of Pina Bausch created the production «VONA» on the stage of the Wuppertal Dance Theater, which involved six women from Ukraine who experienced the consequences of the war. Therefore, the purpose of our research is to trace the impact of Pina Bausch's work on the development of modern dance in Ukraine. Thanks to the conducted research, we were able to determine the sources of Pina Bausch's creativity and her method of working with the team, as well as to trace how the choreography of the German choreographer Pina Bausch influenced the development of modern dance in Ukraine.

**Key words:** modern dance, Pina Bausch, art analysis, comparative analysis, production «VONA», Ukrainian choreography.

УДК 793.3.071.2(430)Бауш  
П.:793.3.036(477)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.25>

**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:** український сучасний танець наразі перебуває в процесі свого пошуку, експерименти, які роблять хореографи України свідчать про високу обізнаність наших митців у лексиці та хореографії танцю – модерн. Піна Бауш, на жаль, не відвідувала Україну та не мала нагоди представити свої постановки на території нашої держави. Однак хореографи України неодноразово зверталися до її творчих та методологічних пошуків у своїй діяльності. Тому ми,

вирішили прослідкувати вплив ідей Піни Бауш на розвиток танцю-модерн в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Про Піну Бауш та її творчість написано багато книг та статей, ідеї, які заклдала в своєму театрі Піна Бауш можна знайти в творах Н. Кандинського (2001), Ф. Ніцше (1990), Г. Хольм (1935), про Танцтеатр написано в книгах Ройда Клименхага (2021), Габріеле Кляйн (2021), також є ряд публікацій інтернет-статей по цьому питанню.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Танець-модерн в Україні розвивається під впливом багатьох методичних ліній, серед них важливими є американські та європейські течії, які створювали хореографи 20 століття. Методичні особливості танцю-модерн Піни Бауш неодноразово висвітлювалися у багатьох публікаціях. Однак питання чи є вплив творчості Піни Байш на розвиток танцю-модерн в Україні, питання досить актуальне та сумнівне, адже сама виконавиця та хореограф не була на теренах нашої держави. Однак її послідовники та ідеологи поширювали в своїх творчих проєктах її знахідки, тож ми вирішили проаналізувати творчість українських хореографів, котрі працюють в цьому стилі на схожість та послідовність ідеям Піни Бауш.

**Метою дослідження** є прослідкувати вплив творчості Піни Бауш на розвиток танцю-модерн в Україні. Задля цього були поставлені такі завдання:

- дослідити наявні літературні джерела, інтернет-ресурси, фото- та відео- матеріали;
- проаналізувати творчість Піни Бауш та основних її компонентів, методологічні та технічні підходи під час постановочної діяльності;
- зробити порівняльний та мистецтвознавчий аналіз творчості українських хореографів та наявність у їхніх постановках підходів та лексики притаманній творчості Піни Бауш.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Засновницею жанру Танцтеатр прийнято вважати Піну Бауш. Вона геніально довела ідею до кульмінації. В 1954 року, коли їй було 14 років, Піна вступила до школи Фолькванг, якою керував Йосс. Головною метою школи було виховання сучасного танцівника з гарним базовим знанням класичного танцю та танцю-модерн, а також підкованого в теорії та практиці музики, що знає історію живопису та костюма, здатного імпровізувати. Піна закінчила школу з відзнакою, у неї були чудові танцювальні дані та внутрішня сприйнятливність, природна цікавість. Як найкраща учениця, вона була нагороджена грантом на стажування в американському коледжі Джулліард у Нью-Йорку. Поїхавши на один сезон, вона була в Америці два роки. Спочатку перебувати в незнайомій країні без знання мови і без знайомих їй було важко. Але це був час великих танцювальних звершень в Америці. І Піна навчалася у знакових персон американського танцю: Пол Тейлор – один із перших танцівників трупи Марти Грем, Хосе Лімон – американський хореограф мексиканського походження, який створив авторську танцювальну техніку, засновану на найскладнішій координації. Лукас Ховінг – один із найкращих танцівників трупи Лимона. До того ж Бауш пощастило у цей період виступати на сцені Метрополітен Опери [8].

Таким чином, Піна, що корінням тримається за німецький експресивний танець, кроною своєї творчості проросла крізь американський танець-модерн. Особливості американського та європейського танцю першої половини ХХ століття повні переплетень та протиріч. Про відмінності хореографічного модерну в Америці та Європі описує у своєму есе Ханя Хольм, одна з чотирьох творців американського танцю-модерн (разом з нею – Марта Грем, Доріс Хамфрі та Чарльз Вейдман, так звана Велика Четвірка), а спочатку Хольм – учениця ще однієї представниці німецького експресіонізму, Мері Вігман [8].

Німецький танець суб'єктивний. Він бере початок, навіть, не стільки в індивідуальності, скільки в емоційному стані танцівника, на відміну від американського танцю, заснованого насамперед на дії. Німецький танець починається з відчуття себе у просторі, «розуміння» свого стану. Саме стан народжує рух. У такому процесі існує велика ймовірність втрати виразної танцювальної форми, композиції. Тому педагогічний процес спрямований те що, щоб структурувати суб'єктивні імпровізаційні рухові імпульси» [8].

Крім того, слід уточнити, що і всередині феномена німецького експресіонізму були естетичні розбіжності. Йосс вважав, що в основі сучасного танцю має стояти класичний танець, Вігман же категорично відхрещувалась від злиття з балетом. Вона вважала, що внутрішнє відчуття, що народжує рух, є первинним. Бауш, творчість якої була надзвичайно індивідуалістичною та ретельно зосередженою на зовнішній формі, не лише увібрала естетичні особливості сучасного танцю з різних континентів, але й об'єднала різні інтерпретації її німецьких попередників. Кілька років по тому Бауш запросили зробити постановку в Оперному театрі у Вупперталі. Так з'явилася вистава «Акції для танцюристів». А ще через два роки, в 1973 році, Піну запросили очолити балетне відділення в цьому театрі. Піна прийняла пропозицію маловідомого театру, який до того ж був на творчому спаді. Можливо, на цей крок вплинули її дитячі спогади: Піна часто була у Вупперталі, коли була маленькою, тому що там жила її тітка. Нею було прийнято рішення і в результаті це змінило весь ландшафт сучасної хореографії. Після прийняття пропозиції назву балетної трупи було змінено на «Вупперталер Танцтеатр», а пізніше на «Танцтеатр Вупперталь». Повернувшись з Америки на прохання Йосса, Піна стала солісткою його трупи в балеті Фолькванг в Ессені, а через деякий час – хореографом і керівником трупи. Вона не планувала брати художнє керівництво, але в театрі постало питання про оновлення репертуару. Крім того, вона мріяла танцювати сама. Її першою роботою були «Фрагменти» в 1968 році.

У перші два роки Піна поставила «Фріц» (1974), «Іфігенію на Тавриді» (1974), «Орфей і Еврідіка» (1975) і «Весну священну» (1975). Це визначає, що в її творчості виділяються два основні напрями. «Іфігенія в Тавриді» і «Орфей і Еврідіка» – це танцювальні опери, жанр, створений безпосередньо Бауш, кількість яких досі обмежується цими двома творами. У танцювальній опері кожен персонаж античного сюжету зображувався двома виконавцями – танцівницею або оперною співачкою. Складні метафоричні декорації завершували багатшаровість композиції творів та їх архетипову нарративну структуру. Трохи пізніше ця змістова лінія знайшла відображення у творі «Синя Борода», «Під час прослуховування запису опери Бели Бартока», «Замок герцога Синьої Бороди» (1977) та «Він бере її за руку і веде в замок, інші йдуть слідом» (проект «Макбет», 1978). У цих творах Піна має справу з вічним протиставленням між чоловіком і жінкою. Аналіз цього взаємозв'язку виник як кровоточива рана з їх безмежної вразливості та грубості, і це назавжди змінило звичний концептуальний підхід до формального театру танцю [1, с. 15].

Найвидатнішим прикладом цього є «Весна священна» Бауш. Твір на музику Ігоря Стравінського створив основу для подальшого розвитку цієї форми танцювального театру, в якому рух виникає із внутрішнього відчуття, а форма композиції розвивається із взаємодії танцю зі сценографією. Основним зовнішнім пристроєм у «Весні священній» є сцена, повністю покрита шаром землі. Танцівниці одна за одною виходять на сцену в напівпрозорих сукнях кольору шкіри на бретельках і повільними кроками рухаються по землі босими ногами. Темп рухів повільно наростає, танцюристи виконують невеликі танцювальні комбінації - об'ємні лейтмотиви, що все більше розвиваються протягом усього твору. Саме в цьому творі найсильніше відчувається вплив американського сучасного танцю Бауш. Практично вся жіноча хореографія походить від найосновнішої техніки Марти Грем – «контракшн» [2, с. 232]. Вона передбачає раптові, майже рефлексорні скорочення у верхній частині тіла (або, альтернативно, в нижній частині живота), в результаті якого своєрідне відлуння цього скорочення можна побачити по всьому тілу – вигин у тулубі, області шиї, тазостегновому суглобі, в руках і долонях, колінах і стопах. І саме це Бауш вважає основним лейтмотивом жіночого руху – раптовий удар напівзгнутим ліктем у бік, звідки починається скорочення. Крім суто технічного рівня, є ще й смисловий. Згідно з Грем, основним компонентом жіночого руху є скорочення – скорочення, яке буквально відбувається в матці, у точці збору та викиду жіночої енергії. І це стає принципово важливим для жіночого танцю у «Весні священній» Бауш, в якому жіночий розквіт

фактично є основою смерті. Не народження, як годиться, а смерть, адже єдиною причиною вибору обраних, які приносять жертви весні, є їхня приналежність до певної статі. І саме тому танцюристи – у страху й передчутті майбутнього – несамовито рубають себе жорстокими поштовхами й ударами, наче хочуть відірватися від своєї природи. В її роботі над «Весною священною» починає проявлятися індивідуальна методика Бауш. Частиною цього методу є вже згадані «ключі». До теми «Весни священної» пізніше зверталися неодноразово хореографи танцю-модерн з усього світу, повторюючи або інтерпретуючи цей балет у власній манері.

Постановку «Весни священної» в Київському Модерн-театрі робив відомий український хореограф молдавського походження Раду Поклітару. Якщо згадати постановку Раду Поклітару, чітко вимальовується ідея Танцтеатру, що поєднує в собі танець, музику, слово, пластику танцю-модерн та добре продуманий сценічний простір. Все це дає змогу порівняти постановки цих двох хореографів, які мистецтвом танцю створюють історії, котрі піднімають насправді філософські та психологічні питання, які так часто турбують освіченого та шукаючого відповіді глядача на важливі питання буття.

Ідеї Піни Бауш можна знайти також у багатьох школах сучасного танцю, таких як «Totem dance group» Христини Шишкарьової чи «Fors» Тетяни Винокурової (м. Київ), в цих школах дітей та дорослих вчать створювати власні рухи, прагнути знайти ту лексику, котра буде відображенням внутрішнього почуття виконавця. Хореограф Антон Сафонов (м. Львів) вчить виконувати не заплановані заздалегідь рухи, він, продовжуючи традиції Піни Бауш звертається до танцівника з запитаннями та пропонує самостійно знайти спосіб самовираження через рух. Антон Сафонов часто проводить семінари сучасної хореографії на природі, які дозволяють наблизити людину до більш сконцентрованого розуміння свого внутрішнього стану, дає змогу поринути у світ власних почуттів та зрозуміти природу своїх рухів.

Пошуками у сфері контактної імпровізації та можливості застосування так званих «ключів» в процесі створення танцю займаються і такі хореографи як Руслан та Марина Баранови. На своїх «джемах» з контактної імпровізації, виконавцям дають різноманітні завдання, які слід виконувати під час імпровізації, таким чином це створює процес невпинного руху виконавців та постійну увагу до виконання рухів.

Після початку військового вторгнення в Україну багато танцівників та хореографів виїхали за кордон, через необхідність рятуватися від загрози життю. Танцтеатр Вупперталь не став осторонь цих подій та поставив на своїй сцені постановку

«VONA», до якої залучив шість жінок, котрі знаходилися в Україні та пережили ті події. Як і раніше Танцтеатр поєднав хореографію, слово та музику, вистава стала своєрідним проявом емоцій, котрі зазнали дівчата, під час військового вторгнення та їхнім внутрішнім «криком» та сповіддю, яка їм дала полегшення та відновила їхню душевну рівновагу.

До тематики війни також звернувся і Радю Поклітару у своїй постановці «Дискримінація».

У основі постановки – хореографічна фантазія, що складається із кількох новел-притч. Усі вони пов'язані загальною темою цінностей вільного демократичного світу. Також в них відображаються проблеми різних форм дискримінацій. Хореографія постановки підкреслює крихкість людини, що стикається з дискримінацією і жорстокість тих, хто зневажає інших. Музична основа балету – це твори класика Георга Фрідріха Генделя та сучасного композитора Валентина Сильвестрова.

**Висновки.** Таким чином, дослідивши літературні, фото- та відео- джерела, інтернет-ресурси, як українських хореографів танцю-модерн, так і відомого німецького хореографа Піни Бауш, ми дійшли висновку, що методика, котру застосувала німецька хореограф та її послідовники поширена та часто практикується в українських танцювальних школах, а також при постановках сучасних хореографічних балетів, одним найвідоміших з яких в Україні є Київ Модерн-балет Радю Поклітару. Також вплив творчості Піни Бауш можна знайти у творчих роботах Totem dance group Христини Шишкаррової, «Fors» Тетяни

Винокурової, постановках Антона Сафонова та Мартинюк Олени, творчій діяльності Руслана та Марини Баранових.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Чепалов О. І. Жанрово-стильова модифікація вистав західноєвропейського хореографічного театру ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра мистецтвознавства : спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури» / Чепалов Олександр Іванович ; Харків. держ. акад. культури. Харків, 2008. 32 с.
2. Шариков Д. І. Естетична теорія сучасного танцю та балету. Актуальні проблеми історії теорії та практики художньої культури. Серія «Мистецтвознавство»: зб. наук. праць; вип. № 30. К. : НАКККІМ. Міленіум, 2013. С. 232–238.
3. Фрідріх Ніцше. Так казав Зараустра/Переклад Анатолія Онишко. Київ: Фоліо, 2022. 352 с.
4. Wassily Kandinsky, M. T. Sadler (Translator), Adrian Glew (Editor). *Concerning the Spiritual in Art.* (New York: MFA Publications and London: Tate Publishing, 2001). 192 pp.
5. H. Holm: The German Dance in the American Scene. *Modern dance.* New York, published by E. Weyhe, 1935. P. 81.
6. VONA вибирає життя: біль України, втілений у танці на сцені відомого театру Піни Бауш URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/vona-khoreografichna-vystava-teatr-pina-baush/32191795.html> (дата звернення 17.12.2023)
7. Дискримінація URL: <https://kyivmodernballet.com/theater/repertoire/> (Дата звернення: 17.12.2023)
8. TANZTHEATER PINA BAUSCH: ANFÄNGE, ÄSTHETIK, GEFÜHLE URL: <https://www.goethe.de/ins/ru/de/kul/mag/21565140.html> (дата звернення 17.12.2023 p.)

## LINGUISTIC PECULIARITIES OF STUDYING THE TERMS FOR THE ORGANS OF THE DIGESTIVE SYSTEM

### ЛІНГВАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТЕРМІНІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ОРГАНІВ ТРАВНОЇ СИСТЕМИ

*The article analyzes the importance and relevance of the study of professional medical communication as an indicator of a doctor's professionalism and communicative competence. The article argues for learning the basics of Ukrainian medical terminology in accordance with the branches of medicine, mastering communication skills and strategies when communicating with a patient as a mandatory stage of linguistic training of future doctors.*

*The research article presents relevant teaching materials necessary for studying the topic «Terms for the organs of the digestive system» in the elective course «Fundamentals of Ukrainian Medical Terminology». The selection of tasks is aimed at implementing a communicative approach to professional medical communication of the future doctor, in particular, at studying the vocabulary for the digestive system, gastroenterological diseases, diagnostic methods, considering the problems of functioning of these terms; clarifying the structure of clinical terms and the peculiarities of their use in the national terminology system. The proposed system of tasks will contribute to the formation of the Ukrainian-language competence of a future specialist capable of participating in scientific communication, solving communicative tasks in the field of professional activity in oral and written form in accordance with the goals and social norms of speech behavior in typical areas and situations. Taking into account different methods and forms of work, tasks are proposed to help learn medical terminology and discuss problematic issues regarding the standardized use of gastroenterological terms. A set of test tasks is offered to students to test their knowledge of the topic.*

*The educational and methodological materials presented in the article are intended for Ukrainian students of medical specialties when taking anamnesis of diseases of the digestive system.*

**Key words:** *professional medical communication, communicative competence, medical terminology, medical terms, language training of a future doctor.*

*У статті проаналізовано важливість та актуальність дослідження професійного*

*медичного спілкування як показника професійності лікаря, його комунікативної компетенції. Аргументовано вивчення основ української медичної термінології відповідно до розділів медицини, засвоєння комунікативних умінь та стратегій під час спілкування з пацієнтом, як обов'язкового етапу лінгвістичної підготовки майбутніх лікарів.*

*У науковій статті подано актуальні навчально-методичні матеріали, необхідні для вивчення теми «Терміни на позначення органів травної системи» на заняттях із дисципліни за вибором «Основи української медичної термінології». Добір завдань спрямований на реалізацію комунікативного підходу до фахової медичної комунікації майбутнього лікаря, зокрема на вивчення лексики на позначення органів травної системи, гастроентерологічних захворювань, методів діагностики, розгляд проблем функціонування цих термінів; з'ясування структури клінічних термінів і особливостей їх уживання в національній терміносистемі. Запропонована система завдань сприятиме формуванню українськомовної компетентності майбутнього фахівця, здатного брати участь у науковій комунікації, розв'язуванню комунікативних завдань у сфері професійної діяльності в усній та письмовій формі відповідно до цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах та ситуаціях. Зважаючи на різні методи та форми роботи, запропоновано завдання, за допомогою яких засвоюється медична термінологія, обговорюються проблемні питання щодо нормативності вживання гастроентерологічних термінів. Для перевірки знань із вивченої теми студентів запропоновано комплекс тестових завдань. Навчально-методичні матеріали, які репрезентовано у статті, призначені для українських студентів медичних спеціальностей при зборі анамнезу хвороб травної системи.*

**Ключові слова:** *професійна медична комунікація, комунікативна компетенція, медична термінологія, медичні терміни, мовна підготовка майбутнього лікаря.*

UDC 811.161.2:376.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.26>

**Zalipska I.Ya.,**

Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor,

Associate Professor at the Department  
of the Ukrainian Language

I. Horbachevsky Ternopil National Medical  
University

**Problem statement.** Professional language training for future doctors is an obligatory part of higher education. Mastering a new terminology, understanding the meanings of complex medical terms and the peculiarities of their formation, and the ability to communicate with patients according to the situation play an important role in the process of professional training of doctors.

As O. S. Isaieva notes, «one of the most important competencies of medical activity is communicative competence, which reflects the communicative activity of professional skills and personal culture»

[1, p. 77]. Indeed, the communicative competence of future doctors should be formed during their studies at a higher education institution and improved throughout their lives.

It should be noted that the communicative competence of a future doctor consists of several stages of training, such as: learning the basics of Ukrainian medical terminology in accordance with the sections of medicine, mastering communicative skills and strategies when communicating with a patient, learning basic protocols for taking anamnesis and auxiliary algorithms in the professional communication of a doctor.

**Analysis of recent research and publications.** In Ukrainian linguistics, many works are devoted to medical terminology, in particular, A. V. Tkach [3; 4; 5], N. V. Misnyk [2], O. Ya. Tomashevska, Ye. I. Dzis [6; 7] and others. The range of issues under study is quite wide, but scientists also emphasize the importance of correct medical language as a sign of «quality education, general culture and qualifications of a doctor» [6, p. 59].

O. S. Isaieva states: «The doctor's specialty involves a variety of complex professional situations both with patients – the need for quick decision-making to provide professional emergency care, and with colleagues or auxiliary staff – the need for a qualified explanation of the patient's condition, etc.» [1, p. 78]. Thus, the linguistic side of the future doctor's training is mandatory and extremely important.

**The purpose of our research** is to examine the linguistic features of learning medical terms, in specific, we have chosen terms for the organs of the digestive system.

**Presenting the main material.** At I. Horbachevsky Ternopil National Medical University, medical students can choose the elective course «Fundamentals of Ukrainian Medical Terminology», which aims to develop systematic knowledge and understanding of the conceptual foundations of common language phenomena and processes that determine the specifics of the formation of Ukrainian medical terminology, further strategies for the development of the theoretical basis of terminology systems and expanding the scope of practical use of Ukrainian medical terminology in professional activities. «Fundamentals of Ukrainian Medical Terminology» contains ten practical lessons where first-year students study the general concept of medical terminology, terms for the musculoskeletal system, cardiovascular, nervous, respiratory, digestive, urinary systems, dermatological, pharmaceutical and clinical terminology.

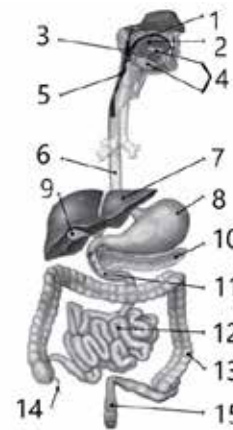
We propose to consider the linguistic features of learning medical terms for the digestive system. It is worth noting that the formation of future doctors' communicative competence at the first stage depends on the development of skills and abilities to analyze medical terminology in accordance with the

systems of the human body, to study the meanings of medical terms and the rules of their emphasis and use. In addition, the mandatory tasks should include problematic issues related to the standardization of Ukrainian medical terminology. Medical students should learn the basic medical terminology in their first years of study, distinguish between correct and incorrect variants, choose standard medical terms, and be able to use them in sentences in compliance with lexical and grammatical norms, taking into account complex cases of word use. In addition, learn the rules for pronouncing and emphasizing new terms for the digestive system, their diseases and symptoms.

**Activity I: Learning the lexical meaning of medical terms.**

1. Find out the correct use of the following medical terms: кишечник, кишківник, кишковик, тонкий кишечник – тонка кишка – тонкий кишківник, товстий кишечник – товста кишка – товстий кишківник, шлунково-кишковий тракт.

2. Write what is shown in the picture. Use the words in the reference.



**Довідка:** апендикс, глотка, гортань, дванадцятипала кишка, жовчний міхур, печінка, підшлункова залоза, пряма кишка, ротова порожнина (рот), слинні залози, стравохід, товста кишка, тонка кишка, шлунок, язик.

**Activity II. Performing training exercises.**

1. Write down the disease by definition.

1.	Утворення жовчних каменів у жовчному міхурі.	Це ...
2.	Запалення слизової оболонки шлунка.	Це ...
3.	Значне руйнування печінки.	Це ...
4.	Запалення жовчного міхура.	Це ...
5.	Запалення апендикса.	Це ...
6.	Запалення слизової оболонки прямої кишки.	Це ...
7.	Запалення тонкої й товстої кишки.	Це ...
8.	Захворювання печінки загального характеру, переважно вірусного.	Це ...
9.	Захворювання, при якому утворюються дефекти в шлунку.	Це ...
10.	Надлишкове скупчення газів у животі.	Це ...
11.	Біль під правим ребром, що віддає в праве плече і лопатку, нудота, блювання, підвищення температури тіла.	Це ...
12.	Запалення слизової оболонки стравоходу.	Це ...
13.	Запалення підшлункової залози.	Це ...
14.	Захворювання, при якому утворюються дефекти в дванадцятипалій кишці.	Це ...



2. Explain the meaning of the following medical terms:

1. Галітоз –
2. Гематемезис –
3. Гемохроматоз –
4. Гострий живіт –
5. Дисфагія –
6. Дуоденіт –
7. Езофагогастродуоденоскопія –

8. Колоноскопія –
  9. Корсет Мінерви –
  10. Ксеростомія –
  11. Ножиці Штиля –
  12. Проба Зимницького –
  13. Резекція шлунка за Більрот-1 –
  14. Чаші Клойбера –
3. Complete the table with gastroenterological terms.

**Структура клінічних термінів**

Одночленні медичні терміни	Похідні одночленні медичні терміни	Складні одночленні медичні терміни	Двочленні медичні терміни	Багаточленні медичні терміни	Епонімічні медичні терміни

4. Write down diagrams for the following wordy clinical terms: *динамічна кишкова непрохідність, гостре запальне захворювання органів черевної порожнини, деструкції червоподібного відростка, ділянка шийки жовчного міхура, колаптоїдний стан хворого, стадія абдомінального шоку, перфоративна виразка дванадцятипалої кишки, перфорація товстої кишки, інфузійна терапія інтраопераційна при внутрішньовенній анестезії, дренивання черевної порожнини через контр-апертуру, інтубація і декомпресія шлунка.*

**Activity III. Work with the editing.**

1. Put the emphasis on the following medical terms: алкоголь, ахілія, галітоз, гастроентерологія, гастроскопія, гематомегалія, гіпотрофія, езофагіт, езофагогастродуоденоскопія, електрокардіографія, ентероколіт, задишка, залоза, кишка, колоноскопія, міопатія, ректосигмоскоп, рентгенографія, сеча, спина, цитометрія.

2. Edit the suggested words and phrases:

Неправильно	Правильно
Тілобудова	
Виздоровіти	
Стілець	
Заключення	
Поставити діагноз	
Гнійник	
Грудна клітина	
Грудина	
Область живота	
Запор	
Головокружіння	
Згорток	
Спайки	
Згортання (крові)	
Коліка	
В'ялий	
Наднирник	
Приступ	
Покази, протипокази	
Судорога	

**Activity IV. Tests.**

We suggest that students complete test tasks to evaluate their knowledge:

1. Оберіть правильний варіант.

- A. Проктит – надлишкове скупчення газів.
- B. Жовчнокам'яна хвороба – надлишкове скупчення газів.

- C. Езофагіт – надлишкове скупчення газів.
- D. Метеоризм – надлишкове скупчення газів.
- E. Холецистит – надлишкове скупчення газів.

2. Оберіть правильний варіант.

A. колоноскопія, дванадцятипала кишка, електрокардіографія

- B. спина, підшлункова залоза, сеча
- C. пряма кишка, стравохід, міопатія
- D. товста кишка, тонка кишка, алкоголь
- E. галітоз, апендикс, гастроскопія

3. Доповніть речення «Дискомфорт у верхній частині живота, часто під лівим ребром, нудота, блювання, втрата апетиту, відрижка, здуття живота – це симптоми ...».

- A. цирозу печінки
- B. апендициту
- C. гепатиту
- D. метеоризму
- E. гастриту

4. Доповніть речення «Біль у верхній ділянці живота і в спині – це симптоми ...».

- A. метеоризму
- B. ентероколіту
- C. гастриту
- D. панкреатиту
- E. гепатиту

5. Доповніть речення «Колоноскопія – це ...».

- A. методика обстеження тонкої кишки
- B. методика обстеження товстої кишки
- C. методика обстеження дванадцятипалої кишки
- D. методика обстеження жовчного міхура
- E. методика обстеження стравоходу

6. У котрому рядку є правильна відповідь до запитання «У чому полягає проба Зимницького?»

A. Проба Зимницького дозволяє оцінити концентраційну функцію нирок, тобто здатність нирок до концентрування і розведення сечі.

B. Проба Зимницького дозволяє оцінити концентрацію слизу у сечі.

С. Проба Зимницького дозволяє оцінити кількість електролітів у сечі.

Д. Проба Зимницького дозволяє оцінити концентраційну функцію жовчного міхура, тобто здатність жовчного міхура до концентрування і розведення сечі.

Е. Проба Зимницького дозволяє оцінити кількість крові у сечі.

7. У котрому рядку є помилка?

А. видужувати

В. випорожнення

С. запалення підшлункової залози

Д. встановити діагноз

Е. область печінки

8. Оберіть епонімичний клінічний термін.

А. резекція шлунка за Більрот-2

В. рак прямої кишки

С. патологія порожнини рота

Д. підшлункова залоза

Е. гастроєзофагеальна рефлюксна хвороба

**Conclusions.** Thus, the level of professional medical communication is an indicator of a doctor's high professionalism and communication competence. Learning the basics of Ukrainian medical terminology in accordance with the branches of medicine, mastering communication skills and strategies when communicating with a patient, learning basic protocols for taking anamnesis and auxiliary algorithms in the course of professional communication are important stages of linguistic training of future doctors. The research article focused only on the first stage – learning medical terminology, in particular, the identification of organs and diseases of the digestive system.

In fact, the language training of a doctor is influenced by humanitarian disciplines aimed at studying medical terms, peculiarities of professional communication of a doctor and communicative competence. We believe that the prospects for further research consist in the creation and updating of linguistic tasks for students of medical institutions.

#### References:

1. Ісаєва О. С. Професійна комунікація лікаря – основа лінгвістичної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2018. Випуск 62. С. 76–79.

2. Місник Н. В. Формування української медичної клінічної термінології: автореф. дис. ... Київ, 2002. 20 с.

3. Ткач А. В. Іменникові осново- та словоскладання в системі українських медичних термінів. *Науковий вісник Чернівецького університету. Романослов'янський дискурс.* 2014. Вип. 721. С. 72–75.

4. Ткач А. В. Медичні терміни-словосполучення: структура та особливості функціонування. *Мовознавчий вісник.* 2014. Вип. 18. С. 102–107.

5. Ткач А. В. Прикметникові словосполучення термінологічного характеру в сучасній мові медицини. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету.* 2011. Вип. 6. С. 463–468.

6. Томашевська О. Я., Дзись Є. І. Українська медична мова: проблеми та їх вирішення. *Здоров'я України.* 2011. № 17 (510). Вересень. С. 54–59.

7. Томашевська О. Я., Дзись Є. І. Українська медична термінологія: quo vadis? *Українські медичні вісті.* 2022. №3–4 (92–93). Т. 14. С. 154–155.

## РОЗРОБКА МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК SOFT SKILLS СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ГАЛУЗЕВЕ МАШИНОБУДУВАННЯ»

### DEVELOPMENT OF A METHODOLOGY FOR CONDUCTING BUSINESS GAMES FOR THE IMPROVEMENT OF SOFT SKILLS OF STUDENTS IN THE SPECIALTY "INDUSTRIAL ENGINEERING"

*Мета.* Підвищення якості навчального процесу шляхом застосування навчальної інтелектуальної рольової ділової гри на основі готових проектів.

*Методика.* Розроблені сценарії базуються на матеріалах реальних проектів, реалізованих світовими компаніями. Хід роботи полягає у наданні куратором теми ділової гри, котра підкріплена відео-матеріалами від National Geographic, далі відбувається розподіл на команди та виявлення лідера групи, після чого учасники розподіляють між собою ролі, аналізують та оброблюють інформацію, розробляють бізнес ідею та план проекту, на основі проведеної роботи відбувається презентація проекту, після чого протилежна команда та інвестори мають можливість виявити компетентність проєктантів шляхом відповідей на каверзні за питання, після чого процедура повторюється для іншої команди.

*Результати.* Робота представила новий підхід до розробки сценаріїв ділових ігор для розвитку активних методів навчання. Цей підхід заснований на принципах реалістичності, цілеспрямованості та інтерактивності. Обґрунтовано переваги цього підходу та надані практичні рекомендації щодо його реалізації. У експериментальному дослідженні було протестовано гру на групах 1-2 курсів спеціальності «Галузеве машинобудування». Результати ділової гри показали, що вона сприяє розвитку ряду навичок, таких як комунікабельність, відповідальність, впевненого виступу на публіці, збору та аналізу інформації, лідерських якостей, ораторського мистецтва.

*Наукова новизна.* У роботі описана нова методика розробки сценаріїв ділових ігор. Вона є більш всебічною, ніж існуючі, оскільки враховує такі фактори, як цілі гри, учасників гри та правила гри. Цей підхід дозволяє розробляти більш ефективні гри, які краще сприяють розвитку навичок Soft skills, є більш цікавими і захоплюючими для учасників.

*Практична значимість.* Результати даної роботи можна застосувати для покращення навчального процесу, а саме збільшення вмотивованості студентів у вивченні технічних профільних предметів та для розвитку практичних компетенцій Soft skills, що сприятиме їхній успішній професійній діяльності.

**Ключові слова:** ділова гра, навички, проєкт, сценарій, Soft skills, навчання.

*Purpose.* Improving the quality of the educational process by using an educational intellectual business game which is based on already existing projects.

*The methods.* The developed scenarios are based on materials from real projects that have been implemented by international companies. The workflow consists of providing a business game topic by the curator, which is backed up by video materials from National Geographic, then teams are divided into groups and identified a project leader, then participants assign roles, analyze and process information, prepare a business idea and plan for a project, present their work, and then the opposite team and investors have the opportunity to determine the competence of the participants by answering tricky questions, and then repeat the procedure for the other team.

*Findings.* This work presents a new approach to the development of business game scenarios for the enhancement an active learning method. It is based on the principles of feasibility, purposefulness and interactivity. Furthermore, the article gives the advantages of this approach and practical recommendations for its implementation. The game was tested in an experimental study on groups of 1-2-year students majoring in "Industrial Engineering". The results of the business game showed that it promotes a number of skills, such as sociability, responsibility, confident public speaking, information gathering and analysis, leadership skills, and public speaking.

*The originality.* This paper describes a new methodology for developing business game scenarios. It is more comprehensive than existing ones, as it takes into account such factors as game objectives, game participants, and game rules. This approach allows for the development of more effective games that better contribute to the improvement of soft skills and engage participants.

*Practical implementation.* The results of this work can be used to improve the educational process, in particular, to increase students' motivation in learning technical specialized disciplines and for the development of soft skills, which will facilitate their successful professional activities.

**Key words:** business game, Soft skills, proficiency, project, scenario, education.

УДК 372.862

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.27>

**Захарова Д.Р.,**

студентка IV курсу механіко-машинобудівного факультету Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»

**Заболотний К.С.,**

докт. тех. наук, професор, завідувач кафедри інжинірингу та дизайну в машинобудуванні Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»

**Вступ.** Традиційно, в галузі машинобудування для навчання студентів використовуються пасивні методи, такі як лекції, семінари та лабораторні роботи, ці техніки сприяють опануванню базових знань та навичок, необхідних для роботи в даній сфері. Проте, сучасною тенденцією є розвиток практичних компетенцій – Soft skills [1–3], котрі є важливими для досягнення успіху в реальному

проєкті. Тому необхідним є застосування активні методів навчання [4], таких як використання технологій проведення ділових ігор, моделювання виробничих ситуацій, котрі можуть реально зустрічатися у майбутній професії. Ділові ігри корисно проводити з точки зору розуміння студентами спеціальності, що здобувається, зокрема, необхідності вивчення дисциплін, які її підкріплюють:

Фізика; Теоретична механіка; Теорія машин та механізмів; Конструювання машин; Технології використання машин та дисципліни, котрі дозволяють навчають обґрунтуванню техніко-економічної складової проектів. Дана методика сприяє розвитку таких якостей, як комунікабельність, ініціативність, відповідальність, навичок розподілення ролей, вміння дискутувати, впевнено виступати на публіці, збирати та аналізувати інформацію, аргументування підібраних рішень, лідерських якостей, ораторського мистецтва.

У зв'язку з цим, актуальною задачею є розробка сценаріїв та проведення ділових ігор по тематиці спеціальності «Галузеве машинобудування» для студентів 1–2 курсів, аби збільшити їх зацікавленість та вмотивованість у сфері навчання.

**Основна частина.** Для рішення поставленої задачі в НТУ «Дніпровська політехніка», кафедрою інжинірингу та дизайну в машинобудування, було розроблено сценарії для проведення навчально-інтелектуальних ділових ігор на базі готових концепцій. В якості основи, добре себе зарекомендувало застосування в навчальному процесі матеріалів проектів, котрі реалізовані світовими компаніями – лідерами в галузі. Пропонуємо використовувати серію відео «Суперспоруди» від National geographic. Зокрема, під час виконання завдань проводилися бої на такі теми як: «Видобуток нафти з бітумінозних пісків», «Будівництво тунелю під Ла-Маншем», «Виробництво автомобілю Ferrari 599 GTB Fiorano» та інші.

Кожна гра мала розподіл на ролі, які відповідали позиції спеціаліста у проекті. На основі отриманих матеріалів студенти розробляли бізнес план та супровідну документацію, а потім презентували здобутки перед інвесторами, котрими виступали члени журі та конкуруюча команда. Використання

рольової складової, допомагає учням краще зрозуміти технічні аспекти проектування та виробництва, а також розвинути навички презентації і вирішення проблем.

Застосування даного методу робить навчання більш релевантним для студентів і сприяє кращій підготовці до майбутньої роботи. Працюючи над такими проектами, учні стикаються з практичними викликами, що розвиває їх здатність адаптуватися до різноманітних ситуацій, а також навчає роботі в командах. Крім того, змагання підсилює мотивацію студентів, оскільки вони бачать реальні результати своєї праці та розуміють, як їх зусилля впливають на успіх проекту [5]. Розглянемо один з сценаріїв за наданою темою, а саме студентам пропонується розробити проект на тему «Видобуток нафти з бітумінозних пісків», у цьому зв'язку необхідно провести розподіл задіяної групи на декілька команд (див. рис. 1).

Далі викладач, котрий керує процесом гри (куратор), визначає тему проекту. Застосування формату відео-матеріалів створює динамічну і захоплюючу атмосферу, а також дає можливість зоровому сприйняттю і візуальному аналізу, що сприяє кращому розумінню складних технічних процесів та концепцій. Відео серії «Суперспоруди» наочно демонструють проектні рішення та технології, які були використані для їх реалізації. Вони пропонують детальний огляд великих інженерних проектів та споруд, дозволяючи учасникам наочно побачити ідеї в дії. Це допомагає студентам краще зрозуміти технічні аспекти проектування, будівництва та виробництва. Завдяки чому вони можуть навчитися на прикладах, як реалізовувати амбітні рішення та виконувати складні інженерні виклики. Також, дані відео часто включають інтерв'ю з провідними фахівцями, тому учасники можуть слухати



Рис. 1. Команди групи 133-23-1

думки та досвід висококваліфікованих фахівців і доречно отримувати цінні поради.

Відеоматеріали надають доступ до кращих практик у галузі інженерії та технологій. Студенти можуть брати на замітку методи, стратегії та інновації, які застосовуються в реалізації суперспоруд. Це може стати джерелом натхнення та ідей для їхніх власних робіт.

Наступним етапом, кожному члену команди було виділено окрему роль залежно від специфіки обраної теми. Загалом у розроблених сценаріях ділових ігор застосовуються такі ролі, як директор, головний фінансист/економіст, головний конструктор, керівник відділу кадрів, головний технолог, головний механік, головний еколог, начальник відділу техніки безпеки та головний маркетолог, саме вони грають ключову роль у забезпеченні відповідності проекту високим стандартам і забезпеченні його успішного впровадження.

Конкретний розподіл ролей між членами команди може бути різним, залежно від складності проекту та навичок студентів. Однак, важливо, щоб кожний учасник мав чітку позицію, за яку він/вона відповідає. Це допоможе забезпечити ефективну колективну співпрацю та вчасне виконання завдання.

Ось кілька порад щодо розподілу ролей між членами команди: перш ніж розпочати розподіл ролей, потрібно ретельно проаналізувати мету та обсяг проекту, визначити, які спеціалізовані навички та знання потрібні для досягнення поставлених цілей; також необхідно враховувати навички та інтереси учнів, щоб кожний студент міг зробити свій вклад у проект; ролі не повинні бути жорстко визначеними, студенти повинні бути готові допомагати один одному в рамках своїх навичок і компетенцій. Також треба врахувати рівномірний

розподіл відповідальності, щоб не допустити перевантаження одних учасників та підзавантаження інших.

Кожен в команді проекту має визначені завдання та відповідальності, які визначаються їх роллю у вирішенні складних завдань і досягненні головних цілей проекту. Зокрема для реалізації розглянутого проекту було застосовано такі ролі:

– Директор, відповідає за управління проектом загалом. Його обов'язками є прийняття стратегічних рішень, організація команди, забезпечення ресурсів та визначення основних цілей проекту.

– Головний економіст визначає фінансову сторону проекту. Він аналізує бюджет, розробляє фінансовий план, прогнозує витрати та доходи, і визначає фінансову доцільність проекту.

– Головний маркетолог у проекті відповідає за стратегічне планування, аналіз ринку та реалізацію маркетингових і комунікаційних заходів.

– Головний технолог відповідає за вибір та впровадження технологій, які допомагають досягти цілей проекту. Він аналізує та вибирає оптимальні технічні рішення.

– Головний механік вивчає механічні аспекти проекту та розробляє інженерні рішення щодо конструкції та механізмів.

– Головний еколог аналізує вплив проекту на навколишнє середовище та розробляє стратегії для зниження негативних впливів.

– Начальник відділу техніки безпеки вирішує питання щодо безпеки проекту, включаючи попередження небезпек та розробку заходів з ТБ.

– Начальник відділу кадрів відповідає за розподіл обов'язків і забезпечення ресурсами.

Початок презентації є важливим етапом, який визначає загальний настрій і тон заходу. Тому важливо, щоб він був добре продуманий



Рис. 2. Журі ділової гри у вигляді студентки 4 курсу Захарової Діани, аспіранта Симоненко Віталія та аспірантки Шкут Анастасії

і структурований. Перш за все, куратор ділової гри офіційно її розпочинає, а далі відбувається презентація команд одна одній. Цей крок допомагає учасникам краще зрозуміти склад компанії конкурентів та їхні професійні інтереси. Потім за сценарієм проводиться жеребкування, щоб визначити, яка команда буде презентувати свою роботу першою. Це допомагає забезпечити справедливість і об'єктивність оцінки роботи.

Під час презентації (див. рис. 3) кожна команда повинна висвітлити всі аспекти свого проекту, включаючи його цілі, концепцію, технічні рішення, економічний потенціал та стратегію маркетингу. Учасники повинні донести аудиторії важливість, інноваційність власного проекту та презентувати розроблений бізнес план.

У ході доповіді виникає ряд каверзних запитань від інвесторів (див. рис. 4), щоб оцінити достовірність проведеної роботи. Відповівши на них, проєктанти відстоюють досвід роботи у галузі та ім'я власної компанії. Ця інтерактивна частина допомагає визначити рівень підготовки та глибину знань учасників. Потім команди міняються місцями та процедура повторюється.

Уважно вислухавши обидві презентації, журі оцінює рівень підготовки, аналізує результати та приймає рішення щодо переможців змагання. Таким чином, оцінка та порівняння пропозицій здійснюються на основі якісних параметрів та ефективності реалізації.

Завершальним акордом заходу є оголошення переможців та нагородження їх смаколиками (див. рис. 5). Це підбурює мотивацію та заохочує учасників до подальшого розвитку під час наступних проєктах.

Тож, наприкінці, усі можуть спільно насолодитися чаюванням, обговорити результати та обмінятися думками в неформальній обстановці (див. рис. 6).

Завдяки даній методиці студенти мають можливість розвинути важливі Soft skills, зокрема: навички роботи в команді, адже учні повинні працювати

разом, щоб розробити і реалізувати проєкт, також це допомагає їм розвинути навички спілкування, співпраці та вирішення конфліктів; навички розподілення ролей, делегування та управління, бо проєктанти повинні розподілити між собою обов'язки відповідно до своїх вмінь і знань; навички критичного мислення, пошуку інформації та аналізу даних; вміння будувати презентацію, аби ефективно передати інформацію аудиторії; лідерські якості, адже студенти повинні приймати рішення і вести команду до успіху; ораторське мистецтво, вміння дискутувати та виступати на публіці, бо студенти повинні презентувати свої ідеї та результати роботи перед аудиторією, обговорювати свої ідеї та рішення з іншими учасниками проєкту, проводити обґрунтування своїх аргументів і пошуку консенсусу. Ці Soft skills є важливими для успішної кар'єри в будь-якій галузі, які студенти мають можливість розвинути в практичному середовищі, що робить їх більш конкурентоспроможними на ринку праці. Наявність емоційної складової, змагання та дискусії робить вивчення матеріалу більш захоплюючим та навантажує студентів з точки зору аналізу додаткової інформації.

**Висновки.** У ході роботи було розроблено сценарій ділових ігор для студентів спеціальності «Галузеве машинобудування». Вони базуються на матеріалах реальних проєктів, реалізованих світовими компаніями та дозволяють учням краще зрозуміти технічні аспекти проєктування та виробництва, а також розвинути ряд Soft skills навичок. Такий підхід дає можливість студентам максимально зблизити навчальний процес з практикою, оскільки вони працюють над реальними виробничими ситуаціями, з якими можуть зустрітися у майбутній професійній діяльності. Це сприяє глибшому розумінню та усвідомленню ними важливості і призначення вивчених предметів. Отримані під час ділових ігор навички спілкування, роботи в команді, критичного мислення та лідерства допоможуть проєктантам бути більш успішними та здатними до вирішення складних завдань



Рис. 3. Презентація проєкту «Видобуток нафти з бітумінозних пісків» командою «ООО Нафтоциганство»



Рис. 4. Команда №2 відповідає на питання



Рис. 5. Нагородження переможців



Рис. 6. Чаювання після ділової гри

у своїй кар'єрі. В цілому, впровадження такого підходу до навчання у галузі машинобудування є важливим етапом у підготовці майбутніх фахівців. Застосування ділових ігор не лише зробить процес навчання більш захоплюючим, а й сприятиме підвищенню якості підготовки спеціалістів у даній сфері.

Після проведення ділової гри «Видобуток нафти з бітумінозних пісків» студенти отримали уявлення про етапи проектної діяльності, а саме розподілу на команди та виявлення лідера групи, розподілу ролей, аналізу та обробки інформації, розробки бізнес ідеї та плану проекту, презентації проекту та блоку «питання-відповіді» від інвесторів. Під час проведення гри були виділені студенти, котрі особливо активно поринули в предмет даного проекту, висунули ряд ініціатив, які пов'язані з розширенням сфери діяльності. Активність та фантазія учасників ділової гри перевершила всі очікування членів журі. Ділова гра посприяла розвитку командної роботи, лідерських

якостей студентів, вміння виступати публічно, аналізувати та систематизувати матеріал.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bard A. The importance of soft skills for mechanical engineers. The future of mechanical engineering. London, UK: Routledge, 2023, pp. 123–136.
2. Braun S. J. Soft skills for engineers: A guide to success in the workplace. 2021, New York, NY: American Society of Mechanical Engineers.
3. Dunn D., & O'Brien, L. The importance of soft skills for mechanical engineers: A survey of industry professionals. *Journal of Mechanical Engineering Education*, 120(2), 2022, pp. 1–11.
4. Шаравара В. В. Види практичних занять для формування прогностичної компетентності студентів. Матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації», 2021 р., с. 376–380.
5. Kearns D. M., & Silver, H. F. The use of competition in education: A review of the literature. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 2022, pp. 815–834.

РЕФЛЕКСІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ  
ДЛЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВREFLECTION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL VALUES  
FOR MEDICAL STUDENTS

У статті висвітлюється роль рефлексії у професійному саморозвитку майбутніх лікарів, що набуває особливої значущості у період війни. Майбутні лікарі повинні навчитися керувати своїми емоціями, а інколи навіть і притишувати їх у спілкуванні з пацієнтами чи їх родинами.

Актуальність передбачає розвиток рефлексії у студентів-медиків та її значення в майбутній професійній діяльності.

Професійна рефлексія розглядається як форма поставлених завдань перед особистістю, котрі вона повинна вирішити за рахунок власного досвіду, тобто відбувається процес синтезу, аналізу та прийняття рішень, завдяки яким особистість балансує між власними бажаннями та потребами.

Для лікарів рефлексивна практика розглядається як когнітивна навичка, котра передбачає вклад зусиль, щоб розцінити ситуацію з огляду на власні переконання, цінності і практичні навички, що уможлиблює вчитися на власному досвіді з метою покращення результатів практики. Найважливіше те, що лікарі повинні брати на себе відповідальність за свої професійний розвиток та забезпечити наявність доказів рефлексії для надання плану, як можна покращити лікування або провести інші заходи. Таким чином, рефлексію можна охарактеризувати як оцінку, яку формуємо на основі результатів впливу, що спричинює продовження циклу природного рефлексування у професійній практиці.

Компетентний рефлексивний лікар-практик неодноразово розмірковує про досвід і постійно вчиться з цього досвіду на користь майбутніх дій. Рефлексивна практика тепер є фундаментальним компонентом майбутньої кар'єри лікарів і позитивно впливає як на особисте, так і на професійне життя. Рефлексія може лише посилити забезпечення якості медичної допомоги і майбутнім лікарям стати компетентними практиками, тобто рефлексія набула значної експлікації в контексті професійного саморозвитку лікарів.

**Ключові слова:** студенти-медики, ЗВМО, рефлексія, професійний саморозвиток, професійні цінності.

The article highlights the role of reflection in the professional self-development of future doctors, which acquires special significance during the war. Future doctors must learn to manage their emotions, and sometimes even suppress them, when communicating with patients or their families.

Relevance of the article involves the development of reflection for medical students and its importance in future professional activity.

Professional reflection is considered as a form of tasks set before the individual which he must solve at the expense of his own experience; there is a process of synthesis, analysis and decision-making due to which the individual balances between his own desires and needs.

Reflective practice for doctors is considered to be a cognitive skill, which involves making an effort to assess the situation based on own beliefs, values and practical skills; it enables learning from own experience in order to improve the results of practice. Most importantly, doctors must take responsibility for their own professional development and ensure that there is evidence of reflection to provide a plan how treatment can be improved or other interventions implemented. Thus, reflection can be characterized as an assessment formed on the basis of the results of influence causing the continuation of the cycle of natural reflection in professional practice.

A competent reflective practitioner repeatedly reflects on experiences and continually learns from these practices for future career. Reflective practice is now a fundamental component of doctors' future careers and has a positive impact on both personal and professional lives. Reflection can only strengthen the provision of quality medical care and future doctors to become competent practitioners, that is, reflection has acquired a significant explanation in the context of doctors' professional self-development.

**Key words:** medical students, higher medical educational institutions, reflection, professional self-development, professional values.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.28>

**Ісаєва О.С.,**

докт. пед. наук,  
професор кафедри педагогіки  
та інноваційної освіти  
Інституту права, психології  
та інноваційної освіти Національного  
університету «Львівська політехніка»,  
професор кафедри латинської  
та іноземних мов  
Львівського національного медичного  
університету імені Данила Галицького

**Хміляр І.Р.,**

докт. філос. (Освіта/Педагогіка),  
викладач кафедри соціально-  
гуманітарних дисциплін  
Львівської медичної академії імені  
Андрея Крупинського

**Єрченко О.В.,**

канд. філол. наук,  
ст. викладач кафедри латинської  
та іноземних мов  
Львівського національного медичного  
університету імені Данила Галицького

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна медична освіта поступово реорганізовується і ставить нові вимоги до викладачів і студентів. Тож конкурентні переваги отримують саме ці студенти, котрі не лише сформулюють важливі компетенції, навички і знання та володітимуть ІКТ, але й матимуть та розвиватимуть «soft skills» як креативність, критичність, рефлексія чи інші види мислення. Абсолютні переваги здобудуть власне майбутні фахівці, котрі зможуть не лише думати по-сучасному і швидко перелаштовуватися з однієї діяльності на іншу, але й накопичувати знання з різних галузей науки, комбінувати, синтезувати і застосовувати їх для вирішення поставлених завдань,

тобто працювати у команді та вміти спілкуватися з людьми. Саме майбутні лікарі повинні навчитися керувати своїми емоціями, а інколи навіть і притишувати або пригнічувати їх у спілкуванні з пацієнтами чи їх родинами. Тому роль рефлексії у професійному саморозвитку майбутніх лікарів набуває особливої значущості у період війни. Адже найважливішою вимогою сьогодення, котра забезпечить майбутньому лікареві конкурентність на ринку праці, розглядається поєднання професіоналізму та рефлексії як складової фахових цінностей.

**Актуальність** передбачає розвиток рефлексії у студентів-медиків та її значення в майбутній професійній діяльності.



**Мета статті** – охарактеризувати роль рефлексії у професійному саморозвитку майбутніх лікарів з точки зору професійних цінностей.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- визначити особливості формування рефлексії у студентів-медиків як складову професійних цінностей;
- охарактеризувати професійну рефлексію та імплементувати у навчальний процес студентів-медиків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Низка вчених Б. Братусь, Б. Вульф, О. Леонтьєв, В. Мухіна, О. Петровський розглядає рефлексію у контексті розуміння ролі і статусу освіти; Л. Мітіна визначає саморефлексію у якості механізму професійного розвитку; С. Кузікова, М. Савчин визначають рефлексію як ефективний механізм саморозвитку особистості; Кон і Т. Щербаків вивчають самооцінювання власних індивідуально-психологічних якостей; Д. Леонтьєв описує професійну саморефлексію як конструктивно-пізнавальну діяльність; Д. Браун, Ф. Василюк, О. Улибіна розглядають рефлексію як особливий стан свідомості; Є. Клімов, С. Рубінштейн означають спосіб саморегуляції поведінки, який відбувається через узгодження внутрішньо-особистісних і соціально-професійних потреб; К. Абульханова-Славська характеризує сутність професійної рефлексії; Л. Божович, М. Пряжніков, Л. Шнейдер визначають пошук сенсів у професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.**

Поняття «рефлексія» є актуальним для лікарської професії та вважається історично обґрунтованим. У 90 роках науковець Дьюї захопився дослідженням цього поняття і запропонував необхідність рефлексії в освіті, наголошуючи, що рефлексія над власною практикою вимагає сміливості і відкритості [7], що також є актуальним і для медиків. Також рефлексію можна розглядати як процес осмислення досвіду, щоб рухатися у практичній діяльності, тобто здобути практичні компетенції [7, 6, 5] з урахуванням власної точки зору. Отож, професіоналізм, сформованість ціннісного кругозору та культури, поєднаної з широкою ерудицією – це базові вимоги до сучасного фахівця сфери охорони здоров'я.

Беремо до уваги дослідження О. Панасюк [3], де представлено зміст освітньої роботи з майбутніми фахівцями та його значення для рефлексії й еволюції цінностей і моралі. Тобто, представлено методику формування цінностей, зокрема рефлексії студентів як складової їх професійної підготовки. Власне професійна рефлексія розглядається як форма поставлених завдань перед особистістю, котрі вона повинна вирішити за рахунок власного досвіду, тобто відбувається процес

синтезу, аналізу та прийняття рішень, завдяки яким особистість балансує між власними бажаннями та потребами.

Прикметно, що сучасний світ розглядає цінності як комплекс корелюючих морально-етичних установок загальнокультурного і професійно-етичного характеру, які детермінуються гуманістичною спрямованістю, пріоритетом суспільного служіння, культурною і соціальною зумовленістю. Тому актуальними є ідеї К. Роджерса, де розглядається розвиток особистості на основі самопізнання, Я-концепції, цілеспрямованої поведінки та дотримання цінностей. Особливу увагу зосереджено на процесі самопізнання, що базується на цінностях та чеснотах, котрі поєднують і рефлексію:

- відкритість, порядність, чесність, гуманність з колегами та пацієнтами;
- сприйняття, повага, тактовність, похвала співрозмовника;
- рефлексія, асертивність, емпатія у кар'єрній діяльності.

Варто наголосити, що рефлексія відображає особистісний, ціннісно-смісловий зміст знань, отриманих від взаємодії із зовнішнім світом у процесі життєдіяльності [4, 2016]. Тому важливим є твердження Б. Ліхачова, де «моральність розвивається в тій юній людині, у якій або в результаті спілкування з іншими людьми, або читання книг, або внутрішнього щирого серця осяяння раптом зажеврився вогник думки про себе, своє призначення у світі, про добро й зло, про інших людей і ставлення до них, про істину й неправду, про чудо природи й красу, про людську волю й відповідальність, про релігію, Бога тощо».

Особливої уваги також заслуговує проєкт О. Блашковой [1, с. 17], який зосереджується на підтримці саморозвитку гуманістично-ціннісного орієнтування: сприяння усвідомленню власних цінностей та можливостей щодо їх самовдосконалення; зосередження уваги студентів на вмінні здійснювати самоаналіз, який взаємодіє з рефлексією. Власне тому низка науковців визначають наступні особливості моралі, котрі мають безпосередній вплив на формування рефлексії у майбутніх медиків, а саме:

- а) мораль не підлягає закону причинності і принципу корисності;
- б) моральний закон не допускає розділення суб'єкта й об'єкта дії, тобто створювати мораль і практикувати її самому – це один нерозривний процес;
- в) мораль – це тяжкий тягар, який людина добровільно приймає на себе;
- г) мораль – це така гра, в якій людина надіється сама на себе.

Варто зазначити, що план Маршалла також характеризує рефлексію як ретельний аналіз і об'єднання ідей для створення нового розуміння

проблеми через цикли переоцінки ситуації. Тому необхідно обмірковувати власний досвід, щоб покращити та сформувати подальшу діяльність медичної практики, сприймати конструктивну критику та діяти відповідно, тобто рефлексувати і висновувати, тобто «рефлексивна діяльність виступає важливою умовою саморозвитку особистості, показником особистісних і професійних цінностей та смислів, що визначають культуру діяльності» [2].

Акцентуємо увагу на тому, що професійна саморефлексія базується на конструктивно-пізнавальній діяльності щодо творення майбутнього, яка здійснюється як самовизначена альтернатива, наслідки якої впливають життєві етапи, включаючи і професійну діяльність.

Низка науковців також стверджують, що рефлексію можна використати для інформування та зміни майбутнього лікаря-практика шляхом перегляду, аналізу та оцінки досвіду [5, 6]. Думати, аналізувати, планувати та надавати високоякісну і безпечну допомогу пацієнтам рефлексія допомагає відчути, оцінити і відрефлексувати про це як позитивний чи негативний досвід і дійти висновку та розгляду змін, які можуть знадобитися.

Уважаємо, що для лікарів рефлексивна практика розглядається як когнітивна навичка, котра передбачає вклад зусиль, щоб розцінити ситуацію з огляду на власні переконання, цінності і практичні навички, що уможлиблює вчитися на власному досвіді з метою покращення результатів практики. Найважливіше те, що лікарі повинні брати на себе відповідальність за свій професійний розвиток та забезпечити наявність доказів рефлексії для надання плану, як можна покращити лікування або провести інші заходи, тобто відбувається зміна власної моделі поведінки та діяльності відповідно до особливостей ситуації. Таким чином, рефлексію можна охарактеризувати як оцінку, яку формуємо на основі результатів впливу, що спричинює продовження циклу природного рефлексування у професійній практиці, а саме «поняття рефлексії у широкому сенсі застосовується для позначення актів самосвідомості, самопізнання, самоаналізу, самооцінки – того, що можна назвати «мисленням про мислення» [2, с. 103].

**Висновок.** Рефлексія вважається важливим аспектом медичної професії, адже вона сприяє особистісному фаховому зростанню. Цінність рефлексивної практики визнається завдяки позитивній ролі діагностики, лікування та догляду за хворими. Компетентний рефлексивний лікар-практик неодноразово розмірковує про досвід

і постійно вчиться з цього досвіду на користь майбутніх дій щодо пацієнтів. Рефлексивна практика тепер є фундаментальним компонентом майбутньої кар'єри лікарів і позитивно впливає як на особисте, так і на професійне життя. Рефлексія може лише посилити забезпечення якості медичної допомоги і майбутнім лікарям стати компетентними практиками, тобто рефлексія набула значної експлікації в контексті не лише професійного саморозвитку, але й особистісних якостей лікарів, які виявляються в процесі професійної діяльності та їх необхідно ефективно і швидко вирішувати.

**Перспективу** подальших досліджень вбачаємо у формуванні гуманітарного світогляду студентів-медиків у період війни.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Блашкова О. М. Формування гуманістичних цінностей студентів природничих спеціальностей у навчально-виховному процесі педагогічних університетів. *Автореф. дис. канд. пед. наук, Східно-український національний університет імені Володимира Даля*. 2019. 15 с. Реферативна база даних «Україніка наукова» Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/aref/0419U005592>
2. Куліда О. Професійна рефлексія як складова саморозвитку особистості майбутнього юриста. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. Vol. 5. No. 4. С. 101–111. <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/itse>
3. Панасюк О. П. Формування моральних цінностей у майбутніх учителів фізичної культури. *Автореф. дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*. 2011. 16 с. Реферативна база даних «Україніка наукова» Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/aref/20111025001850>
4. Троїцька О. М. Діалог і толерантність у культурно-освітньому просторі вищої школи: *монографія*. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б.Хмельницького. 2016. 431 с.
5. Bulman C, Lathlean J, Gobbi M. The concept of reflection in nursing: qualitative findings on student and teacher perspectives. *Nurse Educ Today*. 2012. 32: P. 8–13. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.10.007>
6. Bulman C., Schutz S. *Reflective practice in nursing*. West Sussex: Wiley Blackwell; 2013. 274 p.
7. Dewey J. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers. 1933.
8. Royal College of Nursing. *Revalidation requirements: reflection and reflective discussion*. 2021. Available from: <https://www.rcn.org.uk/professional-development/revalidation/reflection-and-reflective-discussion>.

## ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЧЕРЕЗ АКТИВНІ МЕТОДИ, ТАКІ ЯК РОЛЬОВІ ІГРИ, КЛІНІЧНІ СИМУЛЯЦІЇ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ З МЕДИЧНОЇ СФЕРИ

### LEARNING ENGLISH THROUGH ACTIVE METHODS SUCH AS ROLE PLAYS, CLINICAL SIMULATIONS AND PRACTICAL MEDICAL TASKS

Сучасний розвиток світової медичної науки та практики обумовлює потребу медичних фахівців в ефективному володінні англійською мовою як інструментом комунікації на міжнародному рівні. Володіння англійською мовою необхідно не тільки для належного спілкування з колегами з інших країн, але й для ознайомлення з останніми досягненнями медичної науки та впровадження їх у практику. Саме тому, вивчення англійської мови стає необхідністю для майбутніх медичних працівників.

Використання активних методів навчання є ключовим компонентом підготовки студентів до вивчення англійської мови в медичному контексті. Рольові ігри, клінічні симуляції та практичні завдання з медичної сфери допомагають студентам активно залучитися до навчального процесу, розвиваючи навички аудіювання, говоріння, читання та письма. Ці методи стимулюють студентів діалогічно взаємодіяти, робити висновки та аналізувати інформацію, що є ключовими компетенціями для подальшої медичної практики. На прикладі рольових ігор студенти можуть відтворювати ситуації лікування пацієнтів, де вони будуть змушені використовувати медичний термінологічний англійський словник, вдосконалюючи свою лексичну базу. Клінічні симуляції дозволяють студентам відчувати реальний пацієнтський контакт, навчитися ефективно спілкуватися з пацієнтами та колегами в умовах медичної практики. Практичні завдання з медичної сфери спонукають студентів досліджувати актуальні теми, читати наукові статті англійською мовою та висловлювати власні думки та погляди.

Отже, активні методи навчання є не лише засобом поглибленого вивчення англійської мови, але й забезпечують розвиток необхідних навичок для подальшої медичної практики. Вони допомагають студентам не лише оволодіти англійською мовою, але й впевнено та ефективно застосовувати її у своїй професійній діяльності.

**Ключові слова:** вивчення англійської мови, активні методи навчання, медична освіта, рольові ігри, клінічні симуляції, практичні

завдання, комунікаційні навички, медична практика, медична термінологія.

The modern development of global medical science and practice necessitates medical professionals to have proficient English language skills as a means of communication on an international level. Proficiency in English is essential not only for effective communication with colleagues from different countries but also for staying updated with the latest advancements in medical science and incorporating them into practice. Therefore, the study of English language becomes a necessity for future medical practitioners.

The use of active teaching methods is a pivotal component in preparing students for learning English in a medical context. Role-playing games, clinical simulations, and practical tasks in the medical field help students actively engage in the learning process, enhancing their listening, speaking, reading, and writing skills. These methods encourage students to engage in dialogues, draw conclusions, and analyze information, all of which are crucial competencies for their future medical practice.

Through role-playing games, students can replicate patient treatment scenarios, where they are required to use medical English terminology, thereby enhancing their lexical knowledge. Clinical simulations allow students to experience real patient interactions, helping them effectively communicate with patients and colleagues in medical settings. Practical tasks in the medical field prompt students to explore current topics, read scientific articles in English, and express their own thoughts and perspectives.

In conclusion, active teaching methods not only facilitate a deeper understanding of the English language but also contribute to the development of essential skills for future medical practice. They assist students not only in acquiring English language proficiency but also in confidently and effectively applying it in their professional endeavors.

**Key words:** learning English, active learning methods, medical education, role-playing, clinical simulations, practical tasks, communication skills, medical practice, medical terminology.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.29>

**Кир'язова О.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри філософії, біоетики  
та іноземних мов  
Одеського національного медичного  
університету

**Левицька А.І.,**

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

**Циба А.А.,**

викладач кафедри філософії, біоетики  
та іноземних мов  
Одеського національного медичного  
університету

**Постановка проблеми.** У сучасному медичному світі, де наукові дослідження та клінічна практика щораз більше стають міжнародними, володіння англійською мовою стає важливою складовою для медичних фахівців. Велика кількість нових знань та інформації публікується англійською мовою, і це створює вимогу до медичних студентів та молодих лікарів вивчати та розуміти цю мову на високому рівні. Однак навчання англійської мови для медичних студентів може бути викликом через специфічну медичну термінологію та особливості комунікації з пацієнтами та колегами.

Ця проблема стає особливо актуальною в контексті використання активних методів навчання, які вимагають від студентів активної участі, спілкування та взаємодії. Рольові ігри, клінічні симуляції та практичні завдання з медичної сфери можуть допомогти студентам покращити свої навички аудіювання, говоріння, читання та письма на англійській мові. Проте питання полягає в тому, наскільки ефективно ці методи можуть бути застосовані для підготовки медичних студентів до роботи з англійськомовною медичною інформацією та комунікацією.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Зазначимо, що питання активних методів навчання постійно перебувають у центрі уваги дослідників. Останні дослідження та публікації в галузі вивчення англійської мови в медичній освіті через застосування активних методів навчання надають цінний внесок у розуміння ефективності цього підходу. Наприклад, у статті «Enhancing Medical English Proficiency through Simulation-Based Learning» (Lee et al., 2020) автори провели дослідження ефективності використання клінічних симуляцій для покращення володіння медичною англійською. Результати показали, що студенти, які брали участь у симуляціях медичних ситуацій, показали значно покращені результати в оволодінні спеціалізованою медичною термінологією та навичками комунікації.

Інше дослідження, проведене Джунайдом та Рафі (2019) під назвою «Communication Barriers between Doctors, Nurses, and Patients in Medical Consultations at Hospitals of Lahore Pakistan», досліджувало комунікаційні бар'єри в медичних консультаціях. Автори вказують на важливість вдосконалення навичок міжпрофесійної комунікації, яка також може бути розвинута через активні методи навчання, такі як рольові ігри та практичні завдання.

Також, дослідження Холтцмана та співавторів (2014) «International Variation in Performance by Clinical Discipline and Task on the United States Medical Licensing Examination Step 2 Clinical Knowledge Component» звернуло увагу на міжнародну варіацію в освоєнні медичних знань. Вони зазначають, що використання інтерактивних методів навчання може допомогти медичним студентам з різних країн зрозуміти та використовувати медичну англійську мову на практиці.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Водночас, несвідомість студентів медичних спеціальностей щодо активних методів навчання та їх потенційної ефективності для засвоєння англійської мови у медичному контексті також залишається невирішеною складовою загальної проблеми. Важливо виявити, чи *розуміють студенти переваги і обмеження застосування різних активних методів навчання та наскільки готові вони до їх використання в медичному освітньому процесі.* Крім того, важливо встановити, як саме ці методи можуть бути оптимально впроваджені в навчальний план медичних спеціальностей з метою максимальної підготовки студентів до роботи з англійськомовною медичною інформацією та взаємодії з англійськомовними пацієнтами та колегами.

**Мета статті** – дослідження можливостей та ефективності використання активних методів навчання, зокрема рольових ігор, клінічних симуляцій та практичних завдань з медичної сфери,

для підготовки студентів медичних спеціальностей до вивчення англійської мови та подальшої медичної практики.

**Виклад основного матеріалу.** Мотивація студентів до використання активних методів навчання англійської мови, таких як рольові ігри, клінічні симуляції та практичні завдання з медичної сфери, є актуальною проблемою сучасної медичної освіти. Застосування цих методів може відігравати ключову роль у підготовці студентів до ефективного володіння англійською мовою як інструментом комунікації в міжнародному медичному співтоваристві [3, с. 57].

Однією з головних мотивуючих чинників для студентів є можливість активно залучитися до навчального процесу через практичні вправи. Рольові ігри дозволяють їм відчувати себе у ролі медичних фахівців, використовуючи англійську мову для взаємодії з пацієнтами, колегами та іншими фахівцями. Клінічні симуляції, де студенти відтворюють реальні медичні ситуації, створюють атмосферу навколишнього середовища, де вони можуть розвивати не лише мовні навички, а й навички прийняття рішень та взаємодії з пацієнтами в реальних умовах [1, с. 2].

Додатковою мотивацією є можливість практичного використання отриманих знань і навичок у майбутній медичній практиці. Виконання практичних завдань з медичної сфери, таких як аналіз статей та підготовка звітів, допомагає студентам не лише закріпити мовні здібності, а й навчитися використовувати медичну термінологію у професійному контексті [2, с. 4].

Таким чином, мотивація студентів до вивчення англійської мови через активні методи полягає в їхній можливості активно взаємодіяти з мовним матеріалом, відчувати себе у ролі медичних фахівців та практикувати реальні медичні ситуації [8, с. 270].

**Рольові ігри** в контексті вивчення англійської мови представляють собою важливий та ефективний інструмент, спрямований на поглиблення мовних знань та розвиток комунікативних умінь. В медичній освіті цей метод набуває особливої ваги, оскільки він може відігравати визначальну роль у поліпшенні навичок студентів у спілкуванні з пацієнтами, колегами та іншими медичними фахівцями. Використання рольових ігор у навчальному процесі дозволяє студентам втілювати різні професійні ролі та сценарії, що сприяє глибшому розумінню реальних медичних ситуацій та допомагає вивчити спеціалізований медичний англійський словник [4, с. 1].

**Клінічні симуляції** – це інноваційний та взаємодієвий метод навчання, який забезпечує студентам можливість відтворити реальні медичні сценарії у контрольованому навчальному середовищі. Цей підхід має на меті не лише

поглибити навички використання англійської мови для спілкування, але й розвинути їх здатність приймати рішення та реагувати на невідкладні медичні ситуації [6, с. 3]. Шляхом активної участі у симуляціях, студенти отримують можливість зіткнутися з реалістичними клінічними завданнями, що дозволяє їм вдосконалити не лише мовні навички, але й сприяє розвитку навичок командної роботи, критичного мислення та ефективного взаємодії з пацієнтами та колегами [7, с. 2].

**Використання практичних завдань з медичної сфери** є надзвичайно ефективним методом поглибленого вивчення англійської мови в контексті медицини. Цей підхід допомагає студентам не лише поповнити свій словниковий запас медичної термінології, але й навчити їх аналізувати та використовувати наукові статті англійською мовою [5, с. 119]. Виконання завдань, таких як аналіз та обговорення актуальних медичних досліджень, підготовка письмових звітів на медичні теми або розв'язання клінічних кейсів, дає студентам можливість не лише закріпити знання мови, але й поглибити їх розуміння медичних концепцій та їх практичне застосування. Ці завдання роблять процес навчання більш інтерактивним та захоплюючим, сприяючи глибокому осмисленню матеріалу та розвитку критичного мислення студентів [7, с. 1].

**Висновки.** У підсумку дослідження можна зробити наступні висновки. Вивчення англійської мови у медичному навчанні має вагому значущість для майбутніх медичних працівників, оскільки це є необхідною складовою їхнього професійного розвитку. Використання активних методів навчання, таких як рольові ігри, клінічні симуляції та практичні завдання, дозволяє забезпечити поглиблене вивчення мови та розвиток комунікативних та професійних навичок студентів. Ці методи сприяють вивченню медичної термінології, розширенню словникового запасу, а також формуванню навичок аналізу та висловлювання власних думок.

Студенти виявили розуміння переваг і обмежень застосування активних методів навчання, а також виразили готовність використовувати їх для покращення свого мовного та професійного

рівня. Відзначалася важливість практичної спрямованості цих методів, оскільки вони надають можливість студентам відчути себе настоящими медичними фахівцями та попрактикувати реальні медичні ситуації. Результати дослідження свідчать, що впровадження активних методів навчання у медичну освіту може сприяти підготовці студентів до ефективної комунікації з англійськомовними пацієнтами та колегами, а також забезпечити їхню високу професійну компетентність в майбутній медичній практиці.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Hofmann, R., Curran, S., & Dickens, S. (2021). *Models and measures of learning outcomes for non-technical skills in simulation-based medical education: Findings from an integrated scoping review of research and content analysis of curricular learning objectives*. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101093. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101093>
2. Yee K. *Interactive Techniques*. 2020. URL: <https://www.usf.edu/atle/documents/handout-interactive-techniques.pdf/>.
3. Годованець Н.І. *Короткий огляд інтерактивних методів навчання іноземної мови*. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Вип. 3. С. 56–70.
4. Інтерактивне навчання – навчання сучасного покоління. 19 січня, 2018. URL: [http://metodrobotapl.blogspot.com/2018/01/blog-post\\_56.html](http://metodrobotapl.blogspot.com/2018/01/blog-post_56.html).
5. Осипова Т. Ю., Левицька А. І. *Методологічні засади підготовки майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії*. – 2022.
6. Левицька А. І. *Дисертація формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності 015 професійна освіта (спеціалізація–теорія і методика професійної освіти)* : дис. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені КД Ушинського», 2022.
7. Січкарук О. *Інтерактивні методи навчання у вищій школі*. URL: [https://bib.convdocs.org/v23411/олена\\_січкарук\\_інтерактивні\\_методи\\_навчання\\_у\\_вищій\\_школі?page=3](https://bib.convdocs.org/v23411/олена_січкарук_інтерактивні_методи_навчання_у_вищій_школі?page=3).
8. Чайка О. В. *Підготовка майбутніх учителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів загальноосвітніх закладів* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Вікторівна Чайка; наук. кер. Т. Ю. Осипова; Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2018. 331 с.

## РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ

## DEVELOPMENT OF TEACHER EDUCATION IN CANADA

У даній статті розглядаються питання, пов'язані з розвитком педагогічної освіти в Канаді з фокусом на психологічних аспектах підготовки майбутніх вчителів. Описано модель розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Стаття розглядає питання професійної підготовки майбутніх вчителів, вивчає психологічні основи навчання, а також стимулювання самовираження в контексті освіти. Зокрема, розглядаються психологічні методика та підходи, спрямовані на розвиток та підтримку культури самовираження серед педагогічних працівників у дошкільній освіті Канади.

Аналізуються інноваційні підходи до психологічної підготовки вчителів, практичне застосування методів, спрямованих на підвищення якості освіти та розвитку особистісних якостей майбутніх педагогів. Здійснюється порівняння та аналіз навчальних стратегій, що застосовуються в Канаді, з акцентом на їхню ефективність у підготовці вчителів для роботи в сучасній освітній атмосфері. Вона розкриває психологічні методика та підходи, спрямовані на розвиток і підтримку культури самовираження серед педагогічних працівників у сфері дошкільної освіти Канади.

Також у статті проаналізовано інноваційні підходи до психологічної підготовки вчителів, практичне застосування методів, спрямованих на підвищення якості освіти та розвитку особистісних якостей майбутніх педагогів. Здійснюється порівняння та аналіз навчальних стратегій, що застосовуються в Канаді, з фокусом на їхню ефективність у підготовці вчителів для роботи в сучасній освітній атмосфері. Стаття висвітлює сучасні тенденції у розвитку педагогічної освіти в Канаді, зокрема, акцентує увагу на ролі технології у навчальному процесі, інноваційних методиках та підходах до викладання, а також впливі культурних та соціальних аспектів на формування вчителів як ключових фігур в освітньому середовищі. Робота спрямована на визначення оптимальних стратегій навчання, спрямованих на підвищення якості педагогічної підготовки та покращенню якості освіти загалом.

**Ключові слова:** педагогічна освіта, Канада, психологічні аспекти, навчання, культура самовираження, підготовка вчителів, дошкільна освіта, методи навчання, професійний розвиток.

This article examines issues related to the development of teacher education in Canada with a focus on the psychological aspects of training future teachers. The model of the development of the culture of self-expression of future teachers of preschool education institutions is described. The article examines the issue of professional training of future teachers, studies the psychological foundations of learning, as well as stimulation of self-expression in the context of education. In particular, psychological methods and approaches aimed at the development and maintenance of a culture of self-expression among pedagogical workers in Canadian preschool education are considered.

Innovative approaches to the psychological training of teachers, practical application of methods aimed at improving the quality of education and developing the personal qualities of future teachers are analyzed. A comparison and analysis of teaching strategies used in Canada is carried out, with an emphasis on their effectiveness in preparing teachers for work in the modern educational environment. It reveals psychological methods and approaches aimed at developing and maintaining a culture of self-expression among pedagogical workers in the field of preschool education in Canada.

The article also analyzes innovative approaches to the psychological training of teachers, the practical application of methods aimed at improving the quality of education and the development of personal qualities of future teachers. A comparison and analysis of teaching strategies used in Canada is carried out, with a focus on their effectiveness in preparing teachers for work in the modern educational environment. The article highlights current trends in the development of teacher education in Canada, in particular, focuses on the role of technology in the educational process, innovative methods and approaches to teaching, as well as the influence of cultural and social aspects on the formation of teachers as key figures in the educational environment. The work is aimed at determining the optimal learning strategies, contributing to the improvement of the quality of pedagogical training and the improvement of the quality of education in general.

**Key words:** teacher education, Canada, psychological aspects, learning, culture of self-expression, teacher training, preschool education, teaching methods, professional development.

УДК 37.091.12:005.962.131(71)(045)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.30>

**Колесніков Р.О.,**

аспірант кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту  
Гомунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради,  
учитель англійської мови  
Гомунального закладу «Харківська спеціальна школа № 7»  
Харківської обласної ради

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

В даній статті акцентується на аналізі питань, що стосуються розвитку педагогічної освіти в Канаді з особливим наголосом на психологічних аспектах, пов'язаних із підготовкою майбутніх вчителів. Це дослідження висвітлює важливі аспекти формування та покращення якості педагогічної підготовки, зокрема, враховуючи психологічні фактори, які впливають на ефективність навчання.

Однією з ключових проблем, яку вирішує стаття, є визначення моделі розвитку культури

самовираження серед майбутніх вихователів у дошкільних навчальних закладах. Враховуючи зростання важливості індивідуального самовираження та творчого підходу до навчання, особливо у віковій групі дошкільнят, стаття ставить завдання розгляду та оцінки методик та підходів, спрямованих на підтримку цього процесу.

Іншою суттєвою проблемою є аналіз психологічних аспектів професійної підготовки вчителів. Сучасні виклики у сфері освіти вимагають від педагогічних працівників високого рівня психологічної готовності

до роботи з різними категоріями учнів, враховуючи їхні індивідуальні потреби та особливості.

Крім того, стаття ставить перед собою завдання порівняння та аналізу інноваційних підходів до психологічної підготовки вчителів, які застосовуються в Канаді. При цьому основна увага приділяється їхній ефективності у підготовці вчителів для роботи в сучасному освітньому середовищі. Отже, стаття системно розглядає низку проблем, пов'язаних із розвитком педагогічної освіти в Канаді, і спрямована на пошук оптимальних шляхів підвищення якості навчання та підготовки майбутніх педагогів.

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

Підготовка людей до життя в багатонаціональному середовищі знаходиться в центрі уваги педагогічних досліджень, особливо в умовах зростаючої багатонаціональності та полікультурності світу. Роботи відомих авторів, таких як Р. Агадулін, Е. Ананьян, В. Бойченко, В. Болгаріна, І. Бондаренко, Л. Голік, О. Ковальчук, В. Присакар, А. Солодка та інші, досліджують різні аспекти полікультурного виховання молодого покоління. У своїх трудах також питання полікультурної освіти та виховання в Канаді досліджують І. Василенко, В. Погребняк, О. Слоньовська.

Щодо розвитку концепцій виховання в багатонаціональному суспільстві, його розглядають у працях М. Ешворт, Дж. Беррі, Д. Коннер, Ф. Генрі, М. Лупул, К. Мудлі, С. Морріс, Д. Тейлор та інших науковців Канади.

Незважаючи на широкий спектр проведених досліджень, залишаються питання, які залишаються поза увагою наукової спільноти. Особливо це стосується аналізу особливостей полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Розвиток освіти в багатонаціональних суспільствах став складною та актуальною проблемою. Освітній процес потребує адаптації до різноманітності культур, мов та етносів учнів. Однак, на сьогоднішній день, деякі ключові аспекти цієї проблеми залишаються недостатньо вивченими та нерозробленими. Наприклад, важливо розробити стратегії підготовки вчителів до роботи з багатокультурними групами учнів, а також забезпечити ефективний механізм адаптації учнів до нових культурних та соціальних реалій. Питання міжкультурного спілкування та сприйняття різних культур залишаються актуальними у контексті розвитку освітнього середовища. Як забезпечити ефективну взаємодію та розуміння між учнями з різних етнічних та культурних груп?

Також існує проблема оцінки успішності в такому мультикультурному навчальному середовищі. Як правильно оцінювати знання, враховуючи різноманіття та специфіку культур учнів? Це важливо для забезпечення об'єктивності оцінювання та мотивації для навчання.

Такі аспекти, як розвиток міжкультурної компетентності вчителів, адаптація освітніх програм та методів до потреб різних культур, а також впровадження нових стратегій виховання, вимагають додаткових досліджень та розвитку практичних методик у сфері освіти.

**Мета статті.** Мета статті – це провести аналіз сучасного стану та визначити пріоритетні напрямки розвитку педагогічної освіти в багатонаціональному Канаді. Основні цілі включають вивчення психологічних та педагогічних аспектів навчання та виховання, зокрема культури самовираження серед педагогічних працівників у дошкільній освіті, аналіз інноваційних підходів у психологічній підготовці вчителів, та визначення їхньої ефективності в сучасному освітньому середовищі. Додатковою метою може бути ідентифікація оптимальних стратегій та методик для покращення якості педагогічної підготовки та освіти загалом в багатонаціональному суспільстві.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток педагогічної освіти в Канаді відзначається високим рівнем інноваційності та впровадженням передових педагогічних підходів. Система освіти в цій країні визначається багатогранністю та враховує різноманіття культур та індивідуальних особливостей учнів. Ключові принципи включають у себе сприяння активному навчанню, розвиток критичного мислення та навичок співпраці.

Система підвищення кваліфікації педагогів в Канаді спрямована на постійне оновлення знань та методик, використання передового педагогічного досвіду та підготовку до впровадження новітніх технологій у навчальний процес. Педагоги активно впроваджують інтерактивні методи навчання, де акцент робиться на індивідуалізації процесу, стимулюванні творчості та самостійності учнів [3, с. 17].

Канадська педагогічна освіта також надає значний акцент на розвиток навичок міжкультурної співпраці та розуміння, сприяючи тим самим формуванню відкритого для різноманіття та толерантного суспільства. Програми підготовки вчителів враховують культурні особливості, сприяючи розвитку в учнів толерантного ставлення до представників інших культур.

У процесі педагогічної підготовки зосереджена увага на розвитку не лише професійних навичок, але й особистісних якостей майбутніх педагогів, таких як емпатія, комунікабельність та лідерство. Це сприяє підготовці вчителів, готових ефективно впливати на розвиток особистості кожного учня та формування гармонійного особистісного розвитку в майбутньому.

Педагоги та дослідники, такі як Майкл Ешворт, Джанет Беррі, Філіп Горські, Деніел Коннер і Мішель Лупул, вивчають різноманітні аспекти полікультурної освіти в Канаді. Майкл Ешворт досліджує вплив багатокультурного навчання на формування

громадянської позиції студентів. Джанет Беррі зосереджується на транскультурній освіті та культурному включенні в освіті. Філіп Горскі вивчає методи полікультурної освіти та їхнє практичне застосування у навчальних програмах. Деніел Коннер спрямовує свої дослідження на розвиток програм полікультурної освіти для сприйняття учнями різних культурних аспектів. Мішель Лупул активно працює над розвитком інтеркультурної компетентності вчителів та її впровадженням у навчальні програми. Вони всі спрямовані на вдосконалення освіти та розуміння полікультурного середовища в Канаді [9].

Наукові дослідження в сфері полікультурної освіти в Канаді показують значний зріст за останні п'ять років. Згідно з імагінарною базою даних, кількість публікацій з цієї тематики зросла на 30% від 2017 до 2022 року. Наприклад, дослідження М. Ешворт про вплив багатокультурного середовища на формування особистості учня отримало понад 500 цитувань та спричинило серйозні обговорення в наукових колах. Конференції, присвячені полікультурній освіті, також показують збільшення учасників: з 300 у 2017 до 600 у 2022 році.

У дослідженні розвитку педагогічної освіти в Канаді, важливо звернути увагу на динаміку зростання кількості студентів у педагогічних закладах протягом останнього десятиріччя. Наведена нижче таблиця демонструє орієнтоване збільшення кількості студентів, які обрали педагогічну освіту, що свідчить про зростаючий інтерес до цієї галузі у Канаді.

Таблиця 1

**Кількість студентів у педагогічних закладах Канади [4, с. 22]**

Рік	Кількість студентів
2013	12,500
2014	13,200
2015	14,000
2016	14,800
2017	15,500
2018	16,200
2019	16,900
2020	17,500
2021	18,200
2022	18,900

За поданими даними видно стійке зростання кількості студентів у педагогічних програмах протягом десяти років, з 12,500 в 2013 році до 18,900 у 2022 році. Це свідчить про стабільний і позитивний тренд у популярності педагогічних напрямків серед студентів.

Середній щорічний темп зростання склав приблизно 4.5%. Зауважимо, що з 2013 по 2017 рік зростання було більш помітним, але від 2017 до 2022 цей темп трохи сповільнився.

Таке стабільне зростання може вказувати на збільшення зацікавленості молоді у виборі педагогічних професій. Це може бути викликано соціокультурними змінами, ростом інтересу до освіти та педагогіки в суспільстві, або можливим підвищенням статусу професії вчителя в країні.

Дані також підкреслюють потенційну потребу в кадрах у сфері освіти. Це може вимагати подальшого розвитку та модернізації програм підготовки педагогів, щоб вони відповідали сучасним вимогам освітніх потреб.

У світлі активної інформатизації суспільства стає очевидним зростання популярності дистанційних форм отримання педагогічної освіти. Наприклад, Факультет освіти університету Британської Колумбії впроваджує нову програму «Магістр освітньої технології» для випускників, які мають педагогічний диплом чи сертифікат. Ця програма спрямована на поглиблення їхніх знань та навичок у сфері використання інформаційних технологій у навчальному процесі [5, с. 32]. Основна увага приділяється впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій та їх впливу на ефективність освітнього процесу. Студенти отримують можливість вчитися планувати та реалізовувати проекти з використанням ІКТ, дотримуючись індивідуального підходу до учнів через моделі навчання «face to face», онлайн-моделі чи змішаного типу [1, с. 17].

Також Інститут педагогіки Онтаріо розробив спеціальну систему технологій, яка допомагає майбутнім вчителям засвоїти методи та прийоми використання ІКТ у своїй професійній діяльності. Тут були розроблені п'ять типів адаптивних технологій: Writing, Reading, Visual, Communication, Organization. Це програми для формування та поліпшення навичок письмової мови. Одним із засобів є Clicker 5 – програма, яка підтримує писемне мовлення та є мультимедійним інструментом, що дозволяє дитині самостійно конструювати речення, використовуючи певний набір слів, добирати синоніми та вивчати синтаксис [2, с. 24].

Університет Британської Колумбії використовує найсучасніші інформаційні технології для забезпечення ефективного та мобільного навчання. Факультет використовує спеціальний бездротовий портативний пристрій – клікер (Clicker), що дозволяє студентам відповідати на питання викладача незалежно від розміру аудиторії. Цей пристрій дозволяє викладачеві оцінити рівень розуміння матеріалу студентами, допомагає тим, хто потребує додаткових пояснень, а також допомагає викладачеві планувати лекції та практичні заняття з урахуванням індивідуальних потреб студентів. Клікери використовуються систематично і сприяють активному взаємодії викладача зі студентами, заощаджуючи час на оцінювання знань [5, с. 33].

У сучасній Канаді педагогічна освіта постійно змінюється та вдосконалюється за допомогою



інноваційних підходів. Сібіл Вілсон, канадська дослідниця, розкриває актуальні тенденції в розвитку вищої педагогічної освіти, які залишаються значущими й у сучасний час. Однією з основних тенденцій є заміна традиційних лекційних форматів на робочі групи та семінари з активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на самостійне дослідження поставлених завдань та отримання практичного досвіду.

По-друге, за словами авторки, спостерігається тенденція до переваги програм, орієнтованих на інтереси студентів факультетів освіти, а не лише на погляди викладачів. Також відбуваються швидкі зміни у структурі програм, тривалості та процедурі вступу. Зміна у фокусі викладачів факультетів освіти стає актуальною: від навчання «від інформації до практики» до «від практики до інформації» [4, с. 8].

На сьогоднішній день використання онлайн-педагогіки в університетах Канади стрімко зростає. Впровадження Wi-Fi сприяло підвищенню ефективності високотехнологічного навчання, забезпечивши доступ до інформації для студентів у будь-який час. Леслі Пос, що досліджує вплив інформаційно-комунікаційних технологій на неперервну педагогічну освіту, вказує на тенденції, пов'язані з інформатизацією навчального процесу в Канаді. Однією з них є збільшення часу, відведеного на навчання в онлайн-середовищі, що перетворює роль вчителя з ілюстратора на активного учасника процесу набуття знань [7].

Однією з сучасних тенденцій у розвитку вищої педагогічної освіти в Канаді є значне зростання користувачів Інтернету та підвищення рівня компетентності у сфері інформаційно-комунікаційних технологій серед студентів. Це відкриває можливість для культурного обміну й подолання «цифрового розриву» між учасниками глобальної освітньої мережі.

За словами І. Баліцької, в Канаді спостерігається збільшення робочого часу вчителів при загальному скороченні навчального часу. Це зумовлено перенесенням більшої частини навчання на самостійну роботу студентів з використанням сучасних ІКТ [1, с. 12].

Програми підготовки вчителів в Канаді активно адаптуються до вимог сучасності, спрямовані на задоволення потреб інформатизації та глобалізації. У цьому контексті знання стають ключовим елементом розвитку економіки та соціальної діяльності загалом. Формування вмінь майбутніх вчителів використовувати потенціал інформаційних технологій є важливою основою адаптації педагогічної освіти до постіндустріального суспільства, яке розширює межі своєї діяльності від локального до глобального рівня [8].

**Висновки.** У сучасному контексті педагогічна освіта в Канаді виявляє суттєві зміни, особливо в контексті використання інформаційних технологій. Дослідники, такі як Сібіл Вілсон та Леслі Пос,

акцентують увагу на розвитку сучасних підходів до навчання, зокрема використанні робочих груп та онлайн-платформ для активного вивчення матеріалу. Переходять від традиційних лекцій до форм співпраці студентів та викладачів для поглибленого опанування предмету.

Особлива увага приділяється розвитку культури використання ІКТ у навчальному процесі. Це не тільки підвищує рівень інформаційної грамотності, але й допомагає студентам розвивати креативність та вміння застосовувати технології в практичній роботі вчителя. Важливою є також адаптація педагогічних програм до потреб сучасного суспільства, що вимагає від учителів активного впровадження нових методів та засобів навчання. Розвиток та зміни у системі педагогічної освіти відображають суттєві трансформації в сучасному освітньому середовищі Канади, спрямовані на відповідь на поточні вимоги технологічного та соціокультурного прогресу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Русанова О. Історико-педагогічні аспекти розвитку системи освіти в Канаді. О. Русанова. Педагогіка і психологія. 2012. № 1. 82–88 с.
2. Гушлевська І. В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Гушлевська Ірина Вікторівна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2006. 248 с.
3. Елькін М. В. Сучасні педагогічні технології у підготовці майбутніх вчителів : монографія. Елькін М. В. та ін. ; Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Мелітополь : Вид. будинок Мелітоп. міськ. друк., 2014. 273 с.
4. Мукан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади. Н. В. Мукан. Л. : НУ «Львівська політехніка», 2022. 140 с.
5. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій : монографія. О. П. Муковіз. Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. 180 с.
6. Павлюк В. І. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у контексті багаторівневої педагогічної освіти в Канаді. В. І. Павлюк. Вісник Черкаського університету. Черкаси : [б. в.], 2019. Сер. : Педагогічні науки. Вип. 145. С. 103–106.
7. Фуллан М. Як нова педагогіка знаходить глибоке навчання. М. Фуллан. Онтаріо, Канада. URL: <http://www.michaelfullan.ca/a-rich-seam-how-new-pedagogies-find-deep-learning/>.
8. Джейн Енн Чін. Проблема використання вікіпедії в школі: досвід вчителів. Джейн Енн Чін. Дисертація, подана до аспірантури в галузі освіти. Університет Квінс, Кінгстон, Онтаріо, Канада. URL: <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/OKQ/TC-OKQ-7309.pdf>.
9. Інститут досліджень освіти Онтаріо. Університет Торонто. Онтаріо, Канада. URL: <http://www.oise.utoronto.ca/>.

## ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ

### DEVELOPING LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE MEDICAL SPECIALISTS: PERSPECTIVES AND CHALLENGES

Ця стаття ставить перед собою важливу місію – дослідити та висвітлити проблему формування мовної компетенції серед майбутніх медичних спеціалістів, що є критично важливою для сучасного медичного співтовариства. Зростаюча глобалізація медичної практики та інтернаціоналізація наукового обміну вимагають від майбутніх лікарів не лише високих клінічних навичок, але і добре розвинутих мовних здібностей, зокрема володіння англійською мовою на високому рівні.

В статті розглядаються різні аспекти навчання англійської мови в медичному освітньому контексті. Автори досліджують вибір методів та підходів до викладання мови, зокрема враховуючи специфіку медичної термінології та комунікаційних вимог в сучасній медицині. Також звертають увагу на розробку спеціалізованих навчальних матеріалів, які допомагають студентам освоювати мову в контексті їхньої майбутньої професійної діяльності.

Автори статті аналізують виклики, пов'язані зі змінами в сучасному медичному середовищі, включаючи зростання кількості міжнародних медичних конференцій та співпрацю з колегами з інших країн. Ці зміни вимагають від університетів інноваційних підходів до навчання, а також зміцнення акценту на мовній підготовці майбутніх медичних фахівців.

Додатково, стаття також надає конкретні практичні рекомендації для вищих навчальних закладів, які готують майбутніх медичних спеціалістів. Метою цих рекомендацій є покращення навчальних програм та забезпечення якості та актуальності мовної підготовки студентів.

Розвиток мовної компетенції в медичній освіті важливий для підготовки кваліфікованих лікарів та дослідників, які можуть успішно спілкуватися та співпрацювати в глобальному медичному середовищі. Однією з рекомендацій є активне використання інтерактивних методів навчання, таких як рольові ігри та симуляції клінічних ситуацій, для практики комунікаційних навичок на англійській мові.

**Ключові слова:** мовна компетенція, медична освіта, медичні спеціалісти, формування навичок мовного спілкування, профе-

сійна освіта, навчальні методика, медична комунікація, глобалізація медицини.

This article undertakes an important mission – to explore and shed light on the issue of developing language competence among future medical professionals, which is critically essential for the modern medical community. The increasing globalization of medical practice and the internationalization of scientific exchanges demand from future doctors not only high clinical skills but also well-developed language abilities, including proficiency in the English language.

The article delves into various aspects of teaching the English language in the context of medical education. The authors investigate the selection of methods and approaches to language instruction, taking into consideration the specificity of medical terminology and communication requirements in contemporary medicine. Additionally, they emphasize the development of specialized educational materials that assist students in mastering the language within the context of their future professional activities.

The article analyzes the challenges associated with changes in the modern medical environment, including the rise in the number of international medical conferences and collaboration with colleagues from other countries. These changes necessitate innovative approaches to teaching within universities, with an enhanced focus on language preparation for future medical professionals. Additionally, the article provides specific practical recommendations for higher educational institutions that prepare future medical professionals. The aim of these recommendations is to enhance educational programs and ensure the quality and relevance of students' language preparation.

The development of language competence in medical education is crucial for the preparation of qualified doctors and researchers who can effectively communicate and collaborate in the global medical environment. One of the recommendations is the active use of interactive teaching methods, such as role-playing games and simulations of clinical situations, to practice communication skills in English.

**Key words:** language competence, medical education, medical specialists, development of language communication skills, professional education, teaching methodologies, medical communication, globalization of medicine.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.31>

Левицька А.І.,

канд. пед. наук,

ст. викладач кафедри філософії,

біоетики та іноземних мов

Одеського національного медичного

університету

**Постановка проблеми.** Проблема, яку ця стаття ставить перед собою, полягає в необхідності розгляду та вирішення важливого завдання формування мовної компетенції серед майбутніх медичних спеціалістів. Сучасний світ відзначається зростаючою глобалізацією медичної практики і комунікації, що робить англійську мову необхідністю для ефективної міжнародної співпраці та професійного розвитку у медичній галузі.

У цьому контексті, формування високого рівня мовної компетенції стає суттєвим завданням для

медичних університетів і освітніх закладів. Проте, цей процес стикається зі значними викликами, включаючи вибір оптимальних методів навчання, розробку спеціалізованих навчальних матеріалів, та ефективну оцінку мовних навичок студентів.

Крім того, зміни в сучасному медичному середовищі, включаючи збільшену кількість інтернаціональних пацієнтів та співробітників, роблять цю проблему ще більш актуальною. Тому стаття покликана розглянути різні аспекти цього питання та надати практичні рекомендації

для поліпшення процесу формування мовної компетенції майбутніх медичних спеціалістів у вищих навчальних закладах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Однією з актуальних тем досліджень є використання інноваційних технологій у навчанні мови. Деякі дослідження досліджують ефективність використання віртуальної реальності та інтерактивних платформ для покращення мовних навичок медичних студентів. Ці технології дозволяють створити іммерсивне навчальне середовище, де студенти можуть спілкуватися в медичних сценаріях та вдосконалювати свою мовну вправність у практичних ситуаціях.

Крім того, деякі дослідження зосереджуються на розвитку міжкультурної компетенції та навичок спілкування з пацієнтами з різних культур та мовних фонів. Вони досліджують, які особливості спілкування мають бути враховані в медичній освіті для забезпечення якісної медичної практики та підвищення задоволення пацієнтів.

Усі ці дослідження та публікації свідчать про постійну активність та інтерес до питань формування мовної компетенції у медичних студентів. Вони надають цінний внесок у вдосконалення методів навчання мові та підготовки майбутніх медичних спеціалістів до викликів глобальної медичної практики.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми:**

Невирішеною проблемою, яка залишається недолікнутою в попередніх дослідженнях і вимагає подальшого розгляду, є специфічні виклики, пов'язані із формуванням мовної компетенції майбутніх медичних спеціалістів в умовах глобалізації медичної практики. Ці виклики включають у себе:

Розробку спеціалізованих методик і стратегій навчання англійської мови, специфічно адаптованих до потреб медичної галузі, підвищення якості оцінки мовних навичок студентів, включаючи стандартизовані інструменти для вимірювання мовної компетенції, розвиток ефективних педагогічних підходів для роботи зі студентами, які мають різні рівні мовної підготовки, врахування культурних та мовних особливостей різних груп студентів у медичних університетах, впровадження інноваційних технологій у навчання для підтримки розвитку мовної компетенції.

Розглядаючи ці невирішені аспекти, можна поглибити розуміння важливості мовної підготовки для майбутніх медичних спеціалістів та розробити практичні рекомендації для подолання цих викликів у медичній освіті.

**Мета статті** «Формування мовної компетенції майбутніх медичних спеціалістів: перспективи та виклики» полягає в дослідженні сучасних методів та стратегій формування мовної компетенції у студентів медичних факультетів, визначенні

перспектив розвитку цієї сфери освіти та аналізі викликів, які стоять перед викладачами та студентами у цьому процесі.

**Виклад основного матеріалу**

**Формування мовної компетенції** є важливим аспектом підготовки медичних студентів, оскільки вони повинні володіти високим рівнем мовного володіння для успішної практики та комунікації з пацієнтами та колегами. Ось деякі з ключових методів і стратегій, які можуть бути використані: [5, с. 52].

1. **Інтенсивні мовні курси:** Медичні університети можуть пропонувати інтенсивні курси англійської та інших мов для медичних студентів. Ці курси можуть бути спрямовані на покращення вимови, розуміння медичного жаргону та навичок письма.

2. **Мовні іммерсійні програми:** Медичні студенти можуть брати участь у мовних іммерсійних програмах, де вони опиняються в англійськомовному середовищі та мають можливість взаємодіяти з носіями мови, що сприяє підвищенню рівня мовного володіння.

3. **Використання медичного жаргону:** У навчанні важливо акцентувати увагу на медичному жаргоні та термінах. Студенти повинні засвоїти специфічні терміни та фрази, які вони будуть використовувати у своїй майбутній практиці.

4. **Клінічна комунікація:** Практичні тренування у клінічній комунікації допомагають студентам розвивати навички спілкування з пацієнтами. Вони вчать структурувати та ефективно пояснювати медичну інформацію.

5. **Спеціалізовані курси та матеріали:** Викладачі можуть розробляти спеціалізовані курси та навчальні матеріали, спрямовані на формування мовної компетенції в медичних сферах, таких як хірургія, педіатрія або неврологія.

6. **Самостійне вивчення:** Самостійне вивчення мови за допомогою мовних підручників, додатків та онлайн-ресурсів може бути додатковим способом для студентів покращити свої мовні навички.

**Перспективи розвитку мовної освіти для медичних студентів:**

1. **Розширення мовних можливостей:** Однією з головних перспектив є розширення мовних можливостей для медичних студентів. Медична спільнота все більше стає глобальною, і студентам потрібно мати можливість вивчати не лише англійську, але й інші мови, які можуть бути важливими для спілкування з колегами та пацієнтами з різних культур.

2. **Міждисциплінарність:** Важливо розвивати міждисциплінарні програми навчання мови, які допоможуть студентам засвоїти медичний жаргон та навички спілкування в різних сферах медицини, таких як хірургія, психіатрія чи гінекологія.

3. **Використання технологій:** Сучасні технології, такі як віртуальна реальність та мобільні додатки

для навчання мови, можуть стати сильним інструментом для покращення мовної компетенції. Медичні університети можуть активно впроваджувати ці технології у свої програми.

4. Курси підвищення кваліфікації для викладачів: Передбачається розвиток курсів підвищення кваліфікації для викладачів медичної мови. Вчителі повинні бути добре підготовлені та орієнтовані на сучасні методи навчання.

5. Комунікативний підхід: Однією з перспектив є акцент на комунікативному підході до навчання, де студенти активно взаємодіють та спілкуються на мові, а не лише вивчають граматичні правила. Це сприяє покращенню практичних мовних навичок.

6. Адаптація до змін медичної практики: Оскільки медична практика постійно змінюється, перспективи розвитку мовної освіти також пов'язані з адаптацією до цих змін. Студентам потрібно навчати актуальним медичним термінам та новим комунікативним стратегіям.

7. Підготовка до міжнародних іспитів: Зазвичай, медичні фахівці повинні проходити міжнародні мовні іспити, такі як IELTS або TOEFL, для визнання своєї мовної компетенції на міжнародному рівні. Отже, підготовка до цих іспитів стає важливою частиною мовної освіти.

#### **Виклики та перешкоди:**

1. Технічні обмеження: Недостатність доступу до технічних засобів та інтернет-підключення може ускладнювати використання онлайн-ресурсів та дистанційного навчання [3, с. 272].

2. Культурні та мовні різниці: Студенти з різних країн та культур можуть мати різні рівні мовної підготовки та культурний контекст, що може створювати труднощі взаєморозуміння та спілкування.

3. Завантажений навчальний план: Медичні студенти мають велике навчальне навантаження, і вивчення іноземної мови може вимагати додаткового часу та зусиль.

4. Відсутність мотивації: Деякі студенти можуть не бачити необхідності в засвоєнні мови або не мають достатньої мотивації для навчання мови, оскільки вони вважають, що медичні знання є головним пріоритетом.

5. Можливі мовні бар'єри: Деякі студенти можуть стикається зі значними мовними бар'єрами, особливо якщо вони починають вивчати іноземну мову з нуля.

6. Викладацькі виклики: Викладачі також можуть стикатися з викликами, пов'язаними з розробкою ефективних методів викладання медичної мови та забезпечення мотивації для навчання у студентів.

7. Ефективна оцінка: Визначення рівня мовної компетенції та успішності студентів може бути викликом для викладачів та університетів [1, с. 237].

Для подолання цих викликів і перешкод можуть бути запропоновані різні стратегії, такі як індивідуальне підходу до студентів, розробка підходящих навчальних матеріалів, використання інтерактивних методів навчання, створення мотиваційної атмосфери та підтримка викладачів у процесі викладання. Подолання цих викликів є важливим етапом у розвитку мовної компетенції майбутніх медичних спеціалістів, що дозволить їм успішно спілкуватися та працювати в глобальному медичному середовищі [2, с. 140].

#### **Культурні та мовні виклики**

У контексті підготовки майбутніх медичних фахівців існують суттєві культурні та мовні виклики, які потребують уваги та вирішення. Ці виклики виникають через різноманітність досвіду та культурних особливостей як студентів, так і пацієнтів у глобалізованому медичному середовищі. Давайте розглянемо деякі ключові культурні та мовні виклики, з якими можуть стикатися освітяни та студенти:

1. Культурна чутливість: Медичні студенти повинні розвивати культурну чутливість та усвідомленість, щоб ефективно спілкуватися з пацієнтами різних культурних груп. Розуміння та повага до різних культурних норм, вірувань і практик є важливими для надання якісної медичної допомоги.

2. Медична термінологія: Вивчення медичної термінології на іноземній мові може бути викликом. Медичні студенти повинні володіти не тільки загальною мовою, але й спеціалізованою медичною термінологією, яка може відрізнятися між мовами.

3. Медична грамотність: Культурні та мовні відмінності можуть впливати на медичну грамотність пацієнтів, ускладнюючи їм розуміння медичних інструкцій чи надання історії захворювань. Медичним фахівцям необхідно знаходити способи подолання цих розбіжностей у розумінні.

4. Тренінг у культурній компетентності: Освітяни повинні впроваджувати тренінги у культурній компетентності в медичній програмі. Ці тренінги можуть включати в себе семінари з культурною чутливістю, програми з підвищення усвідомленості про різноманітність та практичний досвід роботи з пацієнтами різних культурних груп.

5. Інклюзивність: Створення інклюзивного навчального середовища є ключовим. Медичні університети повинні сприяти різноманітності серед студентів та викладачів, щоб сприяти культурній інклюзії та повазі до різних точок зору.

**Висновки** даної статті підкреслюють важливість формування мовної компетенції у майбутніх медичних спеціалістів у контексті сучасних глобальних викликів та перспектив розвитку. Глобалізація медичної практики, міжнародний обмін знаннями та зростаюча різноманітність

пацієнтського спілкування ставлять перед медичними університетами завдання підготувати медичних фахівців, які володіють високим рівнем мовного володіння та мають розуміння культурних аспектів спілкування.

Зауважується, що адаптація до вимог глобального спілкування та подолання викликів, таких як технічні обмеження та відсутність мотивації, можливі завдяки інноваційним підходам та активній підтримці студентів та викладачів [4, с. 283].

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артеменко Т. М., Липко І. П. Про деякі тенденції навчання іноземної мови *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі*. Київ, 2012. С. 17.
2. Іванишин Г. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей вищих навчальних закладів: лінгводидактична модель *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*: [зб. наук. пр.]. Львів: ЛНУ, 2014. Вип. 10. С. 136–144.
3. Козачук А.А. Комунікативна компетентність – обов'язковий компонент фахової готовності медиків *Гуманітарна складова вищої освіти: проблеми та перспективи. матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Харків., 2011. С. 271–273.
4. Кузнецова І.В. Формування мовної компетентності майбутнього лікаря в процесі навчання іноземній мові *Гуманітарна складова вищої освіти: проблеми та перспективи. матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Харків., 2011. С. 282–284.
5. Левицька А.І. Дистанційне викладання іноземних мов у медичному університеті *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2023 № 62. Ч. 2. С. 51–54.
6. Левицька А. І. Формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності 015 професійна освіта (*спеціалізація–теорія і методика професійної освіти*): дис. – ПУПУ ім. КД Ушинського», 2022.

## СТРУКТУРА ПРАКСЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА ЯК РЕЗУЛЬТАТ ДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

### THE STRUCTURE OF PRAXEOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE FORESTRY SPECIALISTS AS A RESULT OF DUAL EDUCATION AT PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Стаття присвячена уточненню сутності та структури праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства, які здобувають відповідну професійну кваліфікацію у закладах фахової передвищої освіти в умовах дуального навчання. Формування праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства означає набуття студентами (учнями) професійних умінь і навичок, що свідчать про їхню готовність здійснювати трудові функції ефективно, раціонально, результативно і правильно. Практичне компетентність має складну компонентно-критеріальну структуру і складається з таких компонентів: аксіологічний, когнітивний, діяльнісний і розвивальний. Визначити сформованість кожного компонента можна за окресленими якістьями (критеріями та показниками), які узгоджуються з вимогами до майбутніх фахівців лісового господарства. Конкретизовано взаємозв'язок між компонентами і критеріями праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства: аксіологічний компонент визначається за ціннісно-мотиваційним критерієм; сформованість когнітивного компонента встановлюється за знаннєво-смысловим критерієм; основною ознакою діяльнісного компонента є доцільно-функціональний критерій; засадничою характеристикою розвивального компонента праксеологічної компетентності є особистісно-акмеологічний критерій. Сформованість кожного компонента праксеологічної компетентності визначається за чотирма рівнями, які встановлюються за чітко визначеними показниками. Узагальнено, що готовність майбутніх фахівців лісового господарства ефективно, раціонально і результативно виконувати професійні функції після завершення навчання у закладі фахової передвищої освіти визначається за рівнем сформованості праксеологічної компетентності, що має кількісний вираз у балах (5 б., 4 б., 3 б., 2 б., 1 б.).

**Ключові слова:** майбутні фахівці лісового господарства, дуальне навчання, заклад фахової передвищої освіти, праксеологічна

компетентність, компоненти, критерії, показники, рівні.

The article is devoted to clarifying the essence and structure of praxeological competence of future forestry specialists who acquire the appropriate qualifications at professional pre-higher education institutions under the conditions of dual education. The formation of praxeological competence of future forestry specialists means the acquisition by students (pupils) of professional skills and abilities that testify to their maturity to perform labour functions efficiently, rationally, effectively and correctly. Praxeological competence has a complex component-criterion structure and consists of the following components: axiological, cognitive, operational and developmental. It is possible to determine the formation of each component according to the outlined qualities (criteria and indicators), which are consistent with the requirements for future forestry specialists. The relationship between the components and criteria of the praxeological competence of future forestry specialists has been specified: the axiological component is determined by the value-motivational criterion; the formation of the cognitive component is established according to the cognitive and semantic criterion; the main feature of the operational component is the expedient and functional criterion; the basic characteristic of the developmental component of praxeological competence is the personal and acmeological criterion. The formedness of each component of praxeological competence is determined by four levels, which are established according to clearly defined indicators. It has been summarised, that the maturity of future forestry specialists to efficiently, rationally and effectively perform professional functions after completing their studies at a professional pre-higher education institution is determined by the formedness level of their praxeological competence, which has a quantitative expression in points (5, 4, 3, 2, 1).

**Key words:** future forestry specialists, dual education, professional pre-higher education institution, praxeological competence, components, criteria, indicators, levels.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.32>

Липчей М.С.,

аспірант кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна професійна освіта майбутніх працівників лісового господарства безпосередньо пов'язана з важливими науковими та практичними завданнями, які окреслюються в різних сферах суспільного розвитку. Законодавчим підґрунтям для організації сучасної системи освіти в контексті дослідження є Закони України «Про освіту», «Про професійну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про фахову передвищу освіту»; Концепція розвитку професійно-технічної освіти в Україні;

Державний стандарт професійно-технічної освіти для підготовки (підвищення кваліфікації) робітників з професії «Лісник» та ін.

Так, удосконалення системи професійної освіти дало змогу виокремити заклади фахової передвищої освіти в Україні, які в законодавчій базі визначаються як «центри здобуття повних та часткових кваліфікацій у сферах фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти, а також як кваліфікаційні центри, уповноважені на оцінювання і визнання результатів навчання, зокрема,

здобутих шляхом неформальної чи інформальної освіти, присвоєння та/або підтвердження професійних кваліфікацій відповідного рівня» [8]. У другому розділі Закону серед складників у системі фахової передвищої освіти виокремлюються заклади фахової передвищої освіти та галузі знань і спеціальності, що в контексті дослідження зосереджує нашу увагу на Державному стандарті професійної (професійно-технічної) освіти [2]. У документі визначено вимоги до результатів навчання здобувачів освіти відповідного рівня, обов'язкових компетентностей, змісту професійної (професійно-технічної) освіти, освітнього рівня вступників, рівня кваліфікації випускника закладу професійної (професійно-технічної) освіти, загального обсягу навчального навантаження, переліку основних засобів навчання [2].

Конкретизацію вимог до здобувачів спеціальності майбутніх фахівців лісового господарства дано в Державному освітньому стандарті (6141.А.02.10-2022) з професії «Робітник на лісокультурних (лісогосподарських) роботах», затвердженого Наказом МОН України № 605 від 01.07.2022 р. і який упроваджено в навчальний процес з 1.09.2022 р. [1]. Державним освітнім стандартом професії «Робітник на лісокультурних (лісогосподарських) роботах» визначено ключові та професійні компетентності, до яких віднесено когнітивну, психологічну, комунікативну, математичну, особистісну, соціальну, громадянсько-правову, підприємницьку, екологічну, енергоефективну, цифрову, інформаційну компетентності [1]. Однак, не зважаючи на те, що в системі фахової передвищої освіти особлива увага приділяється формуванню практичних умінь і навичок студентів (учнів), що набуває особливої значущості в межах дуального навчання, проте акцентуації уваги на праксеологічному підході та формуванні праксеологічної компетентності у випускників, які отримують відповідний фах, не виявлено.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій,** на які спираємося у науковій розвідці й у яких розглядаються різні аспекти окресленої проблеми, свідчить, що дослідники поглиблено вивчають особливості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників лісового господарства (І. Вдовенко, Л. Коритко, Л. Макодзей, Є. Мішеніна, З. Подоляк, Н. Стрижак, В. Хрик, О. Якименко, І. Ярова та ін.); розглядають специфіку дуального навчання (Л. Кримчак [3]); аргументують доцільність модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі (С. Літвінчук [5]) шляхом використання інноваційних методів для формування професійних компетентностей майбутніх фахівців садово-паркового господарства (В. Лиходід [4]). І хоча науковці прослідковують генезис праксеологічних ідей в історико-філософському контексті (О. Льовкіна [6]).

Проте дослідженню формування праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства не було приділено належної уваги, хоча дослідники висвітлювали окремі аспекти вдосконалення технологічної практики в сільськогосподарському виробництві (Є. Маринченко, М. Федорченко [7]).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Таким чином актуалізується проблема уточнення сутності праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства, що формується в результаті дуального навчання в закладах фахової передвищої освіти та має певну структуру, що відображає її компонентний склад.

**Мета статті.** Основними цілями статті є конкретизація структурних компонентів праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства.

**Виклад основного матеріалу.** Здебільшого професійна підготовка майбутніх фахівців спрямовується на формування готовності студентів до роботи в обраній професійній сфері. Основною ознакою такої готовності є належний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців. Зазвичай професійна компетентність розглядається як багатофакторне утворення, що охоплює різні аспекти. Зокрема це високий рівень знань і способів їх застосування в конкретних ситуаціях, прагнення до професійного зростання, спрямованість на самовдосконалення тощо.

Однією з важливих ознак професійної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства є сформованість у випускників закладів фахової передвищої освіти умінь і навичок ефективно й раціонально, правильно і доцільно виконувати професійні функції. Встановлення різноспрямованих складників такої характерної ознаки студентів (учнів) свідчить про сформованість усіх структурних компонентів праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства.

Формування праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства є ключовим аспектом їх підготовки, особливо у контексті дуальної освіти в закладах фахової передвищої освіти в Україні. Адже дуальна освіта ґрунтується на інтеграції теоретичних знань, які опановують студенти (учні) у закладі освіти (знання про екологію лісів, різноманітних процесів у сфері лісового господарства тощо), та практичного досвіду, здобутого безпосередньо на робочому місці або в реальних умовах професійної діяльності майбутніх фахівців лісового господарства з використанням методів ведення лісового господарства, застосування сучасних технологій та підходів до сталого використання лісових ресурсів та ін. Дуальна форма здобуття професійної освіти

передбачає навчання на робочому місці на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації на рівні від 25% до 60% загального обсягу освітньої програми на основі договору.

Відтак формування праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства означає набуття студентами (учнями) професійних умінь і навичок, які формуються у них в результаті дуального навчання в закладах фахової передвищої освіти і свідчать про готовність випускників здійснювати трудові функції, визначені відповідним професійним стандартом [2]:

- ефективного планування, організація, керівництво та контролювання різноманітних процесів у сфері майбутньої роботи за фахом;

- раціонально й доцільно використовувати інструменти, обладнання, механізми, моделі, засоби для успішного виконання професійного функціоналу, визначеного державним стандартом професійної (професійно-технічної) освіти «з урахуванням технологічної складності професії» [2];

- проведення досліджень у лісі, раціонально використовуючи енергоресурси, витратні матеріали, враховуючи необхідність зберігати та захищати навколишнє середовище;

- участь у проектах з лісовідновлення, визнаючи нові цілі та способи їх досягнення, плануючи раціональну трудову діяльність;

- виявляти здатність виконувати прості лісокультурні роботи, дотримуючись вимог безпеки праці під час виконання лісокультурних робіт [1].

Такий підхід забезпечує глибоке розуміння матеріалу та готує студентів до реальних викликів професії. Завдяки дуальному навчанню студенти отримують можливість відчувати себе частиною професійної спільноти, розвивають вміння працювати в команді та адаптуються до постійно змінних умов роботи у сфері лісового господарства. Це сприяє формуванню не тільки фахових знань, але й ключових соціальних та комунікативних навичок, необхідних для успішної кар'єри в цій галузі і зокрема, праксеологічної компетентності, що має певну компонентно-критеріальну структуру та рівні сформованості, які визначаються за чітко визначеними показниками.

Аналіз сутності праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства дає змогу виокремити основні складники означеної якості, що складається з таких компонентів: аксіологічний, когнітивний, діяльнісний і розвивальний. Кожен із визначених компонентів визначається за певною ознакою – критерієм, що дає змогу поєднати кілька показників у одній узагальнюючій характеристиці.

Так, *аксіологічний* компонент праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства визначається за *ціннісно-мотиваційним* критерієм. Сформованість у студентів (учнів)

такого компонента можна визначити за кількома показниками:

- умотивованість у майбутніх фахівців лісового господарства, які здобувають професійну освіту в закладах фахової передвищої освіти, набуті необхідних професійних умінь, навичок і досвіду ще в період навчання, що уможливується в умовах дуальної освіти;

- виявлення інтересу і прагнення до правильного, ефективного та раціонального виконання професійних функцій в майбутньому;

- усвідомлення студентами (учнями) навчальних та професійних цілей і готовності до їх досягнення, що визначає сенс дуального навчання в закладах фахової передвищої освіти.

*Когнітивний* компонент праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства визначається за *знаннєво-смысловим* критерієм. Сформованість у студентів (учнів) когнітивного компонента можна визначити за такими показниками:

- знання змісту ефективної професійної діяльності майбутніх фахівців лісового господарства, що ґрунтується на знанні професійної термінології та функціоналу фахівців цього профілю;

- готовність набувати нових і сучасних професійних знань, які можна використовувати у майбутніх професійній діяльності;

- усвідомлення безпосереднього взаємозв'язку між теоретичною підготовкою та раціонально-ефективним використанням знань у професійних ситуаціях.

*Діяльнісний* компонент праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства визначається за *доцільно-функціональним* критерієм. Сформованість діяльнісного компонента визначається за такими показниками:

- уміння планувати раціональні професійні дії, які спочатку апробуються на практичних заняттях, а надалі – на виробництві в умовах дуального навчання;

- самостійно діяти в нестандартних ситуаціях професійного змісту, визначаючи оптимальні способи виконання трудової діяльності;

- готовність раціонально використовувати енергоефективне устаткування, ресурси, матеріали, дотримуючись екологічних норм у професійній діяльності, про що вказано в Державному освітньому стандарті з професії «Робітник на лісокультурних (лісогосподарських) роботах» [1].

Сформованість *розвивального* компонента праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства визначається за *особистісно-акмеологічним* критерієм і такими показниками:

- готовність самостійно визначати основні цілі особистого професійного становлення і зростання та використовувати ефективні засоби їх досягнення в умовах дуального навчання;



– самоосвітня робота з метою розширення контенту знань, умінь, навичок і досвіду для успішного виконання професійної діяльності майбутніх фахівців лісового господарства;

– використання сучасних інформаційних технологій для ознайомлення з сучасними формами, методами, засобами трудової діяльності працівників галузі лісового господарства.

Залежно від того, в якій мірі виявляється сформованість кожного компонента праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства, використовуються чотири рівні: високий, достатній, задовільний і низький. Кожен з рівнів має не тільки якісну характеристику згідно з визначеними показниками, а й кількісний вираз, що позначається за 5-бальною системою оцінювання (відповідно 5, 4, 3, 2–1 балів).

Таким чином, праксеологічна компетентність майбутніх фахівців лісового господарства є складним утворенням, що характеризує результативність практичного аспекту професійної підготовки студентів (учнів) у закладах фахової передвищої освіти в умовах дуального навчання.

**Висновки.** Готовність майбутніх фахівців лісового господарства ефективно, раціонально і результативно виконувати професійні функції після завершення навчання у закладі фахової передвищої освіти визначається за рівнем сформованості праксеологічної компетентності. Окреслена якість має складну структуру, що складається з аксіологічного, когнітивного, діяльнісності розвивального компонентів. Визначити сформованість кожного компонента можна за окресленою якістю (критерієм) та кількома показниками, які узгоджуються з вимогами до майбутніх фахівців лісового господарства, що зафіксовані у Державному освітньому стандарті з професії «Робітник на лісокультурних (лісогосподарських) роботах».

Подальшими перспективами в цьому напрямі визначаємо розробку методичного забезпечення

для формування кожного структурного компонента праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний освітній стандарт з професії «Робітник на лісокультурних (лісогосподарських) роботах» (6141.А.03.10-2022). Наказ МОН України № 605 від 01.07.2022 р. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2022/08/01/Robotn.na.lisokult.lisohosp.robotakh.605-01.07.2022.pdf>.
2. Державний стандарт професійної (професійно-технічної) освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 1077 від 20.10. 2021 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1077-2021-%D0%BF#Text>.
3. Кримчак Л. Ю. Деякі аспекти впровадження дуальної форми здобуття освіти у вищій школі *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65. Т. 2. С. 58–62.
4. Лиходід В. В. Метод проєктів як засіб формування професійних компетентностей у період практики з механізації садово-паркового господарства. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 81. С. 144–147.
5. Літвінчук С. Б. Модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі за сучасних умов *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73. Т. 2. С. 87–92.
6. Льовкіна О. Г. Генезис праксеологічних ідей: історико-філософський контекст. *Філософські обрії*. 2012. Вип. 27. С. 4–12.
7. Маринченко Є. О., Федорченко М. С. Формування готовності майбутнього педагога професійного навчання до інноваційної діяльності у сільськогосподарському виробництві під час технологічної практики. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 56. Т. 2. С. 61–64.
8. Про фахову передвищу освіту. Закон України № 2745-VIII від 6 червня 2019 р. *Відомості Верховної Ради*. 2019. № 30. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>.

## ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА У ІНШИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

### COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE AND IN OTHER EUROPEAN COUNTRIES

В статті зосереджено увагу на порівняльному аналізі систем інклюзивної освіти в Україні, Великій Британії, Італії, Австрії, Фінляндії та Швеції. Визначено, що спільними поняттями для систем інклюзивної освіти усіх країн є поняття «універсального дизайну» середовища, поняття «безбар'єрності» та «соціальна модель» поняття «дитина з особливими освітніми потребами», яка стверджує, що причина проблеми – це не порушення розвитку особи чи стан її здоров'я, причина проблеми – це бар'єри у зовнішньому середовищі, які оточують особу (система як проблема). Проаналізована історія становлення та ключові аспекти інклюзивної освіти в цих країнах, нормативно-правова база, що забезпечує інклюзивну освіту, методи та стратегії, які використовуються для забезпечення доступності та рівності в навчанні дітей з особливими освітніми потребами. В статті розглянуто також виклики, з якими стикаються інклюзивні системи у досліджуваних країнах. Розглянуто досвід і підходи до інклюзивної освіти в Україні та обраних країнах Європи та розкрито спільні та унікальні характеристики. Зокрема, звернуто увагу на підходи, які пов'язані з інтеграцією дітей з особливими освітніми потребами у звичайні школи, так і на підходи, які передбачають одночасне існування спеціальних закладів освіти та загальних закладів з інклюзивними класами. В статті описані виклики, з якими зустрічаються окремі країни, що забезпечує можливість врахування їх у інклюзивній системі освіти України. Звернуто увагу, що інклюзивна система освіти України є досить молодю, але має власні чіткі алгоритми роботи із учнями з ООП, організації навчального процесу в інклюзивних класах, які часто враховують досвід інших країн, але її зберігають свою унікальність через певні історичні та традиційні моменти.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, спеціальні класи, індивідуальне навчання.

The article focuses on the comparative analysis of inclusive education systems in Ukraine, Great Britain, Italy, Austria, Finland and Sweden. It was determined that common concepts for the inclusive education system of all countries are the concept of "universal design" of the environment, the concept of "barrier-free" and the "social model" of the concept of "child with special educational needs", which claims that the cause of the problem is not a developmental disorder, a person or his state of health, the reason is the barriers in the external environment that surround the person (the system as a problem). The history of formation and key aspects of inclusive education in these countries, the legal framework that ensures inclusive education, methods and strategies used to ensure accessibility and equality in the education of children with special educational needs are analyzed. The article also considers the challenges faced by inclusive systems in the studied countries. The experience and approaches to inclusive education in Ukraine and selected European countries are reviewed, and common and unique characteristics are revealed thus, attention was paid to the approaches that are related to the integration of children with special educational needs in a regular school, as well as to the approaches that involve the simultaneous provision of special educational institutions and general institutions with inclusive classes. The article describes the challenges faced by individual countries, which ensure the possibility of taking them into account in the inclusive education system of Ukraine. It is noted that the inclusive education system of Ukraine is quite young, but it has its own clear algorithms for working with students with SEN, organizing the educational process in inclusive classes, which often take into account the experience of other countries, but also retain their uniqueness due to certain historical and traditional moments.

**Key words:** inclusive education, special educational needs, special classes, individual education.

УДК 377.4

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.33>

**Мандюк А.Р.,**

аспірант кафедри фізики і методики викладання  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**Войтків Г.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри фізики і методики викладання  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Освіта є ключовим елементом суспільного прогресу та розвитку, а інклюзивна освіта стає більш актуальною в сучасному світі, де розмаїття людських потреб вимагає відповідних підходів. Зокрема, демократизація суспільства якісно вплинула на перегляд та переоцінку форм отримання освіти для дітей з особливими потребами. Одним із таких на сьогодні стало, власне, інклюзивне навчання, яке має на меті інтегрування дітей з особливими потребами у масові загальноосвітні заклади та отримання знань, вмінь і навичок протягом того ж самого періоду, що і їх здорові однолітки. Основна концепція інклюзії ґрунтується

на ідеї, що життя та діяльність дітей з обмеженими можливостями повинні максимально наближатися до умов та стилю життя навколишнього середовища, в якому вони перебувають. Важливо додати, що інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах і відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останні дослідження та публікації в галузі інклюзивної освіти в Україні та за її межами (І. Ковальчук, Ю. Заєць, І. Кучерак, Г. Шмідт, Е. Свенсон та ін.) показують, що концепт інклюзивної освіти

є невід'ємною частиною сучасної освітньої системи [6, 7, 13, 16]. Важливим досягненням у напрямку удосконалення інклюзивних освітніх питань стало використання «соціальної моделі» для визначення особи із особливими освітніми потребами (ООП), яка стверджує, що причина проблеми – це не порушення розвитку особи чи стан її здоров'я, причина проблеми – це бар'єри у зовнішньому середовищі, які оточують особу (система як проблема) [13]. Такий підхід сприяв покращенню взаємовідносин батьків учнів із ООП з педагогічними працівниками та акумуляцію зусиль, усіх осіб, що супроводжують учня на створення безбар'єрного навчального середовища, що сприяє розвитку та навчанню. Спільним поняттям для інклюзивних освітніх систем всіх країн є поняття Універсального дизайну середовища (УДН). Якісно організований УДН може проактивно задовольнити потреби всіх учнів.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на велику кількість досліджень в галузі інклюзивного навчання, інклюзивна освіта в Україні є ще досить молодою, тому дослідження кращих європейських інклюзивних практик та їх впровадження у систему освіти України є актуальним питанням сучасної науки та освіти.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Тому завданнями нашого дослідження є розгляд підходів до імплементації, фінансування, доступність та якість освітніх послуг для людей з особливими потребами в різних країнах та виокремлення їх проблемних моментів для можливості проектування розвитку інклюзивної освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Порівнюючи впровадження інклюзивної освіти в Україні та інших європейських країнах, насамперед, варто згадати про нормативно-правову базу, пов'язану із наданням освітніх послуг у країнах Європи та Україні. Конвенція ООН, як міжнародний правовий документ, що визначає права дітей в державах-учасниках про права дитини, проголошує, що право людей з інвалідністю на інтеграцію в суспільство є ключовим принципом міжнародних стандартів у галузі прав людини. Вона визначає сумісну освіту як основу для соціальної інтеграції. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб із особливими потребами (прийнята Всесвітньою конференцією з питань освіти осіб з особливими потребами 7–10 червня 1994 року) заявляє про те, що особи, які мають особливі потреби в освіті, повинні мати доступ до навчання в звичайних школах, належить створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих у першу чергу на дітей з метою задоволення цих потреб [4]. Ґрунтовною є думка, що звичайні школи з інклюзивною

орієнтацією є найбільш ефективним інструментом протидії дискримінації на ґрунті інвалідності та обмеженості. Хоча у розвинених країнах інтегровані школи стали реальністю та буденністю, в Україні цей підхід в освіті перебуває на стадії впровадження та розвитку.

Так само, як у більшості країн світу, в Україні концепція інклюзивної освіти застосовується, переважно, до осіб з особливими потребами. За даними на 1 січня 2013 року їх кількість в Україні становила приблизно 2,74 мільйони, що складала майже 6% від загальної кількості населення країни [12], а станом на 2023 рік перевищила позначку у 3 мільйони, що безпосередньо пов'язано із повномасштабним вторгненням (кількість українців з інвалідністю зросла на 300 тисяч). Україна імплементує більшість світових документів, які пов'язані із цим питанням, але також має і свою правову базу. Порівняльна характеристика інклюзивної освіти в Україні та інших європейських країнах полягає в розгляді ключових аспектів, таких як підходи до імплементації, фінансування, доступність та якість освітніх послуг для людей з особливими потребами.

Зокрема, підходи до імплементації інклюзивної освіти в Україні та Європі можуть варіюватися в залежності від законодавчого середовища (як було згадано раніше), освітніх практик, та рівня готовності суспільства. На основі опрацьованої літератури можна зробити висновок, що їх (підходи до імплементації) доречно розділити на кілька складових: підходи, підтримка та навчання вчителів, участь громади та доступність необхідних ресурсів. Наприклад, В. Давиденко у статті «Впровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи вирішення» стверджує, «що однією з найбільших перепон до успішності інклюзії у Великобританії англійські педагоги вбачають у діяльності британського уряду» [4, 5]. А у період з 2000 по 2013 рік уряд Великої Британії розвиває політику впровадження інклюзії «зверху-вниз», який теж не дав очікуваних результатів, оскільки не розглядав конкретні питання на місці, у загальноосвітніх школах, а лише вибірково та поверхнево визначав, кому виділяти кошти. Отже, приклад британського уряду показує, що попри певну ініціативність, таку як будівництво нових спеціальних шкіл, варто звертати увагу на діяльність місцевої влади, адже саме вона безпосередньо впливає на ситуацію та комфорт дітей з особливими потребами. Через це недопрацювання, для деяких дітей інклюзія обмежується лише включенням у загальноосвітні школи без належного підходу до їхнього навчання. Проблема недостатнього фінансування визнається як значуща перешкода для успішної імплементації інклюзивних практик, і ставиться під сумнів ефективність заходів, що здійснюються місцевими владами.

Не меншою проблемою також є питання нестачі педагогічних кадрів їхня фахова компетенція у цих питаннях. Вчителі висловлюють готовність підтримати інклюзію, особливо коли це стосується осіб з легкими фізичними та розумовими вадами [14], однак не всі педагоги ділять такий погляд на інклюзивний підхід, коли йдеться про дітей із важкими проблемами у поведінці. Попри це зараз у Великій Британії привілеюється забезпечення освіти особам із спеціальними освітніми потребами у стандартних навчальних закладах та розглядається як взаємно-корисний процес. Цей підхід сприяє розпізнаванню унікальності кожної особи і є важливою частиною формування громадянської свідомості. Внаслідок проведеного реформування у всіх областях країни створено управління освітою, яке включає в себе структурний підрозділ – управління служби підтримки. Ці органи несуть відповідальність за матеріальне та організаційне забезпечення інклюзивного навчання учнів із психофізичними особливостями розвитку. Спеціалісти цих служб взаємодіють із закладами, де отримують освіту діти із спеціальними освітніми потребами. Навчальні установи мають своїх фахівців-координаторів із питань спеціальної освіти, які безпосередньо працюють із дітьми, у яких немає складних порушень розвитку. Вони надають додаткові корекційно-реабілітаційні послуги учням із обмеженими психофізичними можливостями, залучаючи до цього роботи позашкільні медичні, психологічні та соціальні служби. Крім того, вони консультують вчителів та надають підтримку батькам.

Ще однією країною, яка має досвід у впровадженні концепцій інклюзивної освіти та навіть вважається лідером є Італія. Країна стала однією з перших, яка визнала, що інтегроване та інклюзивне навчання є найбільш сприятливою формою освіти для дітей з обмеженими можливостями. Під тиском громадськості 1971 р. в Італії було ухвалено новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначав статус масових шкіл, де навчаються всі діти з проблемами в розвитку забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку [12], а за шість наступних років було додано ще кілька важливих положень:

- діти з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу дому та навчатися у класах разом зі своїми однолітками;
- кількість дітей у класі не може перевищувати 20 учнів, серед яких не більше 2 з особливими потребами;
- закриття (обмеження) «спеціальних» класів;
- забезпечення кваліфікованою підтримкою за узгодженими програмами;

- створення вакансій «спеціальних педагогів» у класах із суміжним навчанням.

З інтерв'ю Моніки Феррари для українського видання «Радіо Свобода» [9] можемо дізнатися ще кілька практичних деталей: педагоги часто практикують групові заняття, де у кожній групі є лідер, який допомагає дитині з особливими потребами, також таких дітей не оцінюють за звичною шкалою, а лише дають словесні та письмові коментарі, педагогічний колектив концентрується на індивідуальному підході до кожного такого учня (особливо через вчителів-асистентів).

Такий підхід призводить до того, що на сьогодні в країні понад 90 % дітей і особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу та демонструють хороші результати. За даними 2014–2015 навчального року, італійські школи відвідують понад 230 тисяч дітей з особливими потребами. Найбільша частина з них (37 відсотків) – учні початкової школи [9].

Інклюзивна освіта у Фінляндії є однією з передових моделей в світі і визначається високим стандартом якості та врахуванням потреб кожного учня. На основі наукової та нормативної літератури можна зробити кілька висновків щодо ключових аспектів її впровадження та існування. По-перше, використання інклюзивного підходу у Фінляндії вважається ключовим принципом організації базової освіти, а основні принципи інклюзивної освіти окреслені в законодавстві і чітко визначають наміри створення освітнього середовища, яке сприяє інтеграції [3]. По-друге, у концепції розвитку інклюзії є певні визначені положення, такі як командний підхід у вирішенні проблемних питань, навчання дітей базується на вирішенні своїх індивідуальних завдань, відповідно до їх можливостей, фахові консультації та супровід усіх учасників процесу, компенсаторні індивідуальні засоби та необхідне обладнання надаються за рахунок держави. Усі ці аспекти реалізуються у кількох формах: включення дітей з особливостями розвитку в загальні класи, організація навчання у змішаних класах, де предмети викладаються як вчителем-предметником, так і фахівцем з інклюзії одночасно (кількість учнів до 25 осіб), навчання в невеликих групах з частковим відривом від класу або без відриву від нього, реалізація диференційованого спеціального навчання в спеціальних класах, де зазвичай навчаються діти з більш важкими порушеннями, при участі 2–3 фахівців і асистента (кількість учнів обмежена до 10 осіб). У всіх формах кожен учень з особливостями розвитку працює за індивідуальним навчальним планом, а по закінченню школи отримує відповідну довідку. Попри це, у країні також існують спеціалізовані школи, спрямовані на учнів із значними порушеннями в поведінці та розумовому розвитку де навчаються діти, що потребують посиленої підтримки через серйозні затримки.

Головна особливість інклюзивної освіти в Фінляндії полягає в тому, що сфера спеціальної педагогіки тісно переплетена з загальною освітою. У міжнародній педагогічній теорії та практиці термін «спеціальна педагогіка» використовується у широкому розумінні, оскільки він відповідає сучасним гуманістичним цінностям у глобальній освітній системі, таким як коректність, толерантність та повага до кожної людини, а у Фінляндії визначення спеціальної педагогіки передбачає індивідуально орієнтовану інструкцію, спрямовану на задоволення особистих потреб конкретної дитини з обмеженими можливостями. Отже, у фінській інклюзивній школі фокус зміщено з адаптації учнів на освітнє середовище, а головною фігурою в реалізації інклюзивної освіти є педагог. З цим безперечно пов'язані і певні труднощі, такі як брак кадрів, а також недостатня розробленість методичного супроводу інклюзивних практик навчання проявляється у тому, що навчальні програми включають лише загальні принципи викладання предметів, залишаючи вчителів самостійно вибирати методику навчання, враховуючи ці принципи. Уряд Фінляндії намагається вирішити ці питання чітким розподілом обов'язків та впровадженням спільного викладання, яке має на меті об'єднати зусилля вчителів та полегшити навантаження на кожну конкретну людину.

Також важливим є підкреслення досвіду успішної реалізації інклюзивного навчання для дітей з особливостями психофізичного розвитку у Швеції. У 1980-ті роки в загальноосвітній системі Швеції в основному використовувалося інклюзивне навчання як метод освіти для дітей з особливими освітніми потребами. З того часу всі учні почали відвідувати загальноосвітні школи, а багато корекційних і спеціальних шкіл були ліквідовані для створення на їхній базі ресурсних центрів [6]. У 1989 р. було ухвалено новий «Закон про середню освіту», у якому інклюзивне навчання визначено основною формою здобуття освіти неповносправними [8, 15]. На основі цього закону та інших нормативно-правових документів, з 1995 року в Швеції існують лише чотири види спеціальних шкіл: для дітей із помірною розумовою відсталістю, легкою розумовою відсталістю, труднощами в навчанні та для тих, у кого є комплексні порушення [3, 8, 10]. Сучасні тенденції в шведській освіті направлені на повну ліквідацію спеціальних шкіл і створення на їхній базі ресурсних центрів. У загальних рисах освіта для неповносправних дітей у Швеції схожа до інших систем у Європі, але варто згадати про кілька важливих компонентів:

- кожній сім'ї, яка виховує дитину з особливостями розвитку, держава надає радників для супроводу та підтримки дитини;
- у країні існує спеціальна комісія, яка відповідає за процес прийому дітей з особливими освіт-

німи потребами в школу. Вона детально розглядає проблеми учнів і приймає одне з наступних рішень: відправити учня/ученицю до спеціалізованої школи (з розрізненими програмами для різних видів порушень), прийняти дитину до звичайної школи або рекомендувати направлення на лікування;

- великий пласт роботи також проведено і у галузі навчання педагогів. В рамках нової програми підготовки вчителів, запровадженої у 2011 році, всі майбутні педагоги отримують навчання в галузі спеціальної освіти;

- у школах Швеції велика увага приділяється протидії та запобіганню дискримінації, а також формуванню соціальної згуртованості.

Насамкінець, варто зазначити, що хоч реформи в галузі освіти, проведені протягом часу у Швеції мають багато позитивних рис, проте і призвели до певного погіршення якості освіти, хоч сприяли інклюзивним процесам. Одночасно з іншими змінами відбулася децентралізація системи освіти, що переклала відповідальність за шкільну освіту на місцеве самоврядування. Якість навчання в класах почала падати, а кількість учнів з обмеженими можливостями здоров'я безперервно збільшувалася. Інклюзивна освіта дітей часто стикається з проблемами через недостатнє фінансування та недостатню кваліфікацію педагогів, які працюють у звичайних класах. Відзначається відсутність достатньої кількості фахівців у галузі спеціальної освіти, а також недостатній інтерес до професії вчителя через низькі зарплати [10].

Україна визнає важливість розвитку інклюзивної освіти та враховує свої унікальні умови, такі як різниця в економічних, етнографічних умовах та менталітеті. Країна активно формує свій власний шлях у впровадженні інклюзивного навчання. Перші кроки у напрямку інклюзивної освіти в Україні були зроблені у 1998 році, коли Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» запустив програму «Залучення дітей з особливими потребами в освітнє середовище» [1]. Ця програма спрямована на створення ефективної моделі для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами в рамках загальноосвітніх навчальних закладів.

Світовий досвід реабілітації дітей з фізичними чи розумовими вадами підтверджує, що надання їм права на освіту та максимальний розвиток є важливим для повноцінного життя та благополуччя суспільства. Як відносно молода держава, Україна поки не має значних та добре напрацьованих кейсів інклюзивної освіти, але переймаючи європейський та американський досвід активно розвиває цей напрямок, спрямовуючи його на створення доступних та рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Основні напрями розвитку інклюзивної освіти в Україні включають:

- інтеграція дітей з ООП в звичайні класи: діти із спеціальними потребами включаються до звичайних класів, забезпечуючи їм можливість отримати освіту разом із своїми ровесниками;
- індивідуалізація навчання: застосування індивідуальних програм та підходів для кожного учня із спеціальними потребами, що враховує їхні індивідуальні можливості та обмеження;
- підготовка педагогічних кадрів: педагогічні працівники почали проходити підготовку з інклюзивної освіти для ефективної роботи з дітьми з особливостями розвитку, отримуючи гранти закордоном та переймаючи іноземний досвід;
- співпраця із батьками та громадськістю: почастишало залучення батьків, громадських організацій та експертів для спільного розв'язання проблем та вдосконалення інклюзивної освіти.

Поряд з позитивними тенденціями в галузі інклюзивної освіти, важливим залишається завдання об'єднання зусиль і створення умов для координації дій всіх спеціалістів (медиків, педагогів, психологів, соціальних працівників), які готові до активної взаємодії. Також важливо розробити додаткові освітні програми, враховуючи інтелектуальні та фізичні можливості дітей. Перехід на нові форми організації навчально-виховного процесу, обумовлений зміною змісту освіти, також потребує належної підготовки. Ще одним вектором покращення інклюзії в Україні може стати розроблення ефективних механізмів оцінювання успішності інклюзивної освіти та її впливу на розвиток дітей, оскільки станом на сьогодні комплексних даних про це немає.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, інклюзивна освіта в Європі та Україні відображає глобальний тренд спрямований на створення рівних та доступних можливостей для навчання дітей з різними освітніми потребами. Різні моделі інклюзивної освіти демонструють, що інтеграційна модель є найуспішнішою. Україна, розвиваючи інклюзивну освіту, стикається з викликами внаслідок економічних обмежень та соціокультурних і організаційних обмежень. Проте, українська система намагається створити позитивні зміни через впровадження інтеграції в звичайні класи та індивідуальні форми навчання. Перспективи подальших досліджень пов'язані із дослідженням методик роботи з учнями із різними нозологіями.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Головань Л. П. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами. *Бористен*. 2012. Вип. 10. С. 14–17.

2. Давиденко Г. В. Впровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи вирішення. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2014. Вип. 11. С. 27–38.

3. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2015. 40 с.

4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ, 2019. 300 с.

5. Інклюзивна освіта у Швеції. *Електронний архів наукових публікацій Українського державного університету імені Михайла Драгоманова* : веб-сайт. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/29467/Khanzeruk.pdf> (дата звернення: 02.01.2024).

6. Ісаксен Л. Інклюзивна освіта в Норвегії: виклики та досягнення. *Освітній аналіз*. 2017. Вип. 3. С. 205–220.

7. Ковальчук О. Інклюзивна освіта в Європі: найкращі практики та перспективи для України. *Наукові дослідження в освіті*. 2019. Вип. 5. С. 112–129.

8. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ, 2009. 272 с.

9. Міріам – наш скарб: як працює інклюзивна школа в Італії. *Радіо Свобода* : веб-сайт. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/28903443.html> (дата звернення 02.01.2024).

10. Не інклюзивні, а звичайні класи. Як працює інклюзивна освіта у Норвегії та Швеції. *Нова українська школа* : вебсайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/ne-inklyuzivni-a-zvyhajni-klasy-yak-pratsuyue-inklyuzivna-osvita-u-norvegiyi-ta-shvetsiyi/> (дата звернення 02.01.2024).

11. Освітній досвід Фінляндії. Що особливого у фінській освіті? *Нова українська школа* : вебсайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/shho-osoblyvogo-u-finskij-inklyuzivnij-osviti/> (дата звернення 02.01.2024).

12. Про становище інвалідів в Україні : національна доповідь М-ва праці та соціальної політики України від 18 груд. 2007 р. № 1228. Київ, 2008. 198 с.

13. Універсальний дизайн для навчання. *Understood* : веб-сайт. URL: <https://www.understood.org/articles/the-difference-between-universal-design-for-learning-УДН-and-traditional-education>

14. Ходкінсон А. Концепції та хибні уявлення про інклюзивну освіту: критичний аналіз знань і розуміння інклюзії вчителями останнього року навчання. *Дослідження в освіті*. 2005. Вип. 73. С. 15–29.

15. Шведська модель інклюзивної освіти. *Інклюзивна освіта* : веб-сайт. URL: [https://inkluz5.blogspot.com/2017/04/blog-post\\_66.html](https://inkluz5.blogspot.com/2017/04/blog-post_66.html) (дата звернення 02.01.2024).

16. Шмідт Х. Інклюзивна освіта в Німеччині: стратегії та перспективи. *Журнал Інклюзивної Педагогіки*. 2016. Вип. 4. С. 78–94.

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕРСЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ БЕЗПЕКИ

### METHODOLOGICAL PRINCIPLES FOR THE FORMATION OF PERSIAN LANGUAGE OF FUTURE INTERPRETERS' DIALOGICAL SPEAKING IN THE SPHERE OF SAFEGUARDING OF STATE SECURITY

Стаття присвячена вивченню методичних підходів та стратегій для формування перськомовної компетентності у діалогічному мовленні серед майбутніх перекладачів, що спеціалізуються в сфері забезпечення державної безпеки. Досліджуються ключові аспекти процесу навчання, висвітлюється роль діалогічного мовлення у підготовці фахівців, що працюватимуть в сфері національної безпеки. Стаття спрямована на визначення оптимальних методів навчання, які сприяють активному розвитку комунікативних навичок та мовленнєвої компетентності студентів. Результати дослідження можуть бути корисні як викладачам, що працюють у галузі вищої освіти, так і студентам, які обирають спеціалізацію з перекладу у сфері державної безпеки. Висвітлюється необхідність адаптації методичних підходів до специфіки перськомовного контексту та впровадження інноваційних засобів для оптимізації процесу навчання. Робота спрямована на вдосконалення якісних характеристик підготовки перекладачів і визначає практичні рекомендації для підвищення ефективності навчального процесу в цій сфері. У статті проведено аналіз останніх наукових досліджень у галузі методики навчання діалогічного мовлення, визначаючи прогалини та потреби у цьому напрямі. Розглянуті підходи до формування перськомовної компетентності на прикладі інших мов та враховані особливості сфери забезпечення державної безпеки. Висвітлені методичні підходи, які базуються на інноваційних технологіях та педагогічних стратегіях. Важливий акцент робиться на інтеграції технологій у процес навчання та використанні конкретних викладацьких методів для підвищення результативності. Стаття спрямована на вивчення та практичне впровадження методичних засад формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні, щоб надати майбутнім перекладачам в сфері державної безпеки необхідні інструменти для ефективної комунікації та роботи у міжнародному середовищі.

мова, case study, рольова гра, критерії добору мовного та мовленнєвого матеріалу, навчання іноземної мови, навчальна дискусія.

The article is devoted to the study of methodological approaches and strategies for the formation of Persian language competence in dialogic speech among future translators specializing in the sphere of safeguarding of state security. The key aspects of the training process are studied, the role of dialogic speech in the training of specialists who will work in the sphere of state security is highlighted. The article is aimed at determining the optimal teaching methods that contribute to the active development of students' communication skills and speech competence. The results of the study can be useful both to teachers working in the sphere of higher education and to students who choose to specialize in interpreting in the sphere of state security. The need to adapt methodological approaches to the specifics of the Persian-speaking context and to introduce innovative means to optimize the learning process is highlighted. The work is aimed at improving the quality characteristics of interpreter training and defines practical recommendations for increasing the effectiveness of the educational process in this area. The article analyses the latest scientific research in the field of teaching methods of dialogic speech, identifying gaps and needs in this direction. Approaches to the formation of Persian language competence on the example of other languages are considered, and the peculiarities of the sphere of state security are taken into account. Methodological approaches based on innovative technologies and pedagogical strategies are highlighted. An important emphasis is placed on the integration of technologies into the learning process and the use of specific teaching methods to increase effectiveness. The article is aimed at the study and practical implementation of the methodological principles of the formation of Persian language competence in dialogic speech in order to provide future interpreters in the sphere of state security with the necessary tools for effective communication and work in an international environment.

**Key words:** Persian language learning method, Persian language competence in dialogic speech, interpreter in the sphere of safeguarding of state security, Persian language, case study, role play, criteria's for selecting language and speech material, study of a foreign language, educational discussion.

УДК 37.091.33:811=222.1'06:351.746.1  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.34>

Осядла Т.В.,

ст. викладач кафедри східних мов  
Навчально-наукового гуманітарного  
інституту Національної академії  
Служби безпеки України

**Ключові слова:** методика навчання перської мови, перськомовна компетентність в діалогічному мовленні, перекладач у сфері забезпечення державної безпеки, перська

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** У сучасному світі, де глобалізація та технологічний прогрес активно взаємодіють із забезпеченням національної безпеки, формування перськомовної компетентності у майбутніх перекладачів є актуальною та стратегічно важливою задачею. В контексті діалогічного мовлення, що виступає ключовим елементом комунікативної взаємодії,

виникає необхідність у системному підході до методики викладання, що дозволить ефективно підготувати фахівців для викликів, пов'язаних із сферою національної та міжнародної безпеки.

Задачі включають в себе вивчення та розробку методичних стратегій, які сприятимуть глибокому розумінню та практичному застосуванню перськомовної компетентності, зокрема в контексті

діалогічних ситуацій. Підвищення рівня володіння діалогічним мовленням в перськомовному контексті має вирішальне значення для високоякісного навчання перекладачів, які працюватимуть у галузі забезпечення державної безпеки. Дослідження також акцентує на необхідності адаптації методик до мовно-культурних особливостей іранського середовища та впровадження новаторських підходів для досягнення оптимальних результатів у процесі навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** у сфері методики навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у галузі забезпечення державної безпеки підтверджує актуальність цього напрямку. Останні роки відзначаються інтенсивним вивченням формування компетентності в іншомовному діалогічному мовленні, яке вражає як теоретичні, так і практичні аспекти навчання. Ряд вчених, таких як Л. Крисак, Ма Мінь, А. Медведчук, Л. Ананьєва, Л. Гайдукова, О. Конотоп, Г. Кравчук, С. Литвиненко, Л. Максименко, О. Метьолкіна, Я. Окопна [1, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15], докладно досліджують та розвивають методичні підходи до навчання діалогічного мовлення в різних професійних контекстах. Ці дослідження охоплюють широкий спектр тем, від методів викладання англійської мови для майбутніх лікарів до формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх менеджерів. Результати цих наукових досліджень слугують важливим джерелом знань для розвитку ефективних методичних стратегій у вивченні діалогічного мовлення та формуванні перськомовної компетентності у перекладачів, спеціалізованих у сфері забезпечення державної безпеки.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз попередніх наукових досліджень в галузі методики навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки свідчить про актуальність цього напрямку. Однак варто відзначити, що існують невирішені аспекти цієї загальної проблеми, зокрема залишаються невирішеними або потребують подальшого дослідження: специфіка перськомовної компетентності (детальний аналіз методів формування перськомовної компетентності в контексті діалогічного мовлення у сфері державної безпеки); інтеграція технологій у процес навчання (вивчення ефективних технологій та їхньої інтеграції для покращення результативності навчання діалогічного мовлення); контекстуалізація у навчальних програмах (розробка конкретних методичних підходів до включення вивчення діалогічного мовлення в університетські програми для майбутніх перекладачів у сфері державної безпеки); оцінка результативності (вивчення методів оцінювання перськомовної компетентності у діалогічному мовленні та визначення їхньої

ефективності). Ці аспекти визначають напрямок подальших досліджень у галузі формування перськомовної компетентності у діалогічному мовленні майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки.

**Мета статті** полягає в розкритті сутності проблеми формування перськомовної компетентності у діалогічному мовленні, виявленні її ключових аспектів та розробці рекомендацій для подальшого вдосконалення освітнього процесу в даній області.

**Виклад основного матеріалу.** Формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки потребує окреслення теоретико-методичних засад, зокрема, підходів, принципів, методів.

**Підхід до навчання іноземної мови** розуміємо як глобальну і системну організацію та самоорганізацію освітнього процесу, яка охоплює всі його компоненти і насамперед самих суб'єктів педагогічної взаємодії – викладача і студента. Релевантними для нашого дослідження визначаємо такі підходи: **компетентнісний, ситуативно-комунікативний, інтегрований предметно-мовний, лінгвосоціокультурний.**

**Компетентнісний підхід** передбачає навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки як формування відповідної компетентності, яка передбачає наявність не лише належних знань, навичок та вмій, але й сформованості здатності та готовності до професійної діяльності, наявності професійних умінь та особистісних якостей, які уможливають професійну діяльність; сформованості навчальної та професійної автономії, рефлексії. «Застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти є складним процесом з широким спектром завдань, зокрема, щодо розробки педагогічної системи професійної підготовки майбутніх перекладачів..., яка має ґрунтуватися на моделі діяльності перекладача в типових умовах здійснення фахової діяльності. Для цього важливо досліджувати ... професійну поведінку як перекладачів-фахівців, так і майбутніх перекладачів, що забезпечить спрямованість процесу професійної підготовки на усвідомлення майбутніми перекладачами перспектив їхньої професійної діяльності» [16, с. 142]. Проаналізувавши низку праць, у яких висвітлюються компетентності перекладача та зміст компетентності в іншомовному діалогічному мовленні [2; 3; 5; Комиссаров; 8; 19; 20; 21; 22], визначаємо, що компетентність в діалогічному мовленні перекладача має інтегрувати такі компоненти:

– комунікативний: передбачає володіння нормами двох мов на високому рівні, здатність пере-



кладати діалоги, а також вступати в діалог у мета-процесі професійної діяльності, використовувати (та відтворювати під час перекладу) комунікативні стратегії, стиль мовлення, функціональні типи діалогів, мовні засоби;

– когнітивний – здатність аналізувати інформацію: виділяти головне та другорядне в почутому, прочитаному з метою компресії інформації для передачі її співрозмовнику чи під час перекладу; визначати інтенції мовця та модальність висловлення, вираження яких часто інтегрує вербальний та невербальний компоненти мовлення, саме інтерпретацію почутого чи прочитаного вважаємо визначальним фактором діалогічної реакції безпосереднього діалогу та процесу й результату перекладу діалогу в цілому; зберігати інформацію в пам'яті;

– предметний: володіння екстралінгвальними знаннями з галузі забезпечення державної безпеки; ми стоїмо на позиції, що якісний діалог у цілому та усний переклад може здійснювати людина, яка володіє знаннями з предметної галузі – розуміє, «про що вона говорить» і «що вона перекладає»;

– поведінковий: передбачає адекватну міжособистісну поведінку перекладача у процесі своєї роботи, як у процесі перекладу, так і в перекладацькому метапроцесі (дотримання норм ділової комунікації, міжнародного протоколу, правил невербальної поведінки в іншомовному середовищі); поведінковий аспект людини часто є вирішальним у становленні та підтримці з нею робочих відносин взагалі; поведінка перекладача, який здійснює переклад між двома інституціями державного рівня, може повпливати на прийняття рішень однієї зі сторін, на формування іміджу партнера по співпраці; тому особистісному поведінковому аспекту приділяємо особливу увагу;

- ціннісний: перекладач у сфері забезпечення державної безпеки повинен розуміти відповідальність за свою роботу, розуміти наслідки для держави від неправильної передачі інформації; нести відповідальність за розголошення секретної інформації; мати в ціннісних пріоритетах державні інтереси України;

– рефлексивний: майбутній перекладач повинен бути готовим до самоаналізу та самооцінки свого діалогічного мовлення, розуміти недоліки, неточності в мовному та позамовному аспектах, шукати шляхи та способи удосконалення професійної кваліфікації.

Отже, компетентнісний підхід до навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки передбачає формування компетентності в діалогічному мовленні як комплексу когнітивного, комунікативного, предметного, поведінкового, ціннісного та рефлексивного компонентів, які,

власне, і забезпечують здатність та готовність до професійної діалогічної взаємодії у метапроцесі перекладу та до перекладу діалогів.

**Ситуативно-комунікативний підхід** передбачає таку організацію навчання іноземної мови, за якою процес навчання наближений до реальних ситуацій професійно орієнтованого спілкування. Найдієвішим він є для студентів середніх і старших курсів, котрі мають базову професійну підготовку та достатньо орієнтуються у типових професійно орієнтованих ситуаціях [2, с. 37]. Важливими характеристиками ситуативно-комунікативного підходу є: максимальна наближеність навчальних ситуацій до майбутніх типових комунікативних професійно орієнтованих ситуацій; підбір автентичних матеріалів залежно від професійно орієнтованої ситуації, яка може передбачати різноманітні цілі, форми та засоби спілкування.

Ключовим поняттям ситуативно-комунікативного підходу визначаємо *комунікативну ситуацію*, яку розуміємо як складний комплекс зовнішніх умов спілкування і внутрішніх станів комунікантів, які представлені в мовленні. Основними компонентами комунікативної ситуації визначають: адресат, адресант, тема (предмет спілкування), сфера спілкування, причина, комунікативна мета, код, жанр, ефективність мовлення, експресія, місце, час, етнічне середовище, канал зв'язку. Таким чином, комунікативна ситуація відображає процес комунікації в інтеграції низки зовнішніх факторів з мовними засобами. Саме зовнішні фактори впливають на вибір мовних одиниць, структуру повідомлення, вибір стратегій мовлення. Відповідно до означеного підходу перед нами постає завдання добору комунікативних ситуацій, релевантних професійному діалогічному мовленню майбутнього фахівця з перекладу у галузі забезпечення державної безпеки.

В умовах означеного підходу ситуацію визначаємо основною умовою презентації мовленнєвого матеріалу, формування мовленнєвої навички, мовленнєвого уміння.

Презентація мовленнєвих зразків у ситуації передбачає показ особливостей функціонування мовленнєвих зразків у різних ситуаціях, правила й норми їх використання, адже, як справедливо зазначає О. Черняхович, «не завжди граматично та лексично правильно сконструйоване іноземною мовою речення є ситуативним... Мовні одиниці, вимовлені чи сприйняті поза ситуацією, не залишаються в пам'яті, бо є незначущими для людини. Якщо ж вони навіть і залишаються в пам'яті, то користі від них мало, оскільки, не вживаючись в контексті тієї чи іншої ситуації, вони позбавляються здатності до переносу» [18, с. 118]. Презентація мовленнєвих зразків у ситуації передбачає ознайомлення студентів з цими зразками

в контексті діалогів, вербальний зміст яких супроводжується екстралінгвальним контекстом.

Формування мовленнєвої навички в ситуації передбачає використання насамперед умовно-комунікативних вправ, які містять запропоновану ситуацію мовлення й умови її реалізації. У таких ситуаціях формуються лексичні, фонетичні та граматичні навички, які складають основу усного мовлення майбутнього перекладача. Формування мовленнєвого уміння в ситуації передбачає моделювання ситуацій діалогічного мовлення, в яких взаємодіє перекладач у галузі забезпечення державної безпеки. Відповідно, для успішної реалізації авторської методики необхідно розробити комунікативні ситуації, які відображають вербальні та невербальні засоби спілкування.

**Інтегративний (інтегрований) предметно-мовний підхід.** Інтеграція в освіті розглядається і вивчається як педагогічна категорія, що забезпечує можливість створення взаємозв'язків між навчальними дисциплінами; розкриває роль і місце міжпредметних зв'язків у системі освіти; визначає ідею про необхідність інтеграції змісту навчальних дисциплін для отримання цілісних знань; характеризує методи викладу навчального матеріалу викладачем при інтегративному підході [13, с. 9]. Інтегративний підхід полягає у «встановленні зв'язків між складовими змісту навчання шляхом педагогічного обґрунтування та перетворення реально існуючих зв'язків між поняттями, явищами, науками, галузями тощо. Науково обґрунтована інтеграція знань в оптимальному поєднанні з предметними знаннями є одним з найважливіших чинників у професійній підготовці» [17, с. 251]. У навчанні іноземних мов учені виділяють кілька видів інтеграції: у межах дисципліни (внутрішньодисциплінарна) – інтеграція підходів, методів, принципів, прийомів навчання, мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності; у межах міждисциплінарних зв'язків – інтеграція знань та вмінь з окремих дисциплін; формування іншомовної комунікативної компетентності передбачає здатність та готовність користуватися мовою в навчальній та професійній діяльності, що забезпечить успішне здійснення фахових обов'язків людини [13, с. 56].

Навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки вимагає застосування внутрішньодисциплінарної та міждисциплінарної інтеграції. Внутрішньодисциплінарна інтеграція передбачає насамперед поєднання:

– кількох підходів до навчання – компетентнісного, ситуативно-комунікативного, інтегрованого предметно-мовного, лінгвосоціокультурного, які комплексно створюють методологічну базу функціонування технології навчання;

– інтеграція методів навчання: зважаючи на специфіку та культурний контент професійної діяльності суб'єктів навчання, особливості предмету навчання (перськомовне діалогічне мовлення), вважаємо, що найбільш релевантними для навчального процесу будуть методи вправління; рольової гри та case-study.

Ми вважаємо інтеграцію означених методів як найбільш оптимальний спосіб їхньої імплементації в навчальний процес. Так, метод вправління орієнтований на формування мовленнєвих навичок та вмінь. Вправління реалізується у підсистемі некомунікативних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ. Комунікативні вправи, зі свого боку, реалізуються методами рольової гри та case-study. Останні два методи в технології навчання перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки реалізуються інтегровано: case-study полягає в розробці моделей конкретних ситуацій на практиці у сфері співпраці по захисту державної (чи сектору глобальної) безпеки й одержання студентами знань та вмінь практичної комунікації (діалогічного мовлення). Саме підготовлені матеріали кейсу мають мотивувати студентів до вирішення професійних задач шляхом їх обговорення. З іншого боку, рольова гра дозволяє моделювати ситуації спілкування, зокрема, активізувати цілу низку факторів, таких як адресат та адресант, мета та експресія, місце та середовище. Рольова гра дозволить не просто обговорити певні матеріали та вирішити проблему, на навчить студентів вербальній та невербальній поведінці в різних ситуаціях, пов'язаних з міжнародною співпрацею в галузі забезпечення державної безпеки.

Інтегроване використання Case-study та рольової гри дозволяють створити такі умови, коли одні і ті ж студенти виконують різні ролі – учасників переговорного процесу та перекладача в цьому процесі: ролі періодично змінюються, наприклад, два-чотири студенти обговорюють проблему, а один виконує функції перекладача; потім «перекладач» долучається до обговорення проблеми, а один з тих, хто обговорював, виконує функції перекладача.

Інтеграція підходів та методів навчання зумовлює інтеграцію принципів та прийомів навчання.

Інтеграція іноземних мов фахового спрямування з предметами відповідного циклу слугує пришвидшенню процесу засвоєння, позитивною мотивацією навчання, спонуканням повсякчас застосовувати знання і способи дій. Застосування знань із суміжних дисциплін полягає в їх повторенні й закріпленні, що засвідчує практичну необхідність у подальшому пізнавальному процесі. Водночас завдяки усвідомленості необхідності знань зростає інтерес до їх поглиблення й розширення [5, с. 208]. Тому міждисциплінарній інтеграції слід відводити чільне місце в навчальному

процесі. Міждисциплінарна інтеграція передбачає розвиток компетентності в діалогічному мовленні інтегровано з розвитком окремих професійних якостей перекладача, які відображаються в когнітивному, предметному, поведінковому, ціннісному та рефлексивному компонентах, що складають зміст його професійної діяльності та якості особистості-фахівця. Міждисциплінарна інтеграція передбачає вироблення комунікативних ситуацій, які стосуються сфери міжнародної співпраці України та Республіки Ірану у сфері держбезпеки та глобальної безпеки. Тому перекладач повинен володіти знаннями з галузі забезпечення державної безпеки, а також елементами вербальної та невербальної поведінки ділового спілкування з іранцями.

**Лінгвосоціокультурний підхід** орієнтований на навчання іноземної мови у зв'язку з культурою та історією, проникнення у світ культури, менталітету носіїв мови через мовні засоби [13, с. 8]. В науковому дискурсі використовують поняття культури в широкому та вузькому розумінні: в широкому «культура» охоплює життя, інституції, історію, географію, літературу, мистецтво країни. У вузькому розумінні «культура» охоплює поведінковий аспект – норми поведінки у соціумі, які сформувалися під впливом певних історичних подій, релігійних вірувань та моральних орієнтирів певної країни [2, с. 82]. Саме поняттям «культура» в вузькому розумінні є більш важливим для нашого дослідження. «При спілкуванні з партнерами з закордону іноземною мовою, кожна людина несе в собі свій власний національний менталітет, бачення світу, притаманне власній етнокультурній, та водночас зустрічається з іншою логікою світосприйняття, складом мислення, які відображаються в мові... педагог спрямовує комунікативну діяльність у відповідності з етнічними та культурними особливостями суб'єктів комунікації, транслює та певним чином розшифровує культурно-історичні та етнонаціональні коди, притаманні тим чи іншим етнічним спільнотам». Перед студентами постає завдання не вивчення всієї культури Ірану, а ознайомлення з нею з метою розуміння поведінки комунікантів в іншомовному середовищі. Лінгвосоціокультурний підхід в підготовці майбутнього перекладача у сфері забезпечення державної безпеки орієнтований на оволодіння студентами знань про побут, звичаї, суспільні цінності, міжособистісні стосунки, історію, систему державного устрою, прав, обов'язків, свобод громадян, тем табу та заборонених тем, систему захисту державної безпеки, окремі документи, які регулюють держбезпеку в Республіці Іран та документи, на основі яких здійснюється співпраця України та Ірану. Означений підхід передбачає засвоєння студентами засобів вербалізації (з їхніми денотатами) понять, явищ, процесів, дій,

пов'язаних зі сферою забезпечення державної безпеки; вербальних засобів ділового перського мовлення (зокрема, сталих виразів, кліше, лінгвістичних маркерів соціальних стосунків і ситуацій; елементів вербальної та невербальної поведінки, властивої діловому спілкуванню іранців, правил і норм спілкування в різних ситуаціях.

Означені підходи складають методологічну базу для навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки, перекладачів, які вільно володіють діалогічним мовленням у ситуаціях, які стосуються забезпечення державної безпеки, співпраці двох країн у цій галузі (у межах культурного контексту), перекладачів, які володіють необхідною інформацією, здатні її аналізувати, систематизувати, утримувати в пам'яті, адекватно поводитися в ситуаціях ділової міжнародної співпраці, розуміти відповідальність за свою діяльність, усвідомлювати помилки і недоліки, фахово удосконалюватися.

Навчання майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки здійснюємо на основі таких **принципів навчання** [13, с. 6–11].

– *принцип міждисциплінарності та інтегративності* орієнтований на навчання діалогічного мовлення у тісному зв'язку з формуванням знань з державної безпеки, умов співпраці у галузі держбезпеки України та Ірану, умінь ділового спілкування, – усе це імплементується в кейси та реалізується в комунікативних ситуаціях;

– *принцип орієнтації на формування компетентностей*: відповідно до цього принципу навчання перськомовного діалогічного мовлення здійснюється як набуття студентами відповідної компетентності, необхідної для взаємодії у майбутній професійній діяльності перекладача – в процесі перекладів діалогічного мовлення та під час метапроцесу перекладу;

– *принцип розвитку навчальної автономності*: навчальна автономність є предтечою професійної самоосвіти та саморозвитку особистості; перекладач у галузі забезпечення державної безпеки в контексті співпраці України та Ірану повинен бути готовим до подальшого набуття нових знань у цій сфері, набуття знань про зміни в системі перської мови, які виникатимуть з часом, розширення знань про комунікативну культуру іранців, невербальну поведінку; бути готовим до удосконалення умінь діалогічного мовлення, удосконалення стратегій спілкування, невербальної поведінки;

– *принцип комунікативності*: побудова процесу навчання іноземної мови є моделюванням процесу реальної комунікації, що реалізується в різноманітних ситуаціях професійної діяльності перекладача у сфері забезпечення державної безпеки;

– *принцип комунікативної спрямованості навчання*: формування лексичних і граматичних

навичок, яке продовжується на III і IV курсах підготовки перекладача, має інтегруватися в уміння діалогічного мовлення; принцип комунікативності реалізується за допомогою вправ;

– *принцип взаємодії функції і форми мовних одиниць*: мовні одиниці вивчаються в трьох аспектах – форма (звукова / графічна оболонка), зміст (семантичний діапазон) та функція (параметри вживання мовної одиниці в різних ситуаціях комунікації);

– *принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури*: навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки має бути нерозривно пов'язане з культурою; означений принцип передбачає добір культурно маркованих мовних одиниць, культурно маркованих текстів, організацію вправління у форматі комунікативних ситуацій, організацію кейсів, які містять культурно марковані матеріали з галузі забезпечення державної безпеки;

– *принцип поєднання країнознавчого матеріалу* (екстралінгвальних знань, які стосуються сфери забезпечення державної безпеки, культури, побуту, етикету іранців), *лінгвокультурного* (знань культурно маркованих мовних одиниць та навички їх вживання в діловому спілкуванні іранців), *соціолінгвістичного* (знань особливостей функціонування перської мови в комунікативних ситуаціях державної безпеки та міжнародної співпраці);

– *принцип контрастивності*: відповідно до цього принципу навчанню підлягають предмети, процеси, які відбуваються в культурі та побуті та не мають аналогів в українській мові або мають специфічні ознаки; мовні одиниці перської мови, які мають розбіжності в семантичному діапазоні та функційному потенціалі порівняно з українською мовою; елементи невербальної поведінки, які так само відмінні від української;

– *принцип ефективності* навчального матеріалу передбачає добір та організацію матеріалу, добір ситуацій спілкування має відповідати рівню готовності до діалогічного мовлення студентів, рівню їхніх екстралінгвальних знань про сферу забезпечення державної безпеки, про умови співпраці в цьому секторі українців та іранців; адже, як справедливо зазначає Т. Вайнагій, «ефективність створення дискурсів можлива за умови, якщо майбутні фахівці володіють знаннями про екстралінгвістичні фактори та особливості побудови усного або письмового дискурсу, мовні засоби, що відповідають професійному (усному/письмовому) контексту спілкування для того, щоб уміти породжувати зв'язні англомовні висловлювання, логічно, послідовно, переконливо вибудовувати репліки діалогу відповідно до професійної ситуації міжкультурного спілкування» [2, с. 94–95].

Отже, обґрунтовано: навчання майбутніх перекладачів перськомовного діалогічного мовлення

має здійснюватися на засадах компетентного, ситуативно-комунікативного, інтегрованого предметно-мовного, лінгвосоціокультурного підходів, на основі принципів міждисциплінарності та інтегративності, орієнтації на формування компетентностей, розвитку навчальної автономності, комунікативності, комунікативної спрямованості, взаємодії функції і форми мовних одиниць, взаємопов'язаного навчання мови і культури, поєднання країнознавчого матеріалу, контрастивності, ефективності навчального матеріалу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ананьєва Л. В. Навчання студентів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (фр. мова): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 21 с.
2. Вайнагій Т. М. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні майбутніх лікарів в умовах полікультурного середовища: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2021. 373 с.
3. Володько А. М. Методика навчання майбутніх перекладачів усного послідовного науково-технічного перекладу. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: «Педагогіка та психологія»*. 2018. Вип. 28. С. 41–47.
4. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 342 с.
5. Зінуківа Н. В. Формування фахової компетентності усного перекладача: сучасні методологічні підходи. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: «Педагогічні науки»*. 2017. В. 77 (2). С. 53–60.
6. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 265 с.
7. Кравчук Г. В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 364 с.
8. Крисак Л. В. Методика навчання майбутніх лікарів загальної практики англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. 285 с.
9. Литвиненко С. П. Загальні характеристики вправ для навчання іншомовного діалогічного спілкування з використанням фонограми та відеофонограми. *Вісник Чернігівського національного університету*. 2011. Вип. 92. С. 166–170.
10. Ма Мінь. Методика навчання усного китайського діалогічного мовлення майбутніх філологів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 199 с.
11. Максименко Л. О. Навчання професійно спрямованого англомовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 285 с.
12. Медведчук А. В. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному

мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2019. 296 с.

13. Методика навчання іноземних мов у закладах вищої освіти: колективна монографія / В. Шовковий, І. Валентон, Т. Дружченко, Т. Кавицька, А. Кавицький, О. Квасова, А. Кравченко, В. Осідак, О. Патієвич, Р. Радчук, І. Романов, Н. Сем'ян, Н. Сорокіна, Т. Шовкова; за заг. ред. В. Шовкового. Київ: Лів-принт, 2021. 292 с.

14. Метьюлкіна О. М. Формування англомовної професійно орієнтованої компетенції у діалогічному мовленні майбутніх митників: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 241 с.

15. Окопна Я. В. Засоби навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування в процесі вивчення німецької мови після англійської. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: «Педагогіка та психологія»*. 2009. Вип. 16. С. 109–116.

16. Сімкова І. О. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх перекладачів до здійснення усного двостороннього науково-технічного перекладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 539 с.

17. Стахмич Т. М. Інтегрований підхід до підготовки кваліфікованих робітників кулінарного профілю в професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2011. 251 с.

18. Черняхів О. Стратегія, зміст та нові технології підготовки спеціалістів з вищою технічною освітою. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2010. № 2 119. С. 115–121.

19. Hurtado A. Albir. La théorie Interprétative de la Traduction, sa place en traductologie. *La théorie Interprétative de la Traduction: genese développement*. Paris: Minard Lettres Modernes, 2005. P. 163–193.

20. Neubert A. Competence in language, in languages, and in translation. *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. P. 3–18.

21. PACTE 2005: Investigating translation competence: conceptual and methodological issues. URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n2-meta881/011004ar/> (дата звернення: 30.08.2020).

22. Pym A. Translation and Text Transfer: An Essay on the Principles of Intercultural Communication. Frankfurt am Main: P. Lang, 1992. 228 p.

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

### CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

*У статті проведено теоретичний аналіз проблеми формування методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ тактичної ланки.*

*Визначено, що методична компетентність – це інтегральна здатність офіцера НГУ як керівника та педагога, що включає загальновійськові, військово-спеціальні та педагогічні компоненти, що у взаємодії забезпечують успіх військово-освітньої діяльності у військових підрозділах та частинах НГУ.*

*До функцій методичної компетентності офіцера НГУ віднесено пізнавально-гносеологічна функція; формувально-розвиваюча функція; перцептивно-комунікативна функція; рефлексивно-регулятивна функція; профілактично-виховна функція тощо*

*Основними критеріями визначено: мотиваційний (спрямованість особистості на оволодіння методичними функціями діяльності офіцера НГУ); когнітивний (сформованість теоретичних знань); операціональний (сформованість знань, умінь, досвіду); експресивний (сформованість емоційно-вольової стійкості тощо).*

*Кожному критерію відповідають показники, що дозволяють вимірювати рівень сформованості конкретного компонента методичної компетентності на кількісному рівні. Такі критерії дають змогу контролювати процес формування методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ, оцінювати їх успішність на усіх етапах навчання, корегувати процес такого формування у ВВНЗ.*

*Визначено три рівні методичної компетентності офіцера: низький, нормативний, творчий тощо. Низький рівень характеризується неповною та неглибокою сформованістю компонентів методичної компетентності офіцера. Нормативний рівень характеризується орієнтацією майбутніх офіцерів НГУ на стандарт, еталонну якість виконання педагогічної діяльності у військовому підрозділі НГУ. Творчий рівень свідчить про дослідницький та творчий характер педагогічної діяльності у підрозділі під час професійної підготовки підлеглих.*

*На констатувальному етапі експерименту в опитуванні за авторською анкеткою взяли участь курсанти Національної академії Національної гвардії України, які навчаються на 3 та 4 курсі.*

**Ключові слова:** майбутні офіцери НГУ, професійна підготовка, методична компетентність, критерії та показники.

*In the article, a theoretical analysis of the problem of formation of methodological competence of future officers of the NGU of the tactical branch is carried out. It was determined that methodical competence is an integral ability of an NGU officer as a leader and teacher, which includes general military, military-special and pedagogical components, which in interaction ensure the success of military educational activities in military units and parts of NGU. The cognitive and epistemological function is included in the functions of methodical competence of the NGU officer; formative and developmental function; perceptual-communicative function; reflexive and regulatory function; preventive and educational function, etc. The main criteria are defined as: motivational (a person's orientation towards mastering the methodical functions of an NGU officer's activity); cognitive (formation of theoretical knowledge); operational (formation of knowledge, skills, experience); expressive (formation of emotional and volitional stability, etc.). Each criterion corresponds to indicators that allow measuring the level of formation of a specific component of methodical competence at a quantitative level. Such criteria make it possible to control the process of formation of methodological competence of future officers of NGU, to evaluate their success at all stages of training, and to adjust the process of such formation. Three levels of methodical competence of an officer are defined: low, normative, creative, etc. The low level is characterized by incomplete and shallow formation of the components of the officer's methodical competence. The normative level is characterized by the orientation of future officers of NGU to the standard, reference quality of pedagogical activities in the military unit of NGU. The creative level indicates the research and creative nature of pedagogical activity in the unit during the professional training of subordinates. At the ascertainment stage of the experiment, cadets of the National Academy of the National Guard of Ukraine who are studying in the 3rd and 4th year took part in the survey based on the author's questionnaire.*

**Key words:** future officers of NGU, professional training, methodical competence, criteria and indicators.

УДК 378.312

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.35>

**Пристінський Р.В.,**

аспірант кафедри професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук

Льотної академії Національного авіаційного університету

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Підступна агресія РФ проти незалежної України, що відбувається сьогодні, потребує швидких і рішучих дій з боку органів влади держави в обороні, економіці, фінансах, промисловості та освіті тощо.

В умовах же тривалої та непередбачуваної війни з російським агресором суттєво змінилися

вимоги до командного складу Сил оборони, зокрема до офіцерів формувань Національної гвардії України (НГУ). Сьогодні військові частини НГУ потребують підготовлених та кваліфікованих офіцерських кадрів з високим рівнем професійної компетентності, патріотизму, мотивації до служби, психологічною готовністю та стійкістю до екстремальних ситуацій діяльності, прагненням

до професійного зростання, розвинутими комунікативними вміннями, високою методичною компетентністю тощо [1].

Найважливішим тут стають створення нових концепцій, технологій, методик підготовки військових фахівців, зокрема офіцерів Національної гвардії України у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), що будуть здатні якісно здійснювати бойову, спеціальну, професійно-психологічну підготовку підлеглих тощо.

Керівництво держави та НГУ, освітні програми підготовки фахівців сьогодні вимагають, щоб офіцери НГУ окрім високої професійної компетентності, мали розвинуті командирські якості, педагогічну майстерність при роботі з особовим складом, готовність до вирішення різноманітних навчально-виховних ситуацій під час бойової, спеціальної, професійно-психологічної підготовки тощо. Отже, питання, що пов'язані з методичною компетентністю майбутніх офіцерів НГУ, як наставників підлеглих та керівників військових підрозділів, все гостріше постають на порядку денному функціонування військових частин НГУ.

**Аналіз наукових джерел і публікацій.** Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить, що проблему підготовки майбутніх фахівців до здійснення професійної діяльності досліджували А. Линенко, О. Бойко; мотиваційну готовність (Є. Томас); професійно-педагогічну (С. Корищенко); психологічну готовність льотчиків (О. Керницький); готовність до ризику (Є. Кір'янова). Загальнодидактичні проблеми навчання майбутніх військовослужбовців представлено у наукових працях А. Вітчинко, В. Онищук, В. Помогайба, І. Федоренко, М. Ярмаченко. Загальну методологію педагогіки представлено у наробках Г. Кременя, І. Зязюна, В. Олійника.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення загальновійськових дисциплін розкрито у працях К. Вербицького, В. Герасимчука та ін. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців знайшла відображення у працях В. Лугового, В. Олійника, Г. Васяновича, О. Дубініної, Н. Ничкало, П. Лузана та ін.

Дослідження концепцій підготовки офіцерів в Україні проводилися В. Ягуповим, М. Нещадимом та іншими. Психолого-педагогічні та методичні аспекти підготовки фахівців у ВВНЗ розробляли О. Диденко, О. Міршук, В.Пасічник та інші.

У дисертаціях України досліджувались такі аспекти підготовки майбутніх офіцерів: підвищення управлінської компетентності військових керівників (О. Бойко, Т. Мацевко та ін.), проблеми готовності майбутніх офіцерів авіації до миротворчої діяльності (А. Савицька), підготовка вертольотників з безпеки польотів (Н. Арсеньева), підготовка офіцерів-прикордонників (Ю. Кузь) тощо.

Дослідженню методичної компетентності вчителів присвячені роботи Л. Боровської, Л. Павлової (предметно-методична компетентність вчителів), Т. Мамонтової (методична компетентність учителя математики), О. Борзенкової, А. Тихоненко (методико-математична компетентність), Н. Гризлової (дидактико-методична компетентність), А. Мормуль (методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю) та ін.

Однак, не зважаючи на широкий спектр досліджень з даної теми, проблема формування методичної компетентності майбутніх офіцерів на тактичному рівні військової освіти залишаються нерозробленими.

**Метою статті** є конкретизація сутності поняття «методична компетентність офіцера НГУ», визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості такої компетентності у майбутніх офіцерів Національної гвардії України.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз відгуків на лейтенантів, що надходять з військових частин НГУ після року їх служби, показує, що рівень їх підготовленості до виконання посадових обов'язків, що стосується роботи з особовим складом в аспекті його професійної підготовки, знаходиться на недостатньому рівні. Особливо це стосується недоліків у методичній підготовленості, сформованості професійних навичок та умінь, необхідних психолого-педагогічних, морально-ділових якостей для якісного виконання завдань.

Крім того, до військових формувань сьогодні надходить велика кількість мобілізованого особового складу, але офіцери продовжують працювати з ними методами, які раніше застосовувалися до військовослужбовців строкової служби, що суттєво заважає процесу згуртування військових колективів та їх бойовому злагодженню [2].

Одним зі шляхів вирішення даної проблеми є організація в освітньому процесі ВВНЗ цілеспрямованого формування у курсантів методичної компетентності, що здатна забезпечити прояв їх педагогічної майстерності у роботі з підлеглими у військових частинах.

Під час дослідження цієї проблеми нами застосовано системний, синергетичний, особистісний, суб'єктно-діяльнісний, комунікативний підходи до аналізу явищ та їх структури.

На наш погляд, методична компетентність – це інтегральна здатність офіцера НГУ як керівника та педагога, що включає загальновійськові, військово-спеціальні та педагогічні компоненти, що у взаємодії забезпечують успіх військово-освітньої діяльності у військових підрозділах та частинах НГУ.

До функцій методичної компетентності офіцера НГУ віднесено наступні:

– пізнавально-гносеологічна функція (дозволяє досліджувати, системно описувати і поясню-

вати проблеми з позицій, що виникають у ході професійної діяльності військового фахівця);

- формуально-розвиваюча функція (активний вплив на процес оптимального розвитку та саморозвитку у підлеглих соціально-ціннісних характеристик, а також на продуктивну реалізацію їх творчого потенціалу у професійній діяльності);

- перцептивно-комунікативна функція (забезпечення ефективної взаємодії в системах «людина-людина» за рахунок успішної комунікації і гнучкого реагування на зміни психологічних станів підлеглих);

- рефлексивно-регулятивна функція (внутрішня детермінація дій та психічних станів військового спеціаліста як суб'єкта професійної діяльності);

- профілактично-виховна функція тощо (уміння офіцера прогнозувати, попереджати та ліквідувати небажані прояви поведінки, підтримка та заохочення позитивних якостей і рис характеру).

При цьому, згідно аналізу наукової літератури та проведеного дослідження особливостей професійної діяльності офіцерів НГУ тактичної ланки, основними критеріями можна назвати такі:

- мотиваційний (спрямованість особистості на оволодіння методичними функціями діяльності офіцера НГУ);

- когнітивний (сформованість теоретичних знань);

- операціональний (сформованість знань, умінь, досвіду);

- експресивний (сформованість емоційно-вольової стійкості тощо).

Кожному критерію відповідають відповідні показники, які дозволяють вимірювати рівень сформованості конкретного компонента методичної компетентності на кількісному рівні [5]. Такі критерії дають змогу контролювати процес формування методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ, оцінювати їх успішність на усіх етапах навчання, корегувати процес такого формування у ВВНЗ.

Рівень методичної компетентності офіцера НГУ залежить від того, наскільки він знає основні положення психології та педагогіки, структуру особистості, вміє будувати програми підготовки, знає теорію та методику навчання та виховання підлеглих, ефективно володіє методами та прийомами впливу на воїнів, вірно обирає тактику спілкування та взаємодії тощо [3].

На нашу думку, для визначення сформованості методичної компетентності офіцера НГУ доцільно виділити три рівні: низький, нормативний, творчий тощо [4].

Низький рівень характеризується неповною та неглибокою сформованістю компонентів методичної компетентності офіцера.

Нормативний рівень характеризується орієнтацією майбутніх офіцерів НГУ на стандарт, еталонну якість виконання педагогічної діяльності у військовому підрозділі НГУ.

Творчий рівень свідчить про дослідницький та творчий характер педагогічної діяльності у підрозділі під час професійної підготовки підлеглих.

З метою досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження:

- теоретичні: аналіз теоретичних джерел щодо проблем вищої школи, професійної підготовки військових фахівців у ВВНЗ – для окреслення дослідницького напрямку наукового пошуку, уточнення понятійно-категоріального апарату; класифікація й систематизація теоретичних та експериментальних даних – для обґрунтування сутності, мети, завдань, змісту, структури, критеріїв, показників, рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ; аналіз професійної діяльності офіцерів НГУ – для визначення ролі та місця такої компетентності в їхній професійній діяльності у військових частинах;

- емпіричні: вивчення й оцінювання сучасного стану методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ; тестування, спостереження, бесіди, анкетування, експертне оцінювання – для дослідження стану й динаміки формування такої компетентності майбутніх офіцерів НГУ у процесі підготовки у ВВНЗ.

На констатувальному етапі експерименту вирішувалися наступні завдання:

- вивчення нормативних документів з організації навчального процесу у ВВНЗ з метою визначення соціального замовлення та вимог до офіцерів НГУ з боку держави;

- визначення стану організації освітнього процесу, суперечностей у підготовці та недоліків у практиці навчання курсантів;

- обґрунтування сутності, критеріїв та показників методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ;

- аналіз наявного методичного забезпечення навчального процесу у ВВНЗ та основних проблем;

- дослідження ставлення НПП до виконання методичних функцій у процесі навчання курсантів тощо.

В опитуванні за авторською анкетною взяли участь 128 курсантів Національної академії НГУ, які навчаються на 3 та 4 курсах.

Результати анкетування дозволили з'ясувати наступне. Найважливішими професійними вміннями командира як педагога вважають:

- уміння пояснювати (52%);

- уміння зацікавити (50%);



- уміння планувати діяльність (46%);
- уміння кваліфіковано доводити інформацію (44%);
- уміння стимулювати (42%) тощо.

Результати показали, що курсанти недооцінюють важливості таких дій як грамотна організація самостійної діяльності (22%). А це суперечить положенню компетентнісного підходу, який передбачає активну позааудиторну навчально-пізнавальну діяльність курсантів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У статті проведено теоретичний аналіз проблеми формування методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ тактичної ланки. Визначено, що методична компетентність – це інтегральна здатність офіцера НГУ як керівника та педагога, що включає загальновійськові, військово-спеціальні та педагогічні компоненти, що у взаємодії забезпечують успіх військово-освітньої діяльності у військових підрозділах та частинах НГУ.

Визначено та наведено основні функції, критерії, показники та рівні методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ тактичної ланки. Наведено результати констатувального етапу експерименту.

У подальшому планується проведення формувального етапу експерименту у ВВНЗ.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Данильченко О.А. Модель формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. Вип. 82. 2022. С. 36–40.
2. Олійник Л.В. Методична система навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління : монографія / Л.В. Олійник. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 340 с.
3. Платонов І.В. Структура психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності. *Психологія*. 2010. Вип. 11. С. 320–326.
4. Керницький О.М., Пристінський Р.В. Методична компетентність майбутніх офіцерів Національної гвардії України: недоліки формування та шляхи покращення. *Науковий вісник Львівської академії*. Серія: Педагогічні науки. Збірник наукових праць / Гол. ред. О. І. Москаленко. Кропивницький: ЛА НАУ, 2023. Вип. 13. С. 48–54.
5. Кондрашова О.В. Педагогічні аспекти формування комунікативної компетентності студентів інтерактивними методами навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 61(1). С. 174–177.

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

## IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF ACADEMIC HONESTY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Стаття присвячена одній з актуальних проблем вищої освіти, а саме проблемі академічної доброчесності. В статті розглянуто принципи академічної доброчесності та їх реалізацію в освітній процес закладу вищої освіти, визначено основні цінності академічної доброчесності та етики академічних стосунків, визначено тенденції впровадження принципів академічної чесності майбутніх викладачів в освітній процес закладу вищої освіти. Розпочаті освітні реформи роблять українську освіту конкурентоспроможною. Оскільки академічна доброчесність визначена як основа якості освіти, держава вживає постійних заходів, впроваджує різноманітні механізми її реалізації у закладах вищої освіти як на законодавчому рівні, так і на рівні різноманітних соціальних проектів. Сучасне суспільство піддається постійним змінам у різних сферах із досить швидкою амплітудою. Водночас, потрапляючи у стан невизначеності, людина часто стикається з етичним вибором як у повсякденному житті, так і в навчальній та професійній діяльності. Вища освіта має важливе значення у підготовці особистості до такого вибору, оскільки формує майбутнього спеціаліста, відповідального за результати своєї праці. Розвиток вищої освіти згідно з європейськими принципами: академічної чесності, академічної свободи, академічної відповідальності, дає змогу виховати такого спеціаліста. Розуміння проблеми академічної чесності дає можливість показати сутність і структуру самого явища та його взаємозв'язки з іншими науковими концепціями. Усі елементи освітнього процесу взаємодіють між собою, спрямовані на досягнення спільної мети. Принципами, якими керується університет, незалежно від історичного періоду, є: цілісність наукових знань, творчий підхід до викладання та освітнього процесу, здатність університету до самооновлення через процес стажування й атестації науково-педагогічного складу.

**Ключові слова:** академічна чесність, вища освіта, заклад вищої освіти, здобувачі вищої освіти, плагіат.

The article is devoted to one of the urgent problems of higher education, namely the problem of academic integrity. The article examines the principles of academic integrity and their implementation in the educational process of a higher education institution, defines the main values of academic integrity and the ethics of academic relations, and defines the trends in the implementation of the principles of academic integrity of future teachers in the educational process of a higher education institution. The initiated educational reforms make Ukrainian education competitive. Since academic integrity is defined as the basis of the quality of education, the state takes permanent measures, implements various mechanisms for its implementation in institutions of higher education both at the legislative level and at the level of various social projects. Modern society is subject to constant changes in various areas with a rather rapid amplitude. At the same time, falling into a state of uncertainty, a person often faces ethical choices both in everyday life and in educational and professional activities. Higher education is important in preparing a person for such a choice, as it forms a future specialist responsible for the results of his work. The development of higher education in accordance with European principles: academic honesty, academic freedom, academic responsibility, makes it possible to educate such a specialist. Understanding the problem of academic honesty makes it possible to show the essence and structure of the phenomenon itself and its relationships with other scientific concepts. All elements of the educational process interact with each other, aimed at achieving a common goal. The principles governing the university, regardless of the historical period, are: the integrity of scientific knowledge, a creative approach to teaching and the educational process, the university's ability to self-renew through the process of internship and certification of scientific and pedagogical staff.

**Key words:** academic honesty, higher education, higher education institution, higher education students, plagiarism.

УДК 378.091:[001:343.533]  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.36>

**Самойленко Н.І.**,  
канд. іст. наук, доцент,  
доцент кафедри освітології  
та педагогічної інноватики  
Університету Григорія Сковороди  
в Переяславі

**Калюжка Н.С.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки, теорії  
і методики початкової освіти  
Університету Григорія Сковороди  
в Переяславі

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Складовою частиною якості вищої освіти є показник ефективності професійної підготовки фахівця, відповідального ставлення до навчання та результатів навчальної діяльності.

У цьому розумінні академічна доброчесність – це якісна характеристика, яка впливає на формування морально-етичних якостей майбутніх фахівців: довіри, справедливості, відповідальності, порядності, сумлінності. Поширена неетична поведінка в студентському середовищі, безвідповідальне ставлення до результатів навчальної діяльності пояснює зниження якості освіти та

призводить до недостатньої професійної кваліфікації майбутніх фахівців.

Основним напрямом модернізації української вищої освіти є формування культури академічної чесності в освітньому середовищі, подолання проблем академічної нечесності, тобто плагіату, списування, нечесного отримання оцінок, переписування, переписування, рерайтингу тощо.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування академічної чесності як складової професійної підготовки майбутніх фахівців розглядається у працях вітчизняних науковців: В. Андрущенка, Г. Васяновича, Л. Губерського

(філософські аспекти), С. Гончаренка, Л. Хоружої, Г. Хоружого (педагогічне осмислення проблеми з точки зору педагогіки).

Проблему формування академічної чесності як складової професійної підготовки майбутніх фахівців в університетах розглядали українські науковці: Н. Батечко, Д. Загірняк, Л. Рижак, В. Ромакін, А.М. Сингаївська, Т. Ярошенко.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Очікування щодо реалізації принципів академічної доброчесності в системі закладів вищої освіти України є досить високими, як з боку державної політики у сфері освіти, так і з боку здобувачів освіти. Перед закладами вищої освіти стоїть завдання підготувати випускників, які вміють правильно працювати з інформацією, адаптуватися до різних життєвих ситуацій, критично мислити, бути комунікабельними, спілкуватися в різних соціальних групах, самостійно працювати над розвитком свого морального, інтелектуального та культурного рівня. І саме питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальним через гостру напругу навколо проблеми плагіату в суспільстві, яка торкається різних сфер суспільного життя, і насамперед якості вищої освіти.

**Мета статті.** Визначити тенденції впровадження принципів академічної чесності майбутніх викладачів в освітній процес закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Стратегія реформування вищої освіти України на 2021–2031 роки свідчить, що входження України в процеси євроінтеграції у сфері освіти призвело до впровадження інноваційних трендів за моделлю стандартів якості європейської вищої освіти. З точки зору світового стандарту вищої освіти, академічна доброчесність є ефективним інструментом забезпечення якості вищої освіти.

Заклади вищої освіти дотримуються етичних норм і цінностей, які не тільки суттєво впливають на науковий, культурний і політичний розвиток здобувачів вищої освіти, а й сприяють формуванню морального обличчя всього суспільства. Протягом останніх років розробка Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти Кодексу академічної доброчесності сприяла позитивній динаміці у вирішенні проблеми академічної доброчесності не лише на законодавчому, а й на практичному рівні. Цьому також сприяє проект закону України «Про академічну доброчесність».

Сьогодні педагогічні заклади вищої освіти, як і інші заклади освіти, регулюють свою діяльність у сферах академічної доброчесності лише на підставі листа МОН України від 23 жовтня 2018 р., який має рекомендаційний характер. У цьому листі варто звернути увагу на «Методичні рекомендації закладам вищої освіти щодо підтримання засад академічної доброчесності». У листі йдеться, що для поширення академічної доброчесності серед

учасників освітнього процесу зусилля керівництва закладів вищої освіти мають бути зосереджені на підвищенні кваліфікації викладачів з питань сучасного академічного письма. Зокрема, на власному прикладі демонструвати роботу з джерелами на лекціях, озвучувати першоджерела, посилатися на них, включати короткі завдання по роботі з якісними науковими джерелами до видів самостійної роботи студента.

Нормативною основою системи забезпечення академічної доброчесності в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі є: «Положення про академічну доброчесність в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі» [4], «Кодекс студентської доброчесності», «Кодекс доброчесності працівників», які розроблені відповідно до міжнародних договорів, Конституції України, законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Етичні правила вченого в Україні» з метою формування освітніх цінностей, примноження та збереження традицій університету, основних принципів діяльності університету, щодо забезпечення освітнього процесу, розвитку інноваційного освітнього середовища та високої академічної культури здобувачів вищої освіти. Ці документи описують механізми реалізації принципів академічної доброчесності в науковому та освітньому процесах.

Положення встановлює загальні принципи, норми академічної доброчесності, цінності та правила поведінки викладачів і студентів Університету Григорія Сковороди в Переяславі, якими вони керуються під час навчання, наукової та творчої діяльності, виконання покладених на них завдань і обов'язків, а також визначають політику та процедури, що забезпечують дотримання академічної доброчесності в університеті та види відповідальності за порушення академічної доброчесності. Здобувачі вищої освіти та викладачі підписують декларацію академічної доброчесності, яка є гарантом дотримання цінностей університету.

Викладачі та студенти, які беруть участь у освітньому процесі Університету Григорія Сковороди в Переяславі, зобов'язуються дотримуватись правил і розпорядку, які ґрунтуються на принципах: законності, людської гідності і свободи, патріотизму і служіння українському народу; компетентності і професіоналізму; порядності і чесності; толерантності і справедливості; взаємодопомоги та партнерства; взаємної довіри та поваги; відкритості і прозорості; демократизму і колегіальності; саморозвитку і самовдосконалення; особистої відповідальності; формування усвідомленої потреби дотримуватись Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення; виховання поваги до свобод і прав людини, нетерпимості до приниження гідності та честі, фізичного чи психологічного насильства, дискримінації; формування громадянської

культури; дотримуються норм і правил Кодексу академічної доброчесності.

Дотримання здобувачами вищої освіти академічної доброчесності у закладі вищої освіти означає:

- самостійне виконання поточних навчальних, підсумкових, тестових завдань;
- дотримання законодавства про авторське право і суміжні права;
- надання достовірної інформації про результати власної наукової, навчальної, творчої діяльності, про використані методи дослідження та джерела інформації.

Здобувачі вищої освіти, які беруть участь у освітньому процесі, повинні: поважати честь і гідність інших, навіть якщо їхні погляди відрізняються від ваших; відповідально ставитися до своїх обов'язків, своєчасно та сумлінно виконувати завдання, передбачені навчальними планами; активно займатися самостійною роботою, користуватися методичними посібниками, рекомендаціями, вивчати нову літературу, використовувати всі можливості для отримання необхідних знань; ефективно розподіляти час на пошук і вивчення матеріалів, необхідних для здобуття якісної освіти; сумлінно і відповідально готуватися до поточної, підсумкової перевірки, атестації, докласти зусиль для виконання всіх завдань вчасно; використовувати та посилатися лише на перевірені та надійні джерела інформації в освітній чи науковій діяльності; подавати на оцінку лише власні твори, які не є запозиченими чи переробленими з інших творів, виконаних сторонніми особами; у разі виникнення труднощів під час виконання навчальних чи дослідницьких завдань звертатися за допомогою до інших у межах допустимого.

Основними принципами та основними цінностями академічної доброчесності та етики академічних стосунків в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі є: чесність і порядність – послідовне дотримання принципів і стандартів академічної доброчесності в освітній діяльності; прозорість – доступність та відкритість інформації, що передбачає обов'язок учасників освітнього процесу діяти відкрито, передбачувано, чітко та в рамках закону; доброчесність – схильність викладачів і студентів вищих навчальних закладів дотримуватись моральних принципів і норм, які створюють перешкоду нечесності; істина – це прагнення до істини, вільне й відкрите поширення знань, їх постійне здобуття й збагачення; законність – дотримання законів і чинних нормативних актів, заохочення до цього інших; довіра – вільний обмін думками та інформацією в університетському середовищі, співпраця та вільне продукування нових ідей, відсутність страху, що результати діяльності можуть бути вкрадені, репутація підірвана; повага — повага до людини, гідності інших людей,

їх фізичного та психічного здоров'я, повага до колегіальності та співпраці з іншими учасниками як освітнього, так і виховного процесу; справедливість – неупереджене, рівне ставлення до всіх учасників освітнього процесу, без дискримінації та нечесності; мужність – готовність до цілеспрямованого захисту засад академічної доброчесності, гідної поведінки в умовах зовнішнього тиску; підзвітність – учасники освітнього процесу сумлінно використовують надані їм повноваження, не перевищуючи їх.

В університеті реалізуються основні принципи академічної доброчесності, це принципи: демократичного управління – управління має базуватися на участі всіх учасників освітнього процесу та етичному виконанні керівництвом своїх повноважень; доброчесність і соціальна справедливість – рівний доступ до освіти незалежно від національності, раси, політичних, релігійних та інших переконань, сексуальної орієнтації, етнічної, соціальної, гендерної приналежності, стану здоров'я; самовдосконалення та вдосконалення системи – орієнтація учасників освітнього процесу на системні зусилля щодо постійного вдосконалення освітньої системи, передусім через власний професійний розвиток; відповідальність – виконувати свої зобов'язання, нести відповідальність за результати своєї діяльності, протистояти проявам академічної недоброчесності, негативному впливу інших, подавати приклад гідної поведінки; компетентність і професіоналізм – прагнути до найвищого рівня компетентності кожного учасника освітнього процесу, як форми реалізації принципу «від освіти протягом життя до освіти протягом життя».

Розвиток цифрового суспільства призвів до поступового впровадження електронних ресурсів як засобів спілкування та вираження думок освітньої та наукової спільноти. Вони забезпечують швидкість і зручність поширення інформації, оперативність у реалізації освітніх новин і наукових досліджень, долаючи кордони не тільки регіонів окремих країн, а й міжнародні, роблячи освіту і науку єдиним глобальним ресурсом. Однак раптова доступність інформації призвела до недобросовісного підходу до її використання.

Заклики дослідників щодо культури використання Інтернет-ресурсів не були почуті та не набули загальнодержавного розмаху. У науковому середовищі виникло явище масової компіляції, тобто написання наукових робіт на чужому матеріалі без самостійного дослідження та опрацювання джерел. Основним завданням академічної доброчесності є боротьба з плагіатом як шахрайством і фальсифікацією наукових і освітніх результатів у студентських, дипломних і наукових роботах. Здобувачам вищої освіти необхідно навчатися та набувати інформаційних навичок, належним чином володіти та використовувати

набуті навички, відповідно до принципів академічної доброчесності.

Сучасний заклад вищої освіти потребує виявлення та усунення причин і факторів, що призводять до збільшення кількості випадків неетичної практики, популяризації принципів академічної чесності як серед викладачів, так і серед студентів. Необхідно розуміти потенційні внутрішні та зовнішні фактори, які призводять до морально-культурних, інституційних та педагогічних проявів порушень академічної доброчесності, оскільки саме дослідження причини нечесності сприяє розробці та реалізації ефективної політики забезпечення академічної культури. Ця політика закладу вищої освіти реалізується в усіх аспектах роботи навчального закладу.

Однією з основних причин академічної недоброчесності майбутніх викладачів закладів вищої освіти є демотивованість частини студентів до отримання якісної освіти, відсутність бажання чесно вчитися. Третина опитаних студентів констатує відсутність мотивації, оскільки вони націлені лише на отримання документа про освіту. Правильно розвинена академічна культура є запорукою прогресу суспільства. Це виражається в правилах, які підтримуються науковою спільнотою та визначаються довгим рядом факторів, які регулюють життя університетів на основі усталених традицій.

Реалізація принципів академічної чесності включає дотримання положень авторського права та суміжних прав, надання достовірної інформації про методи та результати досліджень, джерела інформації, що використовуються; контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти; об'єктивне оцінювання результатів навчання. Дотримання академічної доброчесності відповідно до законодавства вимагає від здобувачів вищої освіти самостійного виконання навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання.

Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальним через гостру напругу навколо проблеми плагіату в суспільстві, яка торкається різних сфер суспільного життя, і насамперед якості вищої освіти.

Найефективніший спосіб боротьби з плагіатом – це попередити його. Для належного ресурсного забезпечення якісної вищої освіти та наукових досліджень наукова спільнота університету має розуміти, що важливим фактором успіху є академічна доброчесність як викладачів, так і здобувачів вищої освіти, яка ґрунтується на довірі колег, стейкхолдерів, дописувачів, спонсорів та інших партнерів. Наявність ресурсів дає змогу залучати кращих здобувачів вищої освіти, викладачів і науковців, які формують репутацію університету, до участі в цікавих і престижних освітніх, наукових та

інших проектах, до розробки наукових досліджень, результати яких важливі для наукової та практичної діяльності, а також підвищують зацікавленість спонсорів та зацікавлених сторін у підтримці закладу. Таким чином створюється сталий розвиток та конкурентоспроможність університету.

Ідея інтеграції вищої освіти і науки знаходить своє відображення в розвитку закладів вищої освіти, здійсненні навчання за результатами наукових досліджень, створенні та розвитку освітніх програм професійної підготовки майбутніх фахівців.

Програми професійної підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти є одним із факторів, що визначають імідж та репутацію вищого навчального закладу. Питання впровадження нових професійних програм підготовки майбутніх спеціалістів є надзвичайно важливим і актуальним у зв'язку з реалізацією Закону України «Про вищу освіту» [3, с. 8]. Освітньо-професійна програма – це «система освітніх компонентів відповідного рівня вищої освіти за спеціальністю, яка визначає вимоги до освітнього рівня тих, хто може розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних предметів та їх логічну послідовність, кількість, балів ECTS, необхідних для завершення цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетенції), якими повинен володіти отримувач відповідного університетського ступеня» [3, с. 8]. Такі програми включають різноманітні курси та модулі.

З метою реалізації принципів академічної доброчесності серед здобувачів вищої освіти в УГСП та підвищення рівня академічної культури та запобігання плагіату в освітній процес університету впроваджено в навчальний процес університету навчальні дисципліни «Педагогічна та професійна етика», «Педагогічна деонтологія», «Академічна доброчесність у системі вищої освіти», «Основи наукового дослідження та академічного письма», «Академічне письмо та доброчесність». Метою викладання дисциплін – отримати знання та навички для написання наукових робіт з дотриманням норм авторського права, розуміння основних принципів та базових навичок академічного письма. Навчання студентів правильному письму слід починати з запобігання порушенням академічної доброчесності під час викладання текстів, думок, публічних виступів, візуальних презентацій тощо. Майбутній викладач закладу вищої освіти має набуті таких компетенцій: підвищити кваліфікацію в питаннях сучасного академічного письма (на власному прикладі продемонструвати роботу з джерелами), робити правильні посилання на вивчені джерела, озвучувати першоджерела під час навчального заняття, виконувати короткі завдання по роботі з якісними науковими джерелами в рамках самостійної

роботи; розуміти схожість і відмінності між поняттями «плагіат» і «академічний плагіат»: закон про авторське право захищає форму твору (переписування тексту може вважатися оригінальним твором, відсутність плагіату), а ключовим у понятті є академічний плагіат – відтворення чужих наукових (творчих) результатів без відповідного посилання, а переписування тексту без посилання на джерело є видом академічного плагіату; розуміти, що академічний плагіат – це явище, інтерпретація якого залежить від академічних традицій і культурного контексту (щоб уникнути подібних випадків у сучасній освіті, необхідно зосередитися на впровадженні мінімальних рамок для тлумачення змісту академічного плагіату відповідно до ст. Закону України «Про освіту», знати основні причини академічного плагіату.

Для навчання основам академічного письма та детального пояснення вимог до наукової роботи студента викладач має спиратися на такі принципи та використовувати такі інструменти: на початку кожної дисципліни пояснювати вимоги до письмового завдання, як а також сутність, ознаки та підстави неприпустимості академічного плагіату; пояснити учням цінність отримання нових знань, академічні стандарти, яких необхідно дотримуватися, чому вони важливі, що таке академічна доброчесність, які її цінності, чому вона служить, як студенти своїми діями можуть сприяти її розвитку; надати майбутнім спеціалістам чітку інформацію про правила академічного письма; прописати в освітній програмі політику щодо академічного плагіату; формулювати завдання таким чином, щоб вони не були «плагіатом» (аналітичне, невідтворюване формулювання завдання; висока конкретизація завдання; обробка конкретних джерел і даних); щоб переконатися, що вимоги до завдання та критерії його оцінювання були правильно пояснені, вимоги до письмових робіт (обсяг, стиль цитування, допустима кількість цитувань, правила оформлення тощо) мають бути чітко викладені в методичці. рекомендації для студентів; розробляти творчі, нестандартні завдання, щорічно оновлювати їх; наводити приклади готових робіт здобувачам вищої освіти; обговорити приклади поганого та якісного академічного письма зі студентами вищої освіти; під час роботи студента з текстом проводити хоча б одну проміжну перевірку чернетки письмової роботи, давати відгуки та рекомендації до тексту; структурувати виконання роботи в часі з проміжними перевірками кожного етапу її підготовки; учні можуть рецензувати роботи один одного: дайте їм для цього критерії оцінювання; об'єктивно оцінювати результати навчання студентів.

Зосереджуючи увагу на зазначених вище засобах навчання академічного письма, не можна забувати про формулювання вимог до змісту

самої роботи, з'ясування питань про логічну структуру тексту, формулювання гіпотез, їх доведення чи спростування, з'ясування питань про логічну будову тексту, формулювання гіпотез, їх доведення чи спростування. пошук якісних літературних джерел, дотримання стандартів оформлення тексту та бібліографії тощо.

Для якісного академічного написання студенти повинні набути знань і навичок: шукати, відбирати та оцінювати якість джерел; робити нотатки і завжди посилатися на джерело; виділяти головні думки в тексті; конспектувати текст та ідеї; перефразування думок інших людей своїми словами коротко, докладно, не змінюючи змісту цих думок; правильно описати посилання на джерело; правильно цитувати; знати форми академічного плагіату та способи його запобігання; формулювати та чітко висловлювати власні думки; знати структуру навчального тексту; уміти виділяти цитований текст у власному тексті; знати іноземні мови, особливо англійську.

За результатами навчання майбутні викладачі мають набути навичок, що підтверджують їхній професійно-кваліфікаційний рівень. У цьому процесі через різні форми та види роботи, зокрема, викладання та написання наукових робіт, вирішується питання дотримання учасниками освітнього процесу академічної доброчесності.

У освітній та науковій роботі щодо дотримання принципів академічної доброчесності Університет Григорія Сковороди в Переяславі керується рекомендаціями для закладів вищої освіти щодо розроблення та впровадження системи забезпечення академічної доброчесності університету, затвердженими рішенням Національного агентства якості освіти. Декларація про вищу освіту від 29.10.2019. Відповідно до цих рекомендацій університетська система забезпечення принципів академічної доброчесності та етики академічних відносин складається з п'яти компонентів: нормативно-правова база, інформаційна база, структурні підрозділи та уповноважені комісії, інструменти впровадження, інструменти контролю.

У методичних матеріалах для закладів вищої освіти на підтримку принципів академічної доброчесності зазначено, що під час навчання заклади вищої освіти мають забезпечити дотримання здобувачами вищої освіти, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками встановлених ними правил і процедур у питаннях академічної доброчесності. Це потребує послідовного застосування нормативних документів, розроблених закладом (кодексів доброчесності, етичних кодексів тощо), нормативно-правового забезпечення функціонування системи запобігання та виявлення академічної доброчесності, академічного плагіату; система контролю цих проблемних питань науковою спільнотою.

Інформаційною базою закладу вищої освіти є сайт університету, інформаційно-методичні матеріали, присвячені інформаційній грамотності та запобіганню плагіату, матеріали, присвячені популяризації принципів академічної доброчесності. До складу структурних підрозділів та уповноважених комісій входять комісія з питань академічної доброчесності, комісія з питань етики та конфліктології. Наразі триває робота над обговоренням доповнень до кодексу академічної доброчесності, де запропоновано роботу Групи сприяння академічній доброчесності, Комісії академічної доброчесності для освітніх програм спеціальностей усіх освітніх рівнів із залученням гарантів освітньої доброчесності. Програми. Питаннями академічної доброчесності в освітньому процесі на першому та другому ступені навчання займаються координатори факультету з наукової роботи.

Студентське товариство та наукова бібліотека популяризують принципи академічної доброчесності серед студентів та викладачів.

«Положення про академічну доброчесність в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі» [4] встановлює порядок оцінювання академічного плагіату та інших видів порушень академічної доброчесності. Профілактика академічного плагіату в університетах України передбачає: використання інституційного архіву науково-педагогічних і методичних робіт, дисертацій, дипломів і курсових робіт на базі бібліотеки з метою використання його для внутрішньої перевірки на плагіат і постійне поповнення національного репозитарію, використовувати комп'ютерну програму внутрішнього контролю текстів на академічний плагіат.

Навчально-науковий центр забезпечення якості освіти та наукова бібліотека здійснюють інформаційно-технологічну діяльність з популяризації принципів академічної доброчесності, основ інформаційної грамотності та роботи з базами даних. Навчально-науковий центр забезпечення якості освіти безпосередньо займається перевіркою робіт щодо визначення відсотка оригінальності текстів видань, педагогічної та методичної літератури, наукових досліджень. Рецензування навчальних, кваліфікаційних робіт, науково-методичних робіт, рукописів статей, дисертацій доповідей, дисертацій та авторефератів здійснюється за допомогою спеціалізованих комп'ютерних сервісів «StrikePlagiarism.com» та «Unicheck» для визначення унікальності та оригінальності працювати.

Інструментами впровадження принципів академічної доброчесності в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі є створення відповідних ресурсів на сайті наукової бібліотеки, рецензування викладачами курсів підвищення кваліфікації з академічної доброчесності та розробка декларації відповідності академічним вимогам.

Сьогодні постало питання створення електронної бази даних наукових праць у вищих навчальних закладах України. На нашу думку, наукові праці, написані в університеті протягом останніх 10 років, повинні створити електронну базу наукових праць студентів і викладачів.

Перший крок до цього вже зроблено, створено електронну базу даних методичної та науково-методичної роботи викладачів університету, яка, однак, жодним чином не відображає наукову роботу студентів. Формування бази даних студентських наукових праць, статей, доповідей, курсових і дипломних робіт сприятиме академічній чесності та усуненню плагіату в подальшій науковій діяльності українських студентів і співробітників вищих навчальних закладів.

Серед інструментів моніторингу дотримання академічної доброчесності в університеті варто відзначити проведення опитування учасників наукового та освітнього процесів на тему порушень академічної доброчесності; перевірка наукових, навчально-методичних, кваліфікаційних і навчальних робіт на наявність ознак академічного плагіату.

Очікування щодо реалізації принципів академічної доброчесності в системі закладів вищої освіти України є досить високими, як з боку державної політики у сфері освіти, так і з боку здобувачів освіти, науково-педагогічних працівників та зацікавлених сторін. Це сприятиме відкритості вітчизняної науки, її світовому визнанню, відкриє нові можливості для освіти всіх рівнів, наукової та професійної підготовки.

Академічна доброчесність є важливим фактором успіху університету. Він ґрунтується на довірі колег, роботодавців, замовників освітніх і наукових послуг, спонсорів, інвесторів та інших партнерів, що є необхідним для належного забезпечення якісною вищою освітою та науковими ресурсами. Наявність ресурсів дає змогу залучати кращих студентів, викладачів і науковців, які створюють репутацію університету, беруть участь у цікавих і престижних освітніх, наукових та інших проектах, отримують важливі для науки і практики результати досліджень, а також підвищують зацікавленість інвесторів на підтримку навчального закладу. Це створює позитивний зворотний зв'язок, який зміцнює репутацію університету, його співробітників і студентів і сприяє сталому розвитку та конкурентоспроможності університету. Результатами вивчення академічної доброчесності студента є його здатність: діяти в професійних та навчальних ситуаціях на основі академічної доброчесності та професійної етики; самостійно виконувати навчальні завдання; правильно посилаючись на джерела інформації під час запозичення думок, тверджень, інформації; усвідомлювати важливість стандартів академічної доброчесності; оцінювати

приклади людської поведінки відповідно до стандартів академічної доброчесності; давати моральну оцінку власним діям, порівнювати їх із моральними та професійними нормами тощо.

Попередженню та виявленню плагіату в дипломних і наукових роботах сприятиме проведення інформаційно-роз'яснювальної роботи серед студентів на лекціях та семінарах з наукової етики.

З метою контролю за дотриманням академічної доброчесності при УГСП створено Комісію з етики та академічної доброчесності, яка розглядає заяви про порушення стандартів академічної доброчесності. Організаційною формою роботи комісії є засідання, які скликаються відповідно до затвердженого плану роботи та у разі потреби для розгляду заяв. Раз на рік комісія звітує про свою роботу перед вченою радою УГСП. За результатами засідань комісія готує вмотивовані рішення у формі висновків про виявлення чи не виявлення порушень стандартів академічної доброчесності. Зазначені висновки передано директору для подальшого вжиття відповідних заходів. Положення про запобігання академічному плагіату та іншим порушенням академічної доброчесності в навчальній і науковій роботі студентів регулює застосування загальних принципів і правил наукової етики, академічної доброчесності в письмовій і науковій роботі студентів. Документом визначено профілактичні заходи: запровадження курсів письмової та наукової роботи з вивченням вимог до написання письмових робіт на першому курсі магістратури; коректне використання інформації з інших джерел та уникнення академічного плагіату, а також правила опису джерел і цитування. У разі виявлення порушення академічної доброчесності студенту оголошується догана та вноситься до особової справи. Якщо студент не склав різні форми контролю знань або представив самостійну роботу, яка містить ознаки плагіату, чи допустив інші види порушень академічної доброчесності, він повинен виконати роботу повторно. Якщо спроба плагіату, академічний плагіат чи інші

порушення академічної доброчесності повторюються, студента виключають з коледжу або анулюють ступінь. Варто також враховувати, що суворе дотримання відносно м'яких стандартів є більш ефективним способом побудови академічної доброчесності, ніж встановлення суворих стандартів, які застосовуватимуться вибірково.

**Висновок.** З огляду на вищевикладене, можна зробити висновок, що Університет Григорія Сковороди в Переяславі дбає про академічну репутацію в контексті впровадження принципів академічної доброчесності в освітній процес закладу вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Батечко Н.Г., Михайліченко, М.В. Феномен академічної доброчесності в контексті синергії наукових підходів. *Oświatologia*, № 8, 2019. с. 26–33.
2. Загірняк Д. М. Методологічні засади академічної чесності вищого навчального закладу. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*. 2015. Вип. 1(1). С. 157–159. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkdpu> (дата звернення 28.11.2023)
3. Закон України «Про вищу освіту». Урядовий кур'єр. № 146. від 13 серпня 2014. С. 7–18.
4. Положення про академічну доброчесність в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі. URL: [https://drive.google.com/file/d/1C-QWFITG-iKJvqm65C6ZpRwc9aIRLrr\\_/view](https://drive.google.com/file/d/1C-QWFITG-iKJvqm65C6ZpRwc9aIRLrr_/view) (дата звернення 27.10.2023).
5. Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Філософські науки*. 2008. Вип. 11. С. 27–37.
6. Ромакін В. В. Академічна чесність у вищій освіті. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Педагогіка*. Вип. 7. Т. 20. 2002. С. 23–28.
7. А.М. Сингаївська. Ілюзорна безпека на ґрунті плагіату. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 1. 2015. С. 78–85.
8. Ярошенко Т. «Академічна нечесність та політична культура. Київ: РІА Янко; 2005 304 с. URL: <http://www.osvita.org.ua/student/studying/articles/2.html> (дата звернення 14.09.2023)



## ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE EDUCATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

В статті розглянуто особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти, розкрито роль та вимоги до викладача в інформаційному суспільстві, виокремлено фактори, необхідні для успішної організації онлайн-курсу, розкрито низку методичних, організаційних та технічних проблем, що заважають впровадженню дистанційного навчання в освітній процес. У статті аналізуються поняття «дистанційна освіта», «дистанційне навчання», «змішане навчання», «тьютор». Визначено, що дистанційне навчання – це цілеспрямований процес взаємодії суб'єктів навчання, в якому поєднуються традиційні та дистанційні форми навчання, які можуть проходити в аудиторії та за її межами, в синхронному та асинхронному режимах і базуються на використанні інформаційно-комунікативних технологій. Виокремлено фактори для успішної організації онлайн-курсу. Розглянуто роль викладача в умовах комп'ютеризації освіти, а саме, виконання викладачем нових ролей – фасилітатора, коуча, модератора, тренера. Охарактеризовано освітнє середовище персональної інформації, обґрунтовано використання різноманітних інтерактивних технологій під час освітнього процесу. Також ми зупинилися на перевагах і недоліках дистанційного навчання для здобувачів освіти. Серед переваг: можливість регулювати темп навчання під себе; визначити напрямки розвитку здобувачів освіти; ще раз переглянути навчальний матеріал; зниження фізичного та психічного напруження; формування навичок самоосвіти, але поряд із перевагами є й недоліки впровадження дистанційного навчання в освітній процес: нестача практичних вмінь та навичок, недостатньо активна взаємодія викладача зі студентами, члени групи не можуть ефективно ділитися знаннями, що може призвести до поганих результатів навчання, необхідна сильна мотивація для навчання, практично весь навчальний матеріал студент-дистанційник освоює самотійно.

**Ключові слова:** дистанційна освіта, заклад вищої освіти, майбутній викладач, освіта, тьютор.

The article examines the peculiarities of the implementation of distance learning in the educational process of a higher education institution, reveals the role and requirements of the teacher in the information society, highlights the factors necessary for the successful organization of an online course, reveals a number of methodological, organizational and technical problems that hinder the implementation of distance learning in educational process. The article analyzes the concepts of «distance education», «distance learning», «blended learning», «tutor». It was determined that distance learning is a purposeful process of interaction between learning subjects, which combines traditional and remote forms of learning that can take place in the classroom and beyond, in synchronous and asynchronous modes and are based on the use of information and communication technologies. The factors for the successful organization of an online course are highlighted. The role of the teacher in the conditions of computerization of education is considered, namely, the teacher's performance of new roles - facilitator, coach, moderator, trainer. The educational environment of personal information is characterized, the use of various interactive technologies during the educational process is substantiated. We also focused on the advantages and disadvantages of distance learning for education seekers. Among the advantages: the ability to adjust the learning pace for yourself; determine directions of development of education seekers; review the educational material again; reduction of physical and mental stress; formation of self-education skills, but along with the advantages there are also disadvantages of the introduction of distance learning in the educational process: lack of practical skills and abilities, insufficient active interaction of the teacher with students, group members cannot effectively share knowledge, which can lead to poor learning results, strong motivation is required for training, the distance student learns almost all the educational material on his own.

**Key words:** distance education, institution of higher education, future teacher, education, tutor.

УДК 378.018.43  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.37>

**Самойленко Н.І.**,  
канд. іст. наук, доцент,  
доцент кафедри освітології  
та педагогічної інноватики  
Університету Григорія Сковороди  
в Переяславі

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток інформаційного суспільства та цифрових технологій змінює вимоги до освіти майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Зокрема, це стосується організації та впровадження дистанційного навчання, яке дозволяє створити персональне віртуальне освітнє середовище кожного студента з урахуванням індивідуальних психолого-педагогічних особливостей, ефективно використовуючи час та сучасні методи викладання. Проте практика використання інформаційно-комунікативних технологій,

зокрема Інтернету, у закладах України майже не містить спеціальних дисциплін чи їх елементів для вивчення можливостей та організації дистанційного навчання. Подальший розвиток дистанційного навчання та його активне впровадження у заклади вищої освіти вимагає створення інформаційно-телекомунікаційних мереж, інформаційно-комунікаційних систем та інформаційно-освітніх середовищ, впровадження інформаційно-педагогічних технологій дистанційного навчання, якісної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питаннями дистанційного навчання займалися: В. Кухаренко, К. Осадча, В. Осадчий, Б. Шуневич (синхронне/асинхронне навчання); І. Еліот, Р. Еліс, М. Ніколс, А. Кочарян (електронне навчання); Л. Боремчук, Н. Мачинська, М. Нагірняк (принципи дистанційного навчання); В. Биков, А. Бойченко, Ю. Лінник (засоби дистанційного навчання); С. Тран (масові відкриті онлайн-курси); В. Лозова, М. Міщенко, С. Сисоєва (психологічні особливості дистанційного навчання).

Аналіз наукових праць, присвячених докорінній зміні ролі педагога в системі дистанційної освіти, показав, що вона перебуває у фазі переосмислення. Цю проблему досліджували А. Ліненко, О. Муковіз, А. Стрюк, Б. Шуневич (роль викладача в дистанційному навчанні); Л. Кайдалова В. Лозова (потреба в активній навчальній діяльності); А. Ван, М. Веймер, Л. Лін (роль студента в дистанційному навчанні); Грем К., Гібсон Л., Лоунсбері Дж., Кірван Дж., Коуен Дж., Сабік Л., Токар Д., Фішер А., Ю. Ясинська (завдання успішного онлайн-інструктора); М. Мур, К. Свон (взаємодія в дистанційному навчанні).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на те, що на сьогодні існує низка розроблених освітніх платформ, інтерактивних веб-сайтів, блогів, персональних сайтів викладачів, питання готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до організації дистанційного навчання залишається актуальним і проблемним.

**Мета статті** розкрити особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний світ висуває нові вимоги до викладачів закладів вищої освіти, а час глобалізації зумовлює необхідність подолання географічних бар'єрів та надання освітніх послуг як у традиційних формах так і з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Знання й нові форми їх отримання та оновлення є основою розвитку інформаційного суспільства та запровадження концепції забезпечення якості вищої освіти; «навчання впродовж життя». Надання освітніх онлайн-сервісів дає можливість задовольнити потреби студентів із найменших міст і сіл та зменшити різницю в рівні їх знань. Проте всі ці можливості можна реалізувати лише за умови створення методичних передумов для вивчення фахових дисциплін із використанням нових підходів до організації освітнього процесу, децентралізації ролі викладача, виконанням викладачем нових ролей – фасилітатора, коуча, модератора, тренера; використанням різноманітних інтерактивних технологій, створенням освітнього середовища персональної інформації. Усе це має сприяти засвоєнню навчального матеріалу,

набуттю вміння ефективно комунікувати, оновленню знань і навичок у системі співпраці та спільних дій викладача та студентів.

Вивчення навчального матеріалу в інформаційному суспільстві передбачає впровадження нових методів і технологій, що забезпечують активне навчання, самостійну роботу студентів, підтримку діяльності з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Комп'ютеризація освіти прогнозує створення електронного сучасного інформаційного середовища та шляхів навчання як для окремої людини, так і для окремих груп. Майбутнім викладачам закладів вищої освіти для якісного застосування сучасних технологій навчання на практиці потрібні нові компетенції [2].

Прогресивний світ нерозривно пов'язаний з інформаційно-комунікативними технологіями, мережевою взаємодією та використанням різноманітних гаджетів. Цифрове суспільство змінює вимоги до комунікативних якостей особистості викладача закладу вищої освіти, до яких належать не лише «здатність адекватно оцінювати та сприймати думку інших; подавати інформацію у формі, яка сприяє продуктивному процесу обговорення; розробляти програми конструктивних дій для досягнення спільних цілей», а також діалогове спілкування «особистість-комп'ютер» [1].

Традиційні методи та форми навчання відходять на другий план, тому що весь освітній процес зосереджений на використанні разом з інформаційно-комунікативними технологіями таких методів, як проєкти, ігри, «перевернуте навчання», змішане навчання та зорієнтований на творчий пошук здобувачів вищої освіти [8].

Змінюється роль і вимоги до викладача. Останні повинні володіти не тільки сучасними інформаційними та педагогічними технологіями, а й бути морально підготовленими до роботи в новому освітньо-пізнавальному середовищі. Педагог повинен не тільки володіти методами створення та підтримки такого освітнього середовища, а й шукати нові можливості для активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу та підвищення власної творчої активності та кваліфікації.

Майбутній викладач закладу вищої освіти повинен оптимально використовувати різноманітні форми навчання, на практичних та лабораторних заняттях, активно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні лекції. Такий підхід змінює роль викладача та створює новий спосіб використання електронних ресурсів.

Підвищується ефективність і мотивація студентів до навчання завдяки участі в електронних обговореннях засвоєного матеріалу, дискусійних форумах та телеконференціях.

Завдячуючи створенню нового освітнього середовища здобувачі вищої освіти відчують

себе невід'ємною частиною колективу, віртуального простору, який дає можливість навчатися у зручний для них час і в конкретному для них темпі. Вибір порядку вивчення навчального матеріалу з урахуванням інтересів і можливостей, особистісний, творчий і телекомунікаційний характер навчання є основними ознаками навчання в умовах комп'ютеризації навчання.

Основна роль викладача в умовах комп'ютеризації освіти – це роль тьютора, він має бути готовий до роботи онлайн та організації онлайн-курсів.

Для успішної організації онлайн-курсу важливі такі фактори: уміння викладача розвивати критичне мислення; якість інтернет-реклами; взаємодія викладача зі студентами; якість відгуків студентів; якість оцінювання відгуків студентів; педагогічна майстерність інструктора; відповідні очікування інструктора щодо студентів; якість щотижневого керівництва інструктором; наявність і своєчасність реагування викладача; використання викладачем різних медіа під час занять.

Викладач онлайн-курсу повинен: продемонструвати глибокі знання курсу, що вивчається; з повагою ставитися до студентів; бути толерантним; спілкуватися в теплій та дружній атмосфері; завжди намагатися покращити знання студентів; визначити основну мету та концепцію навчання; спонукати студентів до відповідальності за свої вчинки; створити добре структурований курс; виявляти інтерес до навчання; створити комфортну та сприятливу атмосферу навчання.

Важливо, щоб студенти постійно відчували присутність викладача, адже це спонукатиме їх до активної роботи. Присутність інструктора (викладача) можна відстежити через керування веб-сайтом, відповіді на дискусійних форумах, листування електронною поштою, повідомлення та банери на домашній сторінці, ведення спільного календаря та онлайн-щоденника, використання аудіо та відеокліпів. До цього списку можна додати використання синхронних медіа, таких як Skype, віртуальні аудиторії та соціальні мережі, які надають доступ до співрозмовників у реальному часі. Чим сильніше онлайн-присутність викладача, тим сильніша взаємодія спостерігається в онлайн-курсі, і навпаки [8].

Однією з вимог до сучасності до викладача є організація ефективної взаємодії між здобувачами освіти. Така взаємодія сприяє роботі в парах та груповій роботі, що активно використовується в навчанні.

В умовах комп'ютеризації навчання через відносно недостатнє спілкування студента з викладачем багато труднощів у освітньому процесі були пов'язані з недостатньо активною взаємодією викладача зі студентами, низьким рівнем мотивації. Якщо члени групи не можуть ефективно

ділитися знаннями, це може призвести до поганих результатів навчання [2]. Навчання залежить від соціальних взаємодій, міжособистісних стосунків і спілкування з іншими [6].

Розвиток сучасних освітніх платформ та інтерактивних засобів навчання дозволяє викладачам мати сучасні цифрові та мобільні інструменти для взаємодії зі студентами та вдосконалювати процес процес перевірки колективної та індивідуальної роботи зі студентами.

Проаналізувавши наукові джерела, зазначимо, що якість навчання за традиційною та онлайн-формами дає приблизно однакові результати за умови використання якісних освітніх ресурсів, сучасних методів взаємодії між студентами та організації своєчасного зворотного зв'язку викладач-студент. Ефективне навчання в умовах комп'ютеризації освіти складається з кількох елементів, це – студент і освітні курси, які відмінні від традиційного навчання та наявність інструктора (тьютора-викладача).

Інструктор (тьютор-викладач) повинен не тільки вміти створювати онлайн-курс, мати певний стиль викладання, використовувати новітні технології, а й створювати всі умови для взаємодії студентів. Має докласти всіх зусиль, щоб ініціювати взаємодію зі студентами; викликати в студентів пізнавальний інтерес до спільного дослідження. Тому викладач повинен організувати студентів, зацікавити їх до спільного навчання, спільної взаємодії.

Сучасний викладач закладу вищої освіти – це не просто транслятор знань, він виробник свого власного педагогічного стилю. Педагогічний стиль сучасного викладача є його педагогічним підписом і важливий незалежно від того, як студент навчається – у традиційній чи онлайн формі. Деякі викладачі просто розміщують навчальні матеріали у своїх блогах і очікують, що студент працюватиме самостійно, не заохочуючи взаємодії. Інші заохочують здобувачів вищої освіти взаємодіяти один з одним через групові проекти, дискусійні сесії, групову електронну пошту та дошки оголошень. В результаті студенти мають більше можливостей для спілкування один з одним.

У процесі проєктування та реалізації онлайн-навчання викладач закладу вищої освіти використовує різноманітні комп'ютерні платформи, технології, методи його організації та різноманітні види взаємодії між студентами.

Здобувач вищої освіти, його стиль навчання, мотивація та результати є не менш важливим елементом навчання. Окрім стилю викладання викладача, на процес взаємодії також впливають різні стилі навчання студентів. Комусь подобається спілкування з іншими здобувачами вищої освіти, інші вважають за краще навчатися самостійно. Такі відмінності в стилях навчання можна виявити шляхом опитування студентів курсу шляхом

виявлення психологічних особливостей студентів. Для тих, хто потребує підтримки з боку інших студентів, відсутність взаємодії під час онлайн-курсу зменшить їх інтерес до таких курсів. І навпаки, для студентів, які від природи є незалежними та надають перевагу навчанню самостійно, відсутність взаємодії між ними мало вплине на їхні уподобання. Тому, приймаючи рішення про програму онлайн-курсу, важливо знати, як студент буде взаємодіяти з іншими студентами та наскільки він буде задоволений результатом курсу. Викладач має допомогти здобувачеві вищої освіти створити власне віртуальне персональне середовище для навчання та ефективної взаємодії між ним та викладачем [4].

Зазвичай від викладача-тьютора залежить мотивація студентів до навчання, їх активність та взаємодія. Переважна більшість студентів не хоче відразу спілкуватися, витратити більше часу на листування чи дискусію, якщо це не є частиною курсу. Низький рівень мотивації співпраці студентів в умовах комп'ютеризації навчання можна пояснити асоціацією з «незручністю», адже ключовою перевагою онлайн-навчання є можливість навчатися у зручний для студента час, а не завжди можливо, а іноді просто немає бажання спілкуватися з іншими студентами, якщо є можливість пройти курс самостійно.

Щоб успішно пройти онлайн-курс, студенти повинні звернути увагу на самодисципліну, самонавчання та різні часові рамки. Надзвичайно важливою є самодисципліна. Студенти повинні скоригувати свій навчальний графік, щоб не відставати. Студенти не мають можливості щотижня обговорювати багато тем у віртуальному класі, але можна організувати чати та форуми для подібних дискусій.

Тому студенти повинні переконатися, що вони виконують свій тижневий обсяг роботи та дотримуються розкладу. У студентів часто виникає бажання відкласти їх і зробити все на останній момент, оскільки у них зазвичай багато інших справ. Деяким здобувачам вищої освіти важко мотивувати себе до роботи, важко планувати свій час і діяльність. У традиційній освіті є викладач, повсякденна діяльність, оцінки та однокурсники, з якими доводиться конкурувати. Дедлайни, спецзавдання, взаємооцінювання студентами виконаних завдань, форуми та чати з проблемних питань дозволяють студентам перевірити свої знання, отримати додаткові пояснення та виправити помилки.

Разом з тим, оскільки більшість студентів, які навчаються онлайн, надсилають інформацію один одному електронною поштою або розміщують її на дошці оголошень, вони зазвичай не отримують миттєвої відповіді. Тому існує різниця в часі між поставленим запитанням і отриманою

відповіддю. Деякі студенти не люблять такої форми спілкування і почуваються ізольованими. Сфери навчання іноді диференціюються за складністю та типом. Чим складніший курс, тим більше взаємодії зі студентами він вимагає, і навпаки. Отже, феномен взаємодії здобувачів вищої освіти в умовах комп'ютеризації навчання переплітається з багатьма чинниками, саме тому викладач має бути модератором і організатором різноманітних видів взаємодії для забезпечення успішної організації навчання.

Створення онлайн-курсу або освітньої програми значною мірою пов'язане з кількістю взаємодій студентів, які відбуваються під час курсу, запланованих завдань і практичних робіт (міні-проектів). Курси чи програми, які заохочують взаємодію студентів і зараховують це до успішного завершення курсу, як правило, мають більшу взаємодію студентів. Активну взаємодію можна реалізувати в вебінарах, чатах, під час групових проєктів тощо [5].

Сучасні онлайн-курси відрізняються активною взаємодією та динамічністю, вони використовують нові освітні моделі, які створюють динамічне віртуальне навчальне середовище та онлайн-спільноту [11; 12]. Організація такої спільноти передбачає використання спеціальних методів, які дозволяють викладачам, студентам, пізнати один одного, визначити рівень знань, створювати різноманітні завдання для мотивації студентів та їх активної діяльності, організувати обговорення індивідуальних та групових міні-проектів тощо.

Однією з проблем мережевого навчання є монокомунікаційний метод, який використовується для передачі інформації. Як єдиний спосіб спілкування з іншими студентами, ми розглядаємо лише текстові комунікації, такі як дискусійні форуми, електронна пошта, обмін миттєвими повідомленнями та групи новин. Інші методи спілкування, такі як телефон, відеоконференції чи інтерактивне програмне забезпечення, використовуються не часто або взагалі не використовуються. З огляду на величезний потенціал комп'ютерних технологій та активний розвиток різноманітних форм взаємодії, онлайн-курс повинен містити низку різноманітних засобів взаємодії та навчання.

При розробці онлайн-курсу слід враховувати специфічні психологічні потреби студентів, оскільки підвищиться ефективність навчання [6]. Вся різноманітність засобів та інструментів дозволить студентам із різними психологічними типами, їх особливостями та навчальними звичками створити персональне віртуальне освітнє середовище та навчальну траєкторію, яка відповідатиме загальним принципам навчання, але також враховуватиме особистісні особливості студентів.

Викладач повинен враховувати типи сприйняття інформації (візуальний, аудіальний, кінестетичний,

дигіталітичний) та пропонувати здобувачам вищої освіти різноманітні форми навчання.

Це допоможе студенту створити власне електронне освітнє середовище з найбільш прийнятними засобами взаємодії [3].

В умовах комп'ютеризації навчання важливо підбирати різні програмні засоби та поєднувати їх під час онлайн-курсу, пропонуючи навчальні матеріали з різним рівнем взаємодії та активності студентів залежно від типу сприйняття.

Методичні проблеми використання інформаційних технологій нерозривно пов'язані з вивченням психологічних типів здобувачів вищої освіти. Тому ми вважаємо доцільним аналіз типів темпераменту здобувачів вищої освіти при розробці онлайн-курсу. Кожен із цих типів впливає на поведінку студентів у взаємодії, яку також можна розділити на пряму взаємодію (чати, електронна пошта, телефонні дзвінки) та непряму взаємодію (як у випадках, коли студенти відкривають дошку оголошень, але не спілкуються безпосередньо один з одним). Це дозволить майбутнім викладачам, які мають різний темперамент, обирати відповідні засоби навчання та створювати власне віртуальне освітнє середовище.

Знання психологічних особливостей сприймання та засвоєння здобувачами вищої освіти навчального матеріалу дозволить раціонально використовувати комп'ютер під час навчання [10].

Створюючи онлайн-курс, потрібно враховувати: холерики та оптимісти будуть більш мотивовані виконанням великої кількості інтерактивних завдань та спеціальних завдань у віртуальній групі; флегматики краще засвоять навчальний матеріал, якщо він викладений логічно, доступно та зв'язно; меланхоліки потребують постійної взаємодії та підтримки.

Крім того, при проєктуванні курсу необхідно враховувати психологічні особливості здобувачів освіти: типи сприйняття й узагальнення інформації, рівень мотивації, типи темпераменту, рівень мотивації, особливості реакцій на завдання.

Опрацювавши наукову літературу з питань організації освітньої діяльності в умовах комп'ютеризації навчання, робимо висновок, що, окрім зазначеного, майбутнім викладачам закладів вищої освіти необхідно враховувати: недостатню розробленість дидактичної основи онлайн-викладання; недостатню або зовсім відсутню підготовку викладачів-координаторів [2]; недосконалість технічного розвитку електронних курсів; відсутність постійного контакту з викладачем – якщо стиль навчання студента потребує персональної уваги з боку викладача, то онлайн навчання не буде успішним; неоднозначне сприйняття – наразі все більше провідних закладів вищої освіти впроваджують онлайн-навчання, хоча не всі вважають його еквівалентом традиційного навчання;

необхідність використання нових технологій – не всі здобувачі освіти мають рівний доступ до глобальної мережі Інтернет; відсутність соціальної взаємодії – студенти зазвичай спілкуються асинхронно через електронну пошту, чати або дискусійні групи; неправильний розподіл часу – якщо студент не може правильно розподілити свій час або відноситься до категорії людей, яким завжди потрібен додатковий поштовх для виконання роботи, йому буде важко знайти час для онлайн-занять; незначна підтримка – студенти повинні самостійно знаходити засоби для виконання завдань і складання іспитів; відсутність студентського духу – на відміну від традиційного онлайн-навчання, мова не йде про спільне проведення вільного часу.

Щоб зменшити проблеми реалізації онлайн-освіти, педагог повинен усвідомлювати рольові зміни та володіти технологіями їх реалізації. Відпрацювання відповідних рольових навичок підвищить рівень готовності викладача закладу вищої освіти до організації онлайн-освіти [7].

**Висновок.** Отже, можна зробити висновок, що підготовка педагогів до організації нових форм навчання в умовах комп'ютеризації освіти та розвитку інформаційного суспільства є важливим фактором підвищення його якості. Викладач закладу вищої освіти вже не просто транслятор знань та інструктор з оволодіння навичками комунікації, конспектування, читання, мнемоніки, а виконує роль тьютора, фасилітатора у створенні зі здобувачем вищої освіти особистого, інформаційного освітнього середовища та виступає як консультант з проблемних питань освіти. Дослідження проблем організації дистанційної освіти закладах вищої освіти показують, що більшість з них форму дистанційної освіти використовують фрагментарно.

Проаналізувавши дослідження науковців, результати власних спостережень ми дійшли висновку, що результативній організації та впровадженню дистанційної освіти в закладах вищої освіти заважає низка методичних, організаційних та технічних проблем:

- недостатній рівень підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти та відсутність організаційно-педагогічних умов для організації дистанційного навчання;
- недостатній рівень використання сучасних методів організації дистанційного навчання;
- недостатнє використання цифрових та інтерактивних засобів дистанційного навчання;
- співвідношення дистанційної та заочної (традиційної) форм навчання;
- відсутність достатньої нормативної бази для організації дистанційного навчання;
- організація дистанційного навчання потребує вивчення та застосування спеціальних методичних підходів. Перенесення традиційного навчання

у віртуальне освітнє середовище або пряме оприлюднення електронних ресурсів є неправильним підходом. Розробка та реалізація успішного дистанційного навчання можлива за умови врахування психологічних особливостей цільової групи, використання сучасних педагогічних та інформаційних технологій [2];

– необхідність вдосконалення дидактичної теорії щодо нових освітніх реалій;

– необхідність формування психолого-педагогічної допомоги тьютора, з урахуванням особливостей цільової групи;

– нерозуміння зміни ролі викладача в дистанційному навчанні;

– проблема оптимальної чисельності педагогічних, методичних і технічних працівників.

– у сфері дистанційного навчання у зарубіжних закладах вищої освіти, працює декілька людей, це і творці контенту, тьютори, консультанти з методики навчання. У реаліях запровадження дистанційного навчання в Україні всі ці функції виконує викладач закладу вищої освіти, який є самоучкою і зазвичай не має базових знань для виконання конкретних функцій;

– проблема своєчасного надання педагогічної підтримки та консультацій;

– проблема створення віртуального освітнього середовища з можливістю персоналізації налаштувань і формування персонального навчального шляху кожного учня в поєднанні з різними електронними освітніми ресурсами внутрішньої мережі та Інтернету;

– проблема створення оптимально необхідних навчально-інформаційних матеріалів. Структурування електронних ресурсів для зменшення плутанини студентів, спричиненої великими обсягами інформації;

– проблема мотивації студентів до самоосвіти, впровадження концепції безперервної освіти для самореалізації, профорієнтації навчання [9];

– проблема організаційно-технічної готовності закладу вищої освіти до впровадження дистанційного навчання, яка характеризується наявністю розвиненого інформаційно-освітнього середовища з технічними ресурсами у вигляді апаратно-програмного забезпечення та висококваліфікованим технічним персоналом; методичне забезпечення у вигляді розроблених методик використання дистанційного навчання, творців дистанційних курсів, викладачів-тьюторів; мотиваційна підтримка керівництва закладу освіти

щодо заохочення викладачів, які використовують у своїй навчальній діяльності сучасні педагогічні та інформаційні технології дистанційного навчання.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Євтушенко Н. І. Дистанційне навчання в школі. Педагогічна майстерня. 2012. № 4. С. 2–7.

2. Іващенко М. В. Формування готовності студентів вищих навчальних закладів до діяльності тьютора : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. 20 с.

3. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху: інформаційно-методичний збірник / упоряд. Г. О. Сиротенко. Полтава: ПОІППО, 2006. 124 с.

4. Кочарян А. Б. Сучасні тренди ІКТ в освіті. Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. 2014. № 5(53). С. 10–15.

5. Кочарян А. Б. Творчий підхід до використання ІКТ в навчальній діяльності. Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. 2013. №3 (45). С. 74–79.

6. Кремень В. Г. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. 2006. № 6. С. 5–9.

7. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання : умови застосування. Харків : НТУ «ХПІ»: Торсінг, 2002. 320 с.

8. Мачинська Н. І. Дистанційне навчання – новітня технологія підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. Львів : ЛДУ БЖД, 2009. Ч. 1. С. 93–97.

9. Навчальні сайти, які надають можливість навчатись віддалено. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita/navchalni-zakladyaki-nadayut-mozhlivist-navchatis-viddaleno> (дата звернення 21.10.2023 р.).

10. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Вид-во Іліон, 2005. 272 с.

11. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. Із змінами, внесеними згідно з Наказами Міністерства освіти і науки № 660 від 01.06.2013 № 761 від 14.07.2015. Наказ МОН про затвердження Положення про дистанційне навчання. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>. (дата звернення 23.09.2023 р.).

12. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1060 від 01 жовтня 2012 р. Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>. (дата звернення 06.11.2023 р.).

## СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ХІМІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### MODERN REQUIREMENTS FOR MASTERS OF CHEMISTRY PREPARATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті визначено, що досягнення хімії сьогодні використовуються в багатьох інших професійних галузях (металургія, медицина, енергетика, електроніка, будівництво, сільське господарство тощо), а також у побутовому житті людини, однак хімічна продукція може бути небезпечною для людини. Наслідки застосування доробок хіміків значною мірою залежать від якості їхньої професійної підготовки та сформованості соціальної відповідальності. У контексті цього існує потреба у визначенні актуальних на сьогодні вимог до підготовки майбутніх хіміків і, зокрема, організації процесу здобуття ними вищої освіти на другому (магістерському) рівні. Мета статті – визначити сучасні вимоги до підготовки магістрів хімії в закладах вищої освіти.

Відповідно до сучасних вимог, викладачі закладів вищої освіти мають приділяти значну увагу формуванню у здобувачів хімічної освіти професійного мислення та професійної компетентності, розвитку таких важливих професійно-особистісних якостей, як соціальна відповідальність, сумлінність, уважність, організованість тощо. Підвищені вимоги ставляться сьогодні до підготовки магістрантів хімії, які мають бути спроможними виконувати завдання дослідницького й інноваційного характеру під час здійснення професійної діяльності, а також оволодіти інтегральною, загальними та фаховими компетентностями, визначеними в Стандарті вищої освіти України за спеціальності 102 Хімія для другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Для забезпечення якісної підготовки фахівців хімічного профілю необхідно активно впроваджувати активні методи навчання хімії та суміжних дисциплін, а також інноваційні освітні технології. Значний дидактичний потенціал у цьому плані мають сучасні цифрові технології, які дозволяють не тільки підвищити професіоналізм випускників хімічних факультетів, але й навчити їх застосовувати ці технології в майбутній професійній діяльності.

**Ключові слова:** професійна компетентність, магістр, хімія, здобувачі вищої освіти, цифрові технології.

The article identifies that the achievements of chemistry are now used in many other professional fields (metallurgy, medicine, energy, electronics, construction, agriculture, etc.), as well as in everyday life, but chemical products can be dangerous to humans. The consequences of using chemists' achievements largely depend on the quality of their professional training and social compliance. In this context, there is a need to determine the current requirements for the training of future chemists and, in particular, the organisation of the process of obtaining higher education at the second (master's) level. The article aims to determine the current requirements for the training of masters of chemistry in higher education institutions.

By modern requirements, teachers of higher education institutions should pay considerable attention to the formation of professional thinking and professional competence in chemical education students, the development of such important professional and personal qualities as social responsibility, conscientiousness, attentiveness, organization, etc. Today, increased requirements are placed on the training of master's students in chemistry, who must be able to perform research and innovation tasks in the course of their professional activities, as well as master the integral, general and professional competencies defined in the Standard of Higher Education of Ukraine in the speciality 102 Chemistry for the second (master's) level of higher education.

To ensure the quality training of chemical specialists, it is necessary to actively introduce active methods of teaching chemistry and related disciplines, as well as innovative educational technologies. Modern digital technologies have a significant didactic potential in this regard, allowing not only to improve the professionalism of chemical graduates, but also to teach them how to apply these technologies in their future professional activities.

**Key words:** professional competence, master's degree, chemistry, higher education students, digital technologies.

УДК 378:37.011

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.38>

**Ткачова Н.О.,**

докт. пед. наук, професор,  
в. о. завідувачки кафедри профільної підготовки

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

**Байдала В.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри профільної підготовки Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інтенсивний розвиток хімії як науки перетворила її в потужну силу в руках людини. З одного боку, знання властивостей існуючих у природі хімічних речовин та способів їх добування, а також штучне створення фахівцями інших речовин з попередньо заданими характеристиками дозволяє ефективно використовувати досягнення хімії в багатьох інших професійних галузях (металургія, медицина, енергетика, електроніка, будівництво, сільське господарство тощо), а також у побутовому житті людини. Сприймаючи хімію як ключ до покращення рівня життя людей, М. Гудзуадзе наголошує, що значущість професійної діяльності

в цій галузі зумовлюється багатьма причинами. Зокрема, сучасна промислова хімія дає змогу:

- 1) забезпечити синтез різних хімічних речовин, а як наслідок – створити більш досконалі матеріали із широким спектром застосування в різних сферах;
- 2) виготовлювати корисні синтетичні замінники природних матеріалів;
- 3) удосконалювати процеси виробництва хімікатів та різних матеріалів, покращувати існуючі та створювати нові виробничі технології, забезпечуючи гарантовано ефективне виробництво хімікатів та іншої продукції без надмірної витрати вихідних реагентів і без утворення значного обсягу відходів;

4) здійснювати синтез природних і штучних хімічних речовин та виробляти нові ліки, що сприяє розвитку фармацевтичної промисловості та медицини;

5) виробляти засоби особистої гігієни й косметики;

6) створювати безпечні консерванти й ефективні харчові добавки, дозволяючи зберегти або покращити смак, текстуру, зовнішній вигляд, термін придатності та інші характеристики харчових продуктів;

7) виробляти більш безпечні й ефективні добриви та пестициди для сільського господарства;

8) синтезувати нові волокна з різних хімічних речовин, які мають деякі переваги, але водночас є відносно недорогими порівняно з натуральними волокнами (наприклад, поліестер, нейлон, поліуретан, акрил тощо);

9) покращити виробництво електронних пристроїв, зокрема сучасних гаджетів;

10) зменшити забруднення навколишнього середовища, що досягається шляхом розробки відносно безпечних способів синтезу й виробництва різних хімічних матеріалів, створення максимально безпечної хімічної продукції, здійснення екологічної безпечної утилізації побічних продуктів [1].

З іншого боку, у науковій літературі наголошується, що продукти хімії можуть бути небезпечними для людини й навіть заподіяти їй смерть. У зв'язку з цим слід відзначити, що наслідки застосування хімічної продукції значною мірою залежать від якості підготовки фахівців для зазначеної царини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як з'ясовано, науковцями у своїх працях висвітлено такі окремі аспекти проблеми підготовки фахівців хімічної галузі:

– ефективні засоби формування професійної компетентності (О. Анічкіна, Л. Романишина, О. Авдєєва, М. Чайка та ін.);

– дидактичні засади розроблення навчально-методичного забезпечення з дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)» (Н. Безносюк, О. Блажко, В. Кириченко, О. Ярошенко та ін.);

– методики навчання хімії (Ж. Кормош, О. Максимов, В. Сомов, В. Староста) та здійснення професійної підготовки майбутніх учителів природничої галузі освіти (О. Астахов, Блажко, Н. Буринська, М. Гриньова, Т. Іваха, Н. Шиян та ін.), фахівців у галузях фармації (І. Бойчук, Б. Зіменковський, Л. Кайдалова, В. Сліпчук, В. Черних), аграрної промисловості (Л. Білан, Н. Бурмакіна, Л. Кліх, О. Нагорнюк та ін.), харчової галузі (Л. Крайнюк, Т. Лазарєва, О. Мельник, О. Туриця) тощо;

– педагогічні умови проведення занять з хімії на засадах використання сучасних комп'ютерних технологій (О. Дудар, В. Кобися та ін.);

– специфіку підготовки майбутніх фахівців у галузі хімії на магістерському рівні вищої освіти (В. Барановський, Р. Симчак, Г. Тулайдан та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Як засвідчують результати аналізу наукової літератури, ученими вивчалися тільки окремі аспекти питання підготовки майбутніх хіміків у контексті сучасних викликів, але ця проблема не була предметом окремого комплексного педагогічного дослідження. Зокрема, існує потреба у визначенні актуальних на сьогодні вимог до підготовки майбутніх хіміків і, зокрема, організації процесу здобуття ними вищої освіти на другому (магістерському) рівні. Як наголошується в Законі України «Про вищу освіту», цей рівень вищої освіти передбачає набуття магістрантами «здатності до розв'язування задач дослідницького та/або інноваційного характеру у певній галузі професійної діяльності» [7].

**Мета статті** – визначити сучасні вимоги до підготовки магістрів хімії в закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Як відзначається в науковій літературі, під час реалізації професійної підготовки магістрів хімії важливо враховувати загальні вимоги до підготовки майбутніх хіміків. Так, однією з цих вимог є розвиток в них професійного мислення, основу якого складає система взаємопов'язаних у свідомості людини «реальних образів макросвіту та вигаданих образів мікросвіту, а також специфічної хімічної мови» [6, с. 32], засвоєння концептуальних структур хімії в процесі її навчання, що є необхідною передумовою для забезпечення продуктивності пам'яті на хімічну інформацію та швидкості її кодування [там само].

А. Х. Джонстон уточнює, що в царині хімії дослідники виокремлюють три рівні представлення матеріалу:

1) макроскопічний (мається на увазі рівень видимих об'єктів матеріального світу, з якими щоденно мають справу хіміки в процесі професійної діяльності);

2) мікроскопічний (передбачає опис руху молекул, атомів, електронів та іншого виду мікрочастинки);

3) символічний (пов'язаний із представленням фахівцями хімічного контенту у формі ілюстрацій, графіків, хімічних і математичних символів та рівнянь тощо) [2, с. 702, 703].

Схожі ідеї висловлює Т. Деркач, яка зазначає, що основні концептуальні структури предметних знань з хімії включають метапредметні, міжпредметні, а також специфічні предметні когнітивні структури. Визначальним фактором формування інтересу студентів до хімічних дисциплін та успішності їх засвоєння авторка називає інтегрованість і когнітивну диференційованість концептуальних структур у галузі хімічної діяльності. Специфіку



мислення хіміка зумовлює те, що він повинен застосовувати цілісний підхід до пізнання хімічних речовин, бути здатним до здійснення оборотних операцій швидкого переходу від макрорівня спостережень за хімічними процесами й явищами до мікрорівня їх теоретичного опису [6, с. 32].

У науковій літературі також відзначається, що майбутній хімік може успішно виконувати свої фахові обов'язки тільки в тому випадку, якщо він оволодів загальними і спеціальними когнітивними та практичними хімічними компетентностями, які дозволяють успішно вирішувати інтелектуальні та практичні завдання в галузі хімії [5; 6]. Як відзначає Т. Деркач, серед методів дослідження в галузі хімії центральне місце займають спостереження й експериментування. Своєю чергою, для виявлення кількісних та якісних змін, що відбуваються в процесі хімічних реакцій, фахівці мають застосовувати певні математичні обчислення, діаграми, хімічні рівняння тощо. Тому майбутні хіміки повинні вміти перевіряти на практиці правильність сформульованої теорії (гіпотези), грамотно описувати й аналізувати зміни, що відбуваються на рівні комбінацій атомів і молекул, обміну електронів тощо [6, с. 32].

Р. Козьма і Дж. Рассел теж вважають, що компетентні фахівці в царині хімії здатні оперативної та гнучко переходили від уявлень на одному рівні до іншого. Учені підкреслюють, що знання експертів-хіміків складаються з великої кількості взаємопов'язаних даних, які зберігаються в пам'яті людини та при необхідності згадуються нею як розширені, зв'язні порції інформації, організовані навколо основних принципів хімічної науки [3, с. 950]. Р. Козьма і Дж. Рассел підсумували, що однобічне освоєння хімічного знання на рівні хімічної мови чи, навпаки, вивчення тільки реальних образів мікро- або макросвіту спричиняє формальне опанування здобувачами нової інформації. Для підвищення якості підготовки фахівців-хіміків необхідно залучати їх до виконання різноманітних завдань, які передбачають використання різноманітних систем символів (наприклад відкритого словесного опису та створення малюнків і діаграм), та вправ, які вимагають від студентів прояву вмінь трансформувати символічні вирази з однієї форми в іншу, зокрема в мовну форму, а також самостійно розв'язувати проблеми з множинним вибором рішень [3, с. 966].

Важливо підкреслити, що в процесі підготовки майбутніх хіміків в закладах вищої освіти необхідно керуватися не тільки загальними вимогами до підготовки фахівців для цієї галузі, але й специфічними вимогами, зумовленими рівнем вищої освіти та спеціалізацією здобувачів вищої хімічної освіти. Зокрема, під час здійснення підготовки магістрів хімії необхідно враховувати вимоги, визначені в Стандарті вищої освіти України за спеціальності

102 Хімія для другого (магістерського) рівня вищої освіти [9].

Відповідно до вимог цього стандарту, магістранти мають оволодіти визначеними в цьому документі групами компетентностей (інтегральною, загальними та фаховими), а також досягнути таких нормативних результатів навчання:

«Р1. Знати та розуміти наукові концепції та сучасні теорії хімії, а також фундаментальні основи суміжних наук.

Р2. Глибоко розуміти основні факти, концепції, принципи і теорії, що стосуються предметної області, опанованої у ході магістерської програми, використовувати їх для розв'язання складних задач і проблем, а також проведення досліджень з відповідного напрямку хімії.

Р3. Застосовувати отримані знання і розуміння для вирішення нових якісних та кількісних задач хімії.

Р4. Синтезувати хімічні сполуки із заданими властивостями, аналізувати їх і оцінювати відповідність заданим вимогам.

Р5. Володіти методами комп'ютерного моделювання структури, параметрів і динаміки хімічних систем.

Р6. Знати методологію та організації наукового дослідження.

Р7. Вільно спілкуватися англійською та (за можливості) іншою іноземною мовою з професійних питань, усно і письмово презентувати результати досліджень з хімії іноземною мовою, брати участь в обговоренні проблем хімії.

Р8. Уміти ясно і однозначно донести результати власного дослідження до фахової аудиторії та/або нефахівців.

Р9. Збирати, оцінювати та аналізувати дані, необхідні для розв'язання складних задач хімії, використовуючи відповідні методи та інструменти роботи з даними.

Р10. Планувати, організовувати та здійснювати експериментальні дослідження з хімії з використанням сучасного обладнання, грамотно обробляти їх результати та робити обґрунтовані висновки.

Р11. Складати технічне завдання до проєкту, розподіляти час, організовувати свою роботу і роботу колективу, складати звіт.

Р12. Оцінювати ризики у професійній діяльності та здійснювати запобіжні дії» [9].

Однак результати аналізу сучасної наукової літератури та реальної освітньої практики засвідчують, що підготовка майбутніх хіміків, зокрема на другому (магістерському) рівні вищої освіти, не відрізняється високою ефективністю. Як пояснює Т. Деркач, однією з причин низького рівня засвоєння студентами концептуальних структур хімії є наявність суттєвих вад у викладанні цієї навчальної дисципліни в закладах середньої та

вищої освіти. Для зміни ситуації на краще авторка пропонує приділяти значну увагу питанню вдосконалення навчання хімії, застосовувати для виконання цього завдання спеціальні технології [6, с. 32].

Аналогічні погляди на це питання мають науковці та викладачі хімії О. Авдєєва, О. Анічкіна, О. Камінський, Л. Романишина й М. Чайка. Зокрема, вони констатували, що на тлі зростання ролі хімії в житті суспільства популярність професії хіміка серед української молоді з кожним роком тільки знижується. Причому здійснення майже трьох років процесу навчання школярів в дистанційній формі негативно вплинуло на їхній інтерес до вивчення хімії та загальний рівень навчальних досягнень з цього предмета. За результатами проведених досліджень, майже 75% опитаних учнів слабо розуміють сутність роботи фахівців у цій професійній галузі, не усвідомлюють її значущість для себе та держави загалом, а багато здобувачів середньої освіти взагалі зміст професійної діяльності хіміка зводять до змішення певних хімічних речовин [5, с. 148].

Як наслідок, кількість абітурієнтів, які вступають до закладів вищої освіти на хімічні спеціальності, з кожним роком значно зменшується, знижується рівень загальної підготовленості вступників. Крім того, негативним фактором у підготовці фахівців-хіміків є домінування у вищій школі традиційних методів навчання хімії, переважання теоретичної підготовки над практичною, а як наслідок – невідповідність сформованих умінь у багатьох випускників їхнім майбутнім фаховим обов'язкам, що ускладнює виконання ними в майбутньому професійної діяльності [там само].

За висновками названих вчених, сьогодні існує потреба в приділенні більшої уваги практичній підготовці майбутніх фахівців у галузі хімії, розвитку їхньої навчальної та професійної мотивації, забезпеченні усвідомлення ними значення професії хіміка в сучасному світі та власної професійної місії в державі, упровадження в освітній процес нових методів навчання хімії та інноваційних освітніх технологій [там само].

Слід також зазначити, що значний дидактичний потенціал мають сучасні цифрові технології, які дозволяють не тільки підвищити професіоналізм випускників хімічних факультетів, але й навчити їх застосовувати ці технології в майбутній професійній діяльності й, зокрема, у процесі викладання хімії в закладах освіти. Деякі ідеї з питання використання цифрових технологій у вищій школі висвітлено в таких авторських наукових працях [4; 8].

**Висновки.** На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що хімія відіграє важливу роль у життєдіяльності суспільства загалом і кожного його окремого члена зокрема. Професійна діяльність

хіміків пов'язана зі створенням нових речовин, удосконаленням різних виробництв, вирішенням екологічних проблем тощо.

Успішність виконання фахових завдань спеціалістами з дипломом хіміка значною мірою залежить від якості їхньої професійної підготовки. Відповідно до сучасних вимог, викладачі закладів вищої освіти мають приділяти значну увагу формуванню у здобувачів хімічної освіти професійного мислення та професійної компетентності, розвитку таких важливих професійно-особистісних якостей, як соціальна відповідальність, сумлінність, уважність, організованість тощо. Підвищені вимоги ставляться сьогодні до підготовки магістрів хімії, які мають бути спроможними виконувати завдання дослідницького й інноваційного характеру під час здійснення професійної діяльності, а також оволодіти інтегральною, загальними та фаховими компетентностями, визначеними в Стандарті вищої освіти України за спеціальності 102 Хімія для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Для забезпечення якісної підготовки фахівців хімічного профілю необхідно активно впроваджувати активні методи навчання хімії та суміжних дисциплін, а також інноваційні освітні технології.

У майбутньому дослідженні планується визначити основні підходи вчених до вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутніх хіміків у закладах вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Gudzuadze M. 10 Reasons Why Industrial Chemistry Is Important. URL: <https://chemistry-guide.com/reasons-why-industrial-chemistry-is-important> (Last accessed: 18.12.2023).
2. Johnstone A. H. The development of chemistry teaching: A changing response to changing demand. *Journal of Chemical Education*. 1993. Vol. 9. P. 701–704.
3. Kozma R., Russell J. Multimedia and understanding: Expert and novice responses to different representations of chemical phenomena. *Journal of Research in Science Teaching*. 1997. Vol. 34. P. 949–968.
4. Tkachov S., Tkachova N., Shcheblykina T. Developing digital competence of future teachers in the modern digital learning space. *Educational Challenges*. 2023. Vol. 28. Issue 1. P. 149–160.
5. Анічкіна О. В., Романишина Л. М., Авдєєва О. Ю., Камінський О. М., Чайка М. В. Практична підготовка майбутніх хіміків як ефективний засіб формування професійної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. Вип. 84. С. 146–151.
6. Деркач Т. Підготовка майбутніх фахівців хімічних спеціальностей: проблеми та шляхи їх вирішення. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця: матер. II Всеукр. наук.-практ. конф. «НПК – 2014», 2–3 грудня 2015 р.: у 2-х томах*. Суми: ВВП «Мрія», 2015. Т. 1. С. 32–34.

7. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 17.12.2023).

8. Собченко Т. М., Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Науковий вісник Ужгородського*

*університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Випуск 2 (51). С. 145–147.

9. Стандарт вищої освіти України за спеціальності 102 Хімія для другого (магістерського) рівня вищої освіти від 04.03.2020 р. № 381. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/102-ximia-M.pdf>. (дата звернення: 19.12.2023).

## ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ КУРСАНТІВ МОРСЬКИХ КОЛЕДЖІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ НАВЧАННЯ

### USE OF INNOVATIVE FORMS OF LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES FOR NAVAL COLLEGE CADETS AS A MEANS OF INCREASE LEARNING PERFORMANCE

Стаття присвячена інноваційним формам навчання на заняттях з англійської мови, які повинні сприяти підвищенню результативності навчання. Визначено та описано перелік методик, технік та прийомів, які допомагають перетворити вивчення іноземної мови на цікаву діяльність. А саме: 1) Прямий метод. 2) Комунікативний метод. 3) Сугестопедія. 4) TPR Storytelling.

Основна увага зосереджується на важливості інноваційних форм навчання, які сприяють організації та активізації навчальної діяльності студентів, підвищують результативність навчання, створюють сприятливий мікроклімат на заняттях англійської мови. Також розглянуто вимоги до особистісних та професійних якостей майбутніх фахівців, які пред'являються сучасним суспільством, про їх розвиток у процесі навчання іноземних мов, а також застосування для цього цифрових технологій та ресурсів Інтернету. Зокрема, показано значення планомірного вибору засобів навчання задля досягнення конкретних поставлених викладачем цілей. Загальна інформатизація суспільства відмовляє значний вплив як на систему освіти, так і на наше життя в цілому, через що заслужена увага стала приділятися такому виду мовної діяльності, як письмова мова. Володіння письмовою промовою дозволяє використовувати знання іноземної мови, спілкуючись із носіями мови за допомогою сучасних засобів комунікації, таких як мережа інтернет, електронна пошта, смс та ін, перебуваючи при цьому поза мовним середовищем. Оволодіння письмовою комунікацією вивчається учням допомагає можливість писати особисті та офіційні листи, необхідність заповнювати анкети, бланки документів. Об'єктом нашого розгляду у цій статті є виховний та розвиваючий види діяльності, причому окремі їх складові.

Аналізується актуальність та ефективність впровадження інформаційних технологій у навчання іноземної мови. Розглядаються дидактичні властивості та функції інформаційних технологій, а також їх вплив на інтенсифікацію процесу навчання іншомовного письмового мовлення.

**Ключові слова:** інноваційні методи, курсанти, заняття з англійської мови, інфор-

маційні технології, навчання іноземної мови, дидактичні властивості.

The article is devoted to innovative forms of learning in English language classes, which should contribute to increasing the effectiveness of learning. A list of methods, techniques and techniques that help turn learning a foreign language into an interesting activity is defined and described. Namely: 1) Direct method. 2) Communicative method. 3) Suggestopedia. 4) TPR Storytelling.

The main focus is on the importance of innovative forms of education that contribute to the organization and activation of students' educational activities, increase the effectiveness of education, and create a favorable microclimate in English lessons. The requirements for personal and professional qualities of future specialists, which are presented by modern society, about their development in the process of learning foreign languages, as well as the use of digital technologies and Internet resources for this, are also considered. In particular, the significance of the systematic selection of teaching aids for the achievement of specific goals set by the teacher is shown. The general informatization of society has a significant impact on both the education system and our life as a whole, due to which well-deserved attention began to be paid to such a type of language activity as written language. Proficiency in written speech allows you to use knowledge of a foreign language, communicating with native speakers using modern means of communication, such as the Internet, e-mail, SMS, etc., while being outside the language environment. The ability to write personal and official letters, the need to fill out questionnaires, and document forms helps students to master written communication. The object of our consideration in this article is educational and developmental activities, and their separate components. The relevance and effectiveness of information technology implementation in foreign language learning is analyzed. The didactic properties and functions of information technologies, as well as their influence on the intensification of the process of teaching foreign language written speech, are considered.

**Key words:** innovative methods, cadets, English language classes, information technologies, foreign language learning, didactic properties.

УДК 377.8:37.016:811.111:001.895:355.0  
95.5(045)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.39>

**Чебан О.О.**,  
викладач англійської мови  
Морехідного фахового коледжу  
імені О.І. Маринеско Національного  
університету «Одеська морська  
академія»

**Мета статті.** З'ясувати та описати теоритичні, практичні, педагогічні та методичні аспекти використання інноваційних методів для курсантів, які створюють умови для ефективного навчання на заняттях з англійської мови.

Для досягнення цієї мети перед нами поставили такі завдання:

1. Проаналізувати наукові джерела за проблемним питанням.

2. З'ясувати основні причини поганої ефективності навчання англійської мови, при якому студенти не говорять вільно іноземною мовою.

3. Визначити та описати перелік методик, технік та прийомів, які допомагають перетворити вивчення іноземної мови на цікаву діяльність.

4. Надати рекомендації щодо застосування інноваційних методик, технік та прийомів на заняттях з англійської мови.

**Актуальність дослідження.** Чому після пройденого курсу англійської мови ми не говоримо вільно іноземною мовою? У цьому й полягає парадокс: при всьому достатку підходів, які з'явилися у ХХ столітті, наші базові програми засновані на застарілому та найнеефективнішому підході. Адже якщо вивчати мову ще зі школи, то за цю кількість років вже потрібно заговорити на ньому побіжно і навіть уславитися носієм. І справа зовсім не в тому, що «учнів багато, а вчитель один». На мовні заняття учнів ділять за підгрупами, у кожному з яких трохи більше 15 людей. При цьому є методики, де іноземною мовою опановують найвищий рівень у групах по 40+ учасників.

Саме тому треба з'ясувати основні причини поганої ефективності навчання англійської мови, при якому студенти не говорять вільно іноземною мовою; а також визначити та описати перелік методик, технік та прийомів, які допомагають перетворити вивчення іноземної мови на цікаву діяльність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З точки зору огляду зарубіжних методів викладання іноземних мов підняла це питання Гапонова С. В. [1]. Також Котовська А. В. та Матвіїв І. В. [2; 3] розглянули основні тенденції сучасної методики викладання іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** Будь-які інноваційні підходи у сфері навчання англійської мови мають безпосередній вплив на організацію, а також активізацію навчального процесу як для школярів, так і для студентів, підвищують ефективність та результативність навчання, створюють сприятливий клімат на заняттях англійської мови.

Але чому після вивчення іноземної мови ще з початкової школи та продовження її опанування у вищих навчальних закладах не дають учням можливості вільно нею користуватися? Лише у виборі методики. Наших викладачів можна зрозуміти: навчальні заклади змушені йти за схваленою програмою, а не сучасними підходами.

Тому ми маємо такі реалії: подача матеріалу через теорію та відпрацювання в письмових вправах; викреслення таблиць навіть у початковій школі (адже навичка систематизації формується тільки до 11–12 років – це базові знання вікової психології для викладача); заучування всіх форм дієслів, транскрипційних значків, назв літер, правил читання; закреслення червоною пастою неправильних закінчень; диктанти та топіки; виправлення помилок в мовленні і вимога повторити бездоганно; домашні завдання із серії «переклади текст англійською» або «вивчи діалог» [2, с. 4–5].

Як тут полюбиш мову та взагалі освоїш? І людина настільки звикає до цього підходу, що навіть у дорослому віці звертає увагу насамперед на аналогічні підручники та методи. Адже є так багато способів захопити мовою. Стільки методик,

технік та прийомів, які допомагають перетворити вивчення іноземної мови на цікаву пригоду.

Кількість методик обчислюється десятками. У рамках однієї статті ми не можемо розповісти про кожну, але основні висвітлимо. Підходи до вивчення іноземних мов стали стрімко зростати приблизно з 70-х років минулого століття. І, як і раніше, ростуть як гриби після хороших дощів. Але не всі методики залишаються на плаву. Мало-ефективні і незатребувані у результаті сходять із дистанції. І на фінішній прямій можна побачити найкращі. Відразу зазначемо: у кожній методиці є свої переваги та недоліки. Зовсім не обов'язково користуватися якоюсь однією.

Отже, перелік ключових підходів до ефективного навчання англійської мови:

### 1. Прямий метод

Метод наголошено на розвитку усних навичок. Відмінні характеристики: відмова від використання рідної мови під час занять; пояснення лексики за допомогою пантоміми та візуальних матеріалів; освоєння граматики через індукцію (студенти самі знаходять закономірності у мові та роблять висновки); фокус на шаблоні «Питання – відповідь»; відсутність переказів [1, с. 19].

На таких заняттях студент відповідає на різні запитання викладача, пише диктанти, читає вголос, розмовляє, переписує абзац своїми словами. Викладач не виправляє помилки прямо, а дає студенту другий шанс.

Плюси: 1) Освоєння граматики від часткового до загального: студент сам виявляє закономірність у міру читання/слухання нових речень. 2) Всі нові слова пояснювалися жестами/малюнками/синонімами та мовою, що вивчається. Без перекладу туди-назад. 3) Освоєння мови у реальних ситуаціях. Тобто оволодіння сучасними, актуальними фразами, які знадобляться в мові. 3) Багато аудіювання та спонтанного говоріння. Жирний плюс. 4) Цікаво, захоплює, змушує напружувати мозкові звивини. Людина опановує саме живу мову, а не мертву теорію. 5) Полегшується розуміння мови, тому що учень знаходить зв'язок між контекстом та тим, що чує/читає. 6) Мова стає побіжною і виразною, покращується почуття мови. 7) Розвиваються майже всі навички, хоч і в нерівній мірі (аудіювання, говоріння – добре, а ось читання та лист – слабо). 8) Пасивний словник переходить до активного.

Мінуси: 1) Тепер перевага у бік говоріння та аудіювання, а на читання та лист практично немає часу. 2) Потрібна висока кваліфікація вчителя, відмінна методична підготовка. 3) Немає системи для освоєння письмових навичок, читання та освоєння граматики. 4) Обмежений словниковий запас, оскільки багато слів мають кілька значень. 5) Дуже трудомісткий метод для викладача: потрібно створювати ситуації із реального життя,

використовувати багато наочності. Через війну процес освоєння мови йде повільно.

## 2. Комунікативний метод

У комунікативному підході іноземну мову можна і потрібно відразу використовувати в реальному житті. Матеріал освоюється через комунікативні ігри та вправи, закріплюється у дискусіях та проєктах. Використовується багато варіантів активності, аудіо та відеоматеріалів. При цьому вчитель не обов'язково має бути носієм. Він виступає як помічник та співрозмовник в одній особі [1, 20].

Приблизно 70% заняття з комунікативної методики проходить з акцентом на розмовну практику. Але, зауважте, не всі сто! Тому що 30%, що залишилися, якраз необхідні для освоєння теорії (граматичні правила, правила читання і т.д.).

Які формати навчання використовуються на занятті за комунікативною методикою:

- Рольові ігри.
- Інтерв'ю (розвиває навички міжособистісного спілкування).
- Групова робота.
- Заповнення інформаційних прогалів (спільна діяльність студентів, щоб отримати раніше невідому інформацію).
- Обмін думками.

Плюси: 1) Швидке подолання мовного бар'єру. 2) Швидке поповнення активного словникового запасу. Вся нова лексика та граматичні конструкції відпрацьовуються на заняттях у різних формах. 3) Розвиваються всі навички: аудіювання, говоріння, читання та письмо. 4) Глибоке та швидке розуміння мови на слух без дослівного перекладу. Тому навіть якщо студент не знає всіх слів із несподіваного питання співрозмовника, він знайде, що відповісти. 5) Насолода від навчання. Навіть граматику в комунікативному підході цікава, тому що подається та освоюється без зубріння. 6) Відсутність страху говорити. Студент не боїться помилок, бо головна мета освоєння будь-якої мови – це комунікація. Можна підтримувати розмову на будь-якому рівні. 7) Якісні та цікаві посібники закордонних видавництв, багато додаткових матеріалів. Наприклад, в англійській просто очі розбігаються від чудових курсів видавництва Cambridge, Oxford, Longman, Macmillan та інших. 8) Система, яка допомагає освоювати мову, підвищуючи планомірно рівень. Відповідно до міжнародної системи рівнів.

Мінуси: 1) Не підходить для самостійного вивчення мови. Можна використовувати лише деякі прийоми. 2) Від кваліфікації та методичної підкованості викладача залежить все. За комунікативним методом може викладати лише людина, яка здобула відповідну освіту або пройшла спеціальні курси для викладачів.

## 3. Сугестопедія

Акцент на тому, щоб студенти перебували у комфортних умовах та почували себе впевнено.

Особливе значення мала атмосфера у класі та фізичні умови.

Матеріал подається у 4 етапи:

1 етап – Викладач вводить нову лексику та граматику.

2 етап – На концертних заняттях вчитель читає текст, а студенти ходять під музику.

3 етап – Студенти закріплюють отримані знання з допомогою ігор, пісень, сценок.

4 етап – На постановці студенти говорять та взаємодіють без переривання та корекції з боку викладача [3, 37].

Плюси: добре підходить для будь-якого віку, допомагає вивчати мову без напруги та стресів.

Мінуси: сугестологію вважають псевдонаукою, а «несвідоме» освоєння мови за цією методикою давно піддається критиці.

## 4. TPR (Total Physical Response) Storytelling (Повна фізична реакція під час розповіді)

Метод розповідання історій, що базується на TPR. Підхід розроблений у 90-х роках Блейном Реєм. І став дуже популярним завдяки своїй захопливості.

Освоєння мови відбувається у 3 етапи:

1 етап – Запровадження нової лексики. Студенти знайомляться із фразами для заняттях, відпрацьовують у різних форматах (переважно усно).

2 етап – Студенти слухають нову історію із цими фразами. Коротку, просту та цікаву. Кожна структура повторюється щонайменше 50 разів. При цьому викладач використовує скелет історії, додає свої деталі та створює індивідуальну історію для кожної групи студентів. Ця розповідь розігрується у різних варіаціях.

3 етап – Читання історії та мовних структур [3, 37].

Дуже перспективний та цікавий метод, на наш погляд. Запам'ятайте його назву – «TPRS». Рекомендуємо для дітей та дорослих.

### Висновки.

1. Ми проаналізували наукові джерела за проблемним питанням. З'ясували, як виглядає сучасна картина навчання англійської мови за допомогою Гапонова С. В. З приводу сучасних методик свої судження виклали Котовська А. В. та Матвійів І. В., які доповнили наші.

2. З'ясували основні причини поганої ефективності навчання англійської мови, при якому студенти не говорять вільно іноземною мовою. Найголовніші: застаріла система навчання англійської мови та небажання викладачів відхилятися від неї.

3. Визначено та описано перелік методик, технік та прийомів, які допомагають перетворити вивчення іноземної мови на цікаву діяльність. А саме: 1) Прямий метод. 2) Комунікативний метод. 3) Сугестопедія. 4) TPR Storytelling.

4. Надано рекомендації щодо застосування інноваційних методик, технік та прийомів на

заняттях з англійської мови. І який метод вибрати? Брати елементи з найкращих (на вашу думку) методик.

Опанувати мову до певного рівня допомагає лише система занять, регулярність, дисциплінованість, використання у побутових ситуаціях та сума годин, які ви на це витратите. Як «скелет» потрібно вибрати методику, а наростити м'ясо можна за допомогою додаткових матеріалів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гапонова С. В. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов у ХХ ст. *Іноземні мови*. – 2005. – № 2. – С. 18–22.
2. Котовська А. В. Основні тенденції сучасної методики викладання іноземних мов. *English*. – 2011. – № 17. – С. 4–7.
3. Матвій І. В. Інноваційні методи викладання іноземних мов. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. – 2018. – № 2. – С. 36–38.

## ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

### FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE GENERAL PROFESSIONAL IN THE TRAINING THE FUTURE SPECIALISTS OF THE MARITIME INDUSTRY

Статтю присвячено способам оволодіння англійської мови як загальноприйнятої робочої мови у судноплаванні майбутніми фахівцями морської галузі. Знання англійської мови на рівні компетентного користувача сприятиме забезпеченню безпеки судна та навколишнього середовища, а також ефективної комунікації між членами екіпажу, суднами, судноплавними компаніями, портами, фрахтувальниками, судовими брокерами, портовими адміністраціями, лоцманами тощо.

Аналізуються державні закони та нормативні акти, а також вимоги та стандарти Міжнародної морської організації щодо підготовки майбутніх спеціалістів в морській галузі. Особливу увагу приділено Модельному курсу ІМО 3.17 «Морська англійська мова». Модельний матеріал курсу розроблено таким чином, щоб визначити основні теми, що вивчаються, та провідні компетенції, що мають бути сформовані по закінченні курсу.

Особливу увагу приділено освітньому компоненту «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» як оптимальному засобу міждисциплінарної інтеграції. При цьому у майбутніх менеджерів, механіків, судноводіїв та інших фахівців морської галузі: підвищується інтерес до вивчення англійської мови; з'являється бажання спілкуватися на теми під час створення ситуацій професійного характеру; формуються навички ведення переговорів з іншими суднами, портами та береговими станціями; удосконалюються навички володіння англійською мовою при роботі з навігаційним обладнанням, формуються навички спілкування з членами екіпажу під час ремонту обладнання, у повсякденному спілкуванні тощо.

Аналізується освітній компонент «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», що сприяє забезпеченню можливості вільного спілкування у майбутній професійній діяльності, формуванню іншомовної комунікативної компетентності фахівців морської галузі.

**Ключові слова:** майбутні фахівці морської галузі, комунікативна компетентність, про-

фесійна компетентність, англійська мова за професійним спрямуванням, практична підготовка майбутніх судових механіків.

The article is devoted to methods of mastering the English language as a generally accepted working language in shipping by future specialists of the maritime industry. Knowledge of the English at the level of a competent user will contribute to the safety of the vessel and the environment, as well as effective communication between crew members, vessels, shipping companies, ports, charterers, ship brokers, port authorities, pilots, etc.

State laws and regulations are analyzed, as well as the requirements and standards of the International Maritime Organization regarding the training of future specialists in the maritime industry. Special attention is paid to the IMO Model Course 3.17 "Maritime English". The model course material is designed in such a way as to define the main topics to be studied and the leading competencies to be formed at the end of the course.

Special attention is paid to the educational component "English (for professional purposes)" as an optimal means of interdisciplinary integration. At the same time, the future managers, engineers, navigators and other specialists in the maritime industry: increase their interest in learning English; there is a desire to communicate on topics when creating situations of a professional nature; skills of negotiating with other ships, ports and shore stations are formed; English skills are improved when working with navigation equipment, communication skills are formed with crew members during repairing the equipment, in everyday communication, etc.

The educational component "English (for professional purposes)" is analyzed, which contributes to ensuring the possibility of free communication in future professional activities, the formation of foreign language communicative competence of the future maritime specialists.

**Key words:** future maritime specialists, communicative competence, professional competence, English for professional purposes, practical training of future maritime engineers.

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.40>

**Чиж С.Г.,**

канд. пед. наук,

доцент кафедри гуманітарних

дисциплін

Дунайського інституту Національного

університету «Одеська морська

академія»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Провідного значення при підготовці фахівців морського флоту (судноводіїв, судномеханіків, менеджерів та ін.) відіграє саме формування іншомовної комунікативної компетентності як складової їхньої загальної професійної компетентності та гарантія безпечного плавання в умовах роботи у мультинаціональних екіпажах. У міжнародних та державних стандартах щодо рівня підготовки морських фахівців визначено очікувані результати навчання у морському вищому навчальному

закладі, зокрема: комплекс сформованих компетентностей, що дають змогу бути конкурентоспроможними на ринку праці.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемам удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців морського та внутрішнього водного транспорту присвячено праці вітчизняних та зарубіжних науковців: М. Бабишеної, Н. Бобришевої, В. Захарченка, С. Козак М. Міюсова, Н. Огородник, Н. Попової, О. Тирон, В. Чернявського, А. Vocanegra, С. Cole, В. Pritchard, Т. Trenkner та ін.



Попри значну кількість досліджень стосовно специфіки професійної діяльності та підготовки до неї майбутніх фахівців флоту, проблему формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців морського флоту у вітчизняній науці висвітлено дещо фрагментарно. Саме тому пошук шляхів ефективного формування комунікативної компетентності є актуальним завданням наукових розвідок.

**Мета статті** – дослідження особливостей формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців морського флоту в умовах сучасного освітнього контексту.

**Виклад основного матеріалу.** Перехід від кваліфікаційної до компетентнісної моделі фахівця, що супроводжується зміною «знань, умінь, навичок» на компетентності, є ознакою сучасної професійної освіти. При цьому компетентність розглядається як «заснований на знаннях, інтелектуально та особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини» [7, с. 2].

Нове освітнє середовище майбутніх фахівців морського та внутрішнього водного транспорту містить низку ключових ознак, зокрема:

Цінність знань як таких не заперечується, проте змінюються компетентностями. При цьому увага акцентується саме на практичні професійні знання, здобуті у ході активного пізнання.

У межах компетентнісного підходу передбачається суттєве розширення практичних компонентів навчання. Практико-орієнтоване навчання, рекомендоване нормативними документами як засіб професіоналізації підготовки фахівців флоту, створює умови для взаємопроникнення навчальної та професійної діяльності. Відтворення у процесі навчання реальних ситуацій з вирішенням певних завдань розглядається як спосіб досягнення професійної компетентності.

Усунення суперечності між фактичними знаннями і невмінням користуватися ними досягається за рахунок широкої інтеграції навчальних дисциплін через міжпредметні зв'язки. Основою інтеграції слугує саме іноземна мова як поліпредметна дисципліна [2].

Зауважимо, що для фахівців морського флоту оптимальним засобом міждисциплінарної інтеграції є англійська мова, визнана Міжнародною морською організацією (ІМО) робочою мовою на судні. Завдяки так званій тріадній взаємодії інформатики, професійних дисциплін та англійської мови формуються полідисциплінарні інтегративні компетентності, долається роздрібненість професійних знань, вони об'єднуються, формуючи «відкрити» систему знань, здатну інтегруватися у нові системи. Залучення у складну систему міждисциплінарного спілкування перетворює діяльність фахівців із закритої вузькоспеціалізованої на відкрити багатоконпонентну систему взаємозв'язків

з досить широким колом учасників і зацікавлених осіб до інтернаціоналізації плавскладу разом із посиленням значущості професійної взаємодії у багатомовних командах актуалізує поняття іншомовної професійної комунікативної компетентності як інструменту ефективного вирішення професійних завдань [2].

Так, згідно з Конвенцією ПДНВ (Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти), успішною комунікація майбутніх фахівців флоту вважатиметься за умов їхньої повноцінної взаємодії з іншими членами багатомовного екіпажу, включаючи як безпосереднє, так і опосередковане технічними посібниками спілкування у ході експлуатації суднового обладнання [7, с. 160].

Науковці розглядають у якості критерія стратегічних пріоритетів професіоналізації майбутніх фахівців флоту не стільки певний ступінь володіння навичками й уміннями усного та письмового мовлення, скільки продуктивність англійської взаємодії. Професіоналізація розуміється як цілісний неперервний процес становлення особистості фахівця, що починається з моменту обрання майбутньої професії та триває протягом усього терміну професійної діяльності і пов'язана не лише з накопиченням певного запасу знань, умінь і навичок, а й формуванням компетенцій на їх основі.

Загальноновизнаним є факт необхідності володіння англійською мовою фахівцями флоту на рівні компетентного користувача, оскільки цим рівнем визначається успішність їх функціонування, просування у кар'єрі, зрештою, від цього залежать безпека судна, вантажу та морського середовища. Отже, іншомовна комунікативна компетентність є одним із провідних факторів надійності професійної діяльності моряка, сприяючи безпомилковому виконанню ним своїх професійних обов'язків.

Нашу дослідницьку увагу привернули державні закони та нормативні акти і вимоги та стандарти Міжнародної морської організації щодо підготовки майбутніх спеціалістів в морській галузі, зокрема:

– Постанова № 1499 «Деякі питання присвоєння звань особам командного складу морських суден» від 30 грудня 2022 р.;

– Закон України № 464/96-ВР «Про приєднання України до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року» від 1 листопада 1996 р.;

– Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [1];

– Рамкова програма з англійської мови для професійного спілкування [3];

– Модельний курс ІМО 3.17 [6].

Зауважимо, що метою модельних курсів ІМО є допомога морським навчальним закладам та їх викладацькому складу в організації та запровадженні нових навчальних курсів або у покращенні,

оновленні чи доповненні існуючих навчальних матеріалів, при цьому якість та ефективність навчальних курсів значно підвищиться.

Оскільки освітні системи та культурне походження слухачів з морських предметів значно відрізняються у різних країнах, модельний матеріал курсу розроблено таким чином, щоб визначити основні теми, що вивчаються, та провідні компетенції, що мають бути сформовані по закінченні курсу. Модельний курс має на меті надати керівництво для допомоги керівництву вищих морських навчальних закладів та викладачам щодо розробки власних навчальних програм для досягнення стандартів володіння англійською мовою, викладених у Конвенції STCW 1978 року з поправками.

Модельний курс IMO з морської англійської мови складається з двох розділів: загальна морська англійська (GME) і спеціалізована морська англійська (SME). У першому розділі основну вагу приділено вимові, інтонації, словниковому запасу, граматичним структурам. Загальна мета навчання GME полягає в тому, щоб вивчати мову заради самої мови шляхом її застосування, і призначений для слухачів, які мають початковий і нижчий середнього або середній рівень знань з англійської мови.

SME – другий етап вивчення морської англійської мови, що є спеціалізованим. Загальна мета вивчення SME полягає в досягненні ефективних комунікаційних навичок щодо обов'язків членів екіпажу шляхом застосування англійської мови. Розділ SME, що міститься в цьому типовому курсі, складається з шести розділів відповідно до різних рангів або обов'язків моряків, чії комунікаційні компетенції стосовно англійської мови чітко вимагаються Конвенцією STCW 1978 року з поправками, а саме:

- частина 2.1: Спеціалізована морська англійська для офіцерів, відповідальних за навігаційну вахту на суднах;
- частина 2.2: Спеціалізована морська англійська мова для офіцерів, відповідальних за несення вахти в машинному відділенні;
- частина 2.3: Спеціалізована морська англійська для офіцерів-електромеханіків;
- частина 2.4: Спеціалізована морська англійська для рядового складу;
- частина 2.5: Спеціалізована морська англійська для радіооператорів;
- частина 2.6: Спеціалізована морська англійська для персоналу, який обслуговує пасажирів на пасажирських суднах.

Запорукою успішного впровадження модельного курсу морської англійської мови є розуміння цілей і принципів комунікативного викладання та процесів навчання в поєднанні з ретельною підготовкою [6].

Означені документи є регулятивною основою для розробки робочих навчальних програм і курсів з певних морських спеціальностей. Пропоновані міжнародні стандарти опису та оцінки професійно орієнтованих мовних компетентностей, загально-визнані рівні володіння мовою разом із адаптованими до них національними параметрами викладання та вивчення англійської мови створюють підґрунтя для раціонального поєднання вимог європейської та української систем вищої морської освіти з міжнародними стандартами щодо компетентності майбутніх фахівців морського флоту під час професійного спілкування англійською мовою.

Системний аналіз наукової літератури, історичних джерел показав, що розвиток іншомовної підготовки майбутніх фахівців морської галузі відзначається низкою факторів:

- соціально-економічними (орієнтованість на потреби ринку праці, інтегрованість у міжнародний простір, науково-технічний розвиток та ін.);
- освітніми (актуалізація нормативно-правових документів у сфері освіти, стандартизація змісту навчання, розробка методики формування професійно спрямованого мовлення);
- галузевими (модернізація обладнання морських суден, розширення виробничих функцій фахівців морської галузі, інтернаціоналізація складу екіпажу суден) [5].

Стимулювання мовлення здобувачів освіти відбувається в процесі безпосереднього спілкування (створення атмосфери перебування на умовно створених робочих місцях на судні). При цьому здобувачі повинні комунікативно виправдано використовувати мовлення в запропонованих професійних ситуаціях.

Зміст навчання мовлення не може бути визначений без урахування комунікативної компетенції – здатності вирішувати найбільш типові комунікативні завдання в межах навчальної, трудової, професійної, побутової, ділової, культурної, суспільної сфер спілкування, користуючись тим рівнем знань з лексики і граматики, який дає їм можливість активно спілкуватися, вирішувати професійні завдання, проявляти високий рівень мовленнєвої культури, а відповідно – бути професіоналом у своїй справі.

Унаслідок опанування освітнього компонента «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» у майбутнього фахівця морської галузі формується іншомовне професійне мовлення, що в подальшому слугує засобом ефективного спілкування, налагодження контакту з іноземними колегами, сприяє запобіганню конфліктам під час перебування на суднах із багатонаціональним екіпажем. Окрім цього, відтворюючи реальні життєві ситуації під час перебування у вищому морському навчальному закладі, здобувачі освіти здатні досягти необхідного рівня професійної

компетентності, який допоможе їм реалізувати себе як спеціаліста та забезпечити себе від можливих ризиків на морі: вчасне правильне розуміння отриманої інформації (яка надається англійською) зводить до мінімуму «людський чинник» створення небезпечної ситуації [4].

**Висновки.** Знання англійської мови на достатньому та високому рівні підвищують конкурентоспроможність моряків на міжнародному ринку праці, розширюють можливості для професійного спілкування. Викладання освітнього компонента «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» при підготовці майбутніх менеджерів, механіків та судноводіїв є одним з провідних, сприяє інтегруванню знань з курсів усіх циклів підготовки, удосконаленню професійних умінь і навичок здобувачів освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / за ред.: С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Огородник Н. Є. Сучасний контекст формування англомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців флоту. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Педагогіка та психологія*. Київ, 2016. № 25. С. 76–85. URL: [https://rep.ksma.ks.ua/bitstream/123456789/660/1/Ohorodnyk\\_Communicative\\_competence.pdf](https://rep.ksma.ks.ua/bitstream/123456789/660/1/Ohorodnyk_Communicative_competence.pdf) (дата звернення: 19.12.2023).
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Бакаєва Г. Є. та ін. Київ, 2005. 119 с.
4. Чиж С.Г. Проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців морської галузі. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2022. № 54. Т. 2. С. 129–132. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/54/part\\_2/24.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/54/part_2/24.pdf) (дата звернення: 19.12.2023).
5. Korneiko Y., Ieliseienko A., Bets Y., Turlak L., Chyzh S., Usyk L. Anthology the Study of Foreign Languages in Institutions Higher Education. *Systematic Reviews in Pharmacy*. 2020. Vol. 11, Iss. 8, P. 481–490. (Scopus) URL: <https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/383/1/anthology-the-study-of-foreign-languages-in-institutions-higher-education.pdf> (дата звернення: 19.12.2023).
6. Model Course 3.17. Maritime English, 2015 Edition / International Maritime Organization. London : International Maritime Organization, 2015. 228 p. URL: [https://www.academia.edu/34839973/Model\\_Course\\_3\\_17](https://www.academia.edu/34839973/Model_Course_3_17) (дата звернення: 19.12.2023).
7. STCW. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1995 (amended in 2010). London. IMO, 2012. URL: <https://www.imo.org/en/OurWork/HumanElement/Pages/STCW-Convention.aspx> (дата звернення: 19.12.2023).

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО

## THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE IMPROVING DURING THE TRAINING PROFESSIONAL-ORIENTED EDUCATION IN HIGHER SCHOOLS

У сучасних умовах все більше зростає роль інформації на всіх рівнях та у всіх сферах суспільного розвитку. Для фахівця вже недостатньо знань лише однієї мови, для того, щоб бути конкурентоспроможним необхідно постійно розвиватись у своєму напрямку та додатково вивчати суміжні напрямки. До останнього часу мовний бар'єр був перешкодою для багатьох українських фахівців, однак, через воєнний стан в країні можна побачити, що бажання вивчити ще одну або дві мови збільшилось, зокрема на це вплинув той факт, що Україна хоче вступити до Європейського Союзу. Відповідно удосконалювати свої знання та вміння, розвивати міжпредметні зв'язки, постійно співпрацювати з іноземними закладами вищої освіти є першочерговим завданням ЗВО, зокрема отримання професійних компетенцій як викладачам, так і студентам є необхідним для визначення орієнтирів для вибору стратегій взаємодії при вирішенні особистих та професійно значущих завдань.

У статті подано теоретико-методологічні аспекти удосконалення професійної компетенції студентів при формуванні професійно-орієнтованого навчання у закладах вищої освіти. Запропоновано додати компоненти до професійної підготовки фахівців, які вплинуть на його розвиток та професійні якості, що допоможуть йому у майбутній професійній діяльності (опанувати здатність до розв'язання спеціалізованих задач та проблем, що можуть виникнути під час професійної діяльності, аналізувати ситуацію та адаптуватись до неї, мати здатність знаходити і оцінювати нові перспективні напрямки та ринкові можливості, приймати правильні управлінські рішення). Уточнено сутність поняття «професійна іншомовна компетенція», яке представляє сукупність взаємозалежних якостей особистості та сприяє успішному використанню іноземної мови для розвитку особистості. Визначено, що професійна іншомовна компетенція містить дві основні складові: особистісна та діяльнісна. Розглянуто особистісну складову (включає мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний компоненти) та діяльну складову (наявність інформаційних і процесуальних компонентів). Відповідно, навчання іноземної мови передбачає створення професійної мотивації – потреби у вивченні іноземної мови з метою використання її в наступній професійній діяльності. Відмічено, що для кожного з описаних компонентів було виділено загальні чотири рівні сформованості до мотивації, а саме нульовий, низький, середній та високий рівень мотивації.

**Ключові слова:** професійна компетенція студентів, професійно-орієнтоване

навчання, професійна іншомовна компетенція, професійна діяльність, рівні сформованості до мотивації, заклад вищої освіти.

In modern conditions the role of information at all levels and in all spheres of the social development is growing more and more. Knowledge of only one language is no longer enough for a specialist in order to be competitive it is necessary to constantly develop in one's field and additionally study related fields. Until recently, the language barrier was an obstacle for many Ukrainian specialists, however, due to the state of war in the country it can be seen that the desire to learn one or two more languages has increased, in particular, this was influenced by the fact that Ukraine wants to join the European Union/ Accordingly, improving one's knowledge and skills, developing interdisciplinary connections, constantly cooperating with foreign institutions of higher education is the primary task of higher education institutions, in particular, the acquisition of professional competencies for both teachers and students is necessary for determining guidelines for choosing interaction strategies when solving personal and professionally significant tasks.

The article presents the theoretical and methodological aspects of the students' professional competence improving when forming a professionally oriented education based on the foundations of high-level education. It is proposed to add the components to the specialists professional training which will add to their development and professional strengths and which will help them in their future professional activity (to renew their work before the development a variety of specialized tasks and problems that can arise during professional activity, analyze the situation and adapt to it, and recognize and evaluate the new promising directions and market opportunities, and take the right management decisions). The essence of the concept of "professional personal competence" has been clarified which represents the totality of interdependent components of particularity and facilitates the successful use of foreign language for the development of particularity. It is determined that professional personal competence consists of two main areas: personal and functional. It is examined the personal component which including motivational, emotional-volitional and cognitive components and the functional component which links with the presence of informational and procedural components. Accordingly, learning of foreign language involves the creation of professional motivation – the need to learn a foreign language in order to use it in the next professional activity. It is noted that for each of the described components, a total of four levels of formation to motivation were allocated, namely zero, low, medium and high levels of motivation.

**Key words:** students' professional competence, professionally oriented education, professional foreign language competence, professional activity, levels of motivation, institution of higher education.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.41>

**Шалаєва В.В.,**

ст. викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки

**Сизонова С.М.,**

ст. викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Сучасні умови диктують нові тенденції, що дають можливість розвиватись кваліфікованим фахівцям у своїй сфері, приймати участь у тренінгах, підвищувати кваліфікацію та застосовувати отримані знання, вміння та навички у своїй професійній діяльності. Нові умови професійної діяльності вимагають перегляду як загальної методології, так і конкретних методів та прийомів навчання, які пов'язані безпосередньо з вивченням іноземної мови у закладах вищої освіти. У сучасних умовах все більше зростає роль інформації на всіх рівнях та у всіх сферах суспільного розвитку. Для фахівця вже недостатньо знань лише однієї мови, для того, щоб бути конкурентоспроможним необхідно постійно розвиватись у своєму напрямку та додатково вивчати суміжні напрямки.

Зокрема у теперішній час володіння іноземною мовою – це необхідна умова професіоналізму, що дозволяє працювати з інформацією доступною світовій спільноті, а також спілкуватися з колегами за фахом в різних країнах. Відповідно, якщо подивитись на світові тенденції можна зазначити, що реальне входження України в Болонський процес та участь на європейському ринку праці можливо лише тоді, коли майбутні фахівці отримають достатню підготовку з іноземної мови та безпосередньо на немовних факультетах. Нажаль, не всі викладачі володіють декількома мовами й згідно зі статистики рівень володіння іноземними мовами серед українців не дуже великий (близько 20% української спільноти вільно спілкуються англійською мовою, на відміну від, як мінімум 60% людей, що володіють англійською у країнах ЄС). До останнього часу мовний бар'єр був перешкодою для багатьох українських фахівців, однак, через воєнний стан в країні можна побачити, що бажання вивчити ще одну або дві мови збільшилось, зокрема на це вплинув той факт, що Україна хоче вступити до Європейського Союзу. Відповідно удосконалювати свої знання та вміння, розвивати міжпредметні зв'язки, постійно співпрацювати з іноземними закладами вищої освіти є першочерговим завданням ЗВО, зокрема отримання професійних компетенцій як викладачам, так і студентам є необхідним для визначення орієнтирів для вибору стратегій взаємодії при вирішенні особистих та професійно значущих завдань.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Ґрунтовні дослідження концептуальних і методологічних аспектів удосконалення й розвитку професійної компетенції студентів в сучасному освітньому середовищі відображено в працях таких вчених М. В. Артюшина [1], Л. В. Волкова [2], В. В. Гнатюка [3], І. В. Когута [4], С. Ю. Масича [5], Г. М. Салащенко [6], Л. Усика [7], Хоружа Л. [8] та ін. Окремі аспекти концептуалізації теоретико-методичних засад професійно-орієнтованого навчання

та розробки заходів щодо його удосконалення розглянуто у працях сучасних учених, таких як О. Б. Будник [9], І. С. Войтович [10], О. А. Дубасенюк [11], Г. Панасенко [12], Т. К. Полонська [13], В. Г. Редько [14] та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на усю глибину існуючих досліджень, і досі залишаються недостатньо розробленими складові професійної іншомовної підготовки студентів та рівні, що свідчить про сформованість знань студентів та їх мотивацію щодо вивчення іноземної мови (англійської) з урахуванням сучасних інформаційних технологій в закладах вищої освіти, які спроможні забезпечити їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Отже, **мета статті** полягає у обґрунтуванні теоретико-методичних аспектів удосконалення професійної компетенції студентів при формуванні професійно-орієнтованого навчання, що дозволить визначити рівень сформованості отриманих знань студентів та їх мотивацію до навчання іноземною мовою в сучасному освітньому середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Теперішня система освіти відбувається з врахуванням позитивних і негативних проявів стрімкого наростання інформаційного простору і потребує розширення інформаційного поля, відповідно завдяки цьому студенти отримують у закладах вищої освіти професійні компетенції, які впливають на їх знання, вміння та навички. Завдяки розвитку інноваційних технологій, а саме появі Інтернету «найбільше джерело інформації, але й необхідний інструмент для навчання, спілкування та розвитку» [15] та «ChatGPT» [16], можна побачити, що утворилася принципово нова ситуація в системі освіти, зокрема у студентів є можливість користуватись базами даних наукових та інформаційних центрів по всьому світу, обирати інформацію, яка буде їм у нагоді, що розміщена на сайтах різних навчальних закладів та користуватись додатково сайтами, які покращують текст, тобто вони можуть побачити, що саме можна змінити. Звісно, що основним фактором є процеси інформатизації та комп'ютеризації як усього суспільства, так і системи освіти. Сучасні засоби зв'язку, доступ до інформаційних ресурсів у сфері програмного забезпечення, комп'ютерних наук та інженерії та ін. (українських та іноземних наукових публікаціях, міжнародно-практичних конференціях, електронних фахових видань, підручників) передбачає, що студент може вільно володіти комп'ютерними технологіями з застосуванням іноземної мови (в більшості випадків – англійська мова). Відповідно, мова виступає і як інструмент у професійній діяльності, і як елемент комунікації. Іноземна мова займає провідне становище в освітньому процесі. Оцінюючи сучасну практику викладання іноземних мов у немовних закладах вищої освіти, можна

відзначити такі позитивні моменти: намітилася тенденція до збільшення кількості годин та термінів навчання, запровадження додаткової спеціалізації, пов'язаної зі знанням мови. Зокрема, наприклад в університеті «ХНУРЕ» навчання іноземних мов розглядається як обов'язковий та важливий компонент професійної підготовки фахівців. Викладачі на заняттях застосовують інноваційні методи навчання при викладанні іноземної мови, а саме практичні заняття направлені на розвиток навичок усного мовлення, використовуються технічні засоби навчання, аудіо та відео матеріали на заняттях, постійно оновлюється база даних тестових питань для складання поточного та екзаменаційного контролю. Звісно, що цього не зовсім достатньо, тому пропонуємо додати такі компоненти до професійної підготовки фахівців як орієнтоване мислення щодо певної проблеми, здатність до розв'язання спеціалізованих задач та проблем, що можуть виникнути під час професійної діяльності, аналіз ситуацію та адаптація до неї, здатність знаходити і оцінювати нові перспективні напрямки та ринкові можливості, приймати правильні управлінські рішення.

У той же час, певний рівень професійної компетентності викладачів дає можливість організувати процес навчання, обирати методи та засоби для конкретних спеціальностей, а також розвивати професійні вміння студентів, які необхідні для ефективного виконання різних завдань з використанням англійської мови, що безпосередньо свідчить про професійно-орієнтоване навчання студентів. Поняття професійно-орієнтоване навчання розглядається як можливість формувати у студентів засобами іноземної мови професійну іншомовну компетентність. В свою чергу, професійна іншомовна компетентність представляє складний освітній процес, сукупність взаємозалежних

якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності в галузі іноземної мови), які ставляться до певного кола предметів і процесів та необхідних, щоб якісно та продуктивно діяти та розвивати особистість. Загалом, професійна іншомовна компетентність включає дві основні складові, по перше, особистісну, яка ґрунтується на особистісно-орієнтованому підході до освіти та виховання і поділяється на мотиваційну, емоційно-вольову, когнітивну компоненти, по друге, діяльнісну, яка встановлює взаємозв'язок між вивченням та використанням мови і має наявність інформаційних і процесуальних компонентів (рис. 1).

Тобто, виходить, що основою даних складових (рис. 1) є п'ять компонентів, які важливі при формуванні професійно-орієнтованого навчання іноземної мови, зокрема розглянемо більш детально кожен компонент окремо. Першим опишемо мотиваційний компонент: є провідним у навчальній та професійній діяльності, який передбачає, що діяльність студентів буде ефективною тільки в тому випадку, якщо студент отримує задоволення від вивчення іноземної мови, досягає поставлену мету, що мотивує його до розвитку своїх особистих якостей. Наступним є емоційно-вольовий компонент: сформованість рефлексивної позиції, тобто завдяки наявності рефлексії, суб'єкт виявляється здатний реалізувати свою внутрішню позицію, проводити самоаналіз своїх здібностей, здійснювати управління своєю діяльністю, і відповідно досягати поставленої мети. Третім компонентом особистісної складової є когнітивний, що має відношення до пізнання, мислення та передбачає розуміння тих, хто стоїть перед професійними завданнями, що вимагають оволодіння іноземною мовою. Опанування знаннями, вміннями та навичками здійснюється студентами на основі міждисциплінарного підходу та використанням інформаційно-комунікативних



Рис. 1. Основні складові професійної іншомовної компетентності

технологій (набуваються лінгвістичні, тематичні та світоглядні знання). Наступним розглянемо діяльнісну складову, яка включає інформаційний компонент: способи формування елементів інформаційної культури на основі використання заходів інформаційно-комунікативних технологій, що є досить актуальним напрямом у теперішніх умовах. Відповідно, останній компонент – це процесуальний: в даний час він стає однією з важливих характеристик сучасної освіти, який починається з освіченості особистості, далі відбувається його розгортання і вже потім можна побачити кінцевий результат. Даний компонент проявляється в умінні працювати з різними джерелами інформації під час вирішення навчально-професійних завдань, що свідчить про рівень сформованості освітніх умінь щодо іноземної мови та їх взаємозв'язок із загальними професійними вміннями продовж всього освітнього процесу.

Таким чином, описані компоненти передбачають, що студент поступово отримує знання, формує їх, навчається проводити самоаналіз, виявляє свої слабкі сторони та працює над їх покращенням, застосовує в продовж навчання комунікаційні здібності, що формують його професійну орієнтованість до вивчення іноземної мови.

Формування особистості фахівця означає його орієнтацію в професійному середовищі. Професійна орієнтація у навчанні іноземної мови передбачає створення професійної мотивації – потреби в вивченні іноземної мови з метою використання її у майбутньому. Як було зазначено вище, що важливим для студента є мотивація, тобто бажання до навчання іноземної мови, зокрема він себе мотивує та отримує задоволення від того чим безпосередньо він займається впродовж навчання. Існує класифікація мотивації, яка включає «внутрішню мотивацію (з погляду задоволеності навчанням та її результатами найефективніша), зовнішню позитивну мотивацію та зовнішню негативну мотивацію (як зовнішня позитивна мотивація, так і зовнішня негативна мотивація в порівнянні з внутрішньою мотивацією мають меншу стійкість, швидко втрачають свою стимулюючу силу)» [17, с. 14].

Врахування особливостей кожного компонента професійної іншомовної компетенції передбачає визначення рівня мотивації студента від нульового до високого, що формує у нього здатність до вивчення іноземної мови. Для кожного з описаних компонентів виділимо загальні чотири рівні сформованості до мотивації, а саме нульовий, низький, середній та високий рівень мотивації.

Відповідно вважаємо доцільним описати нульовий рівень: передбачає, що у студентів переважає зовнішня негативна мотивація до вивчення іноземних мов. У таких студентів немає усвідомлення до значущості лінгвістичних знань для майбутньої професійної діяльності, на їх думку дані знання не

обов'язкові, вони не виявляють ініціативи у оволодінні цією дисципліною, тобто не формується вміння до усіх видів мовної діяльності. В цьому випадку, студенти нажалі не можуть самостійно здійснювати пошук необхідної предметної інформації як із традиційних джерел інформаційного середовища, так і на іншомовних сайтах, зокрема навчання саме іноземною мовою у закладі вищої освіти не розглядають як спосіб самовираження та самореалізації.

Наступним є низький рівень: такий сегмент студентів має насамперед як зовнішню негативну і, ймовірно, зовнішню позитивну мотивацію до вивчення дисципліни «Іноземна мова». Студенти такого рівня мотивації не усвідомлюють значущості іншомовної інформації для майбутньої професійної діяльності та сприймають її як звичайний текстовий матеріал, який проходять усі. Однак є відмінність від нульового рівня мотивація, яка проявляється лише частковою самостійністю у виконанні більшості навчальних завдань та навчально-професійних завдань, тобто студенти даного рівня намагається виконати мінімальний об'єм завдань з іноземної мови, хоча нажалі вони не можуть визначити, пояснити та знайти рішення в умовах вже означеної навчальної ситуації, не можуть виділити головне і суттєве в ній, не володіють вміннями аналізу та синтезу. Насилу здійснюють пошук предметної інформації з традиційних джерел та на іншомовних сайтах. Відповідно вміння за всіма видами мовної діяльності сформовані дуже слабо. Для таких студентів характерний лише репродуктивний рівень засвоєння знань.

Далі розглянемо середній рівень: в даному випадку у студентів даного рівня вже сформовано, як правило, зовнішня позитивна мотивація та частково внутрішня мотивація вивчення іноземної мови. Такі студенти усвідомлюють потребу у роботі з іншомовною інформацією професійного змісту та розуміють необхідність використання іноземної мови, а саме англійської мови як інструмент у майбутньому для професійної діяльності. Вони проявляють активність на заняттях з іноземної мови, володіють більшістю базових умінь, можуть під керівництвом викладача здійснити пошук необхідної предметної інформації з різних джерел інформаційного середовища, зокрема розуміють як шукати інформацію на іншомовних сайтах. Відповідно, для таких студентів характерний репродуктивно-продуктивний рівень засвоєння знань та частково самостійне виконання більшості навчально-пізнавальних дій.

В свою чергу, опишемо останній рівень сформованості мотивації – це високий рівень. Важливим є той факт, що студенти з високим рівнем мотивації до навчання характеризуються прагненням вивчати іноземну мову в контексті майбутньої професійної діяльності. Вони володіють базовими

вміннями, відрізняються підвищеною стійкою потребою до міжкультурної взаємодії, можуть самостійно здійснити пошук необхідної предметної інформації із різних джерел інформаційного середовища, у тому числі на іншомовних сайтах. Для таких студентів характерний продуктивно-творчий рівень засвоєння знань, самостійне виконання переважної більшості навчально-пізнавальних завдань, прояв інтелектуальної ініціативи при постановці та виконанні складних завдань. Студенти, які досягли цього рівня, мають тенденцію до усвідомленого акумулювання знань з іноземної мови для майбутньої професійної діяльності.

Отже, кількісно рівень сформованості професійної іншомовної компетенції студентів визначаємо як врахування мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного, інформаційного та процесуального компонентів, які впливають на мотивацію студентів в закладах вищої освіти.

Однією з важливих особливостей, які пов'язані з формування професійно-орієнтованого навчання є елементи інформаційної культури. Інформаційна культура визначається як оволодіння студентами специфічними вміннями, що реалізуються в науковій та інформаційній діяльності та спрямовані на задоволення інформаційних потреб особистості. Відповідно, вона включає процеси інформатизації та комп'ютеризації як всього суспільства, так і системи освіти зокрема. До засобів формування інформаційної культури належать нові інформаційні технології (комп'ютерні програми, Інтернет), а також професійно орієнтоване читання автентичних матеріалів. Названі засоби сприяють формуванню професійно-інформаційної культури майбутніх спеціалістів, які у своїй професійній діяльності можуть реалізувати уміння підбору (пошуку, збору) необхідної інформації; вміння фіксації та переробки інформації; застосувати отриману інформацію для вирішення професійних завдань (складання інструкції, резюме, реферату та ін.).

При існуючій в Україні ситуації є актуальним розуміння та застосування інформаційної культури при формуванні професійно-орієнтованого навчання, зокрема студент може самостійно ознайомитись з додатковою інформацією, що пов'язана з дисципліною «Іноземна мова», а саме методичними вказівками до вивчення іноземної мови (підручники, фахові видання, додаткові завдання), існуючими інформаційними порталами, що посилює його бажання до пізнавальної активності та сприяє покращенню якості здобутих знань.

**Висновок.** У дослідженні запропоновано перелік компонентів професійної підготовки фахівців, які позитивно впливають на його розвиток та професійні якості у майбутній професійній діяльності, а саме опановування на практичних заняттях здатності до розв'язання спеціалізованих задач

та проблем, що можуть виникнути під час професійної діяльності; проведення аналізу ситуації та адаптація до неї, здатність знаходити і оцінювати нові перспективні напрямки та ринкові можливості, приймати правильні управлінські рішення.

Професійно-орієнтоване навчання представляє собою комплекс дій, який обумовлений вимогами розвитку сучасного суспільства та сучасної системи освіти, зокрема спрямований на підготовку кваліфікованого фахівця, готового до професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Поняття професійно-орієнтованого навчання розглядається як можливість формувати у студентів засобами іноземної мови професійну іншомовну компетентність. В свою чергу, професійна іншомовна компетенція включає дві основні складові, по перше, особистісну, яка ґрунтується на особистісно-орієнтованому підході до освіти та вихованні і поділяється на мотиваційну, емоційно-вольову, когнітивну компоненти, по друге, діяльнісну, яка встановлює взаємозв'язок між вивченням та використанням мови і має наявність інформаційних і процесуальних компонентів. Зазначені компоненти передбачають, що студент поступово отримує знання, формує їх, навчається проводити самоаналіз, виявляє свої слабкі сторони та працює над їх покращенням, застосовує в продовж навчання комунікаційні здібності, що формують його професійну орієнтованість до вивчення іноземної мови.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. статей / за ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Дмитриченко, Н. Г. Ничкало. Уклад.: М. В. Артюшина, В. П. Тименко та ін. Київ.: НТУ, 2015. 768 с.
2. Волкова Л. В. Ділова гра як метод підвищення ефективності формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2019. No 1(28). С. 43–58.
3. Гнатюк В. В., Горицька О. В., Матвійчук А. В. Роль адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти у формуванні професійної компетентності студентів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць. Інститут педагогіки НАПН України*, Вип. 31, Київ: Міленіум, 2021. С. 225–237.
4. Когут І. В. Формування іншомовної компетентності у студентів в процесі навчання: теоретичні засади. *Молодий вчений* № 10. 2022. С. 106–110.
5. Масич С.Ю. Система компетенцій викладача вищого навчального закладу. *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 135–143.
6. Салащенко Г. М. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів та курсантів немовних закладів вищої освіти засобами проектних технологій. *Правовий часопис Донбасу*. 2019. No 3(68). С. 153–160.
7. Усик Л., Чорна В., Петухова О. Формування професійної компетентності студентів у процесі



вивчення англійської мови за професійним спрямуванням. Український педагогічний журнал № 3, 2021. С. 51–57.

8. Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка) / Хоружа Л., Братко М., Котенко О., Мельниченко О., Прошкін В. ; [за наук. ред. д-ра пед. наук, професора Л. Хоружої]. Київ: Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. 92 с.

9. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 552 с.

10. Войтович І. С. Теоретико–методичні засади професійно орієнтованого навчання технічних дисциплін майбутніх учителів інформатики: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. Київ, 2013. 48 с.

11. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.

12. Панасенко Г., Акопян Т. Особливості професійно орієнтованого навчання іноземних мов студен-

тів у немовних вищих навчальних закладах. Рідна школа. 2010. № 1-2. С. 30–34.

13. Полонська Т. К. Сутність компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту педагогіки НАПН України. Вип. 22 (1–2017). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2017. 294–300.

14. Редько В. Г. Теоретико-методичні засади компетентісно-діяльнісної технології навчання іноземних мов. Fundamental and applied researches in practice of scientific schools: International Scientific Journal. Number 2. Volume 26, 2018. P. 313–320.

15. Що таке Інтернет? Пошук інформації в інтернеті. URL: <https://naurok.com.ua/scho-take-internet-poshuk-informaci-v-interneti-352916.html> (дата звернення: 21.11.2023).

16. ChatGPT. URL: <https://chat.openai.com/auth/login> (дата звернення: 21.11.2023).

17. Коваленко Н. П., Пономаренко С. В., Поспелова Г. Д., Шерстюк О. Л. Мотивація навчальної діяльності як запорука успішної професійної підготовки студента. Сучасний підхід до викладання навчальних дисциплін в контексті підвищення якості вищої освіти. Полтава, 2019. С. 13–6.

## ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

## CIVIC COMPETENCE OF PERSONALITY AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON

Стаття присвячена актуальній проблемі формування в майбутніх фахівців громадянської компетентності. Розкрито зміст і трактування поняття «громадянська компетентність» у педагогічному контексті. Під громадянським вихованням студентів окреслено процес формування свідомого громадянина, патріота, професіонала з притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом, способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток і розвиток громадянського суспільства. Зазначено, що до ключових громадянських якостей особистості відносяться: громадянська свідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянської відповідальності та обов'язку, громадянська мужність, прихильність до державних інтересів, готовність захищати Батьківщину, правосвідомість, громадянська активність, повага до українських традицій, державний оптимізм. З'ясовано, що засвоєння студентською молоддю соціальної ролі громадянина є значущою площиною формування громадянської компетентності та вимогами часу, без чого не відбудеться цивілізаційний поступ української держави, розвиток українського суспільства. При цьому до основних ознак громадянськості відносять: громадянські знання; громадянський обов'язок; виконання прав та обов'язків громадянина; почуття власної гідності, внутрішньої свободи, особистої відповідальності, гордості за країну.

Зазначено, що доцільним є впровадження громадянознавчого змісту в освітньому процесі крізь призму виховуючого навчання, що спрямоване на розвиток самопізнання та самореалізацію студентської молоді, усвідомлення нею суспільних процесів і явищ, демократичних цінностей. Розглянуто громадянську компетентність як інтегральне утворення, що характеризується державницьким ставленням особистості до держави, яка не сумісна з пануванням індивідуалізму, здатністю до самоізоляції та соціальної взаємодії в суспільстві, відповідальній суспільній діяльності, розвинутих соціально-комунікативних умінь і навичках.

**Ключові слова:** громадянська компетентність, громадянське виховання, особистість, громадянські якості, студентська молодь.

The article is devoted to the actual problem of the formation of civic competence in future specialists. The article reveals the meaning and interpretation of the concept of "civic competence" in the pedagogical context. Under the civic education of students, the process of forming a conscious citizen, patriot, professional with the personal qualities and character traits inherent in it, worldview and way of thinking, feelings, actions and behavior aimed at self-development and the development of civil society is outlined. It is noted that the following are among the most important civic qualities: civic consciousness, a sense of civic dignity, a sense of civic responsibility and duty, civic courage, commitment to state interests, readiness to defend the Motherland, legal awareness, civic activism, respect for Ukrainian traditions, state optimism. It has been found that the assimilation of the social role of a citizen by student youth, the formation of civic competence are the requirements of the time, without which the civilizational progress of the Ukrainian state and the development of Ukrainian society will not take place. At the same time, the main competences of citizenship include: civic knowledge; civic duty; fulfilling the rights and duties of a citizen; a sense of self-worth, inner freedom, personal responsibility, pride for the country.

It is noted that it is expedient to introduce civics content in the educational process through the prism of educational training aimed at the development of self-knowledge and self-realization of student youth, their awareness of social processes and phenomena, democratic values. Civic competence is considered as an integral formation, characterized by a statesmanlike attitude of an individual to the state, which is not compatible with the rule of individualism, the ability to self-isolate and social interaction in society, responsible social activity, developed social and communicative abilities and skills.

**Key words:** civic competence, civic education, personality, civic qualities, student youth.

УДК 378.22:005.336.2:316.654  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.42>

**Шаров О.О.**,  
аспірант кафедри педагогіки  
Національного університету біоресурсів  
і природокористування України

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Для поступального розвитку будь-якого суспільства необхідна якісна освіта, яка передбачає, перш за все, виховну складову. Від рівня її розвитку, зокрема, формування у дітей і молоді громадянських якостей, громадянської компетентності залежить майбутнє країни. Ефективне розв'язання означеної проблеми передбачає створення та впровадження, спрямованих на всебічну, цілісну освіту молодого покоління, формування громадянської компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зміст і умови формування громадянської компетентності особистості досліджувалися

Ю. Азаровим, О. Беляєвим, І. Корольовим, А. Марковою, М. Михайліченком, О. Пометун, В. Сухомлинським та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Наявність значного інтересу до проблеми формування громадянської компетентності особистості та відсутність фундаментальних досліджень з порушеної теми зумовило конкретизацію означеного напрямку в педагогічному контексті.

**Мета статті** – схарактеризувати стан і особливості дослідженості проблеми формування громадянської компетентності особистості у педагогічному вимірі.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «громадянська компетентність» репрезентує змістовне поєднання його складових «громадянськість» та «компетентність», проте це не означає суми останніх, а передбачає нове трансформоване сутнісне навантаження зі специфічною гносеологічною та світоглядною функціями. Для введення до наукового обігу поняття «громадянська компетентність» видається необхідним детальний аналіз його змістового наповнення та якісних характеристик. Потреба у вищезазначеному детермінована недостатньою вивченістю та розробленістю означеного феномену особливо у взаємопов'язаності з поняттям «особистість». Саме тому вважаємо доцільно схарактеризувати його сутнісно-змістове наповнення в педагогічному контексті.

Варто зазначити, що першою фундаментальною працею з громадянського виховання є «Громадянське виховання юнацтва» німецького педагога Г. Кершенштейнера. Вчений стверджує, що «...громадянське виховання часто виступає неоднозначним завданням, оскільки залежить безпосередньо від життя суспільства, яке часто піддається значним і малопередбачуваним змінам». Він виокремлює дві сили, що сприяють оптимальному розвитку держави: розуміння окремими громадянами цілей держави і їх здатність вести до цих цілей інших членів суспільства. В свою чергу зміст виховної діяльності педагога вбачає у можливості впливати на ці дві сили, зокрема, пояснювати цілі держави, керувати їх громадянську значущість і викликати бажання «заряджати» цими цілями інших [16].

Вчений наголошує на визнанні громадянського виховання як мети суспільної освіти, оскільки саме такий підхід може значно вплинути на якість громадянського суспільства та суспільних відносин у державі. При цьому в зміст всіх видів освіти необхідно включити не лише спеціалізовані знання, а й соціальні, громадянські компетентності, уявлення про суспільний устрій, розвиток мотивації до виконання громадянських обов'язків у межах своєї професійної діяльності [17].

Метафорично Г. Кершенштейнер громадянське виховання порівнює з доглядом за будинком. Пояснюючи цю метафору вчений зазначає: «Краща охорона майна полягає в тому, щоб періодично піддавати його ретельному огляду, за можливості швидко виправляти всі вади та усувати шкідливі впливи, заздалегідь приймати для цієї мети заходи. Ця проста істина передбачає ретельне її застосування до тієї будівлі, яку ми називаємо державою. Разом з тим пошкодження цієї будівлі важко встановити досить швидко, оскільки його складна структура надзвичайно ускладнює повний огляд і розуміння навіть старанному досліднику» [15].

Своєю чергою, під час розробки програми виховання для німецької ремісничої школи Г

Кершенштейнер поряд з практично-технічним та теоретико-професійним навчанням включає в цю програму два компоненти громадянського виховання: «... практичне громадянське інформування та теоретичне громадянське навчання. Перший компонент розвивається шляхом особливих настанов в організації шкільного життя згідно з нормами відомої самоврядної корпорації, а другий компонент охоплює вчення про громадянські обов'язки, вчення про життєзнавство (вчення про здоров'я)» [16]. У своєму дослідженні він переконливо доводить, що громадянське виховання, яке покладене на суспільство неймовірно важке, його не можна вирішити, не вдаючись до великої далекоглядної виховної політики, яка передбачає педагогічні, економічні знання, мужність та енергію, душевну теплоту.

У М. Драгоманова ідеал громадянина охоплює демократичну, гуманістичну й патріотичну основу та національну свідомість, котра поєднується з толерантністю у взаєминах між людьми з правдою і справедливістю. Українську молодь він орієнтував на найвищі людські взірці духу й праці, на високу моральну якість самовіддано служити різному народові, а не бути його провінційним родичом, прихвостнем чужого [6].

Своєю чергою, Г. Ващенко акцентує увагу на необхідності виховання особистості з почуттям громадянської відповідальності, громадянської пошани і злагоди, національної цінності, патріотизму. «Треба виховувати молодь так, щоб вона могла захищати права свого народу і здатна була віддати в боротьбі за нього своє життя. Український народ має спричинитися до побудови політичного й суспільного життя не на засадах егоїзму, насильства, а на засадах справедливості й гуманності. Служба Батьківщині наказує підкорити свої інтереси потребам українського народу» [3]. Отже, в позиції видатного українського педагога прослідковується акцент на вихованні в молоді громадянської свідомості та самосвідомості, національних цінностей, розуміння, що кожен українець є частинкою великої нації і має своє національне покликання.

Суттєвим показником особистості, за О. Шапаренком, як громадянина «... є така життєва позиція людини, яка включає в себе любов до Батьківщини, національну самосвідомість, гідність, громадянську активність, законслухняність, а також толерантність, критичне мислення, здатність ідентифікувати себе з певною країною і одночасно відчувати себе повноправним громадянином планети Земля» [13].

А. Панчук під громадянським вихованням студентів університету розуміє процес формування свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини з притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом

і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток і розвиток громадянського суспільства. Автор переконаний, що громадянськість як якість особистості охоплює: патріотизм, національну свідомість, лояльне ставлення до встановлених у державі законів, почуття власної гідності, повагу до прав людини, вміння дотримуватись прав і обов'язків. Окреслені якості забезпечують громадянську спрямованість особистості «як сукупність стійких мотивів, що орієнтують на ідентифікацію з українським народом, громадянськими цінностями та громадянську поведінку, яка зумовлює прояв індивідом активності в різних сферах суспільного життя» [10].

Громадянсько-правове виховання, за В. Тернопільською, є діяльністю спрямованою на формування соціально-зрілої, відповідальної поведінки юнаків і дівчат на основі знань, норм і принципів чинного законодавства України, поваги до прав і свобод інших людей, шанобливого ставлення до державних символів. Правова культура особистості невід'ємна від активної протидії особам, організаціям, установам, що порушують закони, зазіхають на територіальну цілісність і незалежність України, завдають збитків державі та її громадянам [11].

Серед найважливіших громадянських якостей І. Бех [1] виокремлює такі: громадянську свідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянської відповідальності та обов'язку, громадянську мужність, прихильність до державних інтересів, готовність захищати Батьківщину, правосвідомість, громадянську активність, повагу до українських традицій, державний оптимізм. Згідно з позицією вченого, необхідно «...формуванню у кожного вихованця уявлення про себе не просто як громадянина, який підтримує чинний лад, а й як про незалежну особистість, здатну прийняти на себе моральну відповідальність перед суспільством за себе, за інших, за справу». У цьому контексті зазначимо, що засвоєння студентською молоддю соціальної ролі громадянина, формування громадянської компетентності є вимогами часу, без чого не відбудеться цивілізаційний поступ української держави, розвиток українського суспільства.

У сучасній педагогічній науці найчастіше зустрічається поняття «компетенції громадянськості», «громадянська компетентність» та «громадянська компетенція». До основних компетенцій громадянськості вчені відносять: громадянські знання; громадянський обов'язок; виконання прав та обов'язків громадянина; почуття власної гідності, внутрішньої свободи, особистої відповідальності, гордості за країну. Поряд із цим, у працях дослідників характеризуються такі складові громадянської компетентності:

- виконання громадянських ролей на основі правових та суспільно-політичних знань, умінь та навичок [4];

- готовність та здатність особистості активно, відповідально та ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки, застосовувати свої знання та вміння практично [7];

- здатність любити Батьківщину, захищати інтереси Вітчизни, берегти рідну природу, зберігати та передавати культурні традиції свого народу та толерантно ставитись до інших народів [12]. Відтак, громадянська компетентність є основою тієї складової особистості, яка пов'язана з її соціально-суспільною роллю та ставленням до держави.

Особистість, яка є носієм громадянської компетентності, за І. Галактіною, «... має певні знання, світогляд, ідейні орієнтації, духовні цінності, громадянську свідомість; виходить у життя з прагненням не тільки до самореалізації, а й діяльності на суспільне благо, має чіткі політичні орієнтири на підставі прямого особистісного вибору; власні мотиви вчинків узгоджує з поняттям «моє» та «наше» [5].

Отже відповідно до вищезазначеного громадянська компетентність особистості розглядається вченими в контексті ціннісно-правового зв'язку людей як громадян з певною державою. При цьому означений зв'язок реалізується через їхнє ставлення до прав та обов'язків, закріплених у відповідних нормативних актах. Важливу роль відіграють також звичаї та традиції народу, держави [2, с. 121; 9, с. 408].

Окрім того, бачиться суттєвим особливо правовий аспект громадянської компетентності особистості, що відображається й у знаннях про основні права й обов'язки та у вміннях користуватися ними в різних життєвих ситуаціях. Це дуже актуально в нинішніх умовах українського суспільства, характерною особливістю якого є правовий нігілізм, нехтування законами високопосадовцями й звичайними громадянами, та низька здатність громадян захищати свої права й виконувати обов'язки.

Відтак, громадянську компетентність особистості можна трактувати як інтегративне особистісне утворення, яке репрезентується через систему відносин людини до держави, суспільства, інших людей, до себе як громадянина, до громадянських прав та обов'язків.

Згідно з позицією В. Шахрай, «...реалізація громадянської компетентності особистості здійснюється не стільки на загальносуспільному рівні (макро-рівні), як на рівні регіональному, поселенському (мезорівень), наприклад, через активну участь у справах громад різного міста, села, через конструктивні ініціативи щодо поліпшення життєдіяльності громади, сприяють вирішенню різноманітних господарських проблем. Громадянська компетентність яскраво виявляється на рівні студентського чи трудового колективу (мікрорівень) і виражається, якщо ми говоримо про студентську спільноту, в самоврядуванні студентської групи, університету, в організації їхньої

доцільної життєдіяльності, в налагодженні міжуніверситетських зв'язків тощо» [14, с. 54].

У структурі актуалізації громадянської компетентності студентською молоддю виокремлюють три основні сфери її прояву:

- пізнавальна сфера – діяльність з самостійного пошуку інформації, уміння її аналізувати та критично осмислювати;
- суспільно-політична та правова сфера – діяльність з реалізації громадянських прав та обов'язків, функцій громадянина у процесі взаємодії з іншими громадянами та владою;
- соціально-моральна сфера – етичні знання та вміння визначати та оцінювати свою поведінку, ґрунтуючись на моральних нормах та гуманістичних цінностях [8].

Очевидно, що особливо суттєвим виступає безпосередньо процес формування громадянської компетентності молоді, зокрема здобувачів вищої освіти, який є складним і тривалим, заснованим на набутті ними знань, умінь і навичок, які дозволяють здійснювати певні види дій, спрямовані на реалізацію своїх прав, обов'язків і свобод, підтримання прав, обов'язків, свобод інших людей, здатності оптимально-доцільно застосовувати їх у конкретній ситуації.

Отже, доцільним є впровадження громадянського змісту в освітньому процесі крізь призму виховуючого навчання, що спрямоване на розвиток самопізнання та самореалізацію студентської молоді, усвідомлення нею суспільних процесів і явищ, демократичних цінностей. Відтак ефективною є реалізація міждисциплінарного підходу на основі інтеграції громадянознавчих аспектів у зміст навчальних предметів. Такий підхід передбачає наскрізне розкриття системи базових понять громадянського змісту через конкретизацію програмних положень освітніх компонентів.

Таким чином, громадянську компетентність особистості ми інтерпретуємо як інтегральне утворення, що характеризується її державницьким ставленням до держави, яка не сумісна з пануванням індивідуалізму, здатністю до самоізоляції та соціальної взаємодії у суспільстві, відповідальній суспільній діяльності, розвинутих соціально-комунікативних умінь і навичках.

**Висновки.** У такий спосіб, підсумовуючи, слід підкреслити, що в сучасних умовах розвитку українського суспільства надзвичайно важливою є інтернаціоналізація майбутніми фахівцями, зокрема, майбутніми викладачами закладів вищої освіти громадської компетентності (розвиток почуття любові до рідного народу, обов'язку та відповідальності перед країною, усвідомлення своїх громадянських прав та здатність до їхнього захисту, належний рівень громадянської свідомості та поведінки, громадянська активність на рівні міста (села), університету тощо).

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Либідь, 2008. 848 с.
2. Борець Ю.В. Психологічні особливості громадянської компетентності майбутніх фахівців соціально-номічного профілю : дис.... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ю. В. Борець ; Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. 239 с.
3. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. Баффало-Мюнхен: Вид-во Спілки української молоді, 1957. ч. 2. 270 с.
4. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку: монографія. Київ : Генеза, 2009. 384 с.
5. Галактінова І. Громадянська освіта як фактор впливу на формування політичної культури громадян України. *Політичні студії*. 2002. Вип. 10. С. 52–56.
6. Кононенко Г. П. Українознавство – наука любові, етики життєтворчості. Львів: Сколом, 2006. 458 с.
7. Корінна Л. В. Формування громадянських цінностей старшокласників: монографія. Житомир: Рута, 2010.
8. Корінна Л.В. Старшокласники загальноосвітніх навчальних закладів України і громадянські цінності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 24. С. 76–80.
9. Михайліченко М. В. Громадянська компетентність як складова університетської освіти. *Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога*. 2016. С. 363–410.
10. Панчук А.П. Громадянське виховання студентів педагогічних університетів у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності: канд. пед. наук.: 13.00.07 / А.П. Панчук; ХНАПН України, Інститут проблем виховання. Київ, 2012. 210 с.
11. Тернопільська В.І. Довідник з виховної роботи зі студентами / уклад.: В.І. Тернопільська, Т.В. Коломієць, І.О. Піонтківська. Тернопіль: Богдан-книга, 2014. 184 с.
12. Тернопільська В.І. Зміст та особливості формування національної ідентифікації особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2020. № 72. т. 1.
13. Шапаренко О. В. Роль держави у формуванні громадянськості на сучасному етапі розвитку в Україні. *Гуманітарний часопис*. 2008. Вип. 1. С. 66–73.
14. Шахрай В. М. Формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва: монографія. Біла Церква: Видавець Пеонітківський О. В. 2016. 404 с.
15. Kerschensteiner G. Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. *Concept of Civic Education*. Leipzig/Berlin. 1923.
16. Kerschensteiner G. Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. In: Kerschensteiner, G. Berufsbildung und Berufsschule. *Ausgewählte pädagogische Schriften*. 1966. Vol. 1.
17. Winch Ch.. Georg Kerschensteiner: Founding the Dual System in Germany. *Oxford Review of Education*. 2006. Pp. 381–396. URL: <https://www.jstor.org/stable/412854>.

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ  
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВBLENDED LEARNING AS A TOOL FOR DEVELOPING COMPETITIVE  
PROFESSIONALS

Стаття розглядає роль змішаного навчання в формуванні конкурентоспроможних фахівців у сучасному освітньому середовищі. Встановлено, що змішане навчання поєднує в собі традиційні та онлайн-методи, і визначається як ключовий інструмент для розвитку технічних та м'яких навичок, які є необхідними в умовах мінливого ринку праці. Зазначено, що вища та фахова передвища освіта переживають трансформацію, адаптуючись до відкритої та динамічної освітньої системи Європейського Союзу. У статті автори аналізують ефективність змішаного навчання у вирішенні викликів освіти та навчання, оцінивши його вплив на формування компетентностей, розвиток самостійності та адаптивності майбутніх фахівців. Зокрема, розглядається вплив інтерактивних онлайн-платформ, курсів та вебінарів на зміцнення практичних навичок та збільшення конкурентоздатності майбутніх фахівців на ринку праці. Автори розглядають та аналізують стратегії для впровадження змішаного навчання в освітніх програмах з метою підготовки кваліфікованих та конкурентоспроможних майбутніх фахівців. Методологія статті ґрунтується на дослідженні певних аспектів змішаного навчання та його впливу на розвиток навчання конкурентоспроможних фахівців. Основні етапи методології включали аналіз наукової літератури та проведення емпіричних досліджень. Актуальність теми дослідження зумовлена соціальною, гуманітарною кризою в Україні на тлі зовнішніх та внутрішніх викликів, які виникли внаслідок пандемії, а потім – війни, спричиненої російською федерацією в 2022 році. Автори статті в процесі дослідження дійшли висновку, що змішане навчання є перспективним інструментом формування конкурентоспроможних фахівців. Воно дозволяє враховувати індивідуальні потреби та можливість кожного здобувача освіти, а також забезпечує ефективне навчання необхідних для сучасного ринку праці навичок та компетенцій.

**Ключові слова:** змішане навчання, майбутні фахівці, навички, професійна підготовка, освітній процес, заклади освіти.

The article examines the role of blended learning in the formation of competitive specialists in the modern educational environment. It is established that blended learning combines traditional and online methods and is defined as a key tool for developing technical and soft skills that are necessary in a changing labour market. It is noted that higher and professional higher education is undergoing a transformation, adapting to the open and dynamic educational system of the European Union. In the article, the authors analyse the effectiveness of blended learning in addressing the challenges of education and training, assessing its impact on the formation of competencies, development of independence and adaptability of future professionals. In particular, the impact of interactive online platforms, courses and webinars on strengthening practical skills and increasing the competitiveness of future professionals in the labour market is considered. The authors review and analyse strategies for implementing blended learning in educational programmes to train qualified and competitive future professionals. The methodology of the article is based on the study of certain aspects of blended learning and its impact on the development of training of competitive specialists. The main stages of the methodology included an analysis of scientific literature and empirical research. The relevance of the research topic is due to the social and humanitarian crisis in Ukraine against the backdrop of external and internal challenges that arose as a result of the pandemic and then the war caused by the Russian Federation in 2022.

The authors of the article concluded that blended learning is a promising tool for the formation of competitive specialists. It allows to take into account the individual needs and capabilities of each student, and also provides effective training in the skills and competencies necessary for the modern labour market.

**Key words:** blended learning, future specialists, skills, professional training, educational process, educational institutions.

УДК 378.3:004.738.5  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.43>

**Шелевер О.В.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
Ужгородського національного  
університету

**Сорочан Т.М.,**

докт. пед. наук, професор,  
директор  
Центрального інституту післядипломної  
освіти Державного закладу вищої освіти  
«Університет менеджменту освіти»  
Національної академії педагогічних  
наук України

**Кібенко Л.М.,**

ст. викладач кафедри європейських мов  
Харківського державного  
біотехнологічного університету

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Вища та фахова передвища освіта переживає трансформацію, адаптуючись до відкритої та динамічної освітньої системи Європейського Союзу. Для цього закладам освіти всіх рівнів необхідно впроваджувати новітні методи, що спираються на інформаційні технології та відповідають різноманітним потребам, здібностям та інтересам майбутнім фахівцям. Змішане навчання є динамічним та інноваційним підходом до професійної підготовки, який має потенціал для підвищення ефективності навчання та формування конкурентоспроможних фахівців. Конкурентоспроможний

фахівець сьогодні потребує різноманітних навичок та якостей, щоб ефективно працювати в сучасному світі, таких як експертні знання, вміння аналізувати інформацію, проводити дослідження та робити висновки, комунікаційні навички, здатність мислити творчо та знаходити нові шляхи вирішення проблем, мати навички керівництва, здатність мотивувати та спрямовувати команду до досягнення спільної мети; вміння адаптуватись, адже готовність до змін та швидке адаптування до нових технологій є необхідним в умовах сьогодення; уміння працювати в команді; навички управління часом; технологічна грамотність, тощо.

У нашому дослідженні ми проаналізуємо переваги, стратегії та найкращі практики використання технологій змішаного навчання у професійному розвитку, що дозволить здобувачам, організаціям і адміністраціям закладів вищої та фахової передвищої освіти максимізувати свій ріст і успіх.

**Аналіз останніх наукових досліджень.** Змішане навчання зростає у сфері вищої та фахової передвищої освіти. Добре обґрунтовані дослідження чітко демонструють, як підхід до змішаного навчання охоплює традиційні цінності очного навчання та поєднує найкращі практики онлайн-навчання, пропонуючи при цьому гнучкий підхід.

Узагальнення досвіду професійної підготовки в умовах змішаного навчання можна знайти в працях Г. Ткачук, К. Осадчої, О. Спіріна, В. Бикова, О. Овчарук, І. Смирнової, Л. Карташової, А. Кононенка та ін.

Визначенню пріоритетних якостей конкурентоспроможного фахівця приділяється увага у працях також зарубіжних дослідників, серед яких можна виділити Marcel M. Robles, Rammer V., Berglund A., Thinyane H, та ін.

**Мета статті.** Проаналізувати та дослідити особливості впровадження змішаного навчання з метою формування конкурентоспроможних фахівців.

**Основна частина дослідження.** Безперервне навчання сьогодні розглядається як ключове питання для еволюції людей на професійному та особистому рівнях, підвищення продуктивності, працевлаштування та соціальної стабільності в глобально-конкурентному світі. У сучасному швидкому професійному середовищі дуже важливо залишатися на випередженні та постійно вдосконалювати свої навички. Важливо також пам'ятати, що вдосконалення навичок – це процес, який триває все життя. Так, науковці Т. Андрієнко зазначає [6], що «конкурентоспроможна особистість наділена здатністю здійснювати певну діяльність ефективніше за інших, розвиватися з метою реалізації себе професійно, соціально та особистісно». Саме тому важливими якостями є прагнення успіху, адаптаційні здібності, мобільність, автономність у прийнятті рішень та схильність до творчості, готовність до стриманого спілкування, раціональна пізнавальна активність, цілеспрямованість, працьовитість, креативність, критичність мислення, лідерство, ризикованість, стресостійкість [7]. Одним з потужних інструментів, який отримав визнання за свою ефективність, є змішане навчання в професійному розвитку. Цей стиль навчання поєднує традиційне очне навчання з онлайн-ресурсами, створюючи гнучкий і динамічний підхід до вдосконалення навичок. Концепція інтегрованого навчання набула значної популярності в останні роки завдяки прогресу технологій і зростаючій потребі в постійному розвитку

навичок у здобувачів освіти. Застосування технологій змішаного навчання в професійному розвитку, який часто називають «змішаним професійним розвитком», використовує сильні сторони методів особистого навчання та онлайн-навчання для створення всебічного та адаптованого досвіду навчання.

Змішане навчання набуває все більшого поширення у сфері вищої та фахової передвищої освіти. Адаптивний підхід змішаного навчання охоплює традиційні цінності очного навчання та інтегрує практику онлайн-навчання, інтегрує найкращі практики онлайн-навчання; особистий час може бути використаний для залучення здобувачів до просунутого інтерактивного досвіду. Водночас, онлайн послідовність курсу може надавати майбутнім фахівцям мультимедійний контент у будь-який час доби, будь-де, де вони мають доступ до Інтернету [4]. Це дозволяє підвищити гнучкість планування для здобувачів освіти та розвинути навички планування часу. Варто акцентувати, що розвиток навичок та якостей, необхідних для успіху в сучасному професійному середовищі, – це важливий крок для здобувачів освіти, які хочуть стати конкурентоспроможними фахівцями.

На думку Мартинюк О. «...Змішане навчання створює середовище, яке відображає освітні очікування здобувачів, а також підтримує підхід, орієнтований на студента, експериментальне навчання, навчання в індивідуальному темпі, електронне навчання за допомогою мультимедійного контенту, синхронну та асинхронну спільну діяльність, скорочення часу на навчання та підтримання зв'язку; він пропонує механізм для задоволення потреб здобувачів в рамках системи цінностей, яку вони приймають» [2].

Завдяки вивченню наукових джерел, можна зазначити, що змішане навчання пропонує потенціал для справжньої трансформації у ЗВО та ЗФПО як для професійної підготовки та розвитку викладачів, так і майбутніх фахівців, зокрема за допомогою інформаційних технологій. Крім того, змішане навчання сприяє мотивації та задоволенню студентів і стимулює відчуття самостійності та відповідальності. Варто зазначити, що динамічні зміни в сучасному українському суспільстві створюють соціокультурну та освітню ситуацію, яка вимагає підвищення якості та професіоналізму майбутніх фахівців, здатних адаптуватися та самореалізуватися в нестабільних та мінливих умовах праці. Майбутнім фахівцям необхідно усвідомлювати зв'язок між своїми особистісними характеристиками та вимогами професії, конструювати власну особистість професії у рамках професіоналізації, що створює умови для становлення конкурентоспроможного фахівця. Питання соціальної мобільності студентів, готовності до самоосвіти в новому інформаційному полі, де

інтеграційна компетентність відіграє важливу роль, також є актуальним для сучасної української студентської молоді [3]. Що потрібно враховувати при реалізації технологій змішаного навчання: здатність викладача розуміти весь освітній процес відповідно до очікуваної мети; використання комунікаційних та інформаційних технологій в освіті, що дозволить підвищити конкурентоспроможність людських ресурсів у 21 столітті [5].

Проаналізувавши стратегії використання змішаного навчання в професійному розвитку, можна зазначити наступні [5, 3]:

1. Визначення потреб майбутнього фахівця. Адже, розуміння конкретних навчальних потреб і вподобань здобувачів освіти, врахування таких факторів, як їхні попередні знання, прогалини в навичках і доступність допоможе сформувати необхідні фахові навички.

2. Створення шляху навчання, який окреслює послідовність дій і ресурсів. Він повинен узгоджуватись з цілями навчання та дозволить прогресивно розвивати фахові навички.

3. Вибір відповідних методів навчання., наприклад поєднання методів навчання, таких як особисті семінари, вебінари, курси електронного навчання та модулів для самостійного навчання, щоб досягти бажаних результатів навчання.

4. Ефективне використання технологій, наприклад використання системи управління навчанням (LMS) та інтерактивних платформ для надання вмісту, відстеження прогресу та оцінки ефективності.

5. Сприяння взаємодії та співпраці. Заохочення взаємодії між майбутніми фахівцями через дискусійні форуми, відгуки однолітків і спільні проєкти. Це сприятиме розвитку почуття єдності та спільного навчання.

6. Підтримка та ресурси. Наприклад, надання доступу до ресурсів і допоміжних матеріалів, які доповнюють навчальний досвід. Це може включати відео, статті, тематичні дослідження та інтерв'ю експертів.

7. Оцінювання і вимір прогресу. Впровадження регулярного оцінювання дозволить визначити прогрес здобувача освіти та визначити області для вдосконалення. Варто налаштувати гібридний підхід до навчання на основі відгуків і результатів.

Не варто лишати поза увагою і роль викладача в процесі підготовки конкурентоспроможного майбутнього фахівця. Викладач має активно сприяти розвитку студентів як фахівців, роблячи акцент на практичних навичках, soft skills та розвитку особистості, що є важливими для їх успішної кар'єри. Так наприклад, роль викладача в підготовці конкурентоспроможного фахівця є критичною, оскільки вона визначає не лише освоєння матеріалу, але й розвиток навичок, які є ключовими для успіху в сучасному світі: викладач повинен допомагати

здобувачам засвоювати актуальні знання та навички, що вимагаються у конкретній галузі, це може включати роботу з новітніми технологіями, практичні навички роботи з даними, програмуванням тощо; навчати студентів аналізувати інформацію, вирішувати проблеми та розвивати креативне мислення для пошуку нових рішень; стимулювати до самостійного навчання; навчати адаптивності та гнучкості, етики та професійних стандартів.

Зазначимо, які інструменти змішаного навчання дозволяють підвищити цифрові навички майбутніх фахівців:

Використання цифрових інструментів для навчання, наприклад Google Classroom, який дозволяє у процесі підготовки майбутніх фахівців систематизувати роботу всіх учасників освітнього процесу та вивести його на більш високий рівень освітнього процесу [3].

Онлайн-курси та вебінари, які дозволяють вивчати теоретичні матеріали та отримувати практичні навички в своєму власному темпі.

Практичні завдання та проєктне навчання, які дозволяють майбутнім фахівцям застосувати свої знання та навички в реальному світі.

Мультимедійні матеріали для самостійного вивчення. Так, наприклад використання на заняттях відео, аудіо та інших мультимедійних ресурсів може зробити процес більш захоплюючим та доступним. Розвиток комунікаційних навичок, лідерства, розв'язання конфліктів через відеоуроки може бути корисним для будь-якого фахівця, незалежно від галузі.

Ігрові технології для навчання. Використання серйозних ігор або ігрових підходів для засвоєння та підвищення цифрових навичок може бути ефективним методом в процесі змішаного навчання.

Зважаючи на швидкі зміни в сучасних технологіях та бізнес-процесах, спеціалізовані вебінари та відеоуроки можуть допомогти майбутнім фахівцям розвивати конкурентоспроможні навички в різних сферах. Вебінари та відеоуроки, присвячені штучному інтелекту, машинному навчанню, блокчейну, Інтернету речей (IoT) та кібербезпеці, допоможуть зрозуміти останні тенденції та навчити новим технологіям.

Говорити про впровадження технологій змішаного навчання в освітній процес для підвищення навичок у майбутніх фахівців, як про підвищення технологічного рівня професійної діяльності здобувачів можна за умови, якщо вона відповідає вимогам діагностування, відтворення, гарантованості результату, вмотивованості, алгоритмізації, можливості тиражування й перенесення в нові умови. Технологічний складник освіти пов'язаний, передусім, із розвитком особистості, яка готова до оволодіння різними видами професійної майстерності, до самовдосконалення, постійного самооновлення, спрямованого на успіх, яка прагне



знайти вихід з будь-якої ситуації, зрозуміло, що формування саме такого фахівця відповідає викликам часу [8].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Використання змішаного навчання для професійного розвитку майбутніх конкурентоспроможних фахівців пропонує гнучкий, ефективний підхід до вдосконалення навичок у сучасному професійному середовищі, яке постійно змінюється. Змішане навчання має потенціал для стимулювання ефективного навчання та сприяння високоякісній освіті. Переваги змішаного навчання, включаючи гнучкість, персоналізацію, економічність, посилене залучення та підтримку постійного навчання, роблять його цінним інструментом як для майбутніх фахівців, так і для закладів освіти. В процесі дослідження встановлено, щоб успішно застосувати технології змішаного навчання в професійному розвитку, важливо оцінити потреби майбутнього фахівця, створити чіткі шляхи навчання, вибрати відповідні модальності, використовувати технології, сприяти взаємодії, пропонувати підтримку та ресурси, а також регулярно оцінювати прогрес. З правильними стратегіями та найкращими практиками змішане навчання стає найкращим варіантом для навчання протягом усього життя та кар'єрного зростання.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Krismadinata U., Jalinus N., Rizal F., Sukardi P., Ramadhani D. Blended learning as an instructional model in vocational education: a literature review. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. 8(11B), 5801–5815.
2. Martyniuk O. O., Martyniuk O. S., Pankevych S., Muzyka I. Educational direction of STEM in the system of realization of blended teaching of

physic. *Educational Technology Quarterly*. 2021. Pp. 347–359. doi: 10.55056/etq.39.

3. Osadchyi V., Varina H. Future masters of psychology training for professional activity in the conditions of non-formal education. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2020. № 8. Pp. 49–61.

4. Semerikov S., Chukharev S., Sakhno S., Striuk A., Osadchyi V. Our sustainable coronavirus future. *E3S Web of Conferences*. 2020. doi: 10.1051/e3sconf/202016600001.

5. Varina Kh., Osadcha K., Shevchenko S., Voloshyna V. Development of professional resilience of future specialists in sociology using cloud technologies in blended learning. In *Proceedings of the CEUR Seminar*. 2023.No. 3482, pp. 148–168.

6. Андріяко Т. Ю. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця/ 2019. URL: [http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science](http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science) (дата звернення 15.12.2023)

7. Драч І., Литвинова С. Формування конкурентоспроможності майбутніх іт-фахівців в умовах інформаційно-освітнього середовища технічних коледжів. 2021. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728524/1/%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%A2%D0%A2%D0%AF%20-%D0%94%D1%80%D0%B0%D1%87-%D0%9B%D0%B8%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-2021.pdf> (дата звернення 17.12.2023)

8. Лісовець О. В. Теорія та практика формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; ДВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ. 2019. 593 с.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

### PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR NATIONAL-PATRIOTIC UPBRINGING OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING

Стаття присвячена теоретичним засадам і принципам формування патріотичної свідомості та національної ідентичності у студентів як майбутніх викладачів, що актуально в умовах сьогодення та потребує більш глибокого вивчення. У роботі проаналізовано специфіку визначення національно-патріотичного виховання, що полягає у: формуванні національно-патріотичних цінностей; вихованні гідності за історію та культуру України; соціальній відповідальності особистості; вихованні активної громадянської позиції; здатності протидіяти проявам аморальності, правопорушень, бездуховності, антигромадської діяльності кожного громадянина України.

Доведено, ключовими складовими процесу формування педагогічної майстерності викладача та розвитку національно-патріотичного виховання є системний підхід до педагогічної майстерності; педагогічна компетентність як центральний елемент педагогічної майстерності та розвитку національно-патріотичного виховання; розвиток педагогічних здібностей, які сприяють самовдосконаленню, професійному розвитку, підвищенню рівня педагогічної майстерності та сприяють національно-патріотичному вихованню; використання технологій колективного творчого навчання та виховання, спрямованих на розвиток творчого потенціалу як викладача, так і учасників освітнього процесу.

З'ясовано, що для забезпечення ефективності процесу розвитку національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів, необхідно реалізувати такі педагогічні умови: формування мотиваційно-ціннісних якостей особистості викладача щодо розвитку національно-патріотичного виховання; використання технологій колективного творчого виховання щодо розвитку національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів; створення виховного середовища для ефективного розвитку національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів.

У даному дослідженні розкрито важливість врахування національних цінностей та культурної спадщини в освітньому процесі. Характеризовано процес професійної підготовки щодо розвитку національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів як багатокomпонентний процес.

**Ключові слова:** виховання, педагогічні умови, національно-патріотичне виховання,

технологія колективного творчого виховання.

This article is devoted to the theoretical foundations and principles of the formation of patriotic consciousness and national identity among students as future teachers, which is topical in today's conditions and requires a deeper study. The work has analyzed the specifics of the definition of national-patriotic upbringing, which consists in: formation of national-patriotic values; education of dignity for the history and culture of Ukraine; social responsibility of the individual; fostering active civic position; the ability to counteract the manifestations of immorality, offenses, lack of spirituality, and anti-social activities of every citizen of Ukraine.

Confidently, the key components of the process of forming the teacher's pedagogical skills and the development of national-patriotic education are a systematic approach to pedagogical skills; pedagogical competence as a central element of pedagogical skills and the development of national-patriotic education; development of pedagogical abilities that contribute to self-improvement, professional development, raising the level of pedagogical skills and contribute to national and patriotic education; the use of collective creative learning and education technologies aimed at developing the creative potential of both the teacher and participants in the educational process.

It has been found out that in order to ensure the effectiveness of the process of development of national-patriotic upbringing of future teachers, it is necessary to implement the following pedagogical conditions: the formation of motivational and valuable qualities of the teacher's personality regarding the development of national-patriotic upbringing; application of technologies of collective creative education for the development of national-patriotic upbringing of future teachers; creation of an educational environment for effective development of national-patriotic upbringing of future teachers.

This study has revealed the importance of taking into account national values and cultural heritage in the educational process. The process of professional training regarding the development of national-patriotic upbringing of future teachers has been characterized as a multi-component process.

**Key words:** upbringing, pedagogical conditions, national-patriotic upbringing, technology of collective creative education.

УДК 378.091.212:37:172.15

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.44>

**Воровка М.І.,**

докт. пед. наук,  
професор кафедри педагогіки  
і педагогічної майстерності  
Мелітопольського державного  
педагогічного університету імені  
Богдана Хмельницького  
(м. Запоріжжя, Україна)

**Кожевникова А.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки  
і педагогічної майстерності  
Мелітопольського державного  
педагогічного університету імені  
Богдана Хмельницького  
(м. Запоріжжя, Україна)

**Постановка проблеми.** Сьогодні концепція національно-патріотичного виховання в Україні зазнає змін під впливом численних ризиків і загроз, а саме: порушення глобальної системи безпеки;

загальний стрес серед населення та підвищена тривожність; перетворення інформаційного простору в майданчик для маніпуляцій громадською свідомістю та вироблення ціннісної дезорієнтації;

інформаційна агресія; наявність елементів імперського тоталітаризму в громадській свідомості, які виникли внаслідок знищення української духовно-культурної та історичної спадщини; розбіжності в уявленнях про історичне минуле та інші аспекти.

Слід звернути увагу, що в Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді з 2015 року національно-патріотичне виховання розглядається як комплексна, системна і цілеспрямована діяльність, яку проводять органи державної влади, громадські організації, сім'я, освітні заклади та інші соціальні інститути. Ця ініціатива спрямована на готовність молоді до виконання громадянського і конституційного обов'язку з захисту національних інтересів, цілісності та незалежності України, сприяння становленню країни як правової, демократичної та соціальної держави [11, с. 6].

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

Аналіз теоретичних аспектів проблеми патріотичного виховання розкривали Г. Ващенко, Б. Грінченко, О. Духнович, М. Драгоманов, Я. Коменський, Я. Корчак А. Макаренко, О. Мороз, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Г. Шевченко, М. Євтух, М. Ярмаченко та ін.; специфіку процесу національно-патріотичного виховання досліджували Ю. Бондаренко, М. Боришевський, О. Вишневський, О. Гевко, М. Стельмахович, М. Щербань, М. Янів, О. Ярмоленко та інші.

У Великому тлумачному словнику зазначено, що національно-патріотичне виховання випромінює як національні, так і патріотичні стремління [2, с. 588].

І. Бех розглядає національно-патріотичне виховання як процес формування особистості, яка визнає себе патріотом України через індивідуальний розвиток. Цей підхід спрямований на створення позитивного (пізнавально-емоційного) відношення до рідної країни через керівництво ціннісними принципами [1, с. 12].

Саме тому ми можемо зробити висновок, що специфіка національно-патріотичного виховання полягає у:

Формуванні національно-патріотичних цінностей: національно-патріотичне виховання спрямоване на закріплення таких цінностей, як гідність, свобода, толерантність, гуманізм, самоповага, патріотизм, обов'язок перед своєю країною.

Вихованні гідності за історію та культуру України: національно-патріотичне виховання сприяє формуванню в громадянському суспільстві України самоповаги, яка передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості майбутніх викладачів, розквіту національної самосвідомості та визнання пріоритету прав людини.

Соціальній відповідальності, спонукає особистість саме за допомогою національно-патріотичного

виховання бути активними громадянами України, брати участь у громадському житті міста, селища, району чи області, щоби підтримувати та вдосконалювати свою країну та підтримання кращих рис української нації – працелюбності, прагнення до свободи, любові до природи та мистецтва, поваги до батьків та родини.

Вихованні активної громадянської позиції, яке доводить, що національно-патріотичне виховання стимулює готовність до участі у виборах, громадських діях та інших формах громадянської діяльності для покращення країни та створенню умов для розвитку громадянської активності, професіоналізму, високої мотивації до праці як основи конкурентоспроможності громадянина, держави.

Вихованні здатності протидіяти проявам аморальності, правопорушень, бездуховності, антигромадської діяльності кожного громадянина України.

У процесі формування педагогічної майстерності викладача та розвитку національно-патріотичного виховання виділяються ключові складові: системний підхід до педагогічної майстерності, який визнає її як складову структури особистості; педагогічна компетентність як центральний елемент педагогічної майстерності та розвитку національно-патріотичного виховання, який визначає рівень знань, умінь та навичок викладача; розвиток педагогічних здібностей, які сприяють самовдосконаленню, професійному розвитку, підвищення рівня педагогічної майстерності та сприяють національно-патріотичному вихованню; використання технологій колективного творчого навчання та виховання, спрямованих на розвиток творчого потенціалу як викладача, так і учасників освітнього процесу [12, с. 65].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на велику кількість наукових праць у галузі педагогіки, психології та філософії, проблема розвитку національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів під час професійної підготовки залишається недостатньо вивченою і не розкритою на достатньому рівні. Навпаки, накопичений педагогічний досвід та практика вимагають подальшого аналізу та узагальнення для вирішення завдань, які ставить теорія та методика виховної роботи. Зокрема, потрібно визначити педагогічні умови для вдосконалення національно-патріотичного виховання, з урахуванням воєнного і повоєнного стану. Крім того, теоретичні досягнення не завжди можна ефективно застосовувати на практиці.

**Мета статті:** схарактеризувати педагогічні умови національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічні умови є складовими та визначальними чинниками досягненням високого рівня сформованості готовності майбутніх викладачів до національно-патріотичного виховання під час освітнього процесу закладу вищої освіти. В результаті теоретичного аналізу ми обґрунтували необхідні педагогічні умови для розвитку вказаного типу діяльності, що є складним, системним, керованим та динамічним процесом, ефективність якого залежить від систематичного виконання педагогічних умов, спрямованих на розвиток всіх суб'єктів освітнього процесу.

Зупинимось більш детально на розкритті сутності виділених нами педагогічних умов розвитку національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки.

**Перша педагогічна умова** – *формування мотиваційно-ціннісних якостей особистості викладача щодо розвитку національно-патріотичного виховання.*

У сучасній психолого-педагогічній літературі «формування» розглядають як складник розвитку особистості та як професійний розвиток.

Саме тому, процес професійної підготовки щодо розвитку національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів є багатокомпонентним процесом, який окреслюється: по-перше, рівнем всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця; по-друге, систему засобів педагогічної діяльності і педагогічної компетентності. Ефективність визначеного процесу розвиває особистість майбутнього педагогічного фахівця в систематичному ключі, охоплюючи його переконання, погляди, відносини, мотивацію, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння та настанови.

Суть цієї умови сприяє виникненню у студентів постійної зацікавленості у вдосконаленні педагогічної майстерності та педагогічної компетентності, щодо процесу розвитку національно-патріотичного виховання, формуванню в них внутрішньої мотивації до процесу набуття професійної компетентності, забезпечує зацікавленість у використанні елементів комунікації та технологій колективного творчого виховання й навчання.

**Друга педагогічна умова** – *використання технологій колективного творчого виховання щодо розвитку національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів» та використання на заняттях із дисциплін загально-педагогічного циклу технологій колективно-творчого виховання, тренінгових вправ щодо розвитку національно-патріотичного виховання, ділових ігор та заходів національно-патріотичного направлення.*

Слід відмітити, що освітні технології поділяються на навчальні та виховні. А. Макаренко, який розкривав особливості творчої колективної

діяльності як одного з найефективніших засобів виховання та формування особистості, був першим, хто розробив теорію і технологію створення дитячого колективу [8, с. 234–242].

Методика колективної творчої діяльності між викладачами та студентами ґрунтується на таких принципах: уся діяльність повинна здійснюватися в колективі з метою результативності; кожна справа має бути спрямована на творчий підхід; самоврядування має базуватися на змінності активу; спільна колективна творча діяльність суб'єктів освітнього процесу де кожен учасник є як лідером і підлеглим. Адже складовими окресленої технології творчого колективного виховання є: колективне планування; колективна організація; колективне проведення; колективний аналіз; колективне підведення підсумків і післядія.

Отже, зміст технології колективного творчого виховання – формування творчої особистості в процесі колективної діяльності; в організації творчої активної діяльності в колективі, де все ґрунтується на засадах моральності та творчості та розвитку національно-патріотичного виховання.

Використовуючи методики колективного творчого виховання, викладач повинен визначити свою мету: формування суспільно-активної та творчої особистості студентів, яка має здатність сприяти розвитку суспільної культури, внести свій внесок у будівництво правового та демократичного суспільства, а також відчувати власну значущість в громадському контексті.

При організації колективних творчих справ головним педагогічним результатом є процес підготовки і організації справи, а не її зовнішній результат.

У технології колективного творчого виховання головне – основний педагогічний результат технології – розвиток громадянської, національної самосвідомості та здібностей до творчості. Отже, використання технологій колективного творчого виховання сприяє розвитку творчих здібностей учасників навчального процесу, спонукає розвивати лідерські якості, надає можливість здійснювати колективну творчу діяльність та впливати на розвиток національно-патріотичного виховання.

Окреслені умови сприяють створенню ефективної системи виховання, щодо розвитку національно-патріотичного виховання, яка сприяє розвитку творчих здібностей та навичок учасників освітнього процесу в закладі вищої освіти та сприяє їхньому особистісному розвитку.

Ми пропонуємо на семінарських і практичних заняттях, метою яких є підвищення ролі активної практики здобувачів вищої освіти для ефективного формування у них навичок педагогічної майстерності та розвитку національно-патріотичного виховання, використовувати різні методи:

- кейс-метод, дискусії, методи портфоліо викладача, педагогічні ситуативні задачі, діалогова форма занять, педагогічні тренінги, ділові і рольові ігри). Саме тому в низці статей, присвячених проблемі організації та проведення ділових ігор, рольових ми звертаємо увагу організаторів і організаторок гри на важливість попередньої підготовки. Окрім того, у своїх дослідженнях ми вказуємо на різницю між рольовими, дидактичними та діловими іграми на функціональному рівні [4, 5, 6, 13];

- інтерактивні технології навчання, наприклад: «Національно-патріотичний компас», «Календар національно-патріотичної взаємодії», «Відкриваємо Україну разом», «Творча Україна», «Національно-патріотична мозаїка», «Абетка національних традицій України», «Палітра національно-патріотичної виховної творчості» та ін.;

- виконання творчих колективних завдань (есе, творів, рефератів, доповідей, проектів та ін.); засоби (Інтернет, YouTube та ін.).

Використання синергетичного підходу дає можливість виявити нові факти та зв'язки, що сприяють ефективній зміні освітньої парадигми, метою якої є цілісний розвиток особистості в педагогічному процесі. Саме з погляду синергетики розвиток педагогічного процесу – це не вибір між стійкістю та нестійкістю, а вибір одного з можливих нестійких станів, перехід у відносно стійкий стан із тим, щоб знову через нову нестійкість отримати новий імпульс розвитку, набути нових можливостей для реалізації старих і нових функцій педагогічного процесу [10].

Звернімо увагу, що високий рівень формування педагогічної майстерності та компетентності в галузі розвитку національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів передбачає наявність таких елементів, як володіння загальнотеоретичними знаннями, здатність аналізу та оцінки творчої діяльності колективу, толерантне ставлення, розвиток національно-патріотичного виховання та чуттєво-емоційної сфери. Це охоплює різноманітні форми взаємин і видів спілкування між індивідами та групами тощо.

Таким чином, рівень розвитку національно-патріотичного виховання особистості викладача проявляється через компоненти професійної компетентності та рівень педагогічної майстерності.

**Третьою педагогічною умовою** – створення освітнього середовища для ефективного розвитку національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів, яка реалізується через створення у закладі вищої освіти національно-патріотичного освітнього середовища – студентські гуртки, турніри, фестивалі, конкурси різного рівня від всеукраїнських до міжнародних, творчі вечори тощо. Крім того, створено ефективне

національно-патріотичного освітнього середовища, яке сприяє використанню різних форм і методів педагогічної взаємодії (різноманітні види лекційних та семінарських занять національно-патріотичного спрямування).

Аналіз досліджень щодо розкриття специфіки термінів «освітнє середовище» та «освітньо-виховне середовище» показує їх уподібнення, саме тому бажано більш детально розглянути ці поняття і розкрити основні етапи процесу формування національно-патріотичного виховання. Створення освітньо-виховного середовища з національно-патріотичною спрямованістю у контексті формування педагогічної компетентності та розвитку педагогічної майстерності майбутніх викладачів хореографії є важливим та актуальним завданням сьогодні.

У педагогічній науці термін «середовище» використовується в широкому і вузькому розумінні: відзначає широку соціальну реальність, суспільство та державу в цілому, а також конкретне оточення, яке безпосередньо впливає на формування та розвиток особистості майбутнього педагогічного фахівця.

Освітньо-виховне середовище у загальному значенні розглядається як сукупність умов різного характеру (природних та створених суб'єктами), у яких розгортається конструктивна взаємодія суб'єктів та явищ соціокультурної діяльності [9].

Освітнє середовище представляє собою узагальнений, об'єднаний, інтегральний і цілісний фактор у формуванні та розвитку особистості. Воно відіграє важливу роль у модифікації поведінки особистості, яка формується під впливом як запланованих, так і непередбачених взаємодій з різними аспектами оточуючого середовища охарактеризував М. Братко [3, с. 71].

Як вказує Н. Гонтаровська, «освітнє середовище виступає значущим та необхідним складовим соціуму і його можна розглядати як цілеспрямовану, організовану, керовану, багатфункціональну та відкриту педагогічну систему, в межах якої учень усвідомлює себе як соціально розвинену та цілісну особистість» [7, с. 83].

Отже, освітньо-виховне середовище закладу вищої освіти ми розглядаємо як систему об'єктивних зовнішніх впливів і педагогічних умов формування особистості, що відкриває нові можливості для організації виховної роботи, самореалізації, самовдосконалення студентів, розвитку їх особистісних і професійних якостей та розвитку національно-патріотичного виховання.

Доцільно підкреслити, що створення освітньо-виховного середовища для ефективного розвитку національно-патріотичного виховання є актуальним та необхідним для розвитку сучасної особистості майбутнього викладача.

**Висновок.** Процес професійної підготовки щодо розвитку національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів є багатокомпонентним. Створення педагогічних умов для ефективного національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів в процесі професійної підготовки є актуальним завданням.

Нами аргументовано, що для забезпечення ефективності процесу розвитку національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів, необхідно реалізувати такі педагогічні умови: формування мотиваційно-ціннісних якостей особистості викладача щодо розвитку національно-патріотичного виховання; використання технологій колективного творчого виховання щодо розвитку національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів; створення виховного середовища для ефективного розвитку національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2014. 29 с.
2. Бусел В. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ ; Ірпінь : Перун, 2009. 1736 с.
3. Братко М.В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище вищого навчального закладу». *Педагогічна освіта : Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Фахове видання Київського університету імені Бориса Грінченка*. 2012. № 18. С. 50–55.
4. Воровка М. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.0 / Тернопільський нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2007. 275 с.
5. Воровка М. Ділова гра як технологія активного навчання. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. 2004. Вип. 31. С. 277–281.
6. Воровка М. Творчий підхід до проведення ділових ігор. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2001. Вип. 127. С. 30–34.
7. Гонтаровська Н. Освітнє середовище як фактор особистості дитини : монографія. К. ; Дніпро – VAL, 2010. 623 с.
8. Інноваційність ідей А.С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття / за ред. О.А. Дубасенюк : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 304 с.
9. Ковальчук В. А. Творче освітньо-виховне середовище навчального закладу – важлива умова розвитку та самовдосконалення особистості. *Креативна педагогіка*. 2017. Вип. 12. С. 57–62.
10. Кожевникова А. В. Специфіка сучасного педагогічного процесу як складної самоорганізованої системи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. Вип. 9. С. 46–53.
11. Концепція національно-патріотичного виховання молоді : наказ М-ва освіти і науки України від 16.06.15 р. № 641. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/47154/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/)
12. Національно-патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному середовищі університету засобами музичного мистецтва : монографія / О.І. Стрихар, Л.С. Аристова, С.В. Бедакова, Л.Л. Васильєва та інші. Миколаїв : РАЛ-поліграфія, 2020. Ч. 2. 227 с.
13. Kozhevnikova A., Kuznetsova Ya., Gorgola A. The influence of the game in the formation of the national and patriotic personality upbringing of modern youth. *Humanity and Science. Abstracts of the 46 th International scientific and practical conference*. Chicago, 2023. P. 43–48.

## РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

### ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ

### EMOTIONAL AND ETHICAL COMPETENCE AS THE KEY FACTOR IN EFFECTIVE TEACHING

Стаття присвячена аналізу однієї з ключових компетентностей для педагогічних працівників в освітній сфері (емоційно-етичної), що впливає на якість освіти в цілому, та у межах закладу дошкільної освіти зокрема. Розкрито сутність таких понять як емоційна компетентність, емоційний інтелект, етична або моральна компонента. Значна увага зосереджена на негативних моментах освітнього середовища, зокрема стресових факторах, емоційному вигоранню, прострації, що пов'язані з чутливим аспектом у педагогічній діяльності та стратегіям їх нівелювання. Виокремлено п'ять компонентів емоційного клімату в освітньому середовищі закладів дошкільної освіти. Висвітлено складову базу емоційної компетентності, що включає самосвідомість, саморегуляцію, соціальну обізнаність та соціальні навички. Наголошено на тому, що чуттєва сторона освітньої діяльності нерозривно пов'язана з системою особистих цінностей педагогів. Підкреслено той факт, що педагогічні працівники виступають в ролі моральних агентів або рольових моделей для реципієнтів своєї діяльності та повинні володіти етичними навичками для того, щоб відповідати цій почесній місії. У статті визначено структурний базис етичної компетентності, який формують етичні знання, етичні навички, моральні цінності та етичні погляди. Зазначено, що для детального опису змісту етичної компетентності слід враховувати теоретичні та емпіричні або практичні етичні знання. Детально розкрито сутність поняття етичних навичок, що ґрунтуються на чотирьох елементах моральної поведінки, таких як: компоненті рецептивності (етична чутливість або моральне усвідомлення), компонент аргументації (етичне або моральне судження), компонент моральної мотивації (пріоритету етичним діям над іншими цілями та потребами) та компонент імплементації або власне моральної дії (реалізація морального рішення). Виокремлено ряд ціннісних рис, важливих для розвитку педагогічних навичок, зокрема емоційні (доброта, життєрадісність, щедрість, пристрасність, ентузіазм, турботливість), вольові (твердість, мужність, наполегливість, неупливість, терплячість, самовладання) та моральні риси (відповідальність, почуття міри, чесність, скромність, справедливість). **Ключові слова:** педагогічні працівники, емоційна компетентність, етична компетент-

ність, емоційний інтелект, етичні навички, сфера дошкільної освіти.

The article gives a thorough analysis of one of the key competencies for pedagogical staff in education, that is the emotional and ethical competence, which affects the quality of education in general, and at preschool educational institutions in particular. It describes the essence of such concepts as emotional competence, emotional intelligence, ethical competence and moral aspect of teaching. It highlights the negative parts of the educational environment, specifically stress factors, emotional burnout, prostration, which are related to feelings teachers face in the process of their work and it also emphasizes the strategies to avoid or balance those negative impacts. Five components of the emotional climate at preschool educational institutions are singled out. It accentuates the integral elements of emotional competence, such as self-awareness, self-regulation, social awareness and social skills. It is emphasized that the emotional side of educational activity is inseparably connected with the system of teachers' personal values. It plays up the idea that educators act as moral agents or role models for the recipients of their work and therefore have to sharpen their ethical skills in order to fulfill this honorable mission. The article defines the structural basis of ethical competence, formed by ethical knowledge, ethical skills, moral values and ethical views. It is noted that the appropriate approach to ethical competence for teachers should resort both in theoretical knowledge and practical or empirical one. The essence of the concept of ethical skills is revealed. It is based on four elements of moral behavior, such as: receptiveness component (ethical sensitivity or moral awareness), reasoning component (ethical judgment or moral judgment), moral motivation component (priority to ethical action over other goals and needs.) and the component of implementation or moral action (implementation of the morally correct decision). A number of valuable traits for the development of pedagogical skills are singled out, including emotional (kindness, cheerfulness, generosity, passion, enthusiasm, care), strong-willed (firmness, courage, perseverance, intransigence, patience, self-control) and moral traits (responsibility, sense of proportion, honesty, modesty, justice). **Key words:** pedagogical staff, emotional competence, ethical competence, emotional intelligence, ethical skills, preschool education.

УДК 373.2.091.33-051:379.81:613.6  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.45>

**Кучинська Л.Ф.**,  
канд. пед. наук,  
викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін  
Комунального закладу «Житомирський  
обласний інститут післядипломної  
педагогічної освіти» Житомирської  
обласної ради

Глобальні виклики в освітній сфері створили багато труднощів у практиці освітнього процесу, безпосередньо впливаючи на соціальне, емоційне та професійне життя педагогічних працівників.

В модерному світі професійна діяльність педагога стає дедалі складнішою. Ефективність навчання та виховання безпосередньо залежить не лише від професійних навичок, академічних знань та

досвіду педагогів, а й від їх моральних орієнтирів та особистісних характеристик, що пов'язані з емоціями та емоційним інтелектом. Окрім чуттєвої сфери дедалі більшу роль в сучасному соціально гетерогенному та структурованому суспільстві відіграють професійна ідентичність педагогів, етичні виміри їхньої роботи та етос.

Емоційній складовій в освітній практиці приділяється все більше уваги, зокрема Арнон, Саловей, Маєр, Саарні, Хочшїлд, Везлі досліджують це питання в різних культурних і соціальних контекстах. У межах національної наукової бази поступово спостерігається збільшення кількості праць на цю тему, хоча даний процес і відбувається значно повільніше ніж у іноземній науковій галузі. Фундаментальному вивченню етичної компетентності присвятили свої праці такі зарубіжні науковці як Рест, Шрайвер, Каватазопулос, Гросман, Шульман тощо. Низка праць Елізабет Кемпбел стосується питання етики у професії педагога. Вагомий внесок у розбудову секції наукових даних про етичну компетентність також зробили такі американські автори, як Гілберт Лонгі, Вільям Стрейц, Колнеруд Ганел та ін. Хоча емоційно-етична компетентність є привабливою, потужною та багатообіцяючою концепцією, яка має ряд переваг для досліджень і практики, науковці часто уникають можливості детально проаналізувати її суть та зробити зіркою своїх праць, тому феномен даної компетентності потребує більш детального вивчення як цілісної константи, так і окремо її складових, особливо беручи до уваги її важливості у сфері дошкільної освіти.

**Метою статті** є визначення ролі емоційно-етичної компетентності у професійному становленні педагогічних працівників закладів дошкільної освіти, а також впливу даної компетентності на освітній процес.

Педагоги-фахівці на сучасному етапі розвитку повинні володіти цілою низкою як професійних, так і особистісних компетентностей, щоб бути конкурентоспроможними на ринку праці та надавати якісні освітні послуги. Важливу роль у цьому процесі відіграє емоційно-етична компетентність, яку слід розглядати як сукупність двох окремих компонентів (чуттєвого та морального аспектів) [1].

Емоційна компетентність часто ототожнюється з феноменом емоційного інтелекту, адже є вираженням потенціалу EQ, матеріалізованого в здібностях, які можна оцінити в різних контекстах. Досі немає консенсусу у наукових колах щодо конотації цього терміну і не зовсім зрозуміло, чи в змістовому навантаженні даного поняття йдеться про здібності чи про низку компетенцій. Загалом емоційний інтелект можна визначити як здатність точно сприймати, оцінювати та виражати емоції, генерувати їх, коли вони слугують мисленню, розуміти і регулювати емоції для сприяння емоційному

та інтелектуальному зростанню і каталізувати позитивний вплив на емоції оточуючих [2, с. 41].

Емоційна компетентність є першочерговою передумовою для уникнення вигорання на робочому місці та підвищення рівня благополуччя педагога. Здатність ефективно опановувати власні емоції та почуття, перш ніж реагувати на непередбачувану поведінку дитини, знайти способи розслабитися після напруженого дня або визначити внутрішні рушійні сили – все це способи застосування емоційного інтелекту, щоб почуватися краще і в гармонії з собою та навколишнім світом, зменшити рівень стресу, а отже запобігти психічним захворюванням і настанню відносно ранньої непрацездатності, що є надзвичайно поширеним явищем серед педагогів [4, с. 2].

Існує ряд стратегій контролю емоцій у сфері освіти, що є додатковим потенційним інструментом захисту від деструктивних факторів у педагогічному середовищі, зокрема це акторська гра (імітація емоцій для демонстрації професійно прийнятних емоцій), глибинна акторська гра (спроба змінити справжні емоції за допомогою когнітивних технік, щоб вони відповідали професійно прийнятним емоціям) та емоційна консонансність або співзвуччя (природне вираження емоцій, які притаманні для певної ситуації) [2, с. 42].

У сфері дошкільної освіти вміння педагогів розрізняти емоції дітей покращує якість зворотного зв'язку та впливає на ефективність засвоєння матеріалу. Можна визначити п'ять компонентів емоційного клімату в освітньому середовищі закладів дошкільної освіти, які у взаємодії впливають на результативність освітнього процесу:

- емоційні стосунки вихователя з дитиною;
- емоційна обізнаність педагога (власна емоційна компетентність);
- емоційні реакції педагогічного працівника та валідація почуттів дитини (наприклад, використання емоційного коучингу);
- мета-емоційна філософія (емоційні внутрішньо особистісні переконання), емоційні міжособистісні настанови (емоційні межі, які включають справедливість, повагу, дисципліну, уникнення надмірного залучення у діяльність та розвиток структурованих моделей дитячої поведінки).

Емоційна компетентність педагога відіграє вирішальну роль у побудові позитивних стосунків з дітьми та сприяє створенню здорової та інклюзивної атмосфери у навчальних середовищах [3, с. 2].

Можна виділити чотири основні складові елементи, поєднання яких формує емоційну компетентність у контексті педагогічного спрямування:

- самосвідомість – визначення та розуміння власних емоцій у процесі освітньої діяльності;
- саморегуляція – опановування емоцій або їх менеджмент (позитивний та негативний: контр-



оль імпульсів, гніву, вираження радості, ентузіазму тощо);

– соціальна обізнаність – ідентифікація і розуміння емоцій та почуттів усіх учасників освітнього процесу під час професійної діяльності та поза нею, вміння проявляти емпатію;

– соціальні навички – ефективна комунікація або управління взаєминами (вербальна, паравербальна, невербальна, асертивна), командна робота та здатність приймати рішення у різних ситуаціях [5].

Емоційна компетентність в соціальному контексті нерозривно пов'язана з особистісними та індивідуальними цінностями, моральними нахилами, добропорядністю, а також з культурними поглядами та переконаннями, іншими словами з етичною компетентністю. Фундаментальною ланкою якісної дошкільної освіти є ціннісний аспект. Педагогам належить базова роль у передачі дітям дошкільного віку грецької тріади цінностей добро–істина–краса, серед яких найважливішими є моральні. Освітням відведена роль моральних агентів та рольових моделей для реципієнтів освітнього продукту. Етика та навчання і виховання здаються за своєю суттю сумісними та неминуче переплетеними. Етичну компетентність можна визначити як сукупність психологічних навичок, що допомагають педагогам знаходити морально адекватні рішення щоденних професійних проблем. Основними складовими елементами даної компетентності є знання та повага до моральних цінностей, норм і принципів, вміння тонко розпізнавати етичні ситуації, здатність правильно оцінювати прийняті рішення з точки зору етики, уміння долати внутрішні перешкоди для досягнення моральних цілей [6, с. 387].

Структурним базисом досліджуваної компетентності є етичні знання, етичні навички, моральні цінності та етичні погляди. Етичні знання варто аналізувати як різновид чеснот у дії, що дозволяють педагогам встановлювати концептуальні та практичні зв'язки між основними морально-етичними цінностями, такими як чесність, співчуття, справедливість, повага до інших, їхнім власним щоденним вибором та вчинками. Вони поділяються на теоретичні (знання етичних теорій – утилітаризм, деонтологізм, етика чеснот; знання нормативних основ галузі; знання законів, правових норм і кодексів професійної етики; знання структури та культури освітніх установ разом із розумінням поведінки працівників) та емпіричні (збереження ціннісних практик, засвоєння корисного розпорядку дня, постійне переосмислення ситуацій та впровадження власної системи аналізу освітнього середовища) [6, с. 390].

Етичні навички підтримують образ педагога як рефлексивного виконавця, що повністю заглиблений у професійні ролі на щоденній основі. Вони

ґрунтуються на чотирьох елементах моральної поведінки:

– *компонент рецептивності* – етична чутливість або моральне усвідомлення, ставлення до конкретної ситуації як морально значущого питання, а також емпатична інтерпретація ситуації, яка допомагає встановити, хто причетний, які дії вжити, та можливі реакції і результати;

– *компонент аргументації* відноситься до етичного або морального судження, що живиться соціокультурними, моральними та політичними переконаннями педагогічного працівника;

– *компонент моральної мотивації* – надання пріоритету етичним вчинкам над іншими цілями та потребами, внутрішній механізм, що спонукає діяти у рамках моральних канонів;

– *компонент імплементації або моральної дії* стосується реалізації правильного рішення відповідно до норм і принципів етики [6, с. 392–393].

Моральні цінності та етичні погляди пов'язані з вірою педагогів в добро як універсальну цінність. Можна виділити ряд основних ціннісних рис, важливих для розвитку навичок, які є частиною етичної компетентності педагогів, зокрема:

– емоційні риси (доброта, життєрадісність, щедрість, пристрасність, ентузіазм, турботливість);

– вольові риси (твердість, мужність, наполегливість, неупливість, терплячість, самовладання);

– моральні риси (відповідність слова і діла, почуття міри, баланс між вимогливістю і терпимістю, чесність, скромність, справедливість).

Інтерналізація цього набору моральних цінностей сприяє розвитку мікроетики в особистісних рамках взаємодії педагога з дитиною, що як наслідок позитивно впливає на макроетичний аспект у закладі дошкільної освіти [6, с. 397].

Емпіричні результати досліджень показують, що педагоги мають володіти відповідними практичними інструментами для досягнення ефективності організації освітнього процесу, де ключовий акцент ставиться, зокрема, на правильному управлінні та емоційному контролі в професійному середовищі, розумінні емоційного виміру, який виникає внаслідок синергії усіх учасників педагогічної взаємодії, постійному бажанні вдосконалювати власні емоційні навички.

Отже, магістральну роль у формуванні гармонійної освітньої картини відіграє емоційно-ціннісний компонент. Оволодіння емоційними здібностями та етичними навичками дозволяє педагогам переформатувати уявлення про педагогічну діяльність як просто успішну передачу інформації від педагога до здобувачів дошкільної освіти і налаштувати фокус у бік сприйняття її як освітнього процесу, що потребує постійних інтелектуальних, емоційних та моральних зусиль, щоб слідувати

аксіологічному шляху у своїй професійній діяльності. Емоційно-етично компетентні педагогічні працівники вирізняються стресостійкістю, ментальною стабільністю, емпатією, здатністю легко вирішувати моральні дилеми, виступають справжніми взірцями з широким арсеналом ціннісних рис та вмінням створювати позитивний клімат у професійному просторі, що безпосередньо впливає на ефективність та якість освітнього процесу.

Питання емоційно-етичної компетентності педагогів у закладах дошкільної освіти охоплює цілу низку аспектів і тому потребує значно ретельнішого вивчення, що дає підстави для подальшого наукового пошуку у цій царині.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 28.09.2021 р., № 620-21. URL: [https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-](https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya)

[profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti](https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti)

2. Коротай Б. В. Емоційна компетентність: передумова ефективного навчання. *Економічні дослідження*. Загреб, 2021. Т. 4, № 1. С. 39–52.

3. Уллоа М, Еванс Я., Джонс Л. Вплив тренінгу емоційного усвідомлення на здатність педагогів керувати емоціями дітей дошкільного віку: експериментальне дослідження. *Психологічні есеї*. Малага, 2016. Т. 9, № 1. С. 1–14.

4. Позо-Ріко Т. Модернізація способів підготовки педагогів до складних часів: благополуччя, стійкість, емоційний інтелект та інноваційні методики як ключові педагогічні компетенції. *Психологічні дослідження та управління поведінкою*. 2023. № 16. С. 1–18.

5. Шелхорн Айріс Аналіз розвитку емоційної компетентності молодих педагогів. *Навчання та педагогічна освіта*. 2023. Т. 123. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X22003225>.

6. Гацеу Роксана-Марія Етична компетентність педагогів: можлива модель. *Симпозіум*. 2015. Т. 2, № 3. С. 387–403.

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВІДЧУТТЯ РИТМУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF A SENSE OF RHYTHM DEVELOPMENT AMONG YOUNG CHILDREN

*У статті висвітлені актуальні проблеми щодо розвитку відчуття ритму дітей раннього віку. Здійснено аналітичний огляд психологічних та педагогічних досліджень, які стосуються проблеми розвитку відчуття ритму дітей раннього віку. Підняті питання с точки зору ритмізації життєвих процесів та їх прискорення. Визначені протиріччя між недоцільним використанням дорослих резерву раннього віку та перебільшення їх можливостей. Підняті питання до проблеми розвитку відчуття ритму дітей раннього віку с точки зору нейронауки. Здійснено аналіз нейронаукових досліджень, які вказують на те, що роль здібностей, їх природу, вплив на розуміння музики варто досліджувати з огляду на механізми розвитку відчуття ритму, починаючи з періоду немовлят. Привернута увага до нейронауки показала, що вплив музики й звуку має цілющий ефект на особистість а також є основою для формування навичок читання у період молодшого шкільного віку. Аргументовано відкриття психологів метою якого було надати емпіричні докази основної взаємодії між рухом тіла та слуховим сприйняттям у відчутті музичного ритму. Схарактеризована дефініція «відчуття ритму» дітей раннього віку, яке розглядається як комплексна здатність, яка включає в себе сприйняття, розуміння, виконання та створення ритмічної складової музичних образів.*

*Визначені засоби розвитку відчуття ритму, серед яких: музично-ігрова діяльність, гра на музичних інструментах, боді-перкусія, слухання музики.*

*Узагальнюючи напрацювання вчених прогнозуємо, що серед засобів розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку має місце музична ігрова діяльність, яку розглядаємо як ігрову форму подачі змісту музичних видів діяльності. Зроблені висновки та визначені перспективи подальших досліджень.*

**Ключові слова:** ритм, метр, почуття ритму, діти раннього віку, нейропсихологія, музична ігрова діяльність.

*This article sheds light on current issues of a sense of rhythm development among young children. It provides an analytical review of psychological and pedagogical studies concerning the subject of a sense of rhythm development of toddlers. Furthermore, the investigation raises the issue in terms of rhythmization of life processes and their acceleration. In addition, this paper reveals a contradiction between an improper reserve use by young adults and an exaggeration of their capabilities. The peculiarities of a sense of rhythm development among young children are being studied from the point of view of neuroscience, which argues that the origin, influence and actual role of abilities in understanding music should be investigated taking into consideration the mechanisms of a sense of rhythm development starting from the early age of childhood.*

*Focus on neuroscience has shown that the influence of music and sound has a healing effect on the personality and fosters reading skills at primary school age. The discovery of psychologists remains its topicality for it reasons the purpose of the study to provide empirical evidence of the main interaction between body movements and auditory perception in the sense of musical rhythm.*

*In this paper, a sense of rhythm is defined as a complex ability, which encompasses the perception, understanding, performance and creation of the rhythmic component of musical images. Additionally, this article outlines the means of a sense of rhythm development, namely music game activities, playing musical instruments, body percussion, and listening to music.*

*Furthermore, the paper presents the definition of a music game activity as a playful form of presenting the musical activity's content. A thorough summary of scientific achievements helps us speculate that music game activities play a crucial role in the development of a sense of rhythm among young children. Finally, the paper crowns everything with conclusions and perspectives for a further research.*

**Key words:** rhythm, meter, sense of rhythm, young children, neuropsychology, music game activity.

УДК 373.2.016:781.1]:159.9.07  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.46>

**Половіна О.А.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
завідувач кафедри дошкільної освіти  
Київського університету імені Бориса  
Грінченка

**Соломнікова К.М.,**  
аспірант кафедри дошкільної освіти  
Київського університету імені Бориса  
Грінченка

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

В останні десятиліття система освіти в Україні зазнає кардинальних змін. Вони стосуються всіх структурних елементів: змісту, мети, завдань, методів і засобів освіти на усіх її рівнях. Значні зміни відбуваються і в дошкільній освіті, у тому числі й освіті дітей раннього віку.

Слід зазначити, що сучасна цивілізація характеризується прискоренням темпу життєвих ритмів, до яких дотична кожна дитина. О. Кононко вважає, що сучасний малюк суттєво відрізняється від свого однолітка минулих десятиліть певними особливостями: живе у світі, що швидко змінюється, є надзвичайно інформаційно насиченим та висуває високі вимоги до компетентності особистості.

Сучасна дитина досить рано долучається до високотехнологічних досягнень – комп'ютерів, планшетів, мобільних телефонів, сучасного кухонного обладнання, інтерактивних іграшок тощо, що є частиною простору життя дитини – він для неї природний, оскільки іншого вона не знає.

### Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Поняття «ритм» у філософській та психолого-педагогічній літературі розглядається з різних точок зору: фізіологічної (ритм музичного твору частіше порівнюють з пульсом людини), філософської, соціологічної, психологічної, культурологічної, педагогічної у контексті невідповідності біологічних ритмів тим вимогам, які існують реально (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, О. Кононко,

Т. Піроженко, Т. Поніманська). Проблема ритмічної організації Всесвіту, планети, природи, соціального життя й мистецтва стала предметом наукового пошуку багатьох вчених (Н. Бердяєв, А. Горський). Зокрема, К. Бюхер обґрунтував залежність розвитку людства у філогенезі від розвитку відчуття ритму; В. Яворський виявив естетичну сутність поняття «ритм» [2, с. 16].

Численні дослідження українських і зарубіжних учених (К. Орф, Е. Жак-Далькроз, В. Барвінський, В. Остроменський, Т. Завадська, О. Рудницька та ін.) присвячені вивченню дефініції «ритм» у контексті музичного виховання особистості. Науковці одностайні у твердженні, що відчуття ритму – це здатність рухатись, переживати музику, емоційно на неї реагувати, відчувати ритм і точно його відтворювати. У дітей раннього віку ритмічне відчуття проявляється через сприймання музичного твору, безпосередньо супроводжуючись різними руховими реакціями. Це основа всіх проявів музичності, які пов'язані з сприйманням музичного руху. Підтвердження актуальності розвитку відчуття ритму у дітей знаходимо також у дослідженнях таких філософів, психологів, педагогів, як Ш. Сузукі, М. Монтесорі, Г. Падалки, Р. Савченко, О. Іваненко, І. Газіної, С. Нечай та ін.

Поняття «ритм» в філософській і психолого-педагогічній літературі розглядається з різних сторін. Ритм музичного твору частіше порівнюють з пульсом людини. Поняття «ритм» (походить від грецького – «розміреність», «такт») – це чергування мовних, звукових, зображальних елементів у їх відповідній послідовності, періодичним рівномірним чергуванням звуків, рухів, зображень за такими ознаками, як сила, тривалість тощо; один з трьох основних елементів музики, поряд з мелодією і гармонією, часова організація послідовності та групування тривалостей звуків і пауз, не пов'язана з їх висотним положенням [3, с. 224].

Відчуття ритму – це здатність рухатись, переживати музику, емоційно на неї реагувати, відчувати ритм і точно його відтворювати. У дітей раннього віку, ритмічне відчуття проявляється через сприйняття музичного твору, безпосередньо супроводжуючи тими чи іншими руховими реакціями, більш менш точно передаючи ритм музики. Це є основою всіх проявів музичності, які пов'язані з сприйняттям тимчасового музичного руху.

Ідея гармонії та ритму була предметом пильної уваги багатьох філософів: наприклад, Платон диференціював мову як систему вербальних знаків, а ознаки мовлення (темп, ритм, мелодика) – виділяв як окремі детермінанти, що є визначальними для душі людини. Філософ стверджував, що в усьому є ритм, витонченість і гармонія: у природному, предметному та соціальному доквіллі. Визначальною для нашого дослідження та актуальною у сучасних умовах розвитку українського

суспільства є закономірність, виведена Платоном: музика й звук мають силу змінювати людей та викликати глибокі емоції, тому видатні поети й музиканти створюють одні ритми та звуки для війни, а інші – для миру.

До проблеми розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку привернута увага нейронауки: нейропсихолог О. Сакс вивчав вплив музики й звуку та їх цілющий ефект на особистість [9, с. 68]. У своїй гіпотезі OPERA Анірудх Патель (The Neurosciences Institute, San Diego) стверджує, що між мовою та музикою існує перекриття нейромереж, які завдяки таким впливам тренуються [4]. Цікавими є дослідження Готфріда Шлауга (Music, Neuroimaging, and Stroke Recovery Laboratory, Department of Neurology, Beth Israel Deaconess Medical Center and Harvard Medical School), яке демонструє, що діти, які навчались музиці, показали кращі результати в субтесті словникового запасу Шкали інтелекту Векслера (WISC-III), ніж відповідна контрольна група [6]. Крім того, було зроблено висновок про вплив музики на покращення вербальної пам'яті (Lorna S. Jakobson, PhD University of Manitoba). Емпіричні дослідження демонструють безпосередній зв'язок між музичними впливами у період раннього й дошкільного дитинства та основою для формування навички читання у період молодшого шкільного віку (Рональд Бацлафф (academic researcher from Harvard University). Суголосною цій позиції є дослідження Рія Мілованова (Department of Teacher Training, University of Turku), яке засвідчило, що ефективність оволодіння другою мовою корелюється з музичними навичками [11].

Отже, виходячи із цього визначення, схилиємось до того, що відчуття ритму – це комплексна здатність, яка включає в себе сприйняття, розуміння, виконання та створення ритмічної складової музичних образів.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Вирішального значення у теорії і практиці освіти набуває проблема виявлення та забезпечення сприятливих умов для розвитку та виховання дітей. Різноманіття ритмів, а нерідко й аритмічність життєвих процесів, зумовлених соціальними проблемами, створює протиріччя у стосунках дитини з світом і може мати руйнівний характер. Стосовно виховання дитини раннього віку ці протиріччя позначаються неповним використанням дорослими резерву раннього віку або перебільшенням його можливостей; сліпим наслідуванням батьками та педагогами «моди» на методики раннього розвитку дитини, які не завжди валідні; намаганням дорослих якомога раніше підготувати дитину до школи; перебільшенням або недооцінкою ролі фізіологічного зростання дитини у період раннього віку тощо. Значну роль у створенні сприятливих умов для

гармонійних відносин дитини з природним, соціальним довкіллям і з собою відіграє система освіти. Про що свідчить низка нормативних документів в Дошкільній освіті.

Узагальнивши різні аспекти досліджуваної проблеми, ми дійшли висновку про те, що розвиток відчуття ритму у дітей вивчено недостатньо, а саме: мало досліджень, присвячених розвитку музично-естетичного профілю в умовах додаткової освіти; не виявлені і не обґрунтовані умови, що сприяють розвитку відчуття ритму у дітей за допомогою музичної ігрової діяльності.

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити умови оптимізації розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку засобами музичної ігрової діяльності.

Завдання статті:

1. Схарактеризувати структурність поняття ритму та відчуття ритму як здібності.

2. Визначити психолого-педагогічні основи розвитку почуття ритму у дітей раннього віку. Розкрити перебіг експериментального дослідження з виявлення умов оптимізації розвитку почуття ритму у дітей раннього віку засобами музичної ігрової діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Ритм як одне із явищ музики розглядалося багатьма вченими. Проте, визначення самого поняття музичного ритму має різні тлумачення. Це пов'язане головним чином з тим, що ритм є складною філософською категорією, яка відображає упорядкованість в часі або просторі елементів світоупорядкування, життя людини (біоритми) тощо.

Широке поняття визначається співвіднесенням побудови в її частинах, розділах та, власне, між частинами форми (наприклад, побудова сюїтної або куплетної форми музичного твору).

У вузькому значенні ритм розуміється як співвіднесення тривалостей (довжин звуку). Це більш прийнятне розуміння ритму для музичної практики.

Сутність музичного ритму М. Бажан трактував від грецького «розміреність, такт», що означає чергування певним чином упорядкованих звукових елементів. Якщо для мови це означає фонетику слів (вимову, інтонацію, спів упорядкованість тощо), то в музиці ритм підпорядковує музичні звуки, тобто такі, які визначені за висотою звучання. Саме ритмічна упорядкованість і буде у творів визначати його форму, а також слугувати своєрідним засобом музичної виразності [1, с. 252].

Систему музично-ритмічного виховання один з перших розробив в кінці XIX віки Е. Ж. Далькроз. Чудово зрозумівши активну рухову основу музично-ритмічного почуття, Е. Ж. Далькроз підпорядкував рух ритму різних музичних творів і визначив шлях до емоційного забарвлення і передачі рухів.

Особлива цінність і життєздатність його системи музично-ритмічного виховання – в її

гуманному характері. Е. Жак-Далькроз був переконаний, що навчати ритміці необхідно всіх дітей. Він розвивав в них глибоке «почуття», проникнення в музику, творчу уяву, формував уміння виражати себе в рухах.

Е. Далькроз вважав, що музично-ритмічне виховання, а саме, система ритмічних вправ, в яких музично-ритмічні завдання поєднувалися з ритмічними вправами (з м'ячем, стрічкою) і грою впливають на розвиток волі, характеру, інтелекту людини. Особливу увагу надавалася почуттю радості, виникаючому в дитячій грі – прообразі майбутнього серйозного життя [7, с. 54].

Система музичного виховання дітей, створена австро-німецьким педагогом-музикантом і композитором Карлом Орфом. Розроблені педагогічні принципи втілювалися у методичному посібнику під назвою «Шульверк». Система Орфа включає всі форми музикування, від простих прикладів європейської класики, хорового співу, танцювальної музики та музики в джазових ансамблях та поп-групах. Він також включає прослуховування будь-якої музики, побудованої на ладотональних засадах, аж до серйозної сучасної музики, де основні елементи ладотонального мислення розширюються і доводяться до межі можливого в цьому типі музичного мислення.

Ідеї К. Орфа відкрили реальний шлях до вирішення таких фундаментальних проблем музичної педагогіки, як виховання інтересу до музики, захоплення нею; визначення основ музичної освіти, її цілей та завдань; досягнення цілісності уроку музики, незважаючи на його традиційну фрагментацію на малопов'язані частини (спів, музична грамотність, слухання музики, розвиток почуття ритму [12, с. 2–6].

Сучасна українська педагогіка відзначається імплементацією та популяризацією технології К. Орфа, про що свідчать практичні напрацювання Ю. Сладковської, С. Фір, К. Завалко, Т. Черноус,

О. Верес, Н. Миронової, К. Шестак які використовують музичну імпровізацію як основний метод розкриття індивідуально-творчих сил, розвитку природної музичності дітей, незалежно від їх здібностей.

Роль здібностей, їх природу, вплив на розуміння музики варто досліджувати з огляду на механізми розвитку відчуття ритму, починаючи з періоду народження. Індукція ритму, виявлення регулярного пульсу в слуховому сигналі, вважається фундаментальною людською рисою, яка, можливо, зіграла вирішальну роль для походження музики. Теоретики розходяться в думках щодо того, чи є ця здатність уродженою чи набутою. Цікавими і переконливими виявилися дослідження кафедри психології та нейронауки, Університета Макмастера, Гамільтон, Онтаріо, Канада Лаури К. Сіреллі та Крістіни Спинеллі разом із

колегами Університету Західного Сіднею, Новий Уельс, Австралія та Інститутом Неврології Католицького університету Лувена, Бельгія Сільви Нозарадан та Лорела Дж.Трейнора. Метою дослідження було: вимір нейронної залученості в ритм і розмір у немовлят: вплив музичного фону. Поведінкові дослідження показують, що немовлята не лише витягують інформацію про ритми, а й групують ці ритми у метричні ієрархії вже у віці 6 місяців. Однак невідомо, як це досягається у мозку немовляти. Підхід із частотним маркуванням ЕЕГ успішно використовувався у дорослих для вимірювання залучення нейронів до слухових ритмів. Це дослідження є першим, у якому цей метод використовується з немовлятами, щоб дослідити, як мозок немовлят кодує ритми. Крім того, було досліджено, як фонові музика немовлят та батьків пов'язана з індивідуальними відмінностями у кодуванні ритму. В експерименті 1, ЕЕГ була записана, коли 7-місячні немовлята слухали неоднозначний ритмічний малюнок, який можна було сприймати як у двох різних розмірах. В експерименті 2 реєстрували ЕЕГ, коли 15-місячні діти прослуховували ритмічний малюнок з однозначним виміром. В обох вікових групах було зібрано інформацію про музичну освіту (музичну освіту батьків, музичні заняття для дітей, години прослуховування музики). Обидві вікові групи показали чіткі відповіді ЕЕГ, частотно прив'язані до ритмів, на частотах, що відповідають як ударам, і метрам. У немовлят молодшого віку (експеримент 1) амплітуди на двометрових частотах були вибірково підвищені у немовлят, які відвідують музичні класи, порівняно з тими, хто відвідував такі заняття. Для дітей старшого віку (експеримент 2) амплітуди на частотах ударів і метрів були більшими у дітей із музично навченими батьками порівняно з музично непередготовленими батьками. Ці результати показують, що метод частотного маркування чутливий до індивідуальних відмінностей в обробці ударів і розмірів у дитинстві і може використовуватися для відстеження змін у розвитку [5].

Цікавим для нашого дослідження є наукові пошуки доктора британського університету Марселя Зентера та фінського колеги Томаса Еурола, які досліджували сприймання немовлятами ритму музики. З цією метою було проведено два експерименти, у яких протестували 120 немовлят (віком 5–24 місяців). Немовлята зазнавали впливу різних уривків музично-ритмічних подразників, у тому числі ізохронних барабанних дробів. Контрольні стимули склалися за допомогою задавання ритму мовленням дорослих, спрямованої на немовлят. Ритмічні рухи немовлят оцінювалися кількома методами, включаючи ручне кодування відео фрагментів та інноваційну технологію 3D-захоплення руху. Результати показують, що:

1) немовлята значно ритмічніше рухаються під музику та інші ритмічно правильні звуки, ніж під заданий ритм мовлення дорослих;

2) немовлята демонструють деяку гнучкість темпу (наприклад, швидший слуховий темп пов'язаний з швидшим темпом рухів);

3) ступінь ритмічної координації з музикою позитивно пов'язаний із проявами позитивного афекту.

Отримані дані свідчать про схильність немовлят до ритмічних рухів у відповідь на музику та інші метрично задані звуки. Ступінь ритмічної координації з музикою позитивно пов'язаний із проявами позитивного афекту [8].

У контексті нашого дослідження важлими уваги є відкриття психологині Джессіки Філліпс-Сільвер (Jessica Phillips-Silver) і Лорель Трейнор (Laurel Trainor) з Університету Макмайстра в Онтаріо. Метою дослідження було надати емпіричні докази основної взаємодії між рухом тіла та слуховим сприйняттям у відчутті музичного ритму. Вони продемонстрували ранню кросмодальну взаємодію між рухом тіла та слухом кодування музичного ритму у немовлят. Дослідження вказують на те, що кінестетична реакція дорослих на музику рухаються своїми тілами під музику, впливає на слухове сприймання структури ритму. Дорослі, слухаючи неоднозначний ритм без акцентованих ударів, підстрибували, згинаючи коліна, щоб інтерпретувати ритм (марш – вальс). Під час тесту дорослі визначили схожу слухову версію ритмічного патерну з акцентованими сильними ударами, які відповідали їхньому попередньому досвіду підстрибування, порівняно з версією, акценти якої не збігалися. Наступні експерименти довели, що цей ефект не залежить від візуальної інформації, але що рух тіла є довільний. Паралельні результати, отримані у дорослих і немовлят, свідчать про те, що взаємодія руху і звуку розвивається рано і є фундаментальною для сприймання музики протягом усього життя [10]. Незважаючи на те, що цей метод втіленого ритму вже давно реалізований у вищій музичній освіті, не було емпіричної основи для його опису кросмодальної обробки сприйняття.

Отриманий аналіз окреслених досліджень дозволив визначити засоби розвитку відчуття ритму, серед них: музична ігрова діяльність, гра на музичних інструментах, боді-перкусія, слухання музики.

Узагальнюючи напрацювання вчених прогнозуємо, що серед засобів розвитку відчуття ритму у дітей раннього віку має місце музична ігрова діяльність, яку розглядаємо як ігрову форму подачі змісту музичних видів діяльності. Технологія проведення музичної діяльності має комплексний характер та об'єднана одним ігровим сюжетом. Діти сидять на матусиних колінах, відчують знайомі добрі руки, чують матусин спів. Діяльність музичного керівника спрямована на партнерську взаємодію педагога,

дитини та батьків. Те, що на заняттях, домінуючу роль виконують матері, дозволяє ширше використовувати пальчикові ігри, масаж, який супроводжується співом, гру на дитячих музичних інструментах. Особливу роль під час такої взаємодії відіграють шумові музичні інструменти. Головне завдання, яке є суголосним темі дослідження – це використання дитячих музичних інструментів з елементами зосередження на розвитку відчуття ритму. Це можуть бути молоточки, бубни, маракаси, дзвіночки, кастаньети, а також природні матеріали: шишки, каштани, камінчики, навіть LEGO конструктор. Пізніше було апробовано та показано, як може «звучати» власне тіло, а саме: плескаємо в долоньки, стукаємо кулачками по колінах, тупаємо ніжками. Результативність після одного року роботи показала, що 90% дітей з інтересом слухають музику і спів дорослих; 60% дітей самостійно виконують прості танцювальні рухи; 100% активно грають на музичних інструментах. Щодо розвитку відчуття ритму закономірності та умов цілеспрямованих спостережень не проводилось, тому дослідження цього поняття знаходиться у площині нашої наукової уваги.

**Висновки.** На підставі наукових розвідок тема розвитку відчуття ритму дітей раннього віку є актуальною, тому що різноманіття ритмів, а нерідко й аритмічність життєвих процесів, зумовлених соціальними проблемами, створює протиріччя у стосунках дитини з світом. Характеристика структури поняття «ритм» дозволяє його розглядати як у філософській та психолого-педагогічній літературі. Поняття «ритм» – це чергування мовних, звукових, зображальних елементів у їх відповідній послідовності, періодичним рівномірним чергуванням звуків, рухів, зображень за такими ознаками, як сила тривалість, тощо. «Відчуття ритму» є певною здібністю, про що свідчать дані наукових розвідок: К. Орфа, Е. Жак-Далькроза, В. Барвінського,

В. Остроменського, Т. Завадської, О. Рудницької та інших, які одностайні у твердженні, що «відчуття ритму» – це здатність рухатись, переживати музику, емоційно на неї реагувати, відчувати ритм і точно його відтворювати. Розвиток відчуття ритму у дітей раннього віку проходить за такими етапами:

– психолого-педагогічними основами розвитку відчуття ритму дітей раннього віку є фізіологічна основа, нейрофізіологічна основа;

– відчуття ритму можна розвинути застосовуючи музичну ігрову діяльність, гру на музичних інструментах, боді-перкусію, слухання музики;

– серед засобів розвитку відчуття ритму дітей раннього віку має місце музична ігрова діяльність, яку розглядаємо як ігрову форму подачі змісту музичних видів діяльності.

Подальших наукових розвідок потребують методи, прийоми, умови оптимізації розвитку

відчуття ритму дітей раннього віку засобами музичної ігрової діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. Київ: Магістр-S, 1996. 95 с.
2. Остроменський В.Д. Сприяння музики як педагогічна проблема. Київ: Музична Україна, 1975. 286 с.
3. Юцевич Ю. Є. Музыка : словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2003. 373с. URL: <http://term.in.ua/indeks.html?term=%D0%A0%D0%98%D0%A2%D0%9C> (дата звернення 15.08.2023)
4. A. D. Patel. The OPERA hypothesis: assumptions and clarifications. National Library of Medicine. New York Academy of Sciences. 2012. PMID: 22524349 DOI: 10.1111/j.1749-6632.2011.06426.x URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22524349/> (Last accessed: 21.07.2023)
5. Cirelli, L. K., Spinelli, C., Nozaradan, S., Trainor, L. J. Measuring neural entrainment to beat and meter in infants: effects of music background ORIGINAL RESEARCH article Front. Neurosci.2016. Sec. Auditory Cognitive Neuroscience. Vol. 10 2016 URL: <https://doi.org/10.3389/fnins.2016.00229> (Last accessed: 21.07.2023)
6. Gottfried Schlaug. Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. National Library of Medicine. Author manuscript; available in PMC 2015 Vol. 217, P. 37–55. URL:<https://doi.org/10.1016/j.2Fbs.pbr.2014.11.020> ( Last accessed: 28. 07. 2023)
7. J. R. Stevenson. The Seven Espece of Emile Jaques – Dalcroze. Institute for Jaques-Dalcroze Education, LLC. 2022. P. 29. URL: [https://books.google.com.ua/books/about/The\\_Seven\\_Esp%C3%A9ce\\_of\\_Emile\\_Jaques\\_Dalcroze.html?id=8XCCEAAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ua/books/about/The_Seven_Esp%C3%A9ce_of_Emile_Jaques_Dalcroze.html?id=8XCCEAAAQBAJ&redir_esc=y) (Last accessed: 12. 12. 2023)
8. M. Zentner., T. Eerola. Edited by Dale Purves, Duke University Medical Center, Durham. NC. 2010 (Last accessed: 28. 0.2023)
9. Oliver Sacks. Musicophilia: Tales of Music and the Brain. Knopf 2007. URL: <https://www.oliversacks.com/oliver-sacks-books/musicophilia-oliver-sacks/> (Last accessed: 12. 12. 2023)
10. Phillips-Silver, J., Trainor, L.J. Feeling the beat: movement influences infants' rhythm perception. National Library of Medicine. Science. PMID: 15933193 DOI: 10.1126/science.1110922 URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15933193/> (Last accessed: 17. 09. 2023)
11. Riia Milovanov «The Interplay between Musical and Linguistic Aptitudes. REVIEW article Front. Psychol. 2011 Sec. Auditory Cognitive Neuroscience URL:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00321> (Last accessed: 12. 12. 2023)
12. Shirley Salmon How to the Orff Approach Can Support Inclusive Music Teaching Exceptional Pedagogy for Children with Exceptionalities: International Perspectives. Oxford University 2016. P 30. URL: [https://www.researchgate.net/publication/301267470\\_How\\_the\\_Orff\\_Approach\\_Can\\_Support\\_Inclusive\\_Music\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/301267470_How_the_Orff_Approach_Can_Support_Inclusive_Music_Teaching) (Last accessed: 12. 12. 2023)

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ

### PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN IN THE THIRD YEARS OF LIFE

В статті акцентовано увагу на важливості правильно створених педагогічних умов для розвитку творчих здібностей дітей раннього, в тому числі третього року життя. Підкреслено цінність цього вікового періоду для становлення особистості в цілому та обґрунтовано необхідність надання свободи вибору діяльності дитиною й створення педагогом такого середовища, яке сприятиме розвитку творчих здібностей та набуттю індивідуального досвіду. Також звернено увагу на проблему надмірної інтенсифікації інтелектуального розвитку дітей раннього віку й відзначено перевагу особистісно-орієнтованої моделі виховання малюків перед навчально-дисциплінарною. Проаналізовано наукову літературу з означеного питання та зроблено висновок про важливість створення умов для розвитку, які відповідатимуть психологічним та фізіологічним особливостям дітей цього вікового періоду. Констатовано, що стимулювати творчу діяльність дітей можливо через гру, в ході якої збагачуються їхні сенсорні відчуття. Схарактеризовано педагогічні умови розвитку творчих здібностей дітей третього року життя, серед яких виокремлено наступні: 1) створення такого середовища, в якому діти матимуть можливість взаємодіяти з різноманітними матеріалами та досліджувати їх властивості; 2) супровід педагогом діяльності дітей третього року життя; 3) сприяння та підтримка самостійності в діяльності, відсутність будь-яких зразків готових виробів та неприпустимість дороблення або перероблення чогось в дитячій творчості; 4) врахування емоційної складової творчої діяльності дітей, створення позитивної атмосфери; 5) заохочення до ситуацій «споглядання» та «милування» довкіллям. Окреслено перспективи подальшого дослідження художньо-педагогічного спілкування як форми освітньої взаємодії з дітьми третього року життя в контексті розвитку творчих здібностей.

**Ключові слова:** діти третього року життя, педагогічні умови, ранній вік, роз-

виток, супроводжувальна роль педагога, творчі здібності.

The article focuses on the importance of properly created pedagogical conditions for the development of creative abilities of children of the third year of life. The article emphasizes the importance of this age period for the formation of personality and the need for a child's freedom of choice of activities. The educator must create an environment that will foster creative abilities of the child and focuses on individual experience of the child. With this article, we also want to draw attention to the modern problem of intensifying the intellectual development of young children and the significant advantage of a development of creative abilities, the advantage of a personally oriented choice of children's education, rather than an educational and disciplinary one. The scientific literature was analyzed and a conclusion was made about the importance of creating conditions for development that will correspond to psychological and physiological characteristics of children of this age period. The pedagogical conditions for the development of creative abilities of children of the third year of life were also characterized, including: 1) Creating an environment in which children have the opportunity to interact with various materials, explore the color, shape and size of objects, explore their properties and create their own images. 2) Support by the teacher of the activities of children of the third year of life, observation of children's activities. 3) Promotion of independence in activities, lack of samples of finished products. 4) Taking into account the emotional component of children's creative activity and the inadmissibility of rivalry between children. 5) Promoting the emergence of situations of "contemplation" and "admiration" of the environment and other people's art. Article outlines the prospects for further research of artistic and pedagogical communication as a form of educational interaction with children of the third year of life.

**Key words:** children of the third years of life, development, creative abilities, pedagogical conditions, early age, accompanying role of an educator.

УДК 373.2.015.3:159.954  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.47>

**Половіна О.А.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
завідувач кафедри дошкільної освіти  
Київського університету імені Бориса  
Грінченка

**Стаднійчук М.А.,**  
аспірант кафедри дошкільної освіти  
Київського університету  
імені Бориса Грінченка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти освітній напрям «Дитина у світі мистецтва» спрямований у першу чергу на розвиток та формування «картини світу дітей» [5, с. 45], особистої та неповторної. Для досягнення позитивного результату важливо розуміти педагогічний механізм забезпечення такого розвитку, який дозволить врахувати психологічні особливості дітей третього року життя під час освітньої взаємодії. В ранньому віці пріоритетною є емоційна сфера, можливість дитини самовиражатися в творчості. Роль педагога у такій діяльності – супроводжувати та створювати необхідні умови для розвитку

творчих здібностей, тим самим забезпечувати успіх у набутті індивідуального досвіду. Погоджуємось з висновком В. Моляко та О. Музики про те, що кожна дитина має задатки від природи, але лише завдяки включенню у діяльність вони «переструктуровуються» у здібності [11, с. 37]. Проте, педагогічні умови, які створюються для сучасних дітей раннього віку досить часто шкодять розвитку, особливо, коли педагоги надмірно контролюють активність дітей, не даючи свободи вибору діяльності. За цією аналогією відмічаємо шкоду посилення інтелектуального розвитку та виконання творчих завдань за однаковими шаблонами, підготовленими заздалегідь. На практиці спостерігаємо



змагання двох моделей: особистісно-орієнтованої та навчально-дисциплінарної [2, с. 63]. Погоджуємось з науковим висновком С. Васильєвої, Н. Гавриш, В. Рагозіної про те, що «для особистісного становлення і розвитку малюкам конче необхідна свобода вибору виду діяльності, засобів і способу дії, що виходить із довіри й віри дорослого в природні сили малюка» [3, с. 168]. Наша позиція також суголосна науковому висновку О. Дронової про те, що «дитина є автором процесу образотворення та власником його продукту» [7, с. 135].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** показав, що питання умов розвитку творчих здібностей цікавило І. Білу, С. Васильєву, Н. Гавриш, Т. Гурковську, І. Дичківську, О. Дронову, І. Кондраець, Т. Поніманську, О. Половіну, В. Рагозину та ін. В контексті цього дослідження важливі також праці М. Ібуки, Л. Малагуцці, М. Монтесорі, Ш. Сузукі, Б. Х'юза та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Серед пласту наукових праць питання педагогічного механізму умов розвитку творчих здібностей дітей третього року життя станом на сьогодні висвітлено недостатньо. Непоодинокими є випадки, коли до дітей раннього віку застосовується дорослий підхід до навчання замість експериментування з різноманітним матеріалом, що є їх цілком природньою потребою. Сучасне виховання зрощує пасивних дітей, від яких менше шуму, які менше досліджують і майже не спілкуються. Актуальним в умовах сьогодення залишається твердження Я. Корчака про те, що сучасне виховання, на жаль, вимагає, щоб дитина була зручною. Бажання дитини залишаються поза увагою, ніхто не зважає на те, чи буде дитина пристосованою до життя в дорослому віці [16, с. 19].

**Мета статті полягає** в аналізі наукової літератури, характеристиці та виокремленні педагогічних умов розвитку творчих здібностей дітей третього року життя.

**Виклад основного матеріалу.** Суголосними нашому дослідженню є положення методики М. Монтесорі, в центрі якої знаходиться дитина з її інтересами, і яка починає свій розвиток від народження та потребує посиленої уваги в період раннього дитинства [17, с. 8]. Ця увага скеровується на створення відповідних педагогічних умов для розвитку творчих здібностей. Послугуємося результатами наукових розвідок І. Дичківської та Т. Поніманської щодо важливості набуття дитиною власного досвіду у творчій діяльності [6, с. 239]. та погоджуємось з С. Васильєвою, Н. Гавриш, В. Рагозіною в контексті того, що для організації освітньої взаємодії в групах раннього віку характерна середовищна модель [3, с. 150]. Завдання педагога – спостерігати та скеровувати діяльність дитини відповідно до її фізіологічного розвитку. Ці тези педагогіки М. Монтесорі зумовили нашу

позицію щодо надання дитині третього року життя можливості самостійно взаємодіяти з предметами довкілля. Педагог повинен підібрати матеріал відповідно до інтересів дитини та в необхідних випадках здійснювати супровід-ініціювання: «Допоможи мені це зробити самому, нічого не роблячи за мене, спрямуй у потрібне річище, підштовхни до рішення, а все інше я зроблю сам» [10, с. 312]. Педагог у всій цій діяльності виступає «режисером радості» [12, с. 64].

Для нашого дослідження в контексті вивчення умов педагогічного механізму розвитку творчих здібностей є цінною філософія дитинства, яку започаткував Л. Малагуцці. Відомим є його вислів про те, що «дитина зіткана із сотні. У дитини сто мов, сто рук, сто думок, сто способів думати, грати і говорити..., але у неї крадуть дев'яносто дев'ять з них...» [4, с. 20]. Середовищу, яке оточує дитину, відводиться величезна роль, і маленькі діти постійно знаходяться у просторі, який можливо досліджувати. Сотня мов, про які говорив педагог, це все те, що дитині має бути доступним для самовираження, починаючи вже з раннього віку: малювання, театралізована діяльність, література та все те, за допомогою чого дитина всебічно і природньо розвивається. Дорослий виступає при цьому помічником, який створює, наповнює необхідне середовище, керуючись інтересами кожної дитини. В науковій літературі в контексті вчення Л. Малагуцці описується метод провокацій, який полягає у створенні спеціальних умов для розвитку, а саме: середовище повинно бути «перенасичене зоровою й тактильною інформацією, предметами, які приємно брати в руки, які можна використовувати в грі...» [9, с. 56–57]. Відзначаємо, що розвиток дитини третього року життя повинен мати творче спрямування, все інше засвоється в процесі. Подібні погляди прослідковуємо і в працях М. Ібуки, який також відмічає, що марно чекати, щоб у дитини з'явилося бажання займатися творчістю, якщо умови не відповідають цьому бажанню [15]. Погоджуємось з визначенням творчості, яке дає М. Ібука, як вільному польоту уяви, відзначаючи, що «успіхи творчості сягають корінням в суб'єктивне емоційне сприймання і досліди раннього дитинства [8, с. 87]. Дитина раннього віку, в тому числі третього року життя, сприймає світ спонтанно. Часто важко здогадатися, що саме заховано за дитячими «каляками-малюками», але будь-яка творчість маленької дитини представляє цінність.

На впливі середовища на розвиток музичних здібностей дітей раннього віку акцентував увагу японський педагог та музикант Ш. Сузукі. Згідно запропонованої ним методики дітей третього року життя не заставляють грати на музичних інструментах, під впливом середовища вони самостійно виявляють бажання це робити. Діти

починають говорити, коли чують мову своїх батьків, і, за аналогією, починають розуміти музику й у них з'являється бажання самостійно грати на музичному інструменті, коли музика постійно присутня в їхньому повсякденному житті [18]. Професор американського університету С. Кросер, досліджуючи умови розвитку дошкільнят, порівняла останніх з садом метеликів, кожен з яких потребує інших умов для розвитку, які відмінні від умов для догляду [13]. Отже, для дітей є важливим середовищем, яке дозволяє їм розвиватися, і воно повинно відповідати їх потребам.

Цінними для нашого дослідження є результати наукових розвідок І. Білої про те, що «прояви творчих здібностей та обдарованості є не тільки продуктом природного генофонду людини, а й результатом суспільно-значущих впливів, які моделюють дорослі та інші діти» [2, с. 69]. Також звертаємо увагу на емоції дитини під час будь-якої творчої діяльності. Адже не припустимим є створення напруженої ситуації перевірки чи суперництва [2, с. 67]. Атмосфера творчості має бути доброзичливою і викликати позитивні емоції. Погоджуємось з І. Білою, що естетичний фактор відіграє не останню роль: «Педагог повинен залучати всі засоби для естетичного розвитку дитини та спонукати дітей до спілкування з красою, що забезпечує емоційний фактор творчості у більшій мірі» [2, с. 67]. Він повинен підтримувати творчий інтерес дитини, її бажання «виявляти емоційну чутливість під час сприймання красивого, створювати ситуацію милування» [12, с. 170].

Важливо також говорити з дітьми про мистецтво, розглядати картини, слухати музику, ходити в театр. Ф. Барб-Галль відмічала, що це не означає «перевантажувати дитину азами мистецтвознавства – хронологією, історією культур чи культурних епох» [1, с. 12]. Наше завдання задовольнити «присмність споглядання» [1, с. 12]. Проте, потрібно враховувати: діти краще сприймають те, що має зв'язок з їхнім повсякденним життям, з власним тілом, яскраві та теплі кольори, постаті (лялька, тварина тощо), емоції (сміх, гнів, плач тощо). Світ маленької дитини – це світ різноманітних образів, тому погоджуємось з мистецтвознавцем, що «усяке малярство здатне промовити до дитини» [1, с. 46].

Науковці відзначають, що стимулювати творчу активність можливо через гру. В літературі знаходимо опис «теорії вільних деталей», виникнення якої пов'язують з іменами К. Соренса, С. Ніколсона. Одним із фундаментальних положень цієї теорії є те, що для ігор дітей пропонуються «вільні матеріали», які діти можуть змінювати будь-яким чином на власний розсуд. Дитячу гру досліджував також Б. Х'юз [14], виокремивши 16 видів ігор, серед них важливе місце займає творча гра. Її суть полягає в створенні нових предметів, комбінацій

із матеріалів, що відрізняються за розміром, формою, кольором. Ініціатором творчої гри виступають діти, а в основі її – самостійна діяльність. Таким чином, у грі розвиваються творчі здібності. Маніпулюючи з достатньою кількістю матеріалів, починаючи з раннього віку, діти збагачують власну сенсорну культуру: починають розрізняти кольори, звуки, розвивають смакові якості; навколишній світ для таких дітей стає цікавішим та різноманітнішим. Констатуємо, що творчий процес дітей третього року життя – це процес дослідження, і головним є власне сам процес, а не результат, а діяльність педагога – наповнити предметне середовище, що дозволить дитині безпосередньо маніпулювати з різноманітними матеріалами, наприклад, шнурками, прищипками, клаптиками тканини, створюючи при цьому власні образи. Відзначаємо, що для такої діяльності важливо, щоб педагог був також творчою особистістю, мав естетичний смак, умів підібрати матеріал та виготовити за необхідності ігри для відповідного художньо-педагогічного спілкування.

**Висновки.** Отже, було проаналізовано наукову літературу, схарактеризовано та виокремлено наступні педагогічні умови розвитку творчих здібностей дітей третього року життя: 1) створення безпечного, але насиченого різноманітними матеріалами середовища; 2) підтримка самостійності та врахування індивідуальності кожної дитини в результаті творчої діяльності і відсутність будь-яких зразків готових виробів; 3) супровід педагога; 4) забезпечення емоційного тла під час предметної діяльності; 5) наявність і пропозиції для дітей різноманітних ігор, в тому числі створених власноруч (шнурівок, ігор з корками, прищипками тощо), які спрямовані на розвиток творчих здібностей; 6) створення ситуацій, які мотивують дітей до пауз «споглядання» та «милування» як доквілля, так і творів мистецтва.

Резюмуючи все вищезначене, відзначаємо, що для дітей важливими є створення власних образів, а не розфарбовування вже готових; процес, а не результат; створення, а не копіювання; експериментування з матеріалами та можливість робити власний вибір. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні можливостей художньо-педагогічного спілкування розвитку творчих здібностей дітей третього року життя.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барб-Галль Ф. Як розмовляти з дітьми про мистецтво. Львів: Видавництво Старого Лева, 2015. 192 с.
2. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: «Фенікс», 2014. 137 с.
3. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: монографія С.А. Васильєва, Н.В. Гавриш, В.В. Рагозіна. за наук. ред. Н.В. Гавриш. Кропивницький: 2021, 226 с.

4. В'юнник В.О. Сто мов для самовираження. Київ: Ваїте, 2023. 288 с.
5. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження, упоряд.: О.Г. Косенчук І. М. Новик О.А. Венгловська Л.В. Куземко. Навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, 2021. 240 с.
6. Дичківська, І.М., Поніманська, Т.І. М. Монтессорі: теорія і технологія. Київ: Видавничий дім «Слово», 2009. 304 с.
7. Дронова, О.О. Педагогічні технології художньо-естетичного розвитку особистості дитини в контексті завдань сучасної дошкільної освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. 2021. С. 132–136. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.1.27> (дата звернення: 24.11.2023).
8. Ібука Масару. Після трьох уже пізно. Київ: Видавничий дім Сварог, 2021. 152 с.
9. Коченігіна Н. П., Сосницька Н. С., Ярмонова Н. С. Підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів до створення розвивального освітнього простору для дитини шляхом ознайомлення з педагогікою Реджіо Емілія. Український психолого-педагогічний науковий збірник. Науковий журнал. 2017 (11) С. 54–57 URL: [http://pedagogyviv.org.ua/zhurnaly/july\\_2017.pdf#page=54](http://pedagogyviv.org.ua/zhurnaly/july_2017.pdf#page=54) (дата звернення: 12.11. 2023).
10. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина». Авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, В.М. Вертугіна та ін.; наук. ред.: Г. В. Беленька, О. А. Половіна, І. В. Кондратець. Київ: ТОВ «АКМЕ ГРУП», 2021. 568 с.
11. Моляко В.О., Музика О.Л. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
12. Половіна О.А., Кондратець І. В. Артосвіта: навчально-методичний посібник. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2022. 556 с.
13. Crosser S. The Butterfly Garden: Developmentally Appropriate Practice Early Childhood News. 1996. V. 8 n. 4 p. 20–24.
14. Hughes B. Evolutionary Playwork: Reflective Analytic Practice Routledge; 2nd edition. 2011. 424 p.
15. Ibuka Masaru. Kindergarten is Too Late. Simon and Schuster, 1977. 183 p.
16. Korczak J. Jak kochac dziecko. Dziecko w rodzinie. Warszawa; Krakow: Wydawnictwo J. Mortkowicza – Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie, 1929. 168 s.
17. Montessori M. The Absorbent Mind. Madras: The Theosophical publishing house. 1949. 441 p.
18. Yankovych O.I. Suzuki Method in the training prospective specialists in preschool education. Journal of Education, Health and Sport. Online. 21 December 2020. Vol. 10, no. 12, pp. 162–167. DOI: <https://doi.org/10.12775/JEHS.2020.10.12.015> (дата звернення: 10.11.2023).

## ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ STREAM – ОСВИТИ В ОСВІТНЮ ДІЯЛЬНІСТЬ З ДОШКІЛЬНЯТАМИ. «ІНЖЕНЕРІЯ»: ПРОЕКТУВАННЯ, НАОЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ, КОНСТРУЮВАННЯ

### IMPLEMENTATION OF IDEAS STREAM – EDUCATION TO EDUCATIONAL ACTIVITY WITH PRESCHOOLERS. “ENGINEERING”: DESIGNING, VISUAL MODELING, CONSTRUCTION

Статтю присвячено одній з актуальних проблем інтеграційного освітнього процесу та зорієнтовано на цінності та інтереси дитини, на ампліфікацію дитячого розвитку, взаємозв'язок усіх сторін життя. Автором доведено, що в умовах інтегрованого підходу та систематизації знань, розвиток здібностей, умінь і навичок відбувається ефективніше та у різних формах, способах. Зокрема, розглянуто особливості роботи та розкривається сутність становлення та розвитку особистості в повсякденному житті, де дитина має змогу отримати різносторонній та багатий емоційний і діяльнісний досвід. Зазначено, що актуальність дослідження обумовлено змінами та вимогами до організації середовища закладу, що відбуваються не тільки у системі освіти, але і у змісті програм дошкільного дитинства, новими потребами сучасного суспільства. Основна увага зосереджується на впровадженні інженерії в освітню діяльність з дошкільнятами за допомогою гри, яка є провідним видом діяльності, через яку вони пізнають світ. Висвітлюються основні шляхи реалізації освітнього напрямку та розвивальних завдань. У статті наведено перелік ігор, спрямованих на розвиток пізнавальних та інтелектуальних здібностей, які сприяють освоєнню рахунку, властивостей та відношень, форм, розмірів. Встановлено, що в процесі використання ігрових технологій та цілеспрямованого навчання у дошкільників поряд з технічними навичками, розвиваються вміння аналізувати предмети навколишнього світу, мислення, творчість, креативність, художній смак; формуються узагальнені уявлення про створювані предмети, об'єкти та базові якості особистості. Все це дозволяє розглядувати освітній напрям як ефективний засіб підготовки дітей до навчання в школі. За результатами теоретичної проблеми автором сформульовано висновки та окреслено подальші перспективи в цьому напрямку.

**Ключові слова:** інтеграційний освітній процес, ампліфікація, інженерія, проектування.

The article is dedicated to the one of actual problems of the integration educational process and oriented to children's value and interests, amplification of children's development, interconnection of all aspects of life. The author proved that in the terms of an integrated approach and systematization of knowledge, the development of capabilities, skills and abilities takes place more effectively and in different forms and ways in particular, the peculiarities of the work are considered and the essence of the formation and development of the personality in everyday life is revealed, where the child has the opportunity to get versatile and richer emotional and activity experience. It is noted that the relevance of the research is due to changes and requirements to the organization of the institution's environment, which occur not only in the education system, but also in the content of preschool programs, new needs of modern society.

The main focus is on embedded engineering in educational activities with preschoolers through play, which is the leading activity through which they learn about the world.

The main ways of implementing the educational direction and development tasks are highlighted. The article lists games aimed at the development of cognitive and intellectual abilities, which contribute to the development of counting, properties and relationships, shapes, sizes.

It was established that in the process of using game technologies and purposeful training, preschoolers, along with technical skills, develop the ability to analyze the objects of the surrounding world, thinking, creativity, and artistic taste; generalized ideas about created subjects, objects and basic personality qualities are formed. All this allows to consider the educational direction as an effective means of preparing children for studying at school. Based on the results of the theoretical problem, the author formulated conclusions and outlined further prospects in this direction.

**Key words:** integrative educational process, amplification, engineering, designing.

УДК 37.012.8  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.48>

**Теремок О.Г.**,  
вихователь  
Закладу дошкільної освіти (ясла-садок)  
№ 6 «Казка» Сарненської міської ради

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Пропонується спеціально організований процес з оволодінням та формуванням інженерного мислення.

**Аналіз останніх досліджень.** Досліджено, що в умовах інтегрованого підходу здобуття нових знань дітьми відбувається ефективніше.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** «Інжиніринг» був досліджений авторським колективом, наук. керівник – професор Катерина Крутій.

**Мета статті.** Популяризація досвіду запровадження напрямку в освітню діяльність з дошкільниками.

**Вступ.** Сучасні дошкільнята – відкриті, розкуті, комунікабельні. Старі іграшки та ігри не викликають у них особливого інтересу. Як же оновити зміст освітньої діяльності та створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж життя. У законі «Про освіту» і Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні підкреслена

пріоритетна роль конструктивної діяльності у формуванні особистості дитини, розвитку її творчих, інтелектуальних здібностей.

**Виклад основного матеріалу.** Наше сьогодення потребує ІТ – спеціалістів, інженерів. А про такі спеціальності як оператор дрона, тренувальник нейронних мереж, оператор 3D принтера десять років назад ми навіть не здогадувались. Наука не стоїть на місці, технології розвиваються. Ми маємо розповісти дітям про професію інженера. Бо як же діти мріятимуть про професію інженера, якщо про неї не знатимуть нічого. Тож потрібно навчити дітей проектувати, наочно моделювати, конструювати. Під дитячим конструюванням прийнято розуміти створення різних конструкцій і моделей з будівельного матеріалу й деталей конструкторів, виготовлення виробів з паперу, картону, різного природного й покидькового матеріалу. Виділяють два типи конструювання: технічне і художнє. У технічному конструюванні діти в основному відображають реально існуючі об'єкти, а також придумують вироби за асоціаціями з образами з казок, фільмів. При цьому вони моделюють їх основні структурні та функціональні ознаки. В художньому конструюванні діти, створюючи образи, які не стільки відображають їх структуру, скільки висловлюють своє ставлення до них, передають їх характер, користуючись кольором, фактурою, формою. Важливу роль в організації конструктивної діяльності відіграє попередній досвід дитини: уявлення про модель, отримані попередньо навички, знання, уміння оперувати елементами конструкцій, рівень розвитку психомоторики, мислення тощо. Діти не довільно створюють конструкції, а вивчають їх функціональне призначення, принципи побудови і таким чином пізнають закони фізики, механіки, статички. Саме конструювання є джерелом розвитку інженерного мислення. Організувати таке конструювання зовсім не складно – методи і прийоми відомі. Розпочинати потрібно з бесіди з дітьми за інтерактивною пізнавальною казкою або бесідою – обговорення об'єкту. Конструювання за показом педагога або за алгоритмом дій є обов'язковим на перших етапах, вільне конструювання практикується, коли діти засвоїли основні принципи та правила зведення конструкцій. Обігрування конструкцій – кульмінаційний момент перевірки правильності інженерного рішення. А ще у процесі діалогу використовують питання.

Формування конструктивних здібностей зумовило створити ігротеху, спрямовану на розвиток пізнавальних здібностей, а саме такі ігри:

- з паличками: «Намалюй картинку паличками»;
- на викладання нескладних силуетів: «Чарівна мозаїка»;
- для ознайомлення з просторовим відношенням та графічним планом: «Куди залетіла бджола?», «Лялька Маша купила піаніно»;

- на площинне та об'ємне моделювання: «Танграм», «Монгольська гра»;

- на співвіднесення карток за змістом: «Кольори і форми»;

- на трансфігурацію та трансформацію: «Геометричний конструктор»;

- на створення образів: «Допоможемо художникові»;

- на освоєння відношень: «Геококт».

Пошук конструктивних рішень, експерименти з різними видами конструкторів, моделювання дали змогу продемонструвати уміння та навички дітей на заняттях («Робіт в гості завітав» – учить дітей створювати схематичне зображення предметів та застосовувати наявні знання в практичних діях, формувати бажання експериментувати і творити; «Подорож до Африки» – продовжувати вчити дітей зображувати сюжети за допомогою паличок різної довжини; «Будиночки для зайчиків» – учить будувати споруду за зразком, відкривати нові властивості предметів, орієнтуватися в обмеженому просторі приміщення). За допомогою наявних сучасних та власноруч виготовлених наборів для конструювання формується нестандартне, конструктивне та інженерне мислення дітей, бажання відкривати світ та робити відкриття, інтерес до точних і винахідницьких здібностей.

В чому ж особливість конструювання: джерелом задуму є навколишнє середовище, його багата палітра, різноманітний предметний і природний світ, соціальні явища, художня література, різні види діяльності і, в першу чергу, гра. Але сприйняття навколишнього у дітей часто буває поверхневим, вони схоплюють в першу чергу зовнішні сторони предметів, явищ, які потім і відтворюють в практичній діяльності. Конструювання в цьому випадку спирається на образні уявлення про реально існуючі або кимось придумані (наприклад, в казці) об'єкти, і це стає основою дитячих задумів.

Доцільно інтегрувати конструювання з розвитком мовлення, театралізованою діяльністю, математикою у ході яких педагог має розповісти дітям про особливості конструктивної діяльності, розвивати творчі та інтелектуальні здібності.

Наші діти – це надія на майбутнє, це діти, які проводять дослідження, моделюють, конструюють, творять, мислять, грають.

**Висновок.** Впроваджуючи ідеї STREAM – освіти в освітню діяльність з дошкільнятами, а саме: «Інженерія: проектування, наочне моделювання, конструювання», я переконалася, що навчально – виховний процес став цікавим, завдяки ігровим прийомам і методам. Таким чином, ігрові технології сприяють зближенню та об'єднанню знань, умінь і навичок дітей у цілісну систему; посилюють системність знань дошкільників, активізуючи та забезпечуючи єдність освітнього процесу;

допомагають зробити для дітей заняття цікавими; підвищують мовленнєву активність дошкільників, змушуючи припинити «мовленнєвий терор» із боку вихователів. Конструювання стимулює дітей до експериментування з матеріалом, діти відкривають нові властивості предметів, установлюють їхні взаємозв'язки, ставлять мету.

Розуміння поетапності та послідовності роботи, уміле використання педагогом різних видів конструювання та прийомів навчання дає змогу вихователю правильно організувати цю діяльність, сприяє розвитку здібностей задля всебічного розвитку дітей і розширює можливості для їхнього винахідництва, моделювання. Педагог, в першу чергу, сам по собі має бути дослідником

та винахідником і мати прагнення щодня дізнаватися щось нове.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Крутій К. Л. Альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників «STREAM – освіта, або Стежинки у Всесвіт». Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2018. 144 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція. Київ, 2021. 38 с.
3. Освітня програма для дітей від двох до семи років «Дитина». Київ, 2016. 304 с.
4. Крутій К. Л. «STREAM – освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення». *Дошкільне виховання*. 2016. № 1. С. 3–7.

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

### MODERN APPROACHES TO THE PROBLEM OF SOCIAL AND MORAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

В умовах сьогодення одним із провідних завдань дошкільної освіти є – формування основ моральної культури особистості дошкільника. Проблема морального виховання завжди була актуальною. Дитячий садок має брати активну участь у соціальному та моральному розвитку дитини. Проблеми виховання гуманності, любові до людей і всього навколишнього завжди були провідними в освітній роботі з дошкільниками.

Сучасні педагоги зазначають, що «соціалізація – це процес становлення особистості на основі навчання, виховання, засвоєння ідеалів, цінностей, норм та соціальних ролей. Внаслідок цього людина стає членом суспільства з конкретними соціально-політичними, соціально-економічними та культурними параметрами». У статті зроблено теоретичний аналіз необхідності формування у дітей дошкільного віку моральних норм поведінки як основи людської культури. Розкривається сутність таких понять соціально-моральне виховання, культура поведінки, навички, звички, культура спілкування. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах розвитку моральних якостей у дошкільників. Висвітлюються механізми соціально-морального становлення особистості, етапи та завдання соціально-морального виховання, необхідність врахування вікових особливостей дітей дошкільного віку в процесі формування потреби бути моральними людьми, культивування внутрішньоособистісної моральності. Акцентовано увагу на необхідності виокремлення проблем моральності в освітніх та соціальних заходах для повноцінного становлення особистості.

Пошук сенсу життя є однією з фундаментальних потреб людини, осмислення цього розпочинається ще в дошкільному віці. Суспільство не може розвиватися в умовах ціннісного вакууму або обмеженого набору цінностей. Від освіти як найбільш потужної і масової виховної інституції значною мірою залежить формування культурологічних цінностей через виховання у дітей позитивних моральних переконань, а від цього залежить створення атмосфери оптимізму, добра, взаємної підтримки, консолідації суспільства.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, соціально-моральне виховання, навички, звички, культура поведінки, спілкування, моральні цінності.

*In today's conditions, one of the leading tasks of preschool education is to form the foundations of the moral culture of the preschooler's personality. The problem of moral education has always been relevant. A kindergarten should take an active part in the social and moral development of a child. The problems of fostering humanity, love for people and everything around have always been central to educational work with preschoolers.*

*Modern educators note that «socialisation is a process of personality formation based on education, upbringing, learning of ideals, values, norms and social roles. As a result, a person becomes a member of a society with specific socio-political, socio-economic and cultural parameters». The article provides a theoretical analysis of the need to form moral standards of behaviour in preschool children as the basis of human culture. The essence of such concepts as social and moral education, culture of behaviour, skills, habits, culture of communication is revealed. The main attention is focused on the theoretical and methodological foundations of the development of moral qualities in preschoolers. The mechanism of social and moral formation of personality, stages and tasks of social and moral education, the need to take into account the age characteristics of preschool children in the process of forming the need to be moral people, cultivating intrapersonal morality are highlighted. Attention is focused on the need to highlight the problems of morality in educational and social activities for the full development of the individual.*

*The search for the meaning of life is one of the fundamental human needs, and the comprehension of this begins in preschool age. Society cannot develop in a value vacuum or a limited set of values. The formation of cultural values through the education of children's positive moral beliefs largely depends on education as the most powerful and mass educational institution, and this determines the creation of an atmosphere of optimism, kindness, mutual support, and consolidation of society.*

**Key words:** preschool children, social and moral education, skills, habits, culture of behaviour, communication, moral values.

УДК 373.2.013.2:373.2.015.31:17.022.1:  
316.42(045)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.49>

**Черепаня Н.І.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри дошкільної  
та спеціальної освіти  
Мукачівського державного університету

**Русин Н.М.**,  
ст. викладач кафедри дошкільної  
та спеціальної освіти  
Мукачівського державного університету

**Постановка проблеми.** В останні десятиріччя суспільство в Україні змінилося, змінились і суспільні відносини: підкорення їх потребам ринку, втрата виховних ідеалів, відчуження людей одне від одного – усе це змушує звернути особливу увагу на моральний розвиток малюків як майбутніх членів нашого суспільства та громадян України. Науковці, педагоги довели, що в дошкільному віці формуються базові якості особистості: доброта, чуйність, турботливість, чесність, щирість, вірність, любов, повага до людей, працьовитість,

які забезпечують моральний розвиток дитини як особистості.

Проблема морального виховання завжди була актуальною. Дитячий садок має брати активну участь у соціальному та моральному розвитку дитини. Проблеми виховання гуманності, любові до людей і всього навколишнього завжди були провідними в освітній роботі з дошкільниками. Життя людини має починатися з бережливого ставлення до матінки-природи, з любові до всього живого, а насамперед – до людей. Ми повинні не

стільки дбати про матеріальний достаток і гроші, скільки про світлу душу, чисту совість, добре серце, щире слово

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

В умовах сьогодення одним із провідних завдань дошкільної освіти є – формування основ моральної культури особистості дошкільника. Це визначається положеннями Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Концепції національнопатріотичного виховання дітей і молоді», Базового компонента дошкільної освіти в Україні. Провідним завданням дошкільної освіти є всебічний розвиток людини як особистості, як найвищої цінності суспільства; виховання високих моральних якостей майбутніх громадян, збагачення їхнього культурного потенціалу, що ґрунтується на культурно-історичних та моральних цінностях українського народу, його традиціях і духовності; оволодіння цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями [2].

Суспільна функція закладу дошкільної освіти полягає у забезпеченні умов для розвитку у дітей позитивного ставлення до себе, інших людей, навколишнього світу, комунікативної та соціальної компетентності. Вітчизняною педагогікою моральне виховання дітей розглядається як процес залучення до моральних цінностей людства та конкретного суспільства. Результатом морального виховання є поява та затвердження в особистості дитини певного набору моральних якостей, і чим вони міцніші, тим менше спостерігається відхилень від прийнятих у суспільстві моральних основ.

Проблеми моральності не втрачали значимості у всі часи існування людства, проте містили різні акценти у соціальних проявах.

Питання мети, завдань, змісту формування моральних почуттів, уявлень, моральної поведінки людини були і у сфері досліджень видатної вченої-педагога, знаної представниці української культури Софії Русової. В основі виховання, як вважала Софія Русова, лежить інстинкт дитини до соціального об'єднання. Дитина почуває себе в соціальному осередкові, як у повітрі, і як тіло росте, вдихаючи повітря, так і духовні сили дитини ростуть, вбираючи в себе елементи соціального оточення [2].

У вітчизняній та зарубіжній людинознавчих науках за останні десятиліття утвердилася система поглядів на соціалізацію, зокрема:

- нерозривний зв'язок соціального становлення дітей з освітою та вихованням (педагогіка);
- зв'язок соціалізації з адаптивними процесами (психологія);
- соціальні контакти як одні зі змістових сторін соціалізації (соціологія);
- значення самосвідомості, соціальної орієнтації, розвитку мови для успішної соціалізації (соціальна психологія).

У контексті цих ідей соціалізація розглядається як процес входження особистості в соціальне суспільство через прийняття соціального досвіду людства. Індивід як «об'єкт» соціалізації є водночас «суб'єктом» соціальної активності, творцем нових суспільних форм, тому соціалізація відбувається тим ефективніше, чим активніше індивід бере участь у творчому перетворювальній суспільній діяльності [3].

Ч.Х. Куні, Дж.Г. Мід у моделі «міжособистісного спілкування» виділяють три стадії соціалізації. На першій – імітації – діти копіюють поведінку дорослих; на другій – рольові ігри – виконують дорослі ролі, вчать надавати своїм думкам та діям того значення, що й дорослі; на третій – колективні ігри – навчаються дивитися на себе очима інших. Основними аспектами процесу соціалізації є процес навчання мисленню, пізнаванню моральних та емоційних структур особистості (Ж. Піаже, Л. Колберг, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.).

Сучасні педагоги зазначають, що «соціалізація – це процес становлення особистості на основі навчання, виховання, засвоєння ідеалів, цінностей, норм та соціальних ролей. Внаслідок цього людина стає членом суспільства з конкретними соціально-політичними, соціально-економічними та культурними параметрами» [4].

За переконанням І. Беґа, метою освіти має бути моральне самоусвідомлення підростаючого покоління та розвиток у нього духовних цінностей. «Про духовну цінність можна говорити лише тоді, – вважає вчений, – коли ставимо питання, заради чого здійснюється діяльність людини, чи в чому сенс досягнення тих або інших цілей, прагнень, сенс загальних моральних категорій... Лише особистісно-орієнтована освіта може досягти цієї мети. Вона має будуватися на таких засадах: 1) свобода, відповідальність, справедливість, творчість, співпраця; 2) дитяча самодіяльність, її активний характер; 3) вільна творча продуктивна праця як основа виховання; 4) розвиток творчої індивідуальності» [1].

Суспільна потреба в усебічно розвиненій особистості визначає цілі, завдання, організаційно-змістову структуру всіх ланок сучасної освіти. Тому фахівці, причетні до процесу виховання, усвідомлюють, що стати духовно зрілою особистістю – означає посісти людську, морально-духовну позицію; відповідати за цю позицію й утверджувати її своїми вчинками, справами, усім своїм життям [1].

Моральні якості особистості не є вродженими, їх розвиток визначається умовами життя та виховання. Процес становлення особистості не може бути обмежений віковими рамками і продовжується протягом життя людини. Проте відомо, що дошкільний вік відрізняється підвищеною сприйнятливостю до соціальних впливів і, просуваючись на життєвому



шляху методом спроб і помилок, дитина опановує елементарними нормами життя суспільстві. Моральне виховання у дошкільному віці має свої особливості, що проявляється у тісному взаємозв'язку здійснення морального виховання в закладі дошкільної освіти та сім'ї; значної ролі в моральному вихованні, поряд з наочними та словесними методами має спільна діяльність дорослого та дитини; досягнення єдності слова та реальної поведінки дошкільника.

**Мета статті:** проаналізувати актуальність проблем соціально-морального виховання дітей дошкільного як основи формування культурологічних взаємин особистості

**Виклад основного матеріалу.** Соціально-моральне виховання – це цілеспрямований та систематичний вплив на свідомість, почуття та поведінку дітей з метою формування у них моральних якостей особистості та забезпечення високого рівня морального розвитку.

Механізм соціально-морального становлення особистості дошкільника включає:

- знання та уявлення про сутність моральних якостей, їх необхідності та переваги;
- мотиви для придбання відповідних моральних якостей;
- почуття та ставлення до моральних якостей;
- вчинки та поведінка, які несуть функцію зворотного зв'язку з метою підтвердження міцності сформованих якостей;
- моральні якості особистості дитини.

При цьому кожен компонент механізму важливий і не може бути ні виключений, ні замінений іншим. Дія механізму носить гнучкий характер: послідовність компонентів може змінюватися залежно від віку об'єкта виховання. У дошкільному віці послідовність механізму морального становлення особистості змінюється: починаючи з формування емоційної бази та практики поведінки і поступово переходячи до повідомлення та засвоєння нових знань.

Методологічною основою соціально-морального виховання є вчення про мораль у філософії та етиці як особливу форму суспільної свідомості в сукупності моральних почуттів, принципів, норм і правил поведінки до себе, людей, праці та суспільства. У моралі відображено досвід людського суспільства в ході його історичного розвитку як регулятора соціальних відносин між людьми.

Соціально-моральне виховання дітей починається з перших років життя і ґрунтується на формуванні позитивних якостей особистості. Дитині у дошкільному віці слід прищеплювати моральні якості через спілкування, трудову діяльність, творчість та гру. У процесі спілкування дитина виявляє власний характер, формує соціально-моральні якості, позиціонує себе як громадянина і визначає свою позицію у суспільстві. Важливу роль у процесі

виховання грає трудова діяльність, у процесі якої дитина розвивається, досягає поставлених цілей і здійснює власні навички та вміння. Соціально-моральне виховання дітей має реалізовуватись у тісній взаємодії батьків та педагогів закладу дошкільної освіти, а також здійснюватися в рамках взаємодії дітей у колективі однолітків.

За період дошкільного дитинства у дітей формуються знання про себе як суб'єкт де присутні

- знання про себе як суб'єкта діяльності, відносин та інтересів;
- знання про моральні норми суспільства, що зберігаються в народних традиціях, регулюють відносини між людьми на основі справедливості та гуманізму;
- уявлення про соціальне оточення, про суспільні події, доступні їх розумінню, що зароджують у дітей почуття гордості та патріотизму;
- знання про природу, рослинний і тваринний світ, які стають основою для виховання любові до Батьківщини, спонукають до турботи про тварин і рослини рідного краю, викликають почуття захоплення та емоційно позитивного стану;
- знання про працю людей, які створили матеріальні та духовні цінності суспільства: будинок, де живе дитина; школу, в якій вона навчатиметься; ліс, парк, річка, сад, які зберігаються завдяки праці людей.

Етапи соціально-морального виховання дітей дошкільного віку ґрунтуються на теоретичних положеннях М. Лукашевич, В. Болгаріної, Л. Гуменюк, М. Шимановського, Н. Гавриш, А. Богуш та інших вітчизняних дослідників:

I етап – формування соціальних емоцій та моральних почуттів;

II етап – накопичення знань і формування моральних уявлень;

III етап – перехід знань у переконання та формування на цій основі світогляду та ціннісних орієнтацій;

IV етап – перехід переконань у конкретну поведінку, яку можна назвати моральною. Зміст морального виховання дітей дошкільного віку можна подати такими смисловими блоками:

- виховання гуманності як якості особистості, що виражається у співчутті, співпереживанні, чуйності та доброті;
- виховання працьовитості, вміння та бажання працювати;
- виховання колективізму; позитивних, доброзичливих взаємовідносин між дітьми; поява та розвиток дружби як морального феномена;
- виховання культури поведінки та культури спілкування між дітьми;
- виховання основ громадянськості та патріотизму як вищих моральних почуттів.

Особливості соціально-морального виховання дітей дошкільного віку виявляються в тому, що

у дітей складаються перші моральні судження та оцінки; з'являється початкове розуміння соціального сенсу моральної норми; зростає дієвість моральних уявлень; виникає свідомо моральність, коли поведінка дитини починає опосередковуватися моральною нормою; моральні уявлення дошкільника впливають на його повсякденне життя.

Таким чином, виховання соціально-моральних навичок та звичок – найважливіша ланка формування моральної поведінки та становлення особистості дитини-дошкільника. Набуті моральні звички дітей відображаються в їх культурі поведінки, зовнішньому вигляді, мовленні, відношенні до речей, характері спілкування з оточуючими людьми.

Поняття «комплексний вплив на особистість дитини» у вітчизняній дошкільній педагогіці передбачає формування у дитини в тісній єдності моральної свідомості, почуттів та поведінки.

Відповідно до цього всі завдання соціально-морального виховання дітей дошкільного віку поділяються на три групи.

У першу групу входять завдання формування моральної свідомості: системи моральних уявлень, понять, суджень, поглядів та норм. Кожен із компонентів має свої особливості формування. Разом з тим це єдиний механізм, при формуванні одного компонента обов'язково передбачається його вплив на інші компоненти. Шлях формування у дітей дошкільного віку моральної свідомості починається на рівні уявлень (про добро і зло, явища суспільного життя), і тільки у шкільному віці у дітей формуються моральні поняття, а пізніше етичні переконання.

Друга група завдань соціально-морального виховання пов'язана з формуванням основ моральної поведінки у дошкільнят: з раннього дитинства необхідно накопичувати досвід моральної поведінки у вигляді виховання правильних звичок (культури поведінки, поваги до людської гідності, правдивості, скромності, дисциплінованості та ін.).

Звичка – це корисна для суспільства та оточуючих людей стійка форма поведінки, пов'язана з життєвою потребою людини. У формуванні правильної поведінки провідну роль відіграє дорослий. Так, позитивний вчинок викликає схвалення дорослого, а, отже, задоволення і позитивний моральний досвід дитини, що формує у неї правильну звичку. І навпаки, негативний вчинок викликає несхвалення дорослого, і, отже, незадоволення та негативний досвід у дитини, а відповідно формує у неї шкідливу звичку. У формуванні у дошкільника правильної звички має значення приклад дорослого (ввічливо попросити, сказати «дякую», привітатися). Звичка формує риси характеру дитини: наполегливість, справедливість, відповідальність.

Третя група завдань соціально-морального виховання зв'язку з вихованням моральних почуттів у дітей: доброти, чесності, скромності, працьовитості, дружелюбності, сміливості, відповідальності та ін. У формуванні моральних почуттів велике значення має спонукання дитини до об'єктивної оцінки власної поведінки («як би ти вчинила, якби...»). Дослідженнями учених доведено роль художньої літератури та ігрової діяльності у вихованні моральних почуттів дошкільнят.

У сучасному суспільстві особливо гостро стоїть питання про правильне виховання підростаючого покоління. Прищеплювати основи культури поведінки необхідно з самого раннього віку, коли дитина починає ставати соціальною істотою. При цьому дитині необхідно прищеплювати вміння бути акуратною, поважати навколишніх людей незалежно від їхнього соціального статусу. Саме від цього вміння і залежатиме те, як малюк далі піде по життю і що воно йому піднесе у відповідь за його поведінку.

Поняття «культура поведінки дошкільника» можна визначити як сукупність корисних для суспільства стійких форм повсякденної поведінки в побуті, у спілкуванні, у різних видах діяльності. Культура поведінки не зводиться до формального дотримання етикету. Вона тісно пов'язана з моральними почуттями та уявленнями і, у свою чергу, підкріплює їх. Культура поведінки у своїй основі має глибоке соціальне моральне почуття – повага до людини, до законів людського суспільства. Поняття культури поведінки дуже широке. Воно включає зовнішню і внутрішню культуру. Зовнішня (манери, зовнішній вигляд) та внутрішня (повага до оточуючих, чуйність, правдивість, скромність та ін.) культури повинні перебувати у тісному єдності.

У змісті культури поведінки дітей дошкільного віку можна умовно виділити такі компоненти: культура діяльності; культура спілкування; культурно-гігієнічні навички та звички.

Культура діяльності проявляється у поведінці дитини на заняттях, в іграх, під час виконання трудових доручень. Формувати у дитини культуру діяльності – значить виховувати у неї вміння тримати в порядку місце, де вона працює, займається, грає; звичку доводити до кінця розпочату справу, дбайливо ставитися до іграшок, речей, книжок.

Діти середнього і особливо старшого дошкільного віку повинні навчитися підготувати все необхідне для занять, праці, підбирати іграшки та ігровий матеріал відповідно до ігрового задуму.

Важливим показником культури діяльності є природний потяг дитини до цікавих, змістовних занять, уміння дорожити часом, регулювати свою діяльність та відпочинок. Для визначення досягнутого у вихованні культури діяльності можна використовувати такі показники, як уміння та бажання

дитини вчитися, грати, працювати; інтерес до виконуваної діяльності; розуміння її мети та суспільного змісту; активність, самостійність; прояв вольових зусиль у досягненні необхідного результату; взаємодопомога в колективній діяльності.

Культура спілкування передбачає виконання дитиною норм та правил спілкування з дорослими та однолітками, заснованих на повазі та доброзичливості, з використанням відповідного словникового запасу та форм звернення, а також ввічлива поведінка в громадських місцях та побуті. Культура спілкування передбачає вміння як діяти необхідним чином, а й утримуватися від недоречних у цій обстановці дій, слів і жестикуляцій. Дитину слід вчити помічати і стан інших людей. Вже з перших років життя дитина повинна розуміти, коли можна побігати, а коли потрібно гальмувати бажання, тому що в певний момент, у конкретній обстановці така поведінка стає неприпустимою, тобто чинити, керуючись почуттям поваги до оточуючих людей. Саме повага до оточуючих у поєднанні з простою, природністю в манері говорити і виявляти свої почуття характеризує таку важливу якість дитини, як товариськість.

Культура спілкування обов'язково передбачає культуру мовлення. Одним із аспектів даного питання є виховання культури мовного спілкування. Культура мовлення передбачає наявність у дошкільника достатнього запасу слів, уміння говорити лаконічно, зберігаючи спокійний тон. Вже в молодшому та особливо середньому дошкільному віці, коли дитина освоює граматичний лад мови, вчиться правильно будувати прості фрази, її навчають називати дорослих на ім'я та по батькові на «Ви», коригують вимову, вчать дітей говорити у нормальному темпі без швидкого говоріння чи розтягування слів. Крім того, важливо навчити дитину уважно слухати співрозмовника, спокійно поводитися під час розмови, дивитися в обличчя співрозмовнику.

Під час організованих педагогом навчальних занять поведінка, питання та відповіді дітей значною мірою регламентовані завданнями, змістом матеріалу та формами організації дітей. Але не менш важливо виховувати культуру спілкування у повсякденному житті, у різних видах їх самостійної діяльності. З іншого боку, оволодіння культурою мовлення сприяє активному спілкуванню дітей у спільних іграх, значною мірою запобігає виникненню конфліктів.

Культурно-гігієнічні навички та звички – важлива складова частина культури поведінки. Необхідність охайності, тримання в чистоті обличчя, рук, тіла, зачіски, одягу, взуття продиктовано не лише вимогами гігієни, а й нормами людських відносин. Діти повинні розуміти, що у дотриманні цих правил проявляється повага до оточуючих. Педагоги та батьки повинні постійно пам'ятати, що сформовані

в дитинстві навички, у тому числі культурно-гігієнічні, приносять людині величезну користь на протязі всього її подальшого життя. Так, культуру їжі часто відносять до гігієнічних навичок. Але її значення не лише у виконанні фізіологічних потреб. Вона має і етичний аспект – адже поведінка за столом ґрунтується на повазі до сидячих поряд, а також до тих, хто приготував їжу. З дошкільного віку діти повинні засвоїти певні правила: їсти треба із закритим ротом, не поспішаючи, ретельно пережовуючи їжу; дбайливо ставитися до хліба та інших продуктів; правильно користуватися столовими приладами; їсти слід охайно та з апетитом.

Формування культури поведінки відбувається поетапно. У ранньому віці починається перший підготовчий етап виховання культури поведінки. Потім, у молодшому та середньому дошкільному віці, на другому етапі, створюються умови для того, щоб дитина отримувала задоволення від своєї гарної поведінки. І вже на третьому етапі, продовжуючи створювати умови для практики культурної поведінки дітей старшого дошкільного віку, вихователь більше уваги приділяє усвідомлення дітьми важливості правил етикету.

Важливе значення має виховання культури поведінки у сім'ї. З батьками дітей проводяться загальні та групові батьківські збори, консультації, відвідування педагогом сімей своїх вихованців, дні відкритих дверей, оформляється стенд для батьків, розділи якого у наочній формі розкривають загальні питання виховання культури поведінки. Як пріоритетні умови виховання культури поведінки дітей дошкільного віку можуть виступати:

- авторитет і культура педагогів і батьків, характер спілкування з дітьми та стиль взаємин від яких залежить формування культури поведінки дітей: вони наслідують поведінку авторитетного дорослого, переносять її у взаємини з однолітками;

- регулярне здійснення режиму дня, що дозволяє підтримувати у дітей дошкільного віку врівноважений стан, сприяти своєчасному переключенню з одного виду діяльності на інший, чергування часу активної діяльності та відпочинку з метою запобігання зривам у поведінці;

- правильна організація навколишнього оточення, в якій знаходяться діти, що пов'язано з підбором іграшок, різноманітних матеріалів, посібників та обладнання відповідно до віку дітей, їх інтересами та змістом знань, умінь і навичок з метою створення умов для розгортання різноманітної діяльності, що захоплює малюків;

- позитивна емоційна атмосфера в закладі дошкільної освіти та сім'ї, заснована на атмосфері доброзичливості, різноманітної та активної змістовної діяльності дітей із єдиною метою виховання – прагнення зайнятості і творчості.

Методика виховання основ культури поведінки у різних вікових групах має свої специфічні

особливості. Одним із завдань виховання дітей раннього віку є формування передумов моральної поведінки та культурно-гігієнічних навичок. Дитина даного віку особливо потребує постійних контактів з дорослими, що є основою виховання у неї культури поведінки: формування вміння грати та займатися, приймати їжу, спати під час тихої години, одягатися і вмиватися, спілкуватися в колективі однолітків; виявляти інтерес до трудової діяльності дорослих, самостійне виконання нескладних трудових дій щодо самообслуговування, дбайливого ставлення до іграшок та речей. Важливим завданням у роботі з дітьми раннього віку є виховання культурно-гігієнічних навичок (охайності, акуратності в побуті, навичок культури прийому їжі). І тут необхідно враховувати вікову особливість дітей третього року життя – прагнення самостійності. Багаторазові повторення таких дій, як самостійне одягання, зачісування та ін. доставляють дітям радість і допомагають закріпити нові вміння маленької дитини. Часто малюки перетворюють ці дії в гру. При цьому дорослому на початковому етапі формування даних умінь квапити дітей в жодному разі не можна, треба дати їм можливість спокійно виконувати освоєвані дії. З метою збереження позитивно-емоційного настрою у малюків найефективнішими є непрямі прийоми запобіжного заохочення дітей. Для засвоєння дітьми складніших правил культурної поведінки доцільно використовувати колективні ігри-заняття, ігри-вправи, ігри-інсценування, за допомогою яких педагог може у захоплюючій формі не тільки розкрити зміст вимог у необхідній послідовності, а й пов'язати ці вимоги з конкретними вчинками малюків, закріпити позитивне ставлення до їх виконання у повсякденному житті. Подібні ігри проводяться в першій і в другій половині дня, їх тривалість визначається конкретними завданнями та змістом. Місцем проведення ігор-занять можуть бути групова, умивальна, роздягальня кімнати. Їх доцільно проводити із невеликими підгрупами дітей. Будь-яку дію або предмет вихователь показує кожному малюку індивідуально. Ігрові прийоми надзвичайно ефективні в вихованні маленьких дітей. У групі обов'язково повинні бути лялька з набором одягу, ведмедик та інші іграшки.

У молодшому дошкільному віці у дітей продовжують формувати самостійність, вміння долати невеликі труднощі, виконувати режимні процеси, дбайливо ставитися до іграшок та праці старших. Особливу увагу педагогу слід приділити формуванню таких якостей, як чуйність, уважність, тактовність. Безпосереднє спілкування з педагогом сприяє зміцненню прихильності та довіри до нього дитини – найважливішої умови морального виховання. Спочатку можна запланувати інсценування нескладних сюжетів із використанням іграшок. При цьому кожна наступна вправа

повинна спиратися на набутий раніше досвід дітей. З метою досягнення єдності між уявленнями про те, як треба поводитися і конкретною поведінкою дитини, слід широко використовувати вправи ігрового характеру. Наприклад, це можуть бути ігри-вправи на закріплення правил етикету у спілкуванні з оточуючими дорослими та дітьми з використанням лялькового театру, іграшок, гумористичних картинок, слайдів та ін. Поступово ігрові вправи та завдання можуть ускладнюватися та виконуватися в комплексі.

У середньому дошкільному віці інтереси дітей стають різнобічними, збільшується обсяг їх знань, розширюються можливості ознайомлення дітей з явищами суспільного життя. Предметом дитячої уваги стає праця дорослих, їх взаємовідносини у процесі праці, яскраві, помітні події у найближчому оточенні дітей у дитячому садку та вдома. Вихованців слід навчити бачити, розуміти та оцінювати працю дорослих, їх позитивні дії та відносини. Два-три заняття моральної спрямованості можна спеціально присвятити протягом року проблемі поваги до навколишніх людей і, перш за все, до батьків, педагогів, обслуговуючого персоналу.

У старшому дошкільному віці зміст освітнього процесу складає виховання поваги до рідних та близьких, вихователів; усвідомлене прагнення порадувати старших добрими вчинками, бажання бути корисними оточуючим людям. В данному віці важливо формувати у дітей дружні взаємини, звичку грати і займатися спільно, підкорятися загальним вимогам, наслідувати у своїх вчинках приклад гідних людей. Особливу увагу слід приділити культурі спілкування: вмінню шанобливо, доброзичливо і природно вести розмову, оволодіння культурою мовлення та мовним етикетом; основними формами вітання, прощання, звертання до людини та ін.

Ефективним методом формування основ культури поведінки у цьому віці є етичні бесіди, зміст яких становлять справжні життєві ситуації, поведінка оточуючих людей та самих вихованців. Їхнє педагогічне значення безцінне – у дітей формуються моральні мотиви поведінки, якими дитина керується у своїх вчинках. Важливо, щоб ці бесіди містили не тільки правила етикету, але й цікаві практичні вправи в культурному спілкуванні з метою впливу на внутрішній світ дитини. Не можна забувати і про приклад дорослих, бо форми поведінки дитина засвоює, наслідуючи оточуючим людям. Результатом вияву вихованості у дітей до моменту вступу до школи є ввічливість, чуйність, дисциплінованість, почуття такту, делікатність, скромність, працьовитість. Вихованість не утворюється сама по собі, це результат довгого та завзятого шліфування особистості дитини. Справжня вихованість дошкільника полягає в його духовності, гармонії моральних якостей, здібності до

конкретних добрих вчинків по відношенню до оточуючих людей.

Ще одним важливим напрямом соціально-морального виховання дітей у сучасних умовах є гендерне виховання. Гуманізація дошкільної освіти передбачає формування самобутньої творчої, активної особистості, коли в центрі уваги педагогів стоїть конкретна дитина, що має таку особистісну характеристику, як статево-рольові відмінності.

Під гендерним вихованням розуміється цілеспрямований педагогічний вплив на дитину з метою формування особистості хлопчика та дівчинки, а також вироблення адекватної (правильної) чоловічої (хлопчикової) та жіночої (дівочої) поведінки. Гендерне виховання включає психолого-педагогічну, медико-біологічну та соціально-гігієнічну роботу з дітьми, в основі якої лежить гендерний фактор, тобто. усвідомлення та реалізація його учасниками специфічного «почуття» статі.

Гендерний фактор у дошкільній освіті передбачає розкриття статево-рольового потенціалу кожної дитини; ознайомлення дітей з основними нормами, традиціями та очікуваннями щодо поведінки представників відповідної статі, закладених у конкретній культурі; регулювання повсякденної статево-рольової поведінки дітей відповідно до конкретних вимог та громадських установок; гендерне просвітництво батьків.

Вперше ідеї різного підходу у вихованні та навчанні хлопчиків і дівчаток знайшли своє втілення в класичних працях мислителів та педагогів Я.А. Коменського, І.Г. Песталоцці, Ж.Ж. Руссо.

Як основні напрямки гендерного виховання дітей дошкільного віку слід виділити:

- статево-рольове виховання дітей, що включає усвідомлення себе як представника певної статі, засвоєння чоловічої та жіночої соціальних ролей, формування якостей мужності та жіночності;

- сексуальне виховання, пов'язане з формуванням образу тіла, уявленням про відмінності статей, про народження людини в контексті моральних вимог;

- підготовка дитини дошкільного віку до ролі майбутнього сім'янина.

Батьківська сім'я, як і раніше, залишається найважливішим інститутом соціалізації дітей дошкільного віку, їй належить провідна роль в особистісному розвитку дитини. В умовах традиційного сімейного виховання універсальними ключовими фігурами виховання дітей з урахуванням їх гендерних особливостей виступають батьки.

Потенціал сім'ї у формуванні особистості дівчаток та хлопчиків безмежний. Саме батьки мають безпосередню можливість розвивати та зміцнювати особисті якості кожної дитини, виходячи із її індивідуальних особливостей.

З метою забезпечення повноцінного розвитку дитини в сім'ї, враховуючи її гендерні особливості, батьки повинні бути компетентними в даному питанні. При цьому компетентність батьків передбачає систематичне оволодіння культурологічними аспектами гендерного виховання, які включають широке коло питань соціального, психолого-педагогічного та історичного плану Проблема гендерного виховання дітей продовжує залишатися актуальною в останні десятиліття, а накопичений історико-педагогічний досвід є безцінним.

Своєчасність і успішність статево-рольової соціалізації забезпечує цілеспрямована організація статево-рольового виховання, важливими психолого-педагогічними умовами якого є:

- врахування психофізіологічних особливостей дітей різної статі процесі статево-рольового виховання;

- наявність програмно-методичного забезпечення;

- взаємодія з сім'єю у вирішенні завдань статево-рольового виховання дітей.

**Висновки.** Пошук сенсу життя є однією з фундаментальних потреб людини, осмислення цього розпочинається ще в дошкільному віці. Суспільство не може розвиватися в умовах ціннісного вакууму або обмеженого набору цінностей. Від освіти як найбільш потужної і масової виховної інституції значною мірою залежить формування культурологічних цінностей через виховання у дітей позитивних моральних переконань, а від цього залежить створення атмосфери оптимізму, добра, взаємної підтримки, консолідації суспільства.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Виховання особистості: у 3 кн. Київ, Либідь, 2003. Кн. 3. 272 с.
2. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. Київ, Либідь, 2007. 236 с.
3. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми та технології: Київ, МАУП, 1998. 110 с.
4. В. Болгарина, Л. Гуменюк, М. Шимановський. Педагогічна соціологія : навч. посібник. Тернопіль, 1998. 146 с.
5. Русова Софія. Теорія і практика дошкільного виховання / За ред. Є.І. Коваленко. Київ, Либідь, 1997. С. 171–258.

## ДОСВІД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЛАТВІЇ, ЛИТВІ, ЕСТОНІЇ EXPERIENCE OF DISTANCE LEARNING IN LATVIA, LITHUANIA, ESTONIA

У статті досліджується досвід дистанційного навчання в країнах Європейського Союзу, а саме Латвії, Литви та Естонії. Метою статті є аналіз стратегій дистанційного навчання в країнах ЄС, а саме Латвії, Литви, Естонії та визначення можливостей їх застосування в реаліях української освіти. Автори порівнюють та зазначають стратегії, інструменти та методи, які використовуються цими країнами для забезпечення якісної освіти під час перехідного періоду до технологій дистанційного навчання, сприяючи забезпеченню доступу до освіти всім категоріям населення. На основі аналізу літературних джерел було встановлено, що пандемія COVID-19 призвела до закриття величезної кількості закладів освіти по всьому світу, внаслідок чого більшість закладів освіти були змушені перейти на дистанційне навчання, що призвело до низки проблем, таких як нерівний доступ до технологій, недостатня підготовка педагогів та викладачів до дистанційного навчання та труднощі в організації ефективного взаємодії між здобувачами та викладачами. Методологія дослідження ґрунтується на аналітичному методі. Наукова новизна полягає в тому, що вперше досліджено впровадження та роль технологій дистанційного навчання в таких країнах ЄС, як Естонія, Литва та Латвія. Проаналізовано виклики, з якими зіштовхнулися ці країни у процесі впровадження дистанційної освіти, та зазначені певні рекомендації для подальшого розвитку цієї сфери. Особлива увага приділяється технологічним інноваціям, підтримці викладачів та здобувачів у цьому форматі навчання, а також адаптації програм до потреб сучасного світу. Результати проведеного дослідження дають можливість дійти висновку, що стаття є важливим доповненням у розумінні та удосконаленні системи дистанційної освіти в Україні, спираючись на приклади успішних стратегій трьох балтійських країн. А використання технологій дистанційного навчання в цих країнах, особливо Естонії, може бути взірцем для інших національних освітніх систем, хоча, звісно, важливо враховувати необхідність постійного вдосконалення і адаптації методів навчання до змінних умов та потреб сучасного освітнього процесу.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, освітній процес, цифровізація, ІКТ, країни ЄС.

The article examines the experience of distance learning in the European Union, namely Latvia, Lithuania and Estonia. The purpose of the article is to analyze the strategies of distance learning in the EU countries, namely Latvia, Lithuania, and Estonia, and to determine the possibilities of their application in the realities of Ukrainian education. The authors compare and identify the strategies, tools and methods used by these countries to ensure quality education during the transition period to distance learning technologies, contributing to ensuring access to education for all categories of the population. Based on the analysis of literature, it was found that the COVID-19 pandemic has led to the closure of a huge number of educational institutions around the world, forcing most educational institutions to switch to distance learning, which has led to a number of problems, such as unequal access to technology, insufficient training of teachers and lecturers for distance learning, and difficulties in organizing effective interaction between students and teachers. The research methodology is based on the analytical method. The scientific novelty of the study is that for the first time the implementation and role of distance learning technologies in EU countries such as Estonia, Lithuania and Latvia are studied. The challenges faced by these countries in the process of introducing distance education are analyzed, and certain recommendations for further development of this area are indicated. Particular attention is paid to technological innovations, support for teachers and students in this learning format, and adaptation of programs to the needs of the modern world. The results of the study make it possible to conclude that the article is an important addition to understanding and improving the distance education system in Ukraine, based on examples of successful strategies of the three Baltic countries. And the use of distance learning technologies in these countries, especially Estonia, can be a model for other national educational systems, although, of course, it is important to take into account the need for continuous improvement and adaptation of teaching methods to the changing conditions and needs of the modern educational process.

**Key words:** distance learning, educational process, digitalization, ICT, EU countries.

УДК 378.633.018  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.50>

**Зленко Н.М.,**  
канд. філос. наук, доцент,  
доцент кафедри музикознавства  
та культурології  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка

**Смирнова І.М.,**  
докт. пед. наук, професор,  
заступник директора з науково-  
педагогічної роботи  
Дунайського інституту Національного  
університету «Одеська морська  
академія»

**Шалигіна Н.П.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Навчально-наукового центру іноземних  
мов Національного університету  
оборони України

### Постановка питання в загальному вигляді.

Пандемія COVID-19 призвела до закриття величезної кількості закладів освіти по всьому світу. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, станом на січень 2023 року понад 1,5 мільярда здобувачів освіти (учнів та студентів) у 191 країні були позбавлені можливості відвідувати навчальні заклади через пандемію; це становить близько 80% усіх здобувачів освіти

у світі. Варто зазначити, закриття закладів освіти мало далекосяжні наслідки для освіти та розвитку, відтак призвело до переривання навчання, зниження якості освіти та посилення нерівності в освіті, адже здобувачі з бідних сімей, які не мали доступу до Інтернету або комп'ютерів, були більш схильні до відставання від навчання. Вчені виявили, що здобувачі, які були позбавлені можливості відвідувати заклади освіти через пандемію,

мали нижчий рівень знань і навичок, ніж ті, хто продовжував навчатися в аудиторному режимі. Вони також мали більш високий ризик випасти поза межі освітньої системи [6]. Уряди та освітні організації багатьох країн вжили заходів для пом'якшення наслідків закриття закладів освіти: були розроблені онлайн-курси та програми дистанційного навчання, щоб допомогти здобувачам освіти продовжувати навчання. Однак ці заходи не завжди були ефективними, і не всі отримували освіту належної якості. Після того, як пандемія COVID-19 почала стихати, деякі країни почали поступово відновлювати навчання в очному режимі, однак на сьогодні багато країн все ще борються з наслідками пандемії, і важко прогнозувати, коли освіта повністю відновиться.

**Аналіз наукових досліджень.** Розвиток технологій дистанційної освіти та інформаційно-комунікаційних технологій в Україні пов'язаний з іменами таких українських науковців, як В. Биков, О. Спірін, Л. Карташова, М. Жалдак, А. Гуржій, В. Кухаренко, О. Шульга, І. Макаренко, М. Пригодій, І. Войтович, А. Манако, Н. Морзе та ін. Аналіз зарубіжного досвіду дистанційної освіти можна знайти в працях М. Лещенко й О. Овчарук, В. Белан, О. Шпак, В. Белова.

**Мета статті.** Проаналізувати стратегії дистанційного навчання в країнах ЄС, а саме Латвії, Литви, Естонії; визначити можливості їх застосування в реаліях української освіти.

**Основна частина дослідження.** У робочих документах Європейської комісії здебільшого вживають термін віддалене навчання (*remote learning*) і позначають ним викладацьку та навчальну діяльність, за якої учасники освітнього процесу не перебувають фізично одночасно в одному місці, а використовують різні засоби для зв'язку та участі у процесі навчання. Дистанційне навчання (*distance learning*) – це термін, який вживався до широкого розповсюдження цифрових технологій у навчанні і первісно був пов'язаний із заочними навчальними програмами. Тож, дистанційне навчання використовується для позначення існуючих програм, а віддалене навчання використовується на позначення онлайн навчання в умовах COVID-19 [2]. Американський дослідник Майкл Мур описує концепцію дистанційної освіти як сукупність трьох компонентів: структури навчального процесу, діалогової взаємодії викладача і студента та автономності (самоменеджмент) студента. В такій системі взаємодії переважання одного з компонентів неминуче веде до послаблення інших [7].

Українська нормативно-правова база здебільшого використовує термін «дистанційне навчання» і трактує його як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається

в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Головною метою дистанційного навчання є надання здобувачам можливості отримати основні або додаткові якісні знання, набути вміння та навички відповідно до основної або додатковою обраної навчальної програми (плану) без обов'язкових очних контактів з викладачем та перебування у закладі освіти [2]. Загалом, дистанційна освіта в Україні не відповідає вимогам, що ставляться до інформаційного суспільства і не забезпечує повноцінного входження України в міжнародний освітній простір. Щоб система дистанційного навчання зайняла гідне місце в системі освіти України, потрібно, передусім, створити глобальну комп'ютерну мережу освіти й науки, оскільки саме комп'ютер дає змогу отримувати навчальний матеріал, є водночас і бібліотекою, і центром довідкової інформації, і комунікативним центром, що робить його одним з учасників реалізації програми безперервної освіти в Україні [11].

Дослідження досвіду дистанційного навчання в інших країнах може допомогти українським закладам вищої освіти визначити, які стратегії є найбільш ефективними та придатними для їхніх умов. Розглянемо досвід Естонії з цього питання.

Зазначимо, що дистанційне навчання в Естонії має тривалу історію. У 1990-х роках уряд Естонії почав розробляти електронну освіту як спосіб забезпечити доступ до освіти для всіх громадян, незалежно від їхнього місця проживання. Сьогодні дистанційне навчання є важливою частиною естонської освіти, і воно доступне для всіх здобувачів, від дошкільнят до студентів університетів. В Естонії дистанційне навчання зазвичай називається «електронним навчанням, яке включає широкий спектр технологій, а саме веб-сайти, відеоконференції, онлайн-курси та електронну пошту. Естонія може похвалитися давніми традиціями високоякісної вищої освіти, адже перший університет був заснований у 1632 році, і таким чином, є одним із найстаріших університетів Північної Європи. Також Естонія, відома своєю довгою історією цифровізації та інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі навчання, мала досить хорошу основу для успішного швидкого переходу на дистанційне навчання. В Естонії цифровізація в освіті почалася ще в 1996 році, коли нова національна навчальна програма включала курс інформатики, а інформаційні технології стали постійною темою в навчальній програмі [3].

Наразі естонські університети пропонують понад 150 визнаних програм англійської мови на рівнях бакалавра, магістра та доктора філософії з міжнародно визнаними дипломами та

можливістю отримання стипендій. Коротші періоди навчання в Естонії також доступні на семестрових або літніх курсах. Естонські університети сприяли програмним і структурним змінам відповідно до загальноєвропейського Болонського процесу та створення загальноєвропейського простору вищої освіти. Місцеві університети також приділяють велику увагу інтернаціоналізації: щороку збільшувати кількість і якість дипломних програм, що викладаються англійською мовою; розробка нових освітніх програм, унікальних у всьому світі; участь у регулярних оцінках контролю якості та процесах акредитації; участь у міжнародному співробітництві та дослідницьких проектах; збільшення можливостей обміну в Європі, Азії та США.

За результатами програми міжнародного оцінювання здобувачів освіти PISA Естонія впевнено займає перше місце серед європейських країн та входить в першу десятку країн світу. Як процвітаюча та перспективна країна, Естонія відома в Європі своїми різноманітними електронними рішеннями: системою єдиного оподаткування, загальнонаціональним електронним голосуванням, а також інноваційним і відкритим підходом до нових технологій. Як і соціальна система загалом, так і безпосередньо сфера освіти в країні є електронними. Так, наприклад, Університетський центр прикладних досліджень соціальних наук (RAKE) провів два дослідження впливу пандемії в 2020/2021 роках на якість та результати навчання студентів. Результати дослідження виявили, що серед естонських студентів зменшилася кількість відрахувань, зріс рівень успішності, а також збільшилася частка випускників у загальній кількості студентів. За словами проректора з освіти Тартуського університету Ауне Валгу, одне з пояснень полягає в тому, що до університету прийшли студенти з кращою здатністю до самостійного навчання, які менше постраждали через дистанційне навчання в середній школі. «Більша частина студентів, які приходять до університету, звикли працювати більш самостійно, порівняно з попередніми випускниками», – каже проректор з навчальної роботи. Для інтеграції в освіту високоякісного контенту в вищезазначеному університеті використовується платформа онлайн-навчання Coursera.

Відмітимо, що в ході дослідження [8], проведеного естонськими науковцями з використанням теорії соціальної присутності (SPT) для розуміння можливого впливу відеокамер на дистанційне синхронне онлайн-навчання, було вивчено значення роботи камери під час лекції [10]. При ввімкненій камері під час конференції студенти відчувають більший рівень довіри та взаєморозуміння завдяки вербальним і невербальним сигналам. Використання відеокамер у синхронному дистанційному навчанні створює близькість

і безпосередність, наближеність до соціальної присутності вчителя та учня, що спонукає до діалогу. Натомість, проведення онлайн-лекції без камери посилює психологічні бар'єри, створює відчуття занепокоєння, значно знижує концентрацію та увагу до вивчаємого матеріалу. Дослідження доводить, що студенти сприймають відеокамеру як інструмент для співпраці, а також для самодисципліни та самоконтролю. Студенти пов'язують використання відеокамер із якістю навчання, здатністю взаємодіяти та бути частиною процесу. Вони відчувають меншу зацікавленість брати участь, коли камери вимкнено. Це призводить до ослаблення взаємодії студент-викладач, що досягається за допомогою більшої соціальної присутності. Важливо бачити один одного, щоб зміцнити мотивацію студентів, почуття приналежності та спільноти на курсах для студентів першого курсу, які все ще формують навчальні звички та взаємодію.

На відміну від Естонії в Литовській Республіці попередня підготовка з ІКТ для викладання значно нижча та недостатня для забезпечення ефективного цифрового дистанційного навчання. Оскільки навчальні цифрові технології характеризуються швидкими темпами змін, викладачам вкрай необхідно мати можливість вдосконалювати свої педагогічні навички. У Литві про такий запит повідомили 69% педагогів. Цей показник став дещо вищим, ніж в інших країнах Європи. Також в країні стикнулись з недостатньою кількістю та недосконалістю цифрових технологій для організації освітнього процесу [7]. Саме ці фактори стали основними у визначенні темпів впровадження та розвитку дистанційного навчання в Литві. Основна увага була зосереджена не на змісті та адаптивності відповідного контенту, а на забезпеченні можливості доступу до нього учасниками освітнього процесу. Результатом вирішення проблем з забезпеченням продовження навчання під час пандемії стало значне прискорення розвитку ІКТ навичок викладачів. Університети Литви розпочали швидке впровадження спеціальних інструментів для підвищення якості дистанційного навчання [11].

На сьогодні вже можна з впевненістю констатувати, що дистанційне навчання має очевидні переваги. Ключовими студенти відзначають зручність навчання, ефективніший розподіл часу та кращі можливості поєднувати навчання з роботою й особистими потребами. Задоволеність від навчання пов'язана з комфортом домашнього середовища, зменшенням стресу та покращенням досягнень. Варто зазначити, що перехід до дистанційної освіти відкрив нові можливості для вдосконалення загальної та дидактичної здібностей, підвищення технічної грамотності. Разом з тим відмічається негативний вплив дистанційного формату лекцій на студентів. Виявлено, що студенти, проводячи статично багато часу перед



екранами комп'ютерів, відчувають погіршення фізичного та психічного здоров'я [10]. Дистанційна форма навчання обмежує студентів в можливості реалізувати свої соціальні потреби в живому спілкуванні та спільному активному проведенні часу. Це зменшує залучення до освітнього процесу, що значно знижує якість навчання: знання погіршуються, знижується мотивація, з'являється апатія. Для досягнення більш високої ефективності навчання важливо приділяти увагу оптимізації змісту навчання, кращій візуалізації лекцій, узгодженості теорії та практики, зміцненню комунікативних навичок, необхідно активно залучати студентів до навчального процесу. Другим важливим аспектом являється вдосконалення планування та організація процесу дистанційного навчання. Це може включати перегляд навчального плану, вдосконалення дизайну лекції, підвищення компетентності професорсько-викладацького складу, забезпечення різноманітних методів і видів діяльності в ході навчання.

Стрімкі обмеження, пов'язані з пандемією COVID-19, також відомою як пандемія коронавірусу, змінили принципи очного навчання і в Латвії. Вчені зазначали. Що дистанційне навчання є складним для студентів і ускладнює викладачам здатність відстежувати та оцінювати прогрес студента [6]. Особливо дистанційне навчання є більш складним для технічної освіти, де практичні курси відіграють значну роль у освітньому процесі. Так у листопаді 2020 року були внесені зміни до Закону Латвії «Про освіту», де статтю 1 було доповнено визначенням «дистанційне навчання – це частина очного освітнього процесу, в якому здобувачі навчаються, в тому числі із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, без фізичної присутності в приміщенні інформаційно-комунікаційних технологій, не перебуваючи фізично в одному приміщенні або місці з викладачем; також у статті 1 визначено, що таке дистанційне навчання: – «форма здобуття освіти, за якою здобувач освіти самостійно опановує зміст навчальних програм, що реалізуються в закладі освіти, із застосуванням спеціально розроблених засобів навчання» [6]. З 27 березня 2020 року по 3 квітня 2020 року Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība (LIZDA) провела електронне опитування щодо забезпечення дистанційної освіти в умовах надзвичайної ситуації [12].

В опитуванні брали участь вчителі загальноосвітніх (крім дошкільних), професійно-технічних навчальних закладів та викладачі закладів вищої освіти. В процесі опитування було встановлено, що найважливішими факторами, що впливають на дистанційну освіту є технічне обладнання та цифрові навички, організація освітнього процесу, забезпечення співпраці зі здобувачами та колегами, повага до прав викладачів.

Для дослідження було важливо визначити, якої додаткової підтримки в першу чергу потребують педагоги, щоб мати змогу забезпечити якісний процес дистанційного навчання у виняткових обставинах, визначених урядом. Загалом в опитуванні взяли участь 5003 респонденти, з них [12]: 1214 вчителів початкової школи або 24,3%; 1923 вчителі загальної початкової освіти або 38,4%; 1404 вчителі загальної середньої освіти або 28,1%; 256 викладачів професійно-технічної освіти або 5,1%; 206 викладачів ЗВО або 4,1%.

Основними пропозиціями, що відповідають результатам дослідження та впливають з найбільш часто згадуваних педагогами щодо першочергової додаткової підтримки, необхідної для якісного викладання, було зазначено наступне [12]:

1. Забезпечити викладачів робочими місцями з ноутбуками, пристосованими для освітнього процесу комп'ютерами з необхідним програмним забезпеченням, веб-камерами, мікрофонами, навушниками.

2. Педагоги повинні бути забезпечені заходами з розвитку цифрових навичок латиською мовою для відеоконференції, онлайн-уроків, технічними знаннями і навичками та методичною підтримкою з питань дистанційного навчання розробки необхідних матеріалів.

4. Педагогам необхідно забезпечити консультації та підтримку з боку фахівців з інформаційних технологій, цифрових інструментів, платформ та ремонту обладнання.

5. Педагогів та здобувачів варто забезпечити високим та постійним інтернет-зв'язком з постійною швидкістю передачі даних.

7. Структуровані навчальні та методичні матеріали, які можуть редагуватися відповідно до навчальних потреб, повинні бути зібрані на одному сайті та бути доступні для педагогів.

8. Педагоги потребують методичної підтримки, настанов, прикладів належної практики щодо якості освіти та ефективного зворотного зв'язку зі здобувачами.

LIZDA надіслала листа до Міністерства освіти і науки (MOH) із закликом з проханням розглянути найважливіші пропозиції та знайти спосіб їх реалізації, щоб забезпечити кращу якість процесу дистанційного навчання. LIZDA звертає увагу місцевої влади на необхідність додаткової підтримки в закладі освіти та встановлення обмеження робочого часу педагогів. Показово, що вчителі, викладачі та педагоги в опитуванні наголошують на дуже великому навантаженні при роботі з комп'ютером, тому LIZDA закликає муніципалітети визначити відповідність робочих місць вимогам Закону про охорону праці.

**Висновки.** Як показують результати дослідження, досвід дистанційного навчання в країнах ЄС неоднозначний, а саме дистанційне навчання

багатогранне. Здобутки країн Естонії, Литви та Латвії у сфері дистанційної освіти відображають важливі принципи, такі як інноваційність, адаптивність та уважне ставлення до потреб здобувачів. Особливу увагу слід звернути на підтримку педагогів та викладачів у використанні технологій, а також на створення структурованих та ефективних онлайн-ресурсів для навчання. Встановлено, що незважаючи на те, що дистанційне навчання створює можливості для здобувачів освіти, воно також створює ризики, про які слід пам'ятати, плануючи та проводячи навчання на відстані. Ще більш складним є знання про те, що деякі аспекти дистанційного навчання одночасно відповідають як можливостям, так і ризикам, наприклад, комп'ютери та Інтернет роблять інформацію доступною та покращують якість роботи, однак вони пов'язані з ризиками надмірного використання ІКТ.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Building a Taxonomy for Digital Learning. URL: <https://www.qaa.ac.uk/newsevents/news/qaa-publishes-building-a-taxonomy-for-digital-learning>
2. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: наказ МОН від 25.04.2013 р. № 466 (редакція від 21.08.2015 р.). Дата оновлення: 16.10.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>.
3. Talai E.; Norouz O. Digitaalse lõhe» ümbermõtestamine algkooliõpilaste seas tehnoloogia küllastunud kättesaadavuse ajastul. *Int. Electron.* 2019. 12, 27–35.
4. Saikil A. Kaugõpe: määratlused, põlvkonnad, põhimõisted ja tulevased suunad. *Int. J. Contemp. Educ. Res.* 2018. 5. 2–17. URL: [www.ijcer.net](http://www.ijcer.net).
5. Sibra F.; Abella M.; Teixeira A.; Ayres L. Learning in turbulent times: parents' views on emergency distance learning and training. *Sustainability* 2022. 14. 301 p.
6. Latvian Trade Union of Educators and Researchers. Results of the research "On Problems and Solutions in Ensuring a Distance Education Process in the Conditions of a State Emergency". 2020. URL: [https://www.lizda.lv/wp-content/uploads/2020/05/PEDA-GOGU-\\_MACIBSPEKUPETIJUMS\\_PADOME\\_2020\\_aprilis.pdf](https://www.lizda.lv/wp-content/uploads/2020/05/PEDA-GOGU-_MACIBSPEKUPETIJUMS_PADOME_2020_aprilis.pdf)
7. Lamanauskas V., Makarskaitė-Petkevičienė R. Distance Lectures in University Studies: Advantages, Disadvantages, Improvement. *Electronics and sciencea*.2020. 3(4)
8. Covid\_experiences\_of\_distance\_education\_in\_heis\_the\_case\_of\_vilnius\_university\_in\_lithuania. URL: [https://www.researchgate.net/publication/369573635\\_POST-](https://www.researchgate.net/publication/369573635_POST-)
9. Lamanauskas V, Šlekienė V, Ragulienė L. Lithuanian students` experiences with technology: some important issues. 2022. 7(1). 221 p.
10. Sedereviciute-Paciauskiene Ž.; Valantinaite I.; Asakaviciute V. Should I Turn On My Video Camera? The Students' Perceptions of the Use of Video Cameras in Synchronous Distant Learning. *Electronics*. 2022. 11, 813. <https://doi.org/10.3390/electronics11050813>
11. Самойленко Н., Калюжка Н. Дистанційне навчання: проблеми та переваги. 2022. URL: [https://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%B9%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE\\_%D0%9A%D0%B0%D0%BB%D1%8E%D0%B6%D0%BA%D0%B0.pdf](https://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%B9%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%9A%D0%B0%D0%BB%D1%8E%D0%B6%D0%BA%D0%B0.pdf).
12. Pāvels Jurs. Pedagogical Challenges of Distance Learning in the Context of COVID-19 – Latvia's Experience. *World Journal on Educational Technology Current Issues*. 2021. 13(4):947-955 DOI: 10.18844/wjet.v13i4.6278.

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

### PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN A BLENDED LEARNING ENVIRONMENT

У статті автори розглядають сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті застосування змішаного навчання. У дослідженні акцентується увага на перевагах та викликах цього підходу для майбутніх фахівців, освітніх закладів та викладачів. Зазначено, що уміння використовувати засоби сучасної комунікації на різних етапах освітнього процесу, поєднуючи технічні засоби з новітніми освітніми технологіями, нині є обов'язковою умовою сучасної освіти. Авторами аналізуються ключові аспекти змішаного навчання, такі як гнучкість освітнього процесу, індивідуалізація навчання, різноманітність методів навчання, мотиваційний компонент та стимулювання самостійності. Однак, зазначається, що для ефективного використання технологій змішаного навчання необхідно враховувати його недоліки, такі як необхідність наявності певної технічної бази, необхідність підготовки викладачів та узгодження навчальних матеріалів. Встановлено, що змішане навчання передбачає зменшення кількості аудиторних занять за рахунок перенесення частини занять в електронне середовище. При цьому співвідношення аудиторної та електронної складових може бути різним і залежить від великої кількості факторів: предметної області, віку здобувачів, рівень підготовки, оснащеність закладів освіти, умови сьогодення. Метою статті є аналіз використання змішаного навчання для професійної підготовки майбутніх фахівців. Актуальність дослідження обумовлена кількома факторами, як зміна парадигми освіти, розвиток цифрових технологій, потреба у гнучкості та індивідуалізації. В процесі дослідження встановлено, що змішане навчання створює сприятливе освітнє середовище для розвитку широкого спектру компетентностей у майбутніх фахівців, що відповідає вимогам сучасного ринку праці та розвитку комплексу навчочок, необхідних для успішної професійної діяльності.

**Ключові слова:** технологія змішаного навчання, професійна підготовка, майбутні

фахівці, інформаційно-комунікаційні технології, заклади освіти.

In the article, the authors consider modern approaches to the professional training of future specialists in the context of blended learning. The study focuses on the advantages and challenges of this approach for future professionals, educational institutions and teachers. It is noted that the ability to use modern communication tools at different stages of the educational process, combining technical means with the latest educational technologies, is now a prerequisite for modern education. The authors analyse the key aspects of blended learning, such as flexibility of the educational process, individualisation of learning, variety of teaching methods, motivational component and stimulation of independence. However, it is noted that for the effective use of blended learning technologies, it is necessary to take into account its shortcomings, such as the need for a certain technical base, the need for teacher training and the coordination of teaching materials. It has been established that blended learning involves reducing the number of classroom classes by transferring part of the classes to the electronic environment. At the same time, the ratio of classroom and electronic components may vary and depends on a large number of factors: subject area, age of students, level of training, equipment of educational institutions, and current conditions. The purpose of the article is to analyse the use of blended learning for the professional training of future specialists. The relevance of the study is due to several factors, such as the change in the paradigm of education, the development of digital technologies, the need for flexibility and individualisation. The study found that blended learning creates a favourable educational environment for the development of a wide range of competencies in future professionals that meets the requirements of the modern labour market and the development of a set of skills necessary for successful professional activity.

**Key words:** blended learning technology, professional training, future specialists, information and communication technologies, educational institutions.

УДК 378.147:004.77  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.51>

#### Імбер В.І.,

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри початкової освіти  
Вінницького державного педагогічного  
університету імені Михайла  
Коцюбинського

#### Войтович І.С.,

докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри, професор  
кафедри інформаційно-комунікаційних  
технологій та методики викладання  
інформатики  
Рівненського державного гуманітарного  
університету

#### Мусійчук С.М.,

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
професійного спрямування  
Національного університету харчових  
технологій

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасному світі, що характеризується високими темпами змін, професійна підготовка майбутніх фахівців є однією з найважливіших завдань суспільства. В умовах стрімкого розвитку технологій і змін у вимогах до ринку праці, майбутні фахівці повинні мати не тільки глибокі теоретичні знання, але й практичні навички, а також здатність до самонавчання та саморозвитку. Одним із перспективних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців є змішане навчання. Змішане навчання – це освітня модель, яка поєднує в собі традиційні форми навчання (заняття в аудиторії, лабораторні роботи, практичні заняття) та

дистанційні технології. Варто зазначити, що змішане навчання, яке комбінує традиційні методи навчання та онлайн-ресурси, в останні роки набуло великої популярності в освіті: цей підхід став ключовим у професійній підготовці майбутніх фахівців у різних галузях. Дане дослідження спрямоване на вивчення ефективності змішаного навчання в процесі підготовки майбутніх фахівців та його вплив на їхні професійні навички та результативність у практичній діяльності.

**Аналіз наукових досліджень.** Особливості та проблеми підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в закладах вищої та фахової передвищої освіти висвітлено в роботах В. Бикова,

О. Спіріна, Л. Барановської О. Гребенюка, Р. Гуревича, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Шахова та ін.

Науковці зарубіжних країн, наприклад С. Гре-хем, С. Моебс, Д. Пейнтер, Р. Сченк та інші, велике значення приділяють впровадженню концепції змішаного навчання в освітній процес закладів освіти різних рівнів. Серед українських дослідників можна виділити Є. Жернову, О. Кривоноса, О. Спіріна, К. Осадчу, Л. Карташову, М. Нікітіна, Ю. Триуса, Г. Чередніченко, Л. Шапран та ін.

Так, наприклад дослідниками І. Oros, A. Chy-chuk, E. Hutterer виокремлено ключові особливості змішаного навчання, розглянуто його зміст та виокремлено складові змішаного навчання такі як самостійна робота в електронному середовищі здобувачів освіти; аудиторні традиційні заняття; електронне групове навчання (онлайн-конференції тощо) [5].

**Мета статті.** Здійснити аналіз використання змішаного навчання для професійної підготовки майбутніх фахівців. У рамках нашого дослідження було поставлено такі завдання:

- Визначити основні характеристики змішаного навчання.
- Охарактеризувати переваги та недоліки змішаного навчання для професійної підготовки майбутніх фахівців.

**Основна частина дослідження.** Глобальна цифровізація, економічна конкуренція та швидкі зміни у виробництві сприяють пошуку ефективних шляхів у напрямі модернізації освітньої діяльності для забезпечення підготовки нової генерації фахівців, спроможних конкурувати на сучасному ринку праці, здатних діяти в нестандартних ситуаціях й адаптуватися до умов сьогодення. З огляду на це, на заклади вищої та фахової передвищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців, покладається висока відповідальність [1]. Завдяки впровадженню та поширенню інновацій у сфері освіти формується освітня система відкритих, гнучких, індивідуалізованих, творчих знань, безперервної освіти людини впродовж життя формується освітня система відкритих, гнучких, індивідуалізованих, творчих знань, безперервної освіти людини протягом усього життя. Ця система має поєднувати такі складові: сучасні освітні технології нові методи і методики викладання і навчання (педагогічні інновації) та нові засоби взаємодії в освітньому процесі, тобто інформаційно-комунікаційні технології.

У Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України визначено, що цифровізація освіти є сучасним етапом її інформатизації, що «передбачає насичення інформаційно-освітнього середовища електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливорює інтегральну взаємодію

віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний освітній простір» [2].

Для узагальнення інформації проаналізуємо трактування «змішаного навчання» науковцями. Авторам близьке визначення поняття «змішане навчання» І. Герасименком та Ю. Триусом [6, с. 303]: «це цілеспрямований процес здобуття знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання». Водночас слід врахувати, що форма змішаного навчання висуває високі вимоги до рівня професіоналізму викладачів, зміщуючи основні акценти від традиційної організації освітнього процесу та адміністративних завдань до роботи з базами даних та наданням індивідуалізованої допомоги та підтримки студентам, до систематичного і комплексного вдосконалення навчальних програм (шляхом додавання до традиційного навчання таких онлайн-компонентів, як блоги, обговорення проблемних питань, онлайн-дискусії та опитування, виконання завдань у електронному вигляді тощо), до вирішення проблем мотивування, стимулювання, супроводу процесу навчання [5].

Таким чином, змішане навчання може бути ефективно використане для професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки дозволяє навчати необхідних для сучасного ринку праці навичок та компетенцій; розвивати критичне мислення та творчість; підвищувати мотивацію до навчання; забезпечувати індивідуальний розвиток кожного здобувача освіти.

Можливості змішаного навчання дозволяють розширити психологічну складову навчальної мотивації, забезпечити оволодіння методами виконання інформаційно-аналітичної діяльності в рамках навчання, набуття знань з обраної професії [6].

В Україні професійна підготовка здобувачів освіти регулюється такими нормативно-правовими актами, як Закон України «Про освіту», Закон України «Про професійну освіту», Національна рамка кваліфікацій, та ін.

Доцільно зазначити, що сучасне суспільство потребує системної підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних, мобільних на ринку праці фахівців, що значною мірою залежить від системи організації процесу навчання у ЗВО та ЗФПО. У довідковій літературі професійна підготовка, зазвичай, тлумачиться як запас отриманих знань, вмінь в процесі навчання. Поняття «якість підготовки» і «компетентність фахівця» хоч і пов'язані між собою, але не тотожні і розкривають різні аспекти освітнього процесу. Так, формування

компетентного фахівця є результатом якісної реалізації всіх етапів освітнього процесу. Професійна підготовка має за мету підготовку кваліфікованих фахівців, здатних ефективно виконувати професійні обов'язки; забезпечення конкурентоспроможності здобувачів освіти на ринку праці; формування у здобувачів освіти ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної професійної діяльності.

Спираючись на існуючі психолого-педагогічні концепції професійного розвитку фахівця в системі професійної освіти автори дослідження [4] зазначають, що формування професійної компетентності майбутнього фахівця (як сукупності ключових, загальних і спеціальних) відбувається в чотири етапах:

1) розвиток універсальних ключових компетентностей, спільних для всіх дисциплін у контексті майбутньої професійної діяльності;

2) формування загально-професійної компетентності (відображає сучасне розуміння основних завдань професійної діяльності фахівця) відповідно до професійних стандартів на основі ключових компетентностей (показують способи їх вирішення);

3) формування спеціалізованої компетентності на основі сформованої загально-професійної компетентності (стосовно специфіки діяльності фахівця);

4) розвиток спеціалізованих компетентностей.

Інформаційно-комунікаційні технології та технології дистанційного навчання вже давно визнані сучасними педагогічними технологіями, найбільш використовуваними у підготовці майбутніх фахівців, а також проектні, інтегративно-модульні, модульно-рейтингові, кейс-технології, технологія проблемного навчання, технологія співпраці у розвитку та ін. [4]. При змішаній системі навчання є реальна можливість використовувати ті методи, форми, принципи та технології, які вже довели свою доцільність та ефективність. Наприклад, модульно-рейтингова система оцінювання якості навчальної діяльності здобувачів освітнього простору використовується в практиці очного та дистанційного навчання. У сучасних умовах розвитку освітньої траєкторії майбутній фахівець повинен колективно та оптимально використовувати освітні професійні знання та можливості, що надаються як класичними дисциплінами, так і новими освітніми технологіями.

Зважаючи на викладене, можна стверджувати, що у змішаному навчанні основою освітнього процесу є інтенсивна, цілеспрямована, контрольована самостійна робота здобувача освіти, який може навчатися за узгодженим індивідуальним графіком, у зручному для нього місці, використовуючи комплексні спеціальні освітні інструменти.

На основі аналізу літературних джерел [1, 4, 5, 6] було встановлено, що перевагами змішаного

навчання у підготовці майбутніх фахівців можна зазначити:

– Гнучкість та доступність технологій змішаного навчання: можливість доступу до навчального матеріалу в будь-який зручний для майбутніх фахівців час та місце через онлайн-платформи та за стосунки, як Learning Management System (LMS), Student Information Systems (SIS), Learning Content Management Systems (LCMS), Virtual Classrooms та інші. Це особливо важливо для здобувачів зі змінним графіком або тих, хто має обмеження на фізичний доступ до закладу вищої чи фахової передвищої освіти.

– Підвищена мотивація та залученість майбутніх фахівців, адже аудиторні заняття дозволяють здобувачам спілкуватися з викладачами та одногрупниками, а дистанційні – отримувати додаткові матеріали та виконувати практичні завдання в зручний час.

– Індивідуалізація навчання: технології змішаного навчання дають можливість майбутнім фахівцям вибрати темп, послідовність та спосіб вивчення матеріалу, що відповідає їхнім потребам.

– Різноманітність методів навчання. Комбінування онлайн-ресурсів із традиційними методами навчання (лекції, семінари, практичні, лабораторні заняття, практика) дозволяє майбутнім фахівцям отримувати різноманітність у навчанні, що може поліпшити їх розуміння матеріалу.

– Стимулювання самостійності та самодисципліни.

– Формування ключових фахових компетентностей, таких як самостійність, критичне мислення, здатність до вирішення проблем, комунікація та співпраця.

– Підготовка до роботи в цифровому середовищі. Технології змішаного навчання дозволяють здобувачам ознайомитися з цифровими технологіями, які широко використовуються в професійній діяльності. Це підвищить їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Серед основних недоліків, варто зазначити наступні:

– Необхідність самодисципліни.

– Технічні проблеми, які можуть виникати через залежність від технологій, а саме, відсутність доступу до Інтернету, проблеми з комп'ютерною технікою тощо, що може перешкоджати навчанню.

– Недостатня взаємодія з викладачем, а також між самими студентами, що може обмежити обмін знаннями та досвідом.

– Змішане навчання вимагає підтримки від викладачів у створенні та підтримці в використанні онлайн-ресурсів, а також необхідність додаткових тренінгів, конференцій, занять підвищення кваліфікації для викладачів, які можуть відчувати незручність у використанні нових технологій.

– Необхідність узгодження навчальних матеріалів, програм. Аудиторні та дистанційні заняття повинні бути добре узгоджені між собою, щоб забезпечити ефективне навчання.

– Зважаючи на викладене, можна стверджувати, що змішане навчання є перспективною освітньою моделлю, яка має ряд переваг для професійної підготовки майбутніх фахівців, однак для ефективного використання змішаного навчання необхідно враховувати його недоліки та забезпечити належну підготовку викладачів та здобувачів вищої та фахової передвищої освіти.

**Висновки дослідження.** Автори дослідження дійшли висновку, що змішане навчання є перспективним інструментом професійної підготовки майбутніх фахівців, воно дозволяє враховувати індивідуальні потреби та можливості кожного здобувача, а також забезпечує ефективне навчання необхідних для сучасного ринку праці навичок та компетенцій.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Драч І., Литвинова С. Формування конкурентоспроможності майбутніх іт-фахівців в умовах інформаційно-освітнього середовища технічних коледжів. 2021. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728524/1/%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%A2%D0%AF%20-%D0%94%D1%80%D0%B0%D1%87-D0%9B%D0%B8%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-2021.pdf> (дата звернення 22.12.2023)

2. Розпорядження Кабінету міністрів України. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації» від 17 січня 2018 р. № 67-р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-p>(дата звернення 21.12.2023)

3. Maksymchuk L. Theoretical foundations for the introduction of blended learning in the process of training future specialists. Amazonia Investiga. 2023. 12.69. p. 61–72.

4. Kucher S., Gorbatyuk R., Serdyuk O., Ozha M., Grinyayeva N., Fridman M. The use of information and communication technologies in the organisation of blended learning for future vocational school students. 2022. № 4(4)

5. Oros I., Chychuk A., Hutterer E. The role of blended learning in the training of specialists. Proceedings. Series Pedagogical sciences. 2023. 3. p. 46–50. URL: <https://sites.google.com/uica.education/academic-notes/наукові-записки-3/8?authuser=0>

6. Триус Ю. В., Герасименко І. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. Теорія та методика електронного навчання : зб. наук. праць. Випуск III. Кривий Пир. 2012. С. 299–308.

## РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

### ІМІТАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ У РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ SIMULATION MODELLING IN THE DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATIONAL SYSTEMS

У статті розглядається імітаційне моделювання як сучасний інструментарій для дослідження складних освітніх систем, які можна поділити на: 1. Спеціалізовані (спеціально створені для імітації конкретних завдань або процесів); 2. Універсальні (дозволяють розробити імітаційну модель будь-якої системи або процесу).

Найбільш поширеними в цьому переліку є «Гейміфікація» та «Симуляція». «Гейміфікація» – це процес використання елементів та механізмів, характерних для ігор, у негеймівих контекстах з метою стимулювання участі, мотивації та залучення людей для досягнення певних цілей. Ідея полягає в тому, щоб використовувати такі принципи, як: конкуренція, досягнення, нагороди та співпраця, щоб зробити певне завдання або процес більш захоплюючим і привабливим для учасників.

Гейміфікація в сфері освіти – це підхід, який використовує елементи гри для збільшення мотивації та зацікавленості здобувачів освіти в освітньому процесі. Цей підхід дозволяє створювати стимулюючу та захопливу навчальну атмосферу, де здобувачі освіти можуть активно взаємодіяти з матеріалом і отримувати позитивні емоції від навчання.

Гейміфікація в освіті – це процес поширення гри на різні сфери освіти, який дозволяє розглядати гру і як метод навчання і виховання, і як форму виховної роботи, і як засіб організації цілісного освітнього процесу.

Важливо відзначити, що гейміфікація може включати в себе такі елементи та механізми, як:

– задачі та досягнення: встановлення конкретних цілей та завдань, які учасники повинні виконати для отримання винагороди або досягнення певного статусу;

– система нагород: використання системи винагород, яка може включати бейджі, рівні, очки або інші форми визнання успіхів учасників;

– елементи конкуренції: створення можливостей для змагання між учасниками, що може стимулювати їх до більш активної участі та досягнення цілей;

– співпраця та соціальна взаємодія: включення можливостей для співпраці та взаємодії між учасниками, що дозволяє створити сприятливу атмосферу спільної роботи та підтримки.

«Симуляція» – це імітація виконання реального процесу або роботи певної системи протягом певного часу.

Симуляція процесів в інформаційних технологіях – це метод моделювання реальних або умовних процесів за допомогою програмного забезпечення. Це дозволяє випробувати нові програмні матеріали або алгоритми без реального впровадження, а також вдоско-

налювати й тестувати існуючі системи з урахуванням різних умов та сценаріїв.

У результаті симуляції процесів в інформаційних технологіях можна отримати цінні дані та висновки, які допоможуть вдосконалити систему, забезпечити її стабільну та ефективну роботу, а також зменшити ризики при впровадженні нових програмних матеріалів або алгоритмів.

Таким чином, гейміфікація та симуляція процесів мають широкі застосування в різних галузях знань, включаючи освіту, бізнес та інформаційні технології, сприяючи покращенню мотивації, навчанню та тестуванню різних сценаріїв.

**Ключові слова:** гейміфікація, симуляція, відеоігри, симулятори, мотивації, навички, освіта, моделювання, наука, комп'ютерні ігри, тренажери, відтворення, експеримент, сценарії, результати.

The article considers simulation modelling as a modern tool for studying complex educational systems, which can be divided into: 1. Specialised (specially designed to simulate specific tasks or processes); 2. Universal (allowing to develop a simulation model of any system or process).

The most common in this list are «Gamification» and «Simulation». «Gamification» is the process of using elements and mechanisms characteristic of games in non-game contexts to stimulate participation, motivate and engage people to achieve certain goals. The idea is to use principles such as competition, achievement, rewards and collaboration to make a task or process more engaging and attractive to participants.

Gamification in education is an approach that uses game elements to increase the motivation and interest of students in the educational process. This approach allows you to create a stimulating and engaging learning environment where students can actively interact with the material and receive positive emotions from learning.

Gamification in education is the process of expanding the game to various areas of education, which allows us to consider the game as a method of teaching and upbringing, as a form of educational work, and as a means of organising a holistic educational process.

It is important to note that gamification may include such elements and mechanisms as:

– objectives and achievements: setting specific goals and objectives that participants must meet to receive a reward or achieve a certain status;

– reward system: the use of a reward system that may include badges, levels, points or other forms of recognition of participants' success;

– elements of competition: creating opportunities for competition between participants, which can encourage them to participate more actively and achieve goals;

– collaboration and social interaction: including opportunities for collaboration and interaction

УДК 37.015.31:303.094.7  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.52>

**Бахтіярова Х.Ш.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
професор кафедри філософії  
та педагогіки  
Національного транспортного  
університету

**Васильченко Б.М.,**  
студент I курсу магістратури факультету  
економіки та права  
Національного транспортного  
університету

between participants, which can create a favourable atmosphere of cooperation and support. "Simulation" is the imitation of a real process or system over time. Process simulation in information technology is a method of modelling real or conditional processes using software. This allows you to test new software materials or algorithms without actual implementation, as well as to improve and test existing systems under various conditions and scenarios. As a result of simulating processes in information technology, valuable data and conclusions can be obtained that will help improve the sys-

tem, ensure its stable and efficient operation, and reduce the risks when implementing new software materials or algorithms. Thus, gamification and process simulation have wide applications in various fields of knowledge, including education, business, and information technology, helping to improve motivation, training, and testing of various scenarios. **Key words:** gamification, simulation, video games, simulators, motivation, skills, education, modelling, science, computer games, simulators, reproduction, experiment, scenarios, results.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Гейміфікація та симуляція є двома популярними підходами, які використовуються в освітньому процесі для покращення залученості та результативності здобувачів освіти. Обидва підходи мають свої особливості та переваги, зазначені в таблиці 1.

Як бачимо, гейміфікація в освіті використовує елементи гри, такі як: складання рейтингу успішності навчання (нарахування балів досягнення), визначення рангів, виклики та лідерські таблиці, для стимулювання мотивації та залучення студентів до навчання. Цей підхід може бути застосований в різних контекстах – від шкільної освіти до вищої освіти, може бути інтегрованим у різні ситуації та дисципліни.

Симуляція в освіті використовує віртуальні або фізичні моделі, які дозволяють здобувачам освіти відтворювати реальні ситуації та експериментувати з ними без реальних наслідків. Цей підхід дозволяє отримувати практичний досвід та розвивати навички у безпечному та контрольованому середовищі.

Зв'язок між гейміфікацією та симуляцією в освіті полягає у тому, що обидва підходи спрямовані на

створення цікавого та захоплюючого освітнього середовища, де здобувачі освіти можуть активно залучатися до процесу навчання та розвивати свої навички. Гейміфікація може бути використана для стимулювання здобувачів освіти до участі в симуляціях, а симуляції, у свою чергу, можуть бути використані як частина гейміфікованого навчання, де вони отримують бали за успішне виконання завдань у симуляційних середовищах. Такий поєднаний підхід допомагає створити більш ефективне та креативне навчання для здобувачів освіти.

З цієї метою у статті представлено різні аспекти гейміфікації та симуляції в освіті, їх переваги та найкращі практики впровадження.

Отже, гейміфікація і симуляція в освітньому процесі можуть бути потужним інструментом для залучення здобувачів освіти (молодих спеціалістів) до навчання та розвитку їх навичок. Вони створюють стимули та мотивацію для навчання, розвивають критичне мислення та сприяють активному залученню студентів до процесу отримання знань. Тому, гейміфікація і симуляція в освіті є цікавою та перспективною темою для дослідження й впровадження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню різних аспектів упровадження

Таблиця 1

**Особливості підходів**

Підходи	Переваги	Недоліки
Гейміфікація	Залучення: гра являє собою мотивуючий елемент, який може залучити здобувачів освіти до навчання та зробити процес більш привабливим. Здобуття навичок: гра може допомагати у розвитку різноманітних навичок, таких як співпраця, стратегічне мислення. Зворотний зв'язок: гра може демонструвати готовність здобувачів освіти до майбутнього фаху, оцінити їхні досягнення та аналізувати помилки. Мотивація: гейміфікація може стимулювати здобувачів освіти на досягнення цілей та надихати на вдосконалення набутих знань.	Віддаленість від реальності: деякі ігри можуть віддалити здобувачів освіти від реальності та призвести до втрати зв'язку з реальними ситуаціями. Надмірна залежність: якщо гейміфікація використовується неправильно, це може призвести до надмірної залежності від гри та втрати інтересу до навчання в інший спосіб.
Симуляція	Реалістичність: симуляції можуть допомогти здобувачам освіти відчувати реальні ситуації та навчити їх приймати рішення в обмеженому середовищі. Експериментування: здобувачі освіти можуть спробувати різні стратегії та дізнатися про їх реалізацію Персоналізація: симуляції можуть бути персоналізовані у відповідності до потреб кожного здобувача освіти.	Вартість: розробка та впровадження симуляцій може бути дорогим та трудомістким (часомістким) процесом. Обмежена реалізація: деякі ситуації можуть бути важко реалізовані або неможливими для симулювання з точною реалістичністю.



імітаційних (інформаційно-комунікаційних) технологій в освітній сфері присвячено роботи вчених В. Ю. Бикова, М. І. Жалдака, О. В. Співаковського, Ю. І. Машбиця, А. Ф. Монако, С. А. Ракова, В. В. Лапінського, Р. С. Гуревича та ін. Аналіз сучасних освітніх трендів у своїх роботах досліджували Морзе Н. В., Кузьминська О. Г., Кочарян А. Б., Левин М. та ін.

Різні проблемні аспекти впровадження гейміфікації та симуляції в різні сфери діяльності людини, зокрема освітню, досліджували О. Ткаченко, А. Митева, Л. Сергеева, М. Стамблер, питання щодо використання комп'ютерних ігор в освітніх цілях досліджено А. М. Бершадським, Е. Е. Янко. Серед закордонних дослідників, які розглядали зазначене проблемне коло питань, такі: Джейн МакГонігал (Jane McGonigal), Гейб Зиберман (Geyb Ziberman), Ю-Кай Чоу (Yu-Kai Chow), Кевін Вербах (Kevin Verbach), Ден Хантер (Dan Hunter), Барбара Куршам (Barbara Kursham) та ін.

Наукові дослідження [1, с. 113–122; 2, с. 198–206; 3, с. 275–278; 4, с. 144; 5, с. 38; 6, с. 59–65] засвідчують те, що імітаційні технології впливають на якість нашого життя, створюючи позитивні емоції (оптимізм і допитливість), а також посилюють соціальні відносини.

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

– потреба у більш детальному вивченні впливу гейміфікації на мотивацію та продуктивність співробітників у різних сферах бізнесу та розробці більш ефективних стратегій використання ігрових елементів [7];

– необхідність дослідження впливу симуляції процесів в інформаційних технологіях на якість розроблених програмних продуктів та прогнозування їхньої ефективності в реальних умовах;

– вивчення можливостей використання гейміфікації та симуляції процесів у нових галузях та в контексті сучасних технологічних та соціальних тенденцій для розширення їхнього потенціалу та сфери застосування.

**Мета статті.** З'ясування та пояснення концепцій гейміфікації та симуляції процесів в різних контекстах, таких як освіта, наука, бізнес та інформаційні технології.

Підкреслення важливості використання елементів гри для стимулювання участі, мотивації та залучення людей для досягнення певних цілей в негеймових сферах.

Висвітлення стратегій використання ігрових елементів та механізмів для стимулювання співробітників у бізнесі до досягнення цілей компанії та підвищення їхньої продуктивності.

Пояснення того, як симуляція процесів в інформаційних технологіях дозволяє випробовувати, вдосконалювати та тестувати програмні продукти та системи без реального впровадження.

Наведення прикладів широкого застосування гейміфікації та симуляції процесів у різних галузях, що сприяють покращенню мотивації, навчанню та тестуванню різних сценаріїв.

**Виклад основного матеріалу.** Гейміфікація – це застосування принципів гри в неігровому середовищі. Від інших ігрових форматів відрізняється фокусом на досягненні конкретної цілі, а не на власне грі. Сучасні науковці та дослідні інститути виділяють низку позитивних ефектів від відеоігор та використання симуляторів ігор у закладах освіти і дослідних організаціях [8, с. 37–38; 9, с. 163–170; 10] – розвиток логічного мислення, посилення пам'яті, самостійного прийняття рішень, розвиток когнітивних, соціальних навичок, рефлексів та моторики рухів, навчання інформаційної грамотності, набуття досвіду через випробування та помилки, поліпшення емоційного стану та релаксація.

Гейміфікація та відеоігри мають тісний зв'язок, оскільки обидві концепції пов'язані з використанням гри як інструменту для досягнення певних цілей або залучення учасників.

Виділимо деякі способи, що пояснюють зв'язок між гейміфікацією та відеоіграми:

1. Гейміфікація відеоігор: гейміфікація може бути використана в межах відеоігор для стимулювання учасників та надання їм додаткових мотивацій для досягнення цілей в грі. Наприклад, системи досягнень, балів або рівнів можуть бути впроваджені, щоб заохотити гравців до просування в грі та досягнення нових цілей та випробувань.

2. Використання гейміфікації в інших галузях: гейміфікація також може бути використана в позаігрових ситуаціях, включаючи освіту, рекламу, здоров'я та бізнес. У цих випадках принципи та механізми гейміфікації використовуються для стимулювання участі, надання нагород та посилення мотивації учасників.

3. Розвиток навичок: відеоігри можуть використовуватися для розвитку різних навичок, таких як стратегічне мислення, вирішення проблемних ситуацій, співпраця та креативність у прийнятті рішень. Ці навички можуть бути перенесені з гри в реальне життя і використовуватися в інших сферах, де потрібні схожі навички.

4. Залучення гравців: відеоігри здатні залучити гравців на довгий час і надати їм сильні емоційні враження. Гейміфікація може використовувати цей аспект, щоб викликати зацікавленість та повернення уваги учасників, а також збільшити їхню мотивацію до участі.

5. Соціальний вимір: відеоігри та гейміфікація можуть бути використані для створення соціального виміру, наприклад, через мультиплеєрні режими відеоігор або групові завдання та змагання в гейміфікованих ситуаціях.

В цілому, гейміфікація та відеоігри взаємопов'язані концепції [11], які використовують гру як інструмент для досягнення цілей, спонукання до участі та стимулювання мотивації. Відеоігри можуть бути використані для реалізації гейміфікованих ситуацій, а гейміфікація може використовувати принципи та механіки відеоігор для стимулювання участі в різних контекстах.

Щодо сучасної освіти, то сьогодні є багато прикладів імітаційного моделювання освітнього процесу на різних сервісах та платформах:

- Google Classroom – це безкоштовний сервіс з платформи Google для навчання та ведення класів онлайн, спеціально розроблений для освітніх закладів, викладачів та здобувачів освіти, щоб спростити процес навчання та спілкування віртуально.

- Duolingo – це онлайн-спільнота, яка дозволяє вивчати мови через інтернет, використовує гейміфікацію, щоб зробити процес вивчення мови цікавим і захоплюючим.

- Bridge Builder – це приклад гейміфікації в інженерній освіті. Студенти отримують системне подання про інженерні проблеми і роботу в умовах обмеження бюджету та кількості матеріалів, наприклад, використовуючи гру Bridge Builder.

- Kahoot – це платформа для створення ігрових вікторин, яка може бути використана в освітніх цілях, дозволяє викладачам створювати цікаві інтерактивні заняття, в яких здобувачі освіти можуть брати участь у вікторинах та змагатися між собою.

- Classcraft – це онлайн-платформа, яка (поєднує гейміфікацію з управлінням класом), дозволяє викладачам створювати власні ігрові поля, де здобувачі освіти можуть отримувати бали та винагороди, демонструвати свої досягнення в навчанні.

- Minecraft – це популярна відеогра, яка також може бути використана в освіті, дозволяє здобувачам освіти будувати власні віртуальні світи, розвивати творчість, комунікативні здібності, вміння долати бар'єри та перешкоди в стосунках з іншими здобувачами освіти [12, с. 86–97].

- Foldit – це комп'ютерна гра є цікавою та пізнавальною для тих, хто цікавиться біологією, хімією, дозволяє гравцям не тільки розважатися, але й вносити свій вклад у фахові наукові дослідження спільноти.

У 2009 році у Нью-Йорку свої двері відчинила нова школа Quest to Learn. Її особливістю стала унікальна спільна робота педагогів із розробниками віртуальних ігор, які вибудували абсолютно весь процес навчання як віртуальну гру. Замість звичних завдань учні отримували завдання – квести, за результатами яких було з'ясовано, що, виконавши ігрову місію, учні краще запам'ятовували формули і знаходили оригінальні способи розв'язання завдань.

Середній показник відвідуваності учнів нової школи становив 94%. За таких умов на випускних іспитах 54% випускників показали хороші результати, в той час як у звичайних закладах освіти цей показник був 30%. Тому, безумовно, школу Quest to Learn можна вважати успішним прикладом гейміфікації освіти.

У часи пандемії COVID-19 найбільшій популярності набула платформа Google Classroom, коли навчання перейшло на віддалену форму.

Основні можливості гейміфікації в Google Classroom включають:

1. Бали та рівні, віртуальні нагороди: викладачі можуть встановлювати систему балів та рівнів, щоб стимулювати здобувачів освіти до досягнення певних цілей. Google Classroom дозволяє викладачам створювати лідерські дошки, де здобувачі освіти можуть бачити свої результати. Це може стимулювати здорову конкуренцію та мотивувати здобувачів освіти до досягнення кращих результатів.

2. Групові завдання: Google Classroom дозволяє викладачам створювати групові завдання, де здобувачі освіти можуть співпрацювати та взаємодіяти один з одним.

3. Інтерактивність: Google Classroom надає різноманітні інструменти для інтерактивного навчання, такі як опитування, інтерактивні дошки та спільне редагування документів.

Дослідження, що проводяться за показниками гейміфікації, доводять, що гейміфікація сприяє налагодженню ефективної роботи сучасних компаній. Так, багато топ-менеджерів зізналися, що досягли успіху завдяки тому, що змогли попередньо програти «сценарій» розвитку компанії завдяки іграм-симуляторам.

Симуляція в освітній програмі є ефективним інструментом для засвоєння нових знань. Завдяки симуляції учасники можуть отримати практичні навички та створювати реальні проблеми в контрольному середовищі:

- 1) реалістичне моделювання: симуляційні програми можуть точно відтворювати реальні ситуації, що дозволяє учасникам навчатися діяти в реалістичних умовах;

- 2) виключення ризиків: симуляція дозволяє учасникам виконувати завдання без реальних ризиків. Наприклад, можна вивчати процеси виробництва електрики, не ризикуючи своїм життям чи здоров'ям;

- 3) можливість відстеження прогресу: симуляційні програми зазвичай надають звіти та статистику про роботу учасників. Це дозволяє відстежувати прогрес та надавати індивідуальну підтримку;

- 4) мотивація до навчання: використання симуляційних програм може зробити навчання цікавішим та захопливішим для учасників;

5) розширення навчальних можливостей: симуляція дозволяє досліджувати та вивчати теми, які можуть бути недоступними в реальному світі. Наприклад, вони можуть вивчати космос.

Враховуючи ці переваги, симуляція може бути цінним додатком до освітніх програм. Вона допомагає здобувачам освіти розвивати практичні навички, критичне мислення, а також підготувати їх до реального життя та роботи у майбутньому. Освіта і техніка давно використовують симуляцію для навчання та експериментування, які широко застосовуються в таких галузях: медична освіта, аерокосмічна галузь, промислове виробництво, кліматологія, авіація, атомна енергетика тощо.

**Висновки.** Отже, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що за умови правильної реалізації гейміфікація і симуляція в освіті як підхід до навчання можуть сприяти підвищенню ефективності функціонування всієї освітньої системи. Гейміфікація та симуляція враховують потреби кожного здобувача освіти, сприяючи активному його залученню до освітнього процесу та стимулюючи мотивацію для досягнення нових академічних цілей. Саме тому імітаційне моделювання освітніх систем вже стало невід'ємною частиною нової освіти молодого покоління, здатного вивчати нові знання за допомогою віртуальних освітніх ігор. Тим часом, як освітній простір стає дедалі цифровим, можна очікувати збільшення кількості інноваційних технологій навчання, тісно пов'язаних з гейміфікацією та симуляцією.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Захарова О. В., Грузд А. В. Підвищення якості послуг вищої освіти за допомогою гейміфікації. *Наукові праці Національного технічного університету. Економічні науки*. 2017. Вип. 32. С. 113–122.
2. Кравець Н. С. Етапи створення гейміфікованої системи для використання в навчальному процесі ВНЗ. *Вісник ХДАК*. 2017. Вип. 50. С. 198–206.
3. Макаревич О. О. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання. *Young Scientist*. 2015. № 2 (17). С. 275–278.
4. Наука України – погляд молодих вчених крізь призму сучасності: тези доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції. Черкаси: Нечитайло О. Ф., 2017. 144 с.
5. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. С. 32–38.
6. Кравчук Г. Т., Шевчук Т. В. Симуляція як інтерактивний метод навчання майбутніх фахівців-економістів. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 2 (20). С. 59–65.
7. Gamification URL: <http://ikraine.net/gamification-ili-kak-sdelat-interesnym-skuchnye-veshhi/#.WzVUsdlzZPY>. (дата перегляду: 22.12.2023).
8. Закон України «Про вищу освіту» №1556-VII від 01.07.2014 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. С. 37–38.
9. Білощицький А. О. [та ін.]. Формування концепцій побудови інфраструктури GameHub в українських університетах. *Управління розвитком складних систем*. 2016. № 26. С. 163–170.
10. Шість кроків до гейміфікації навчання (з прикладами) URL: <https://ain.ua/2017/12/06/6-kroktiv-do-gejmifikacii%D1%97-navchannya>. (дата перегляду: 23.12.2023).
11. Введення в гейміфікацію: головні принципи та посібник із впровадження в інтернет-маркетингу URL: <http://mmr.ua/show/vvedenie-v-gejmifikaciju-glavnye-principy-i-rukovodstvo-povnedreniju-v-internet-marketinge/37466#660581880.1529591071>. (дата перегляду: 22.12.2023).
12. Коневщинська О. Е. Зарубіжний досвід використання «minecraft: education edition» у проектній діяльності. *Information Technologies in Education*. 2017. № 3 (32). С. 86–97.

# ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

## EXPERIMENTAL WORK OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE SELF-EXPRESSION OF FUTURE VOCAL COACHES BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Актуальність теми дослідження автори вбачають у необхідності розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами інформаційно-комунікативних технологій для розкриття власного індивідуального стилю педагогічної діяльності, розширення національної самосвідомості тощо. У статті розглянуто рівнево-критеріальну систему та опис констатувального експерименту перевірки розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами інформаційно-комунікативних технологій у вищих закладах освіти мистецького спрямування. Методологія дослідження передбачала застосування теоретичних та емпіричних методів дослідження, таких як: метод аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації, спостереження, анкетування, бесіди, інтерв'ювання, тестування тощо. Авторами було визначено мету дослідження, яка передбачала опис констатувального етапу дослідження розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами інформаційно-комунікативних технологій у вищих закладах освіти мистецького спрямування.

У статті розглянуто критерії та показники творчого самовираження майбутніх викладачів-музикантів у вищих закладах освіти. У роботі авторами визначено наступні критерії: міра зацікавленості музичним мистецтвом за допомогою використання засобів ІТ; ступінь обізнаності теоретично-методичними знаннями з використання засобів ІТ технологій в процесі педагогічної діяльності; здатність до емоційного переживання музичних творів та їх ціннісного оцінювання за допомогою засобів ІТ; міра здатності до створення власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору засобами ІТ та показники до кожного з них. Також дослідниками визначено рівні розвитку означеного феномену: високий, середній, низький. Авторами визначено інструментарій дослідно-експериментальної роботи, за допомогою якого відбулася перевірка розвитку творчого самовираження у майбутніх викладачів вокалу – це прийом бесіди, інтерв'ю та анкетування респондентів; методика визначення типу загальної емоційної спрямованості майбутніх викладачів вокалу та рівня їх творчого самовираження; завдання на створення цікавої презентації художнього музичного твору використовуючи засоби ІТ; метод аналізу виконавської інтерпретації майбутніх викладачів вокалу використовуючи музичне програмне забезпечення.

**Ключові слова:** творче самовираження, розвиток, майбутні викладачі вокалу, вища

школа, дослідно-експериментальна робота, інформаційно-комунікативні технології.

The authors see the relevance of the research topic in the necessity for the development of creative self-expression of future vocal coaches by means of information and communication technologies for disclosure own individual style of pedagogical activity, extension national consciousness etc. The article considers a level-criterion system and a description of the ascertaining experiment to test the development of creative self-expression of future vocal coaches by means of information and communication technologies in higher educational institutions of artistic orientation. Research methodology foresaw the application of theoretical and empirical research methods, such as: analysis, synthesis, generalization, specification, observation, questionnaires, conversations, interviews, and testing etc. The authors defined the purpose of the study, which provided a description ascertaining stage of the research of the development of creative self-expression of future vocal coaches by means of information and communication technologies in higher educational institutions of artistic orientation.

The article considers criteria and indicators of creative self-expression of future coaches-musicians in higher education institutions. In the work authors have defined following criteria: the measure of interest in musical art with using IT tools; the degree of awareness of theoretical and methodological knowledge of using IT tools in the process of pedagogical activity; the ability to emotionally experience musical works and their value assessment using IT tools; the measure of the ability to create one's own artistic and pedagogical interpretation of a vocal work using IT and indicators for each of them. Also the explorers have defined levels of development of the designated phenomenon: high, medium, low. The authors have identified the instruments of experimental work, which were used to test the development of creative expression in future vocal teachers, namely, the technique of conversation, interviews and questionnaires; a methodology for determining the type of general emotional orientation of future vocal coaches and the level of their creative self-expression; a task to create an interesting presentation of an artistic musical piece using IT tools; a method of analysing the performance interpretation of future vocal teachers using music software.

**Key words:** creative expression, development, future vocal teachers, higher school, experimental work, information and communication technologies.

УДК 378.012:784.071.2-051:159.923.2]:004.9  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.53>

**Гмиріна С.В.,**

ст. викладач кафедри академічного та естрадного вокалу Київського університету імені Бориса Грінченка

**Ланіна Т.О.,**

ст. викладач кафедри академічного та естрадного вокалу Київського університету імені Бориса Грінченка

**Точкова С.С.,**

викладач кафедри академічного та естрадного вокалу Київського університету імені Бориса Грінченка

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Вхідження України

в Європейський освітній простір вимагає від сучасних викладачів вокалу теоретико-методичних знань, практичних вмій та навичок використання

інформаційно-комунікативних технологій на заняттях з фахових дисциплін. Розвиток творчого самовираження у майбутніх викладачів вокалу засобами інформаційно-комунікативних технологій допоможе їм розкрити індивідуальний стиль педагогічної діяльності, розширити національну самосвідомість, досягнути значущість національних цінностей у контексті світової культури.

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

Аналіз педагогічної літератури показує, що предметом уваги вчених були проблеми, пов'язані з професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищій школі. Це дослідження В. Гриньової, Р. Гуревича, І. Зязюна, Н. Кічук, Л. Кондрацької, Р. Кузьменко, М. Лещенко, Н. Миропольської, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, О. Олексюк, Г. Падалки [4], О. Ростовського, О. Рудницької, О. Семашко, С. Сисоєвої [5], М. Сметанського, Г. Тарасенко, Г. Шевченко, О. Щолокової та ін. Вчені актуалізують значущість розгляду проблеми творчого самовираження в освітньому процесі (Б. Г. Братусь, Е. В. Галажинський, О. А. Лукіна, Ю. В. Мережка [2], Н. Ф. Хилько та інші), а також багатоманітність наукових підходів до фахової підготовки майбутнього вчителя в контексті становлення гуманістичної парадигми освіти (В. Андрущенко, В. Євтух, В. Жадько, І. Кедров, С. Клепко, В. Кремень, Е. Кучменко, В. Лутай, Г. Меднікова, С. Румянцева [1] та ін.).

Проблемі застосування ІТ у музично-творчій практиці викладачів присвячені роботи М. Гарднера, Д. Зарицького, Л. Теряєва [3], Н. Попович [7], Т. Потапчук, Р. Петеліна, С. Соломко [6], В. Фукса й ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проблема творчого самовираження у науково-методичній літературі ґрунтовно досліджується у викладачів загальноосвітньої ланки освіти, однак, проблема розвитку творчого самовираження, саме у майбутніх викладачів вокалу засобами інформаційно-комунікативних технологій у вищих закладах освіти мистецького спрямування залишається недостатньо розглянутою та вимагає більш детального вивчення.

**Формулювання цілей статті** – описати констатувальний етап дослідження розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами інформаційно-комунікативних технологій у вищих закладах освіти мистецького спрямування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Діагностика рівнів розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ проводилась на базі Факультету музичного мистецтва і хореографії Київського університету імені Бориса Грінченка серед студентів I-II курсів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Констатувальний експеримент проводився протягом

1 семестру 2023 навчального року. Загалом було охоплено 86 студентів.

**Мета дослідження:** перевірити стан розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ.

**Завдань дослідження:**

1. Визначити критерії та показники розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ.

2. Визначити рівні сформованості розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ.

3. Обґрунтувати і розробити методи діагностування для перевірки творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу.

Стан розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ ми оцінювали за такими загальними критеріями як: стимулюючо-мотиваційний, змістовий, емоційно-ціннісний та практично-діяльнісний. У процесі розвитку творчого самовираження перевірка стану розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ відбувалась за наступними критеріями: міра зацікавленості музичним мистецтвом за допомогою використання засобів ІТ; ступінь обізнаності теоретично-методичними знаннями з використання засобів ІТ технологій в процесі педагогічної діяльності; здатність до емоційного переживання музичних творів та їх ціннісного оцінювання за допомогою засобів ІТ; міра здатності до створення власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору засобами ІТ.

Визначити рівні розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ, з'ясувати інтенсивність виявлення показників стану розвитку творчого самовираження за раніше окресленими критеріями допомогли використані нами методики: прийом бесіда, інтерв'ю та анкетування респондентів; методика визначення типу загальної емоційної спрямованості майбутніх викладачів вокалу та рівня їх творчого самовираження (завдання на створення цікавої презентації художнього музичного твору використовуючи засоби ІТ та метод аналізу виконавської інтерпретації майбутніх викладачів вокалу використовуючи музичне програмне забезпечення).

Так, досліджуючи стан розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ за критерієм «*Міра зацікавленості музичним мистецтвом за допомогою використання засобів ІТ*», було визначено такі показники: прояв інтересу до музичного мистецтва під час використання засобів ІТ; вияв бажання до роботи із засобами ІТ щодо знаходження інформації з музичного мистецтва.

Показники розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ за

критерієм *«Ступінь обізнаності теоретично-методичними знаннями з використання засобів ІТ технологій в процесі педагогічної діяльності»*: ступінь обізнаності теоретично-методичними знаннями з використання засобів ІТ; міра здатності до використання отриманих знань, умінь та навичок роботи із засобами ІТ в практично-педагогічній діяльності.

Критерій *«Здатність до емоційного переживання музичних творів та їх ціннісного оцінювання за допомогою засобів ІТ»* визначався за такими показниками як: активність емоційної реакції під час прослуховування музичних творів за допомогою засобів ІТ; міра здатності до ціннісного оцінювання музичних творів з використанням ІТ засобів.

Критерій *«Міра здатності до створення власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору засобами ІТ»* визначався за такими показниками як: здатність до створення власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору засобами ІТ; міра здатності до застосування власної художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору в практично-педагогічній діяльності.

Для отримання об'єктивних результатів експерименту було розроблено та впроваджено трибальну систему оцінювання відповідно до рівнів розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ.

**«Міра зацікавленості музичним мистецтвом за допомогою використання засобів ІТ»**: високий рівень – 3 бали виставлялись студентам, якщо вони: проявляють інтерес до музичного мистецтва під час використання засобів ІТ та активно використовують їх для знаходження інформації з музичного мистецтва; середній рівень – 2 бали виставлялись студентам тоді, коли вони: час від часу проявляють інтерес до музичного мистецтва під час використання засобів ІТ та рідко використовують їх для знаходження інформації з музичного мистецтва; низький рівень – 1 бал ставився студентам, якщо вони: не проявляють інтерес до музичного мистецтва під час використання засобів ІТ та дуже рідко використовують їх для знаходження інформації з музичного мистецтва.

**«Ступінь обізнаності теоретично-методичними знаннями з використання засобів ІТ технологій в процесі педагогічної діяльності»**:

високий рівень – 3 бали виставлялись студентам, якщо вони: мають високий ступінь обізнаності теоретично-методичними знаннями з використання засобів ІТ та здатні до використання отриманих знань, умінь та навичок роботи із засобами ІТ в практично-педагогічній діяльності; середній рівень – 2 бали ставились тоді, коли студенти:

мають не достатній ступінь обізнаності теоретично-методичними знаннями з використання засобів ІТ та мають деякі труднощі до використання отриманих знань, умінь та навичок роботи із засобами ІТ в практично-педагогічній діяльності; низький рівень – 1 бал виставлявся у тому випадку, якщо студенти: мають низький ступінь обізнаності теоретично-методичними знаннями з використання засобів ІТ та не здатні до використання отриманих знань, умінь та навичок роботи із засобами ІТ в практично-педагогічній діяльності.

**«Здатність до емоційного переживання музичних творів та їх ціннісного оцінювання за допомогою засобів ІТ»**: високий рівень – 3 бали виставлялись студентам, якщо їм притаманна висока активність емоційної реакції під час прослуховування музичних творів за допомогою засобів ІТ та вони можуть зробити їх ціннісне оцінювання; середній рівень – 2 бали ставились тоді, коли студенти мають мало активну емоційну реакцію під час прослуховування музичних творів за допомогою засобів ІТ та частково можуть зробити їх ціннісне оцінювання; низький рівень – 1 бал виставлявся у тому випадку, якщо студенти мають пасивну емоційну реакцію під час прослуховування музичних творів за допомогою засобів ІТ та не здатні до їх ціннісного оцінювання.

**«Міра здатності до створення власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору засобами ІТ»**: високий рівень – 3 бали виставлялись студентам, якщо вони: здатні створити власну художньо-педагогічну інтерпретацію вокального твору засобами ІТ та здатні застосувати її в практично-педагогічній діяльності; середній рівень – 2 бали ставились тоді, коли студенти: здатні створити власну художньо-педагогічну інтерпретацію вокального твору засобами ІТ, проте у них виникають труднощі під час застосування її в практично-педагогічній діяльності; низький рівень – 1 бал виставлявся у тому випадку, якщо студенти: не здатні створити власну художньо-педагогічну інтерпретацію вокального твору засобами ІТ та не здатні застосувати її в практично-педагогічній діяльності.

Отримані показники стану розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу були результатом проведення різних форм та методів – від спостереження за навчально-виховною діяльністю на заняттях з сольного співу до оцінювання їх під час виступів на відкритих заняттях та на сцені.

Для перевірки стану розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ за критерієм – *«Міра зацікавленості музичним мистецтвом за допомогою використання засобів ІТ»* серед студентів був проведений метод анкетування. Анкетування дозволило перевірити міру зацікавленості студентів музичним мистецтвом

за допомогою використання засобів ІТ за такими показниками як прояв інтересу до музичного мистецтва під час використання засобів ІТ та використання їх для знаходження інформації з музичного мистецтва.

Для перевірки стану розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ за таким критерієм як *«Ступінь обізнаності теоретично-методичними знаннями з використання засобів ІТ технологій в процесі педагогічної діяльності»* ми запропонували метод тестування за допомогою якого ми визначили ступінь обізнаності теоретично-методичними знаннями з використання засобів ІТ.

Тестування дозволило перевірити ступінь обізнаності теоретично-методичними знаннями з використання засобів ІТ технологій в процесі педагогічної діяльності за такими показниками як ступінь обізнаності теоретично-методичними знаннями з використання засобів ІТ та міра здатності до використання отриманих знань, умінь та навичок роботи із в практично-педагогічній діяльності.

Для перевірки стану розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ за таким критерієм як *«Здатність до емоційного переживання музичних творів та їх ціннісного оцінювання за допомогою засобів ІТ»* ми запропонували методику визначення типу загальної емоційної спрямованості студентів та їх ціннісного оцінювання.

У процесі дослідження було запропоновано студентам і завдання на визначення художньої привабливості музичного твору. Кожен студент на комп'ютері мав завдання, яке виглядало, як декілька накреслених однакових вертикальних ліній. На кожній лінії відмічена середина. Респондентам давали ознайомитись з прикладами різних вокальних творів під відео-презентацію. На прохання викладача студенти позначкою на кожній лінії, в залежності від їх уподобань, відмічали ступінь зацікавленості до кожного музичного твору.

Якщо будь-який запропонований музичний твір подобався, студент робив позначку вище точки середини, якщо не подобався – нижче середини. За кожну точку вище середини ставився 1 бал, за точку нижче середини – 0 балів. Підрахунки балів позначок «інтересу», зроблених студентами, разом із результатами спостереження, допомогли зробити висновки про те, наскільки подобається студентам той чи інший музичний твір.

Для перевірки стану розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ за таким критерієм як *«Міра здатності до створення власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору засобами ІТ»* був проведений розроблений нами метод аналізу художньо-педагогічної інтерпретації студентами музичного твору засобами ІТ. Студентам

надавалась можливість вдома створити власну художньо-педагогічну інтерпретацію вокального твору засобами ІТ та продемонструвати її перед іншими студентами. Оцінювання вокального твору відбувалося за такими показниками: цілісне відтворення студентами художнього образу у єдності змісту і виражальних засобів; володіння основами програмного забезпечення для підготовки відео-презентації під час виконання твору; здатність прицільно застосовувати засоби ІТ у розкритті музично-поетичних образів; вияв почуття міри у сценічній інтерпретації музичного твору. Кожний показник оцінювався за дванадцятибальною шкалою:

– 1–3 бали – відсутнє цілісне відтворення студентами художнього образу у єдності змісту і виражальних засобів; незадовільне володіння основами програмного забезпечення для підготовки відео презентації під час виконання твору; нездатність прицільно застосовувати засоби ІТ у розкритті музично-поетичних образів; відсутнє почуття міри у сценічній інтерпретації музичного твору;

– 4–6 бали – розширене донесення художнього образу твору студентом; слабе володіння основами програмного забезпечення для підготовки відео презентації під час виконання твору; слабка здатність прицільно застосовувати засоби ІТ у розкритті музично-поетичних образів; недостатньо сформоване почуття міри у сценічній інтерпретації музичного твору;

– 7–9 балів – не досить цілісне відтворення художнього образу твору студентом у єдності змісту і виражальних засобів; часткове володіння основами програмного забезпечення для підготовки відео презентації під час виконання твору; задовільна здатність прицільно застосовувати засоби ІТ у розкритті музично-поетичних образів; є почуття міри у сценічній інтерпретації музичного твору, але не завжди воно прослідковується;

– 10–12 балів – цілісне донесення художнього образу твору у єдності змісту і виражальних засобів студентом; професійне володіння основами програмного забезпечення для підготовки відео презентації під час виконання твору; здатність прицільно застосовувати засоби ІТ у розкритті музично-поетичних образів; бездоганне почуття міри у сценічній інтерпретації музичного твору.

**Висновки і перспективи в цьому напрямку.** Проведення констатувального експерименту дало можливість дослідити питання стану розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами ІТ за такими критеріями, як міра зацікавленості музичним мистецтвом за допомогою використання засобів ІТ; ступінь обізнаності теоретично-методичними знаннями з використання засобів ІТ технологій в процесі педагогічної діяльності; здатність до емоційного переживання

музичних творів та їх ціннісного оцінювання за допомогою засобів ІТ; міра здатності до створення власної художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору засобами ІТ.

Подальші перспективи в цьому напрямку стосуватимуться розробки інноваційних засобів, форм розвитку творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу засобами інформаційно-комунікативних технологій та осучаснення існуючих методів і прийомів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Румянцева, С.В., Дреєва, Ю. О. Сутність та зміст фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 3. С. 222–226.

2. Мережко Ю.В. Стимулювання творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-виконавської діяльності. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики*

*XXI століття*: матер. II Міжнарод. наук.-практ. конф. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2016. Вип. 50. Т. 2. С. 619–625.

3. Теряєва Лариса. Засосування музичних інформаційних технологій при вивченні навчальної дисципліни «Хорове диригування». *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1–2 (24–25). С. 272–285.

4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.

6. Соломко С.В. Використання інформаційних технологій в музичній освіті. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2411/So?sequence=1> (дата звернення 16.12.2023).

7. Попович Н.М. Проблема інтеграції інформаційно-комунікативних технологій у систему професійної підготовки майбутнього вчителя музики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 1 (33). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/786/585> (дата звернення 16.12.2023).



## ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРАКТИВНИХ ОНЛАЙНОВИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

### THE DIDACTIC POTENTIAL OF INTERACTIVE ONLINE GAMES IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

У статті з'ясовано, що для навчання української мови як іноземної важливим є пошук методів організації навчальної діяльності, суголосних сучасним освітнім реаліям, а також теоретичне обґрунтування, методичне забезпечення та практичне втілення нових форм і технологій навчання. Стаття присвячена розкриттю особливостей застосування інтерактивних онлайн-ігор у навчанні української мови як іноземної. Дослідження спрямоване на покращення методів викладання української мови як іноземної та впровадження нових підходів для збагачення навчального процесу.

Аналіз вітчизняних та іноземних наукових публікацій за тематикою дослідження виявив посилені інтерес сучасних дослідників до проблеми використання дидактичних ігор у навчанні, її онлайн-ігор зокрема, які дають змогу створити альтернативний навчальний простір з потенціалом мовного, мовленнєвого та комунікативного розвитку.

Проаналізовано дидактичний потенціал інтерактивних онлайн-ігор, розглянуто їх вплив на розвиток мовних знань, лексичного запасу та комунікативних вмінь та навичок студентів. Стаття висвітлює конкретні інструменти для створення інтерактивної візуалізації (Thinglink, MindMeister) та інтерактивних ігрових завдань (Learning Apps, Wordwall, Genially тощо), які можуть бути використані в процесі навчання, а також рекомендації щодо їх ефективного впровадження у навчальний процес.

Розкрито актуальність використання інтерактивних онлайн-ігор в освітній діяльності студентів-іноземців, проаналізовано основні переваги та ризики, які можуть виникнути у процесі впровадження пропонуваного методу.

Підкреслено, що використання елементів інтерактивних онлайн-ігор у процесі навчання української мови як іноземної уможливило проведення занять відповідно до найсучасніших загальнопедагогічних, психологічних і дидактичних вимог, оскільки такі заняття спрямовують діяльність іноземних студентів на збагачення мовлення, підвищують активність, динамічність, емоційність навчальної діяльності, сприяють формуванню мовної компетентності через можливість створення ігор відповідно до навчальних потреб, інтересів та рівня знань студентів.

**Ключові слова:** дидактична гра, інтерактивна онлайн-гра, навчання української мови як іноземної.

The article found out that it is important to find methods of organizing educational activities that are consistent with modern educational realities, as well as theoretical justification, methodological support and practical implementation of new forms and technologies of learning Ukrainian as a foreign language. The article is devoted to revealing the features of using interactive online games in teaching Ukrainian as a foreign language. The research is aimed at improving the methods of teaching Ukrainian as a foreign language and introducing new approaches to enrich the educational process.

The analysis of scientific publications on the topic of the study revealed the increased interest of modern researchers in the problem of using didactic games in education, and online games in particular, which make it possible to create an alternative educational space with the potential of language, speech and communicative development.

The didactic potential of interactive online games was analyzed, and their impact on the development of language knowledge, vocabulary, and communication skills was considered. The article highlights specific tools for creating interactive visualization (Thinglink, MindMeister) and interactive game tasks (Learning Apps, Wordwall, Genially, etc.) that can be used in the learning process, as well as recommendations for their effective implementation in the learning process.

The relevance of using interactive online games in foreign students' educational activities is revealed, the main advantages and risks that may arise in the process of implementing the proposed method are analyzed.

It is emphasized that the use of elements of interactive online games in the process of learning Ukrainian as a foreign language makes it possible to conduct lessons in accordance with the modern general pedagogical, psychological and didactic requirements, since such classes direct the activities of foreign students to enrich their speaking skills, increase the activity, dynamism, emotionality of educational activities, contribute to the formation language competence through the possibility of creating games in accordance with the educational needs, interests and of students' language level.

**Key words:** didactic game, interactive online game, learning Ukrainian as a foreign language.

УДК 37.016:811.161.2'243]:794  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.54>

**Горохова Т.О.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри української мови  
Київського університету імені Бориса  
Грінченка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нині спостерігаємо посилений інтерес іноземців до опанування української мови, тому методика викладання української мови як іноземної є одним із пріоритетних напрямів української лінгводидактики. Водночас, через сучасні події в Україні й світі зростає актуальність онлайн-навчання, а відтак і пошук ефективних для дистанційного формату

освіти методів, прийомів і технологій навчання української мови як іноземної. У сучасному освітньому середовищі важливу роль відведено інтерактивним онлайн-технологіям, з-поміж яких можна виокремити ігрові методи і технології навчання, а також елементи гейміфікації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання викладання української мови як іноземної

висвітлено в працях таких вчених, як Т. Вінтонів, Т. Колодько, Т. Касьяненко, Т. Лещенко, В. Овдіюк, О. Тростинська, В. Федчик, М. Шведова, Г. Швець та інші.

Г. Швець стверджує, що важливим для навчання української мови як іноземної є пошук методів організації навчальної діяльності, суголосних сучасним освітнім реаліям, а також теоретичне обґрунтування, методичне забезпечення та практичне втілення нових форм і технологій навчання [6].

Для того, щоб іноземні студенти навчитися розуміти українську мову та вміли вести діалог нею, на думку Л. Овсієнко, варто застосовувати саме практико орієнтовані методи, з-поміж яких виокремлюємо метод дидактичної гри, що є емоційно-мотиваційним засобом навчання, активно допомагає подолати мовний бар'єр і формує іншомовну комунікативну компетентність студента [5, с. 111].

Нині спостерігаємо дослідницький інтерес українських лінгводидактів (О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, О. Кучерук, Л. Мелешко, І. Мельникова, О. Остапченко, О. Садовець, О. Шевченко та інші) до окремих аспектів організації ігрової діяльності в навчанні мови, оскільки гра дає змогу створити розвивальне навчальне середовище, підвищити мотивацію до навчання мови та поліпшити якісні показники освітніх досягнень.

Окремі дослідження в сучасній лінгводидактиці присвячено дидактичним аспектам упровадження ігрових технологій із використанням цифрових інструментів, що доцільні для реалізації в онлайн-освітньому процесі. Дослідники Д. Дочинець, Л. Гайдук, О. Черновол розглядають теоретико-практичні аспекти гейміфікації в контексті викладання української мови як іноземної й стверджують, що використання ігрових методів сприяє закріпленню мовних явищ у пам'яті, збільшує інтерес та активність здобувачів освіти, підвищує мотивацію навчальної діяльності [3, с. 44]. О. Садовець, О. Мартинюк, О. Орловська та інші науковці стверджують, що використання ігрових методів полегшує досягнення освітніх цілей: робить вивчення української мови як іноземної цікавішим; провокує здобувачів освіти до активних дій; дає їм змогу закріплювати практичні навички в процесі вивчення української мови як іноземної [8].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри широке представлення різних аспектів упровадження ігрових технологій і методів, питання використання інтерактивних онлайн-ігор у процесі навчання української мови як іноземної не має достатнього висвітлення в науковій та методичній літературі.

**Мета статті** полягає у висвітленні лінгводидактичних аспектів використання інтерактивних

онлайн-ігор у навчанні української мови як іноземної. Мета передбачає розв'язання низки завдань:

- охарактеризувати інструменти для створення інтерактивних онлайн-ігор;
- описати лінгводидактичний потенціал інтерактивних онлайн-ігор у навчанні української мови як іноземної;
- визначити переваги і недоліки використання онлайн-ігор як дидактичного методу.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах популярності онлайн-формату навчання, зокрема, з-поміж іноземних громадян, важливості набуває переосмислення й удосконалення методів, прийомів, технологій навчання української мови як іноземної, а також вибір оптимальних засобів для підвищення мотивації студентів, інтенсифікації навчального процесу та впливу на емоційну сферу здобувачів освіти. Одним із оптимальних методів формування іншомовної компетентності на заняттях з української мови як іноземної є **навчальна (дидактична) гра** – різновид гри з правилами, що спеціально створені для формування мовних і мовленнєвих умінь та навичок, спрямовані на розв'язання конкретних комунікативних завдань, та водночас мають розвивальний вплив ігрової діяльності. У сучасних умовах поширення дистанційної освіти актуальності набули інтерактивні онлайн-дидактичні ігри, які можна реалізувати на різних платформах.

Наявні нині ресурси для використання, організації та створення інтерактивних онлайн-ігор можна класифікувати на основні дві групи:

1. Засоби інтерактивної візуалізації: Genially, Thinglink, MindMeister тощо.
2. Платформи для створення інтерактивних завдань: Learning Apps, Kahoot, Wordwall, Quizlet, Interacty, JeopardyGames тощо.

Розглянемо поетапно дидактичний інструментарій кожної із груп інтерактивних онлайн-ігор.

У процесі навчання української мови як іноземної важливе місце відводимо засобам візуалізації, що допомагає краще сприймати й передавати інформацію. Інтерактивні зображення можна створювати самостійно або обирати готові у таких ресурсах, як Thinglink, Genially або інших подібних. З допомогою таких зображень можна організувати гру «Назви всі предмети на малюнку», у якій перемагає той, хто назве найбільшу їх кількість. А інтерактивне зображення допоможе перевірити відповіді, прослухати правильну вимову слова, що сприятиме запам'ятовуванню лексики. Наприклад, студентам пропонували такі інтерактивні зображення до тем:

– «Спальня кімната»: <https://www.thinglink.com/scene/1378433517985202177>

– «Кухня»: <https://www.thinglink.com/scene/1430270021841453058>

Пізніше студенти отримали завдання створити подібне зображення відповідно до своїх уподобань і попрацювати в парах: назвати слова предметів, явищ чи осіб на створених малюнках, дібрати до них прикметники та дієслова. Така діяльність інтенсифікує процес запам'ятовування лексики, посилює мотиваційний складник заняття, налагоджує процес комунікації між учасниками освітнього процесу.

Окрему увагу варто звернути на інструменти створення інтелектуальних карт, як-от MindMeister, BubbleUs або інші. Інтелектуальні карти можуть бути корисними для узагальнення, візуалізації, структурування та класифікації певних поглядів, ідей або фактів [7]. Вони можуть бути використані для організації різних процесів, зокрема й для дидактичних ігор. Наприклад, студентам-іноземцям можна запропонувати гру «Доповни карту» (рис. 1), де учасники по черзі мають доповнити інтерактивну карту певної тематичної групи. До лексичної теми «Зима» подаємо такі рубрики для наповнення: «Зимові місяці», «Зимові свята», «Зимові розваги», «Зимовий одяг», «Зимова погода», «Яка зима? (прикметники)» тощо. Кожен студент або група студентів отримує 1 бал за доповнення карти, перемагає той, хто набрав найбільшу кількість балів. Така дидактична гра допомагає узагальнити й повторити лексичний мінімум певної тематики, розширити й закріпити словниковий запас, налагодити взаємодію й мотивувати студентів до навчальної діяльності.

У такий творчий спосіб студенти генерують, класифікують, упорядковують, асоціюють і синтезують навчальну інформацію, щоб сформувати свої знання, швидко й ефективно запам'ятовувати

терміни, слова та активні тематичні фрази. Окрім того, створення інтелектуальних карт та інтерактивних зображень може сприяти глибшому розумінню змісту, слів, термінів тощо [7].

Вагоме місце з-поміж інструментів організації онлайн-ігор відводимо платформам для створення інтерактивних завдань (Learning Apps, Kahoot, Wordwall, Quizlet, Interacty, Genially та інших). Такі ресурси дають змогу викладачеві створювати інтерактивні завдання для перевірки знань з лексики і граматики та відпрацювання мовленнєвих навичок. Зокрема на платформі Learning Apps (<https://learningapps.org>) представлені форми для створення різних вправ на класифікацію, об'єднання в пари, тести у форматі вікторини, складання слів із літер, додавання слів до тексту, кросворди, лінгвістичні пазли, ігри. На зазначеній платформі методично доцільно, на нашу думку, створювати такі завдання:

– **Вивчення лексики:** знайти слова певної тематики (формат «Знайти слова»); знайти відповідне зображення до слова (формат «Знайти пару», гра «Парочки»); записати слово до зображення (формат «Вгадай слово») та інші.

– **Вивчення граматики:** обрати приклади слів до визначеної граматичної форми (формат «Пазл», «Класифікація», «Вікторина»); записати слова у правильній граматичній формі (формат «Заповнити пропуски») тощо.

– **Формування навичок аудіювання:** прослухати пісню й записати пропущені слова (формат «Заповнити пропуски»), прослухати слово й записати його правильно (формат «Вгадай слово») тощо.

Подібний інструментарій має й платформа WordWall (<https://wordwall.net>), однак варто

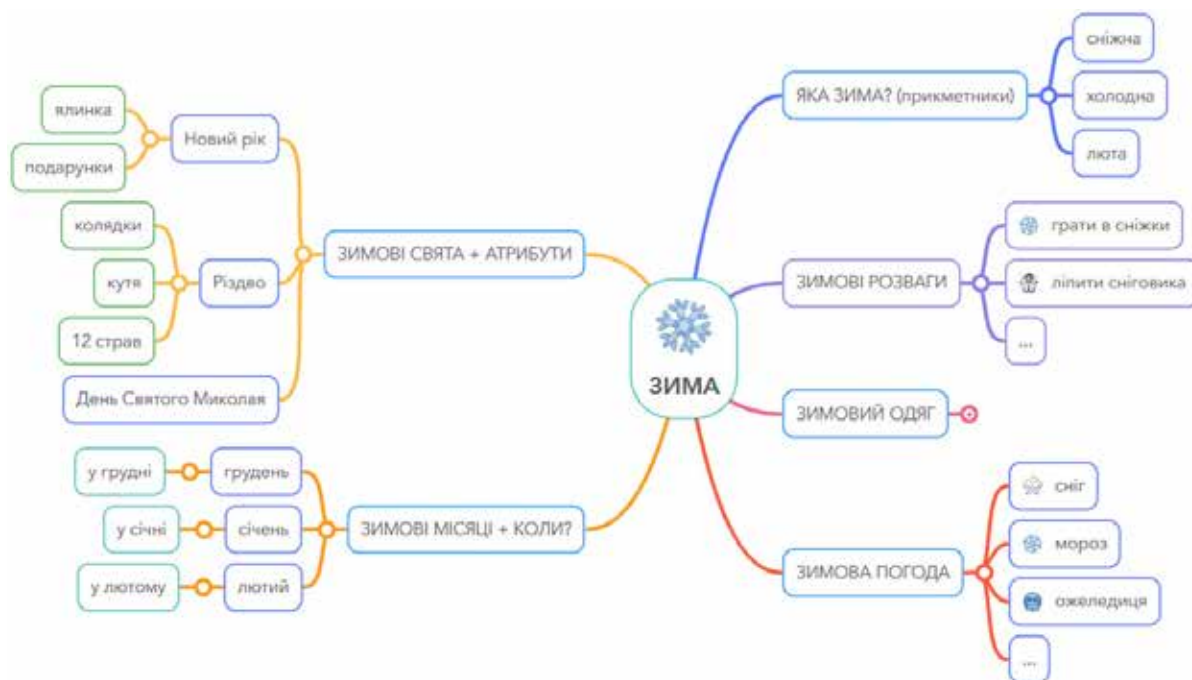


Рис. 1. Інтерактивна карта тематичної лексики «Зима»

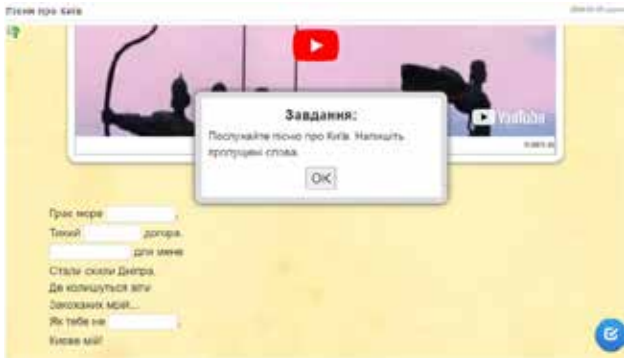


Рис. 2. Інтерактивне завдання на платформі LearningApps

звернути увагу на формат інтерактивної гри «Випадкове колесо», з використанням якої можна організувати вдосконалення навичок говоріння й повторення розмовних тем («Моя сім'я», «Кімната», «Рідна країна», «Мій друг», «Хобі», «Погода» та інші).

Особливу увагу варто звернути на можливості платформи Genially (<https://app.genial.ly>), оскільки вона містить розширений інструментарій для створення інтерактивних зображень, квестів, ігор, вікторин Jeopardy, настільних ігор, коміксів тощо, які є цікавими й актуальними для вивчення української мови як іноземної.

Такі завдання допомагають студентам-іноземцям узагальнювати набуті знання з української мови та культури, відпрацьовувати навички правильного і доцільного вживання мовних одиниць, а також мотивують та урізноманітнюють їхню освітню діяльність [2].



Розкажіть про...

Рис. 3. Інтерактивне завдання «Випадкове колесо» на платформі WordWall

Проаналізувавши можливості різних електронних ресурсів, а також власний емпіричний досвід, вбачаємо такі переваги використання інтерактивних онлайн-ігор у процесі навчання української мови як іноземної:

- широкий вибір інструментів для створення онлайн-ігор різноманітних форматів дає змогу урізноманітнювати навчальну діяльність;
- можливості різноаспектного використання, зокрема для збагачення словникового запасу студентів, закріплення граматичних умінь, формування навичок аудіювання тощо;
- індивідуалізація освітнього процесу через можливість вибору оптимальної для сприймання студентів форми подання інформації (текстової,



HANGMAN GAME



JEOPARDY GAME



OLYMPICS BOARD GAME



ANIME COMIC

Рис. 4. Різновиди інтерактивних ігор на платформі Genially

аудіальної, візуальної тощо), а також необхідного рівня складності;

– реалізація авторського підходу викладача до створення онлайн-ігор через вибір ілюстративного матеріалу, аудіо чи відеосупроводу, тематичне спрямування;

– наявність доступу до банку вже створених інтерактивних завдань іншими користувачами за визначеною тематикою;

– можливість виконання завдань у будь-який час та в будь-якому місці, як в умовах онлайн-навчання, так і в аудиторії, а також необмежений доступ студентів до пропонованих ресурсів.

– інтерактивні ігри стимулюють пізнавальну діяльність студентів, викликають позитивні емоції у процесі навчання.

Попри значний лінгводидактичний потенціал інтерактивних онлайн-ігор, можливі і певні ризики у процесі їх використання у навчанні української мови як іноземної, як-от технічні обмеження через відсутність необхідного обладнання чи стабільного інтернет-зв'язку, психологічна або ж цифрова неготовність викладача або студентів до використання таких методів тощо. А також зауважимо, що не всі інтерактивні онлайн-ігри спонукають студентів до творчої комунікативної діяльності.

**Висновки.** Важливим для навчання української мови як іноземної є пошук ефективних методів навчання, які б сприяли стійкому засвоєнню нових знань та вмінь вільно оперувати мовним матеріалом. Інтерактивні онлайн-ігри мають значний дидактичний потенціал, який виявляється в урізноманітненні навчальної діяльності через різні інструменти і формати ігор для збагачення словникового запасу студентів, закріплення граматичних умінь, формування навичок аудіювання тощо; індивідуалізації й оптимізації навчання через вибір форм і засобів подання інформації; реалізації авторського підходу викладача до створення онлайн-ігор; зручності виконання ігрових завдань як в умовах онлайн-навчання, так і в аудиторії; можливості неодноразового повторення діяльності для відпрацювання навичок; стимулюванні пізнавальної діяльності й посилення мотивації студентів.

Отже, використання елементів інтерактивних онлайн-ігор у процесі навчання української мови як іноземної уможливує проведення занять

відповідно до найсучасніших загальнопедагогічних, психологічних і дидактичних вимог, оскільки такі заняття спрямовують діяльність іноземних студентів на збагачення мовлення, підвищують активність, динамічність, емоційність навчальної діяльності, сприяють формуванню мовної компетентності через можливість створення ігор відповідно до навчальних потреб, інтересів та рівня знань студентів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні і методичному обґрунтуванні практичних аспектів використання цифрових технологій для навчання української мови як іноземної.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вдовіна О.О. Аналіз інтернет-ресурсів для вивчення української мови як іноземної. «Молодий вчений», 2020, № 7.1 (83.1), С. 28–31. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-83.1-8>.
2. Горохова Т. О., Зарудня О. М. Використання е-ресурсів як дієвого засобу організації навчального квесту в закладі вищої освіти. Освітологічний дискурс, №3 (42), 2023, с. 68–82.
3. Дочинець Д., Гайдук Л., Черновол О. Гейміфікація освітнього простору в контексті викладання української мови як іноземної. Технології, інструменти та стратегії реалізації наукових досліджень. Том 2. 2022. С. 43–46.
4. Лещенко Т. О., Шевченко О.М. Інноваційні підходи у викладанні української мови як іноземної. Мова. Свідомість. Концепт. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 250–253.
5. Овсієнко Л. Технологія навчання української мови як іноземної в закладах вищої освіти України Вісник Національного авіаційного університету. Серія Педагогіка. Психологія (1(16)). 2020. С. 109–116.
6. Швець Г. Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей: монографія. Київ: Фенікс, 2019. 529 с.
7. Leshchenko T., Zhovnir M., Grinko N. Teaching Ukrainian as a foreign language by using mind mapping technique. *Educological discourse*, 2021, No 2 (33). P. 105–118.
8. Sadovets O., Martynyuk O., Orlovska O., Lysak H., Korol S., Zembytska M. Gamification in the Informal Learning Space of Higher Education (in the Context of the Digital Transformation of Education). *Postmodern Openings*, 2022, 13(1), P. 330–350. URL: <https://doi.org/10.18662/po/13.1/399> (дата звернення: 20.09.2023).
9. Wonica P. Learning to evaluate analog games for education. *In Analog game studies*. 2017. Vol. 2. P. 61–67.

## МІСЦЕ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА АВТОМАТИЗОВАНИХ СИСТЕМ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

## THE PLACE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND AUTOMATED LEARNING SYSTEMS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY

У статті розкрито місце штучного інтелекту та автоматизованих систем навчання в освітньому процесі ЗВО; визначено основні можливості, перспективи і ризики застосування штучного інтелекту, зокрема лінгвістичних технологій (чат-ботів) в освітньому процесі. Проаналізовано особливості застосування та функції автоматизованих систем навчання, використовуваних в українських освітніх закладах. Визначено, що активне використання інтелектуальних технологій для полегшення та автоматизації різних аспектів навчання, забезпечуючи більш ефективну взаємодію між студентами та викладачами та полегшуючи ведення навчального процесу, вимагає від викладача, не залежно від змісту і напрямку дисциплін, які він викладає, наявності певних інтегральних, мультидисциплінарних і технічних знань, які дадуть змогу повною мірою використовувати, як АСН, так і інші напрями інформаційних та інтелектуальних технологій. Представлено результати опитування викладачів щодо сучасного стану і перспектив застосування автоматизованих систем навчання та штучного інтелекту в освітньому процесі ЗВО, особлива увага приділялась питанням визначення ставлення викладачів ЗВО до користування студентами інтелектуальними додатками і чат-ботами та з'ясування ефективності і зручності використання АСН у викладачій діяльності. Результати опитування показали, що викладачі мають обмежене уявлення про штучний інтелект та автоматизовані системи навчання, а отже, і про можливості їхнього застосування в освітньому процесі ЗВО. Це свідчить про необхідність проведення додаткової роботи з ознайомлення науково-педагогічних працівників ЗВО з сучасними технологіями, розкриття можливостей і функцій АСН, визначення норм і правил використання студентами чат-ботів (ChatGPT) в самостійній роботі, з метою запобігання неконтрольованим залозичень інформації та доптримання етики. Зазначено, що АСН та ШІ стають невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу, сприяючи його ефективності, доступності та інноваційності, проте їхнє впровадження повинно супроводжуватися уважним ставленням до питань безпеки, конфіденційності та етики.

**Ключові слова:** освітній процес закладу вищої освіти, штучний інтелект, авто-

матизована система навчання, інтелектуальні технології, інтегральні знання, викладацька діяльність.

The article reveals the place of artificial intelligence and automated learning systems in the educational process of a university; the main opportunities, prospects and risks of using artificial intelligence, in particular linguistic technologies (chat-bots) in the educational process, have been identified. The features of the application and functions of automated teaching systems used in Ukrainian educational institutions are analyzed. It has been determined that the active use of intelligent technologies to facilitate and automate various aspects of learning. It provides more effective interaction between students and teachers and facilitates the educational process. The introduction of intellectual technologies requires the teacher, regardless of the content and direction of the disciplines taught, to have certain multidisciplinary and technical knowledge that will allow full use of modern information and intellectual technologies. The results of a survey of teachers regarding the current state and prospects for the use of automated teaching systems and artificial intelligence in the educational process of a university are presented. Particular attention was paid to determining the attitude of university teachers to the use of intelligent applications and chat-bots by students, as well as determining the effectiveness and ease of use of automated learning systems in teaching. The survey results showed that teachers have a limited understanding of artificial intelligence and automated teaching systems, and, consequently, the possibility of their use in the educational process of a university. This indicates the need for additional work to familiarize university research and teaching staff with modern technologies, reveal the capabilities and functions of automated communication systems, and determine the norms and rules for students' use of chat-bots (ChatGPT) in independent work, in order to prevent uncontrolled borrowing of information and compliance with ethics. It is noted that ATS and AI are becoming an integral part of the modern educational process, contributing to its efficiency, accessibility and innovation, but their implementation must be accompanied by careful attention to issues of security, confidentiality and ethics.

**Key words:** lighting process of building high light, piece intelligence, automated learning system, integral knowledge, intelligent technologies, investment activity.

УДК 004.8-378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.55>

**Кисельова О.І.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри метрології, якості та стандартизації  
Державного університету  
інтелектуальних технологій і зв'язку

**Грабовський О.В.,**

канд. техн. наук, доцент,  
в. о. декана факультету електроніки,  
автоматизації та метрології  
Державного університету  
інтелектуальних технологій і зв'язку

**Лещенко О.І.,**

канд. техн. наук, доцент,  
в. о. завідувача кафедри електроніки,  
транспортних технологій та логістики  
Державного університету  
інтелектуальних технологій і зв'язку

**Габер А.А.,**

канд. техн. наук, доцент,  
в. о. завідувачки кафедри метрології,  
якості та стандартизації  
Державного університету  
інтелектуальних технологій і зв'язку

**Постановка проблеми.** Сфера освіти є однією з найбільш інноваційних галузей, адже саме те, що закладено у змісті сучасної освіти в майбутньому має визначити напрямок та забезпечити подальший розвиток суспільства. Якісна освіта забезпечує конкурентоспроможність, як на галузевому, так і на державному рівні, вона сприяє створенню інноваційного клімату та потенційного економічного розвитку

країни. Саме тому ми спостерігаємо стрімке введення інформаційних технологій в сферу освіти. Вони не тільки забезпечують комунікацію, зв'язок, аналітику, інформатизацію, індивідуалізацію та варіативність навчання, але й визначають напрям подальшого розвитку суспільства.

Інформаційні технології стають все більш складними і інтелектуальними, в освітньому

процесі ЗВО вони представлені широким спектром програм, навчальних додатків, а також автоматизованими системами навчання. Новою тенденцією в освітніх технологіях, що відповідає всім вимогам і володіє величезним потенціалом, є використання віртуальної, доповненої та змішаної реальності, гейміфікації, персоналізованого навчання, а також використання штучного інтелекту. Застосування подібних технологій дає можливість унаочнити процес пояснення явища чи предмета, сприяє більш глибокому і всебічному його вивченню, додає динамічності, доступності, індивідуальності та варіативності процесу навчання.

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

Штучний інтелект (ШІ) – це галузь комп'ютерних наук, яка вивчає створення програм та систем, здатних виконувати завдання, що зазвичай вимагають інтелекту людини. Основна мета штучного інтелекту полягає в тому, щоб розробляти алгоритми та моделі, які дозволяють комп'ютерам аналізувати дані, вчитися з досвіду, вирішувати проблеми та виконувати завдання відносно автономно [3, с. 87].

В. Слюсар наголошує, що штучний інтелект рухається величезними кроками – від досягнень у галузі безпілотних транспортних засобів та здатності обігрувати людину в інтелектуальні ігри, до автоматизованого обслуговування клієнтів; це передова технологія, яка готова зробити революцію в науці, бізнесі і освіті [6, с. 2].

Штучний інтелект (ШІ) – це галузь комп'ютерних наук, яка вивчає створення програм та систем, здатних виконувати завдання, що зазвичай вимагають інтелекту людини. Основна мета штучного інтелекту полягає в тому, щоб розробляти алгоритми та моделі, які дозволяють комп'ютерам аналізувати дані, вчитися з досвіду, вирішувати проблеми та виконувати завдання відносно автономно [6, с. 3].

В. Остапук, С. Голуб визначають, що основними напрямками розвитку штучного інтелекту наразі є: 1) машинне навчання (Machine Learning) – підгалузь штучного інтелекту, яка досліджує техніки, за допомогою яких комп'ютер може «навчатися» на основі даних і вдосконалювати свою продуктивність виконання завдань; 2) обробка природного мовлення (Natural Language Processing, NLP) – спрямована на розуміння та обробку мовленнєвої інформації, що дозволяє комп'ютерам взаємодіяти з людьми через звукове (усне) мовлення; 3) комп'ютерний зір (Computer Vision) – досліджує розпізнавання та розуміння зображень та відео для надання комп'ютерам здатності «бачити»; 4) експертні системи (Expert Systems) – розробка програм, які можуть приймати рішення в області, в якій вони мають великий рівень експертизи, шляхом використання знань та правил; 5) автономні роботи – це системи, які можуть виконувати

завдання та приймати рішення без прямого втручання людини; 6) розпізнавання шаблонів та класифікація – застосування алгоритмів для виявлення шаблонів в даних та класифікації об'єктів чи подій; імітація мозку людини та нейромережі – вивчення та використання принципів, які визначають роботу людського мозку, для створення нейромереж – систем, які можуть навчатися та приймати рішення [3, с. 86–87].

Отже, штучний інтелект використовується в різноманітних галузях, включаючи медицину, фінанси, техніку, освіту та багато інших, принципово змінюючи підходи до розв'язання завдань та управління інформацією.

ШІ відіграє важливу роль у вищій освіті, надаючи нові можливості та вдосконалюючи існуючі підходи до навчання та досліджень. Варто відзначити можливості ШІ в удосконаленні організації та навчальних можливостей освітнього процесу, зокрема застосування ШІ відіграє важливу роль у розвитку та покращенні систем дистанційного навчання, в цих умовах агенти ШІ можуть надати підтримку здобувачам вищої освіти, сприяти розвитку навичок комунікації та вдосконаленню когнітивних функцій студентів, сприяють виявленню індивідуальних здібностей та схильностей студентів, що допомагає їм визначитись з напрямом науково-дослідної роботи, вибором додаткових навчальних дисциплін. Навчальні (реальні / виробничі) ситуації створені завдяки використанню віртуальної та доповненої реальності надають студентам можливість отримати практичний досвід [9, с. 3–4].

Дослідники (В. Остапук, І. Росоховатський, В. Слюсар, І. Сугоняк та ін.) зазначають, що, завдяки впровадженню в освітній процес ШІ в майбутньому можна досягти персоналізації навчання (системи ШІ можуть аналізувати дані про навчання студентів та надавати індивідуалізовані рекомендації) – це забезпечує індивідуалізацію темпу навчання, дотримання об'єктивності та конфіденційності щодо результатів оцінювання знань та навчальних досягнень [3, с. 88]; автоматизації адміністративних завдань, таких як обробка документів, адміністративна робота та інше, щоб викладачі та менеджери могли зосередитись на змісті освітнього процесу та проведенні наукових досліджень; підвищує ефективність досліджень, завдяки спрощенню процесу аналізу великих обсягів даних, виявлення закономірностей та формулювання нових гіпотез [5, с. 129].

На відміну від технологій ШІ, які хоч і стрімко та впевнено, але дуже недавно і тому, ще досить обмежено, входять в освітній простір, автоматизовані системи навчання активно використовуються освітніми закладами різного рівня вже понад десять років. Це дає змогу проаналізувати їхні можливості та сферу застосування.

Популярні автоматизовані системи навчання (АСН) інколи, помилково, відносять до технологій штучного інтелекту, проте це лише комплекс програмно-технічних і навчально-методичних засобів. АСН можна описати як робота, що використовується в педагогіці.

За визначенням, О. Грицунова, робот – це автоматичний пристрій з антропоморфними діями, який частково або повністю замінює людину при виконанні роботи в небезпечному для життя стані, коли об'єкти відносно недоступні, або для інших цілей, таких як навчання [2, с. 94].

На думку Л. Пархуць та С. Ясинської, сучасна АСН дозволяє організувати навчання завдяки розробленій системі методичної, педагогічної та організаційної підтримки процесу навчання, здійснюваних на основі інформаційних технологій, програмного забезпечення та технічної інформації. АСН забезпечує пошук нової навчальної інформації необхідної для студентів, доступ до інформації про предмет вивчення, забезпечує контроль знань, включаючи проміжні та підсумкові тести [4, с. 162–163].

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Слід зазначити, що у зв'язку зі стрімкістю введення даних інновацій, освітній процес та всі його складові (навчальний процес, науковий процес та виховний процес) зазнають значних впливів, так само як і учасники освітнього процесу, саме тому, на нашу думку, стає актуальним питання визначення місця окремих інновацій в освітньому процесі ЗВО. Для детального розгляду ми обрали застосування технології штучного інтелекту, як найбільш сучасний тренд, та використання автоматизованих систем навчання, як досить сталу і розповсюджену технологію використовувати в закладах вищої освіти.

**Мета статті:** схарактеризувати місце штучного інтелекту та автоматизованих систем навчання в освітньому процесі ЗВО і визначити стан поінформованості, щодо сучасного стану та перспектив застосування автоматизованих систем навчання та штучного інтелекту в освітньому процесі ЗВО серед викладачів ЗВО м. Одеса.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У пересічних користувачів ШІ асоціюється з ChatGPT – загально відомим чат-ботом, який все більш активно використовується в освітньому процесі ЗВО. Особливу популярність він здобув серед студентів, які за його допомогою знаходять відповіді на контрольні і тестові запитання, використовують діалог з ним при написанні есе, доповідей, рефератів тощо, часто підміняючи згенерованою відповіддю власні дослідження і узагальнення.

Підміна власних думок тими, що генерує штучний інтелект, стало неабиякою проблемою, особливо в сфері гуманітарної освіти, зокрема Стефан Марч, цитуючи Кевіна Брайана, з сумом зазначає,

що студентське (учнівське) есе (твір / аналітична доповідь), яке було способом дослідження світу, засобом розвитку аналітичного мислення та вміння узагальнювати і передавати свої думки, скоро припинить своє існування. Ось, що він написав в Twitter про новий чат-бот OpenAI: «Ви більше не можете давати тести / домашні завдання... Навіть щодо конкретних питань, які передбачають поєднання знань з різних галузей, чат OpenAI є відверто сильнішим, ніж середній студент на даний момент і це вражає» [10, с. 6].

Ні інженери, які створюють лінгвістичні технології штучного інтелекту, ні викладачі, які зіткнулися з даною ситуацією, не можуть повною мірою передбачити наслідки цього нововведення. Саме тому, одним із ключових питань нашого дослідження стало визначення ставлення викладачів ЗВО до користування студентами інтелектуальними додатками і чат-ботами та складність визначення «авторства» студентської роботи. Другим важливим питанням дослідження визначено з'ясування ефективності і зручності використання АСН у викладацькій діяльності.

АСН в сучасних університетах застосовуються в наступних аспектах:

1) електронні платформи для навчання (Moodle, Microsoft Teams, Classroom та ін.);

2) онлайн-тести та оцінювання (проведення тестування та оцінювання знань в електронному форматі);

3) аналітичні системи (проведення аналізу статистичних даних та прогнозування освітньої траєкторії);

4) електронні портфелі та системи відстеження успішності студентів;

5) масштабовані системи для великих аудиторій (оптимізація управління курсами, групами та адміністративними процесами);

6) дистанційне, відтерміноване та відкрите навчання, з наданням доступу до навчальних ресурсів для широкої громадськості.

Ми проаналізували найбільш використовувані в українських освітніх закладах АСН, зокрема це такі платформи для електронного навчання, як: Moodle, Microsoft Teams, Classroom, Edmodo, Blackboard, Canvas, а також українські розробки: «АС Школа», «АСУ ВНЗ», «ІВС Освіта» та ін. В цих системах об'єднані різні інструменти для організації та здійснення навчального процесу [1], [2], [4], [7].

А. Ганжа, С. Антоненко, М. Ізмайлова вважають, що АСН надають такі можливості, для проведення онлайн-курсів, як: створення, редагування та розміщення навчальних матеріалів в електронному форматі; можливість завантаження текстових документів, відео, аудіо та інших ресурсів; створення електронних завдань та тестів; автоматизоване оцінювання завдань та тестів,



включаючи надання зворотного зв'язку; можливість створення обговорень та форумів для обміну інформацією та дискусій між студентами та викладачами; створення групових просторів для співпраці та виконання групових завдань; автоматичне надсилання повідомлень студентам та викладачам щодо найближчих подій, термінів здачі завдань, оновлень тощо [1, с. 39].

Л. Пархуць, С. Ясинська наголошують на важливості таких аспектів, як: можливість адаптації системи до індивідуальних потреб студентів та надання персоналізованих рекомендацій; ведення журналів успішності, відстеження прогресу та надання зворотного зв'язку; підтримка мобільних додатків для зручного доступу до матеріалів та функцій системи з різних пристроїв [4, с. 163].

Узагальнено можна зазначити, що АСН володіють: здатністю адаптуватися до студента (його рівня знань, швидкості і траєкторії просування по досліджуваному матеріалу тощо); розвинутою системою збору та обробки статистики по кожному студенту і групі; можливістю використовувати переваги індивідуального навчання з адаптацією навчального курсу до потреб та умов навчання окремого студента.

Навчальні системи забезпечують розширене навчання (більш ефективно засвоєння матеріалів, більше знань, менше часу на засвоєння знань); навчання стає більш доступним, заснованим на самостійності та свідомому ставленні до його процесу і результату; відповідність умовам безперервного та безбар'єрного навчання; звільнення викладачів від ряду стереотипних дій (заповнення таблиць, звітних матеріалів, складання рейтингів тощо).

Такі системи надають можливість використання технологій для полегшення та автоматизації

різних аспектів навчання, забезпечуючи більш ефективну взаємодію між студентами та викладачами та полегшуючи ведення навчального процесу. Відповідно, викладач, незалежно від змісту і напрямку дисциплін, які він викладає, має опанувати певні мультидисциплінарні і технічні знання, які дадуть змогу повною мірою використовувати, як АСН так і інші напрями розвитку інформаційних та інтелектуальних технологій.

Як ми вже зазначали, кібернетика відкриває нові можливості для педагогіки як науки про процеси управління і закономірності передачі інформації. Педагогіка є (і повинна бути) методом проектування процесу навчання [8, с. 172], а також методом планування заснованого на законах кібернетики керованого процесу використання наукових знань кібернетики.

З урахуванням вищесказаного, сучасний освітній процес, майже незалежно від напрямку навчання, можна уявити, як поєднання елементів різних наук, які умовно розподілились таким чином: природничі, технічні, інтегральні та суспільні науки – по 25% змісту. Модель взаємодії наукових груп представлено на рис. 1.

Звісно, цей розподіл змінюється відповідно до специфіки дисципліни, що викладається: дисципліни гуманітарного циклу потребують залучення більшої частки суспільних наук, а технічні, відповідно, – наук цієї галузі, і всі вони вимагають інтегральних знань (системного і творчого підходів, творчості, аплікації в різних контекстах). Отже, на сучасному етапі розвитку вищої освіти не можна говорити про її ефективність, якщо знання викладач має і застосовує знання тільки в межах однієї галузі (наукової групи).

З метою з'ясування наявності інтегральних знань і загальної поінформованості



Рис. 1. Модель взаємодії наукових груп

науково-педагогічних працівників ЗВО, щодо сучасного стану та перспектив застосування автоматизованих систем навчання та штучного інтелекту в освітньому процесі ЗВО ми провели опитування викладачів. В ньому взяли участь 200 викладачів технічних, природничих і гуманітарних дисциплін ЗВО м. Одеса. Запитання пропонувані респондентам подані в табл. 1.

В цьому опитуванні ми торкнулись лише деяких аспектів використання ШІ та АСН в освітньому процесі, оскільки враховували, що використання ШІ висуває безліч інших питань, які потребують окремих досліджень, зокрема це технічна сторона впровадження ШІ та АСН в освітній процес, морально-етичні, психологічні, економічні та інші аспекти.

Одразу зазначимо, що за результатами опитування про ШІ чули всі, а от відрізнити його від звичайної комп'ютерної програми виявилось не так просто. Більшість респондентів 60% (120 осіб), обрали правильний варіант відповіді на 1 питання: «ШІ – це інтелектуальна машина, здатна до навчання і виконання варіативних завдань...», проте відповіді на подальші питання

щодо використання АСН та ШІ показали, що науково-педагогічні працівники, особливо це стосується викладачів гуманітарної сфери, не мають чіткого розмежування ШІ і автоматизованої системи навчання.

Також виникла плутанина з термінологією при відповіді на питання «Ви користуєтесь автоматизованими системами навчання (АСН) у професійній діяльності?» – переважна більшість відповіла «ні» або «не можу відповісти», тоді як на наступне питання: «Ви користуєтесь якоюсь з цих програм – Moodle, Classroom, Edmodo?» – 166 осіб (83%) відповіли «так», в коментарях зазначивши, що найпопулярнішими є Moodle, Classroom та Microsoft Teams. Отже, респонденти не відносять Moodle, Classroom, Edmodo до автоматизованих систем навчання.

Відповідаючи на питання щодо використання досягнень ШІ у професійній діяльності, 48 осіб (24%) обрали відповідь «так», тоді як відповідаючи на питання «В професійній діяльності Ви користуєтесь ChatGPT?», «так» відповіли лише 32 особи (16% респондентів). Різницю відповідей 16 осіб (8%) склали «хибні відповіді», оскільки в зв'язку

Таблиця 1

Опитування викладачів, щодо місця АСН та ШІ в освітньому процесі ЗВО

№	Питання	Варіанти відповідей	Відповіді
1	Що таке штучний інтелект (ШІ)?	а) комп'ютерна програма, яка діє за чітким алгоритмом; б) інтелектуальна машина, здатна до навчання і виконання варіативних завдань, які зазвичай потребують людського інтелекту; в) складна система, яка здійснює інтелектуальний пошук, аналіз і узагальнення даних, оперує наявними знаннями відповідно до запиту.	36 осіб (18%) 120 осіб (60%) 44 особи (22%)
2	Ви використовуєте досягнення ШІ у викладацькій роботі?	а) так, зокрема це... б) ні, тому що... в) не можу відповісти	48 осіб (24%) 108 осіб (54%) 44 особи (22%)
3	Ви користуєтесь автоматизованими системами навчання (АСН) у професійній діяльності?	а) так, зокрема це... б) ні, тому що... в) не можу відповісти	11 осіб (5,5%) 112 осіб (56%) 77 осіб (38,5%)
4.	Ви користуєтесь якоюсь з цих програм: Moodle, Microsoft Teams, Classroom, Edmodo?	а) так б) ні в) не можу відповісти	166 осіб (83%) 27 осіб (13,5%) 7 осіб (3,5%)
5.	Ваше ставлення до АСН	а) позитивне, тому що... б) негативне, тому що... в) не визначився(лась)...	34 особи (17%) 67 осіб (33,5%) 99 осіб (49,5%)
5	В професійній діяльності Ви користуєтесь ChatGPT?	а) так, зокрема... б) ні, тому що... в) не можу відповісти	32 особи (16%) 121 особа (60,5%) 47 осіб (23,5%)
6	Ваші студенти користуються ChatGPT при написанні самостійних робіт та проведенні досліджень?	а) так б) ні в) не знаю	41 особа (20,5%) 27 осіб (13,5%) 132 особи (66%)
7	Як Ви ставитесь до активного застосування студентами ChatGPT?	а) позитивно, тому що... б) негативно, тому що... в) не визначився(лась)...	35 особи (17,5%) 47 осіб (23,5%) 118 осіб (59%)
8	Як, на Вашу думку, вплине розповсюдження ШІ та АСН на зміст та результативність освітнього процесу?	а) позитивно, тому що... б) негативно, тому що... в) важко визначитись...	67 осіб (33,5%) 34 особи (17%) 99 осіб (49,5%)

з недостатньою обізнаністю щодо досліджуваного предмета, респонденти до технологій ШІ віднесли звичайні комп'ютерні програми.

Відзначимо ще один важливий аспект, переважна більшість опитаних щось чули про ChatGPT (обізнаність на рівні знання назви), відповідно, вони не можуть визначити можливості його застосування в освітньому процесі, тому більшість викладачів з обережністю ставиться до цієї технології ШІ і обмежено сприймає її можливості, тільки як «шпаргалки для студентів». В коментарях майже половина викладачів засвідчили негативне ставлення до використання студентами ChatGPT, також вони зазначили, що для них важко відрізнити роботу створену за допомогою ШІ від студентського реферата. Це ускладнює оцінювання знань та впливає на якість і результативність заходів контролю знань.

На питання «Як, на Вашу думку, вплине розповсюдження ШІ та АСН на зміст та результативність освітнього процесу?» лише 67 осіб (33,5%) опитаних висловились позитивно, позначивши, що нові технології спростують формальний бік викладацької діяльності, дають можливість більше часу приділити науковому або просвітницькому пошуку; дають змогу отримати більший обсяг інформації без зайвих витрат часу на пошук. Решта опитуваних висловились негативно – 34 особи (17%), мотивуючи відповіді не регламентованістю застосування ШІ, порушенням етики (ChatGPT), втраченою живого спілкування (АСН) та не змогли визначитись 99 осіб (49,5%).

**Висновки.** Результати проведеного опитування показали що викладачі мають обмежене уявлення про штучний інтелект та автоматизовані системи навчання, а отже, і про можливості їхнього застосування в освітньому процесі закладу вищої освіти. Все це свідчить про необхідність проведення додаткової роботи з ознайомлення науково-педагогічних працівників ЗВО з сучасними технологіями, розкриття можливостей і функцій АСН, визначення норм і правил використання викладачами і студентами ChatGPT в освітній діяльності та самостійній роботі, з метою запобігання неконтрольованих запозичень інформації та дотримання етики.

Узагальнюючи, зазначимо, що автоматизовані системи навчання та штучний інтелект стають невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу, сприяючи його ефективності, доступності та

інноваційності, розширюючи можливості навчання, оптимізуючи процеси та сприяючи вдосконаленню якості освіти, проте їхнє впровадження також повинно супроводжуватися уважністю до питань безпеки, конфіденційності та етики.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ганжа А.С., Антоненко С.В., Измайлова М.К. Огляд існуючих автоматизованих систем управління освітніми закладами. *Актуальні проблеми автоматизації та інформаційних технологій*. 2022. Том 26. С. 37–45.
2. Грицунов О. В. Інформаційні системи та технології. Харків: Крок, 2010. 248 с.
3. Остапюк В. В., Голуб С. В. Штучний Інтелект, як ресурс посилення цивілізаційних спроможностей. *Розвиток наукової думки: актуальні питання, досягнення та інновації* : матеріали науково-практичної конференції (Хмельницький, 28–29 квітня 2023 р.). Одеса: Видавництво «Молодий вчений», 2023. С. 86–89. URL: <https://molodyivchenyi.ua/omp/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fmolodyivchenyi.ua%2Fomp%2Findex.php%2Fconference%2Fcatalog%2Fdownload%2F33%2F672%2F1379-1%3Finline%3D1> (дата звернення: 08.12.2023)
4. Пархуць Л., Ясинська С. Інформаційні системи в освіті: автоматизовані навчальні системи. *Гармонізація суспільства — новітній напрямок розвитку держави: Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції аспірантів та молодих вчених*. Одеса: ЛераДрук, 2014. С. 162–165.
5. Росоховатський І. М., Стогній А. А. КД – кібернетичний двійник (2 вид. доповн.). Київ: Наукова думка, 2012. 240 с.
6. Слюсар В. Штучний інтелект як основа мереж управління майбутнього. URL: <https://www.researchgate.net/profile/VadymSlyusar> (дата звернення: 14.12.2023).
7. Сугоняк І. І., Древецький І. В. Автоматизація освітнього процесу в навчальних закладах. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/74.pdf> (дата звернення: 12.12.2023).
8. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник. Вид. 2-ге, виправлене, доповнене. Київ: «Академвидав», 2016. 570 с.
9. Knox W. Bradley, Stone Peter. Augmenting Reinforcement Learning with Human Feedback. URL: [https://www.cs.utexas.edu/~pstone/Papers/bib2html-links/ICML\\_IL11-knox.pdf](https://www.cs.utexas.edu/~pstone/Papers/bib2html-links/ICML_IL11-knox.pdf) (дата звернення: 10.12.2023).
10. Marche, Stephen (6 грудня 2022). The College Essay Is Dead. The Atlantic. URL: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2022/12/chatgpt-ai-writing-college-student-essays/672371/> (дата звернення: 10.12.2023).

ОРГАНІЗАЦІЯ КОЛЕКЦІЙ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ:  
ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИORGANIZATION OF COLLECTIONS OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES:  
THE GENERAL APPROACHES

У статті розглянуто загальні підходи до створення колекцій цифрових освітніх ресурсів. Окреслено основні завдання, які покликані вирішити електронні колекції документів (об'єднання електронних ресурсів за певною ознакою для цілеспрямованого їх розповсюдження; збереження цінних в науковому та історичному значенні документів з фондів бібліотеки та архіву; збереження цифрових копій реальних об'єктів; забезпечення валідації інформаційних об'єктів; забезпечення зручного доступу до об'єктів цифрової колекції; підвищення якості інформаційного обслуговування та розширення номенклатури інформаційних послуг за допомогою сервісних функцій; створення, організація та поширення інформації в Інтернет про певні цифрові об'єкти; сприяння підвищенню доступності до інформації за будь-якою тематикою тощо). Визначено концепцію створення цифрової колекції електронної бібліотеки, яка передбачає організацію робіт з виявлення та відбору документів для колекції, їх оцифрування, депонування та реєстрацію електронних документів; встановлено алгоритм створення електронної цифрової колекції. Встановлено основні етапи створення цифрової колекції (визначення предмета та розробка концепції, встановлення цілей та постановка завдань; розробка технології створення та супроводу цифрової колекції; розробка концепції життєвого циклу; розробка структури колекції; деталізація вмісту; визначення принципів та критеріїв відбору матеріалу; розробка перспектив розвитку колекції; створення метаданих; опис цифрової колекції; створення записів цифрової колекції та елементів метаданих; встановлення відповідних зв'язків між колекцією та документами, що входять до неї; присвоєння назви цифрової колекції; авторитетний запис назви цифрової колекції; індексування цифрових об'єктів; індексування цифрових колекцій; реферування колекцій; представлення колекції на вебпорталі; організація пошуку; просування цифрових колекцій, рекламування; огляд електронної колекції, підготовка супровідних документів; перевірка цифрового контенту тощо).

**Ключові слова:** цифровізація освіти і науки, цифрова колекція, колекція електронної

бібліотеки, електронний освітній ресурс, створення цифрового контенту.

The article is devoted to the advanced approaches to creating a collection of digital educational resources. The main tasks related to the search for electronic collections of documents have been named (combining electronic resources under a single sign for their purposeful distribution; saving valuable scientific and historical values and documents from library and archive holdings; saving digital copies of real objects; ensuring validation of information about objects; ensuring manual access to digital collection objects; increasing the complexity of information services and expanding the range of information services for additional service functions; creation, organization and distribution of information on the Internet about certain digital objects; promotion of increased accessibility to information on any topic, etc). The concept of creating a digital collection of an electronic library is indicated, which transfers the organization's work to the selection of documents for the collection, their digitization, deposit and registration of electronic documents; An algorithm for creating an electronic digital collection has been installed. The main stages of the creation of a digital collection have been established (the main subject and development of the concept, setting goals and setting goals; development of the technology for creation and support of the digital collection; development of the concept of the life cycle; development of the structure of the collections; detailing together; identification of principles and criteria for the selection of material; exploration of prospects for the development of the collection; creation of metadata; description of a digital collection; creation of records of a digital collection and elements of metadata; establishment of connections between the collection and documents included before it; assigning a name to the digital collection; authoritative record of the name of a digital collection; indexing of digital objects; indexing of digital collections; abstracting of collections; presentation of collections on web portals; organization of searches; distribution of digital collections, advertising; review of electronic collections, preparation of supporting documents; verification of digital content etc.).

**Key words:** digitalization of education and science, digital collection, collection of electronic library, electronic information resource, creation of digital content.

УДК 378:004.9] (082)  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.56>

**Середа Х.В.,**  
науковий співробітник відділу  
цифрових технологій і комп'ютерного  
забезпечення  
Державної науково-педагогічної  
бібліотеки України  
імені В.О. Сухомлинського

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** В сучасних умовах стрімкої діджиталізації всіх сфер суспільства і з метою подолання викликів, спричинених всесвітньою пандемією COVID-19 та російською агресією проти України, надзвичайної актуальності набуває надання користувачам швидкого та безперебійного доступу до якісної інформації з будь-якої точки світу. Ці виклики безумовно спричинили свій трансформаційний вплив і на освітню та наукову галузі в Україні.

Серед завдань цифровізації сфери освіти та науки а саме формування ефективного інформаційно-цифрового освітнього простору для всіх рівнів освіти, важливе місце займає питання використання цифрових освітніх ресурсів та їх колекцій у навчальному процесі.

Досягнути цього можна використанням якісного цифрового (електронного) освітнього контенту. Електронний освітній контент передбачає: бібліотечне та інформаційно-ресурсне забезпечення навчання, виховання, управління, проведення

навчальних та наукових досліджень; ресурси бібліотечних інформаційних центрів; колекції електронних освітніх ресурсів, зміст сайтів навчальних закладів [1, с. 7].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідженням різних аспектів створення та використання цифрових колекцій в Україні в різний час займалися: С. Губський, Н. Давидова, М. Коголовський, Л. Костенко, С. Моїсеева, І. Лобузін, О. Воскобойнікова-Гузєва, А. Гуралюк, Ю. Погоріла, Т. Яворська, Н. Сенченко та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Однак залишаються недостатньо дослідженими питання якості генерованого контенту цифрових колекцій, популяризація вже існуючих колекцій, готовність кінцевих користувачів до їх використання, наявність відповідних технічних можливостей та рівень компетентності викладачів. Тобто, є потреба встановлення низки основних науково-організаційних підходів до формування колекцій цифрових освітніх ресурсів.

**Мета статті** – визначення основних науково-організаційних засад формування колекцій цифрових освітніх ресурсів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів.**

Серед завдань, задля вирішення яких створюються електронні колекції, визначаємо такі:

- об'єднання електронних ресурсів (документів) за певною ознакою для цілеспрямованого їх розповсюдження (матеріали в електронних виданнях, різноманітні галереї тощо);
- збереження цінних в науковому та історичному значенні документів з фондів бібліотеки та архіву;
- збереження цифрових копій реальних об'єктів (об'єктів культурної спадщини, унікальних об'єктів);
- забезпечення валідації інформаційних об'єктів (достовірність, автентичність тощо);
- забезпечення зручного доступу до об'єктів цифрової колекції (створення зручного інтерфейсу);
- підвищення якості інформаційного обслуговування та розширення номенклатури інформаційних послуг за допомогою сервісних функцій (створення систем пошуку, анотування, статистики тощо);
- створення, організація та поширення інформації в Інтернет про певні цифрові об'єкти;
- сприяння підвищенню доступності інформації будь-яких видів та з різноманітних тематик шляхом її класифікації та упорядкування за типами тощо [2].

Щодо переваг, які надає використання електронних колекцій, погоджуємося із думкою Губського про те, що «Перераховані переваги є очевидні,

але перспектива впровадження цифрових колекцій потребує вирішення низки проблем, напрями досліджень яких пов'язані з становленням науково обґрунтованого понятійного апарату та єдиної термінології, по-перше, а, по-друге, пошуку уніфікованих технологічно-організаційних рішень з проектування та ведення електронних цифрових колекцій. Останнє означає відбір найкращих форматів розмітки повних текстів з кращою структурністю, стандартизацією стилів оформлення та представлення метаданих, а також відбір програмно-технічних засобів для створення та функціонування електронної бібліотеки» [3].

Впровадження цифрових освітніх ресурсів у навчальний процес тягне за собою застосування нових методів навчально-виховного процесу, підвищення педагогічної компетентності вчителя.

Відповідно до «Положення про електронний освітній ресурс», електронні освітні ресурси – це «засоби навчання на цифрових носіях будь-якого типу або розміщені в інформаційно-телекомунікаційних системах, які відтворюються за допомогою електронних технічних засобів і застосовуються в освітньому процесі. Електронні освітні ресурси створюються для забезпечення модернізації освітнього процесу, надання рівного доступу учасникам освітнього процесу незалежно від місця проживання та форми навчання» [4].

У нашому дослідженні ми схилиємося до використання терміну «цифровий освітній ресурс» та «колекція цифрових освітніх ресурсів», які найбільше розкривають сутність в контексті сучасних викликів та завдань цифровізації галузі освіти та науки в Україні.

Для накопичення, пошуку та відображення інформації використовують об'єднані в цифрові колекції цифрові ресурси (цифрові колекції електронних бібліотек).

Концепція створення цифрової колекції електронної бібліотеки передбачає організацію робіт з виявлення та відбору документів для колекції, їх оцифрування, депонування та реєстрації електронних документів. В результаті аналізу процесу створення цифрової колекції встановлено її приблизний алгоритм, який складається з таких етапів:

- підготовча робота зі створення цифрової колекції (визначення предмета та розробка концепції, встановлення цілей та постановка завдань; розробка технології створення та супроводу цифрової колекції; розробка концепції життєвого циклу; розробка структури колекції; деталізація вмісту; визначення принципів та критеріїв відбору матеріалу; розробка перспектив розвитку колекції);
- створення метаданих, які відіграють важливу роль у керуванні цифровими колекціями. Цей процес включає такі етапи: визначення основних типів метаданих для цифрових об'єктів; визначення

характеристик метаданих та їх стандартизація; розробка стратегії створення метаданих;

- опис цифрової колекції, який містить: модель опису цифрової колекції у вибраному форматі; створення записів цифрової колекції та елементів метаданих; встановлення відповідних зв'язків між колекцією та документами, що входять до неї; повноваження щодо присвоєння назви цифрової колекції; авторитетний запис назви цифрової колекції; індексування цифрових об'єктів; індексування цифрових колекцій; реферування колекцій;

- представлення колекції на вебпорталі;

- організація пошуку;

- просування цифрових колекцій, рекламування;

- огляд електронної колекції, шаблони переліку бібліотечних та архівних документів, замовлення на сканування, технічні вимоги до сканування та створення цифрових зображень, акти приймання-передачі документів, перевірка цифрового контенту.

Колекція цифрових освітніх ресурсів – зібрання цифрових ресурсів, що включають наочні і тематичні колекції, об'єднані єдиною системою опису ресурсів і єдиною пошуковою системою. Цифрові ресурси призначені тільки для некомерційного використання в системі освіти України [5].

У різних країнах за підтримки держави створюються загальнодоступні національні колекції (бібліотеки) електронних ресурсів. Вони створюються за державні кошти, на гранти некомерційних гуманітарних фондів. При цьому досі актуальним залишається питання вироблення ефективних підходів до оцінювання їх якості.

До колекцій (бібліотек) цифрових освітніх ресурсів належать: мультимедійні проєкти, відеоуроки, відео майстер-класи, веб-квести, відеофільми, дидактичні матеріали, тестові завдання, комп'ютерні тренажери, презентації, аудіо-файли, лепбуки, інтелект-карти, розробки уроків, інтерактивні завдання, інтерактивні карти, інтерактивні таблиці, компетентнісні завдання, конструктори завдань, конструктори уроку, робочі зошити, словники, контурні карти, лабораторні практикуми, ігрові ресурси, навчальні вебсайти та інші електронні дидактичні демонстраційні матеріали» [6].

Існують різні підходи до організації колекцій цифрових освітніх ресурсів. Як правило, вони створюються з метою змістового наповнення освітнього простору, забезпечення рівного доступу учасників навчально-виховного процесу до якісних навчальних та методичних матеріалів, незалежно від місця їх проживання та форми навчання, створених на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Колекції можуть формуватися за функціональною ознакою (наприклад: навчально-методичні, методичні, навчальні, допоміжні ЦОР тощо). Дослідники також виділяють основні

складові ЦОР – змістова частина, програмна частина, методичні рекомендації [7].

Також актуальним є використання систем візуалізації змісту текстових колекцій і навігації ними. Візуалізація інформаційних структур – це візуальне представлення абстрактних просторів інформації та інформаційних структур, що сприяє їх швидкому засвоєнню і розумінню. Це процес трансформації абстрактних даних у відповідну візуальну форму, що значно полегшує сприйняття й обробку великих масивів інформації людиною.

Як зазначає А. Г. Гуралюк «Матеріально-конструктивна форма цифрових освітніх ресурсів (далі ЦОР) як соціокультурного феномену визначається розвитком у суспільстві способів діяльності та технології діяльності, тобто соціальним замовленням на конкретну технологію діяльності. Сучасні цифрові технології перетворюють традиційний освітній процес на пізнавальну діяльність на основі цифрових компетенцій». [8, с. 69–70].

Зроблений авторами в результаті дослідження висновок свідчить, що «з точки зору семантичного підходу принципів відмінностей між, власне, самим ЦОР та електронним каталогом (бібліотекою ресурсів) немає, і можна використовувати онтологічний граф (онтограф), який описує як бібліотеку, так і певний ЦОР. Такий онтограф дозволяє первинно візуалізувати структуру ЦОР, інтерпретуючи її структурні елементи як вузли (вершини) графа та відображаючи логіку переходів між структурними елементами у вигляді спрямованих зв'язків. За умови такого підходу онтологія є своєрідним агрегатором, що забезпечує інтеграцію семантичного та технологічного підходів» [8, с. 77–78].

Ми схилиємося до думки авторів статті щодо ефективності використання інтегративних технологій створення цифрових освітніх ресурсів та їх колекцій. Хоча такий підхід і вимагає відповідної технологічної підтримки з точки зору мов опису, моделей, програмних засобів і систем, він дає змогу ефективного використання його у навчальному процесі.

**Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку.** В результаті дослідження окреслено цілі створення електронних цифрових колекцій, визначено концепцію створення цифрової колекції електронної бібліотеки, яка передбачає організацію робіт з виявлення та відбору документів для колекції, їх оцифрування, депонування та реєстрації електронних документів; встановлено алгоритм створення електронної цифрової колекції; визначено основні підходи до організації колекцій цифрових освітніх ресурсів та їх візуалізації.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо в уточненні алгоритму створення цифрових колекцій, оптимізації науково-організаційних підходів до їх створення, вивченні та узагальненні успішного

досвіду створення та впровадження електронних колекцій цифрових освітніх ресурсів тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Технології дистанційного професійного навчання : методичний посібник / [О. В. Базелюк, О. М. Спірін, Л. М. Петренко, А. А. Каленський та ін.]. Житомир : «Полісся», 2018. 160 с.
2. Guraliuk A. H. Collections of digital resources. Digital transformations in culture : Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2023. 384 p. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/336>.
3. Губський С. М. Цифрові колекції на базі Greenstone як структурний елемент бібліотек для навчального процесу: приклад використання. Роль бібліотеки у створенні когнітивного ресурсу суспільства знань: технології, освіта, наука : зб. наук. пр. / редкол.: Л. Г. Бакуменко [та ін]. Харків : ХДУХТ, 2016. С. 39–44. URL: <https://repo.btu.kharkov.ua/handle/123456789/27482>.
4. Положення про електронні освітні ресурси.: [https://jurliga.ligazakon.net/news/187737\\_mon-onovilovimogi-do-elektronnikh-osvtnkh-resursv](https://jurliga.ligazakon.net/news/187737_mon-onovilovimogi-do-elektronnikh-osvtnkh-resursv).
5. Гуралюк А. Г. Розроблення цифрових колекцій. Формування онлайн-віртуальних колекцій електронних освітніх ресурсів в умовах російської агресії: зб. матеріалів круглого столу, 17 трав. 2023 р., Київ / НАПН України, Від-ня філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; [редкол.: Гуралюк А. Г. (голова), Терен-тьєва Н. О., Вараксіна Н. В., Бойко О. А.]. – Вінниця : ТВОРИ, 2023. С. 13–15. URL: [http://dnrb.gov.ua/wp-content/uploads/2023/07/Formuvannya\\_onlaynovykh\\_virtualnykh\\_kolektsiy\\_elektronnykh\\_osvitnikh\\_resursiv-2023.pdf](http://dnrb.gov.ua/wp-content/uploads/2023/07/Formuvannya_onlaynovykh_virtualnykh_kolektsiy_elektronnykh_osvitnikh_resursiv-2023.pdf).
6. 6 Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку. Матеріали методологічного семінару НАПН України. 4 квітня 2019 р. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка; укл. А.В. Яцишин, О.М. Соколюк. – К., 2019. – 361 с. Електронний ресурс. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718707/>.
7. Серєда Х. В. Загальні засади організації колекцій цифрових освітніх ресурсів. Формування онлайн-віртуальних колекцій електронних освітніх ресурсів в умовах російської агресії: зб. матеріалів круглого столу, 17 трав. 2023 р., Київ / НАПН України, Від-ня філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; [редкол.: Гуралюк А. Г. (голова), Терен-тьєва Н. О., Вараксіна Н. В., Бойко О. А.]. – Вінниця : ТВОРИ, 2023. С. 43-45. URL: [http://dnrb.gov.ua/wp-content/uploads/2023/07/Formuvannya\\_onlaynovykh\\_virtualnykh\\_kolektsiy\\_elektronnykh\\_osvitnikh\\_resursiv-2023.pdf](http://dnrb.gov.ua/wp-content/uploads/2023/07/Formuvannya_onlaynovykh_virtualnykh_kolektsiy_elektronnykh_osvitnikh_resursiv-2023.pdf).
8. Guraliuk, A., Zakatnov, D., Lapaenko, S., Ahalets, I., & Varaksina, N. (2023). Integrative Technology for Creating Electronic Educational Resources. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 13(3), pp. 68–79. <https://doi.org/10.3991/ijep.v13i3.36109>.

## ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДЛЯ ВІДНОВЛЕННЯ РЕСУРСНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

### USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS TO RESTORE THE RESOURCES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

У статті приділяється увага цифровим технологіям як одним із рушійних засобів сучасного освітнього процесу. Висвітлено роль управління власними ресурсами як нагальної потреби людини, особливо під час війни. Аргументовано значущість збалансованого ресурсного стану для повноцінного функціонування й психологічного благополуччя майбутніх учителів початкових класів. Наголошено на важливості надання викладачами закладів вищої освіти першої психологічної допомоги студентам, а також на проведенні ними розвантажувальних вправ. Обґрунтовано взаємозв'язок між навичками саморегуляції у студентів та станом ресурсності. Перелічено ймовірні види ресурсів особистості за принципом поділу на зовнішні та внутрішні. На основі аналізу науково-емпіричних статей виявлено неоднозначність у питанні розуміння українськими студентами ЗВО власних ресурсів та способів їх використання для духовного відновлення. Представлено низку соціально-емоційних вправ з використанням цифрових технологій, апробованих під час освітнього процесу на факультеті дошкільної, початкової освіти і мистецтв у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка протягом 2022–2023 рр. Запропоновано до використання під час їх проведення такі онлайн-платформи, як «Wordwall», «Online Stopwatch», «Educaplay», «Classroomzen» та штучний інтелект DALL-E 3. Зазначено, що їх можна адаптувати для учнів молодшого шкільного віку. Доведено, що вправи будуть корисними для здобувачів вищої освіти як засіб активізації їхніх ресурсів. Кожну вправу описано за певними характеристиками: назва, мета, особливості підготовки та проведення, вміщено додаткові рекомендації. Акцентовано на доцільності проведення вправ ресурсності у зв'язку з імовірним перенавантаженням навчальними завданнями, а також через повторювані та тривалі повітряні тривоги. Констатовано на можливості методу інтроспекції у процесах життєстійкості як необхідного чинника самопізнання студентів, налагодження ними здорових двосторонніх взаємин та розвитку навичок управління стресовими ситуаціями. Зосереджено увагу на важливості уміння вчителів початкових класів знаходити реальні можливості для якісного ресурсовідновлення як методу попередження емоційного вигорання.

**Ключові слова:** цифрові технології, здобувачі вищої освіти, ресурс, ресурсність, соціально-емоційні вправи.

The article focuses on digital technologies as one of the driving tools of the modern educational process. The role of managing one's own resources as an urgent human need, especially during war, is highlighted. The significance of a balanced resource state for the full functioning and psychological well-being of future primary school teachers is argued. The importance of providing psychological first aid to students by teachers of higher education institutions, as well as their conducting of stress-relieving exercises, was emphasized. The relation between students' self-regulation skills and the state of resourcefulness is substantiated. Probable types of personal resources are listed according to the principle of division into external and internal. On the basis of the analysis of scientific and empirical articles, ambiguity in the issue of understanding by Ukrainian higher education students of their own resources and ways of using them for spiritual recovery was revealed. A number of socio-emotional exercises with the use of digital technologies are presented and tested during the educational process at the Faculty of Preschool, Elementary Education and Arts of T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium» during 2022–2023. Such online platforms as «Wordwall», «Online Stopwatch», «Educaplay», «Classroomzen» and artificial intelligence DALL-E 3 are suggested for use during their implementation. It is noted that they can be adapted for elementary school students. It has been proven that exercises will be useful for higher education students as a means of activating their resources. Each exercise is described according to certain characteristics: name, purpose, features of preparation and implementation, additional recommendations are included. Emphasis is placed on the expediency of carrying out resourcefulness exercises in connection with the possible overload of educational tasks, as well as due to repeated and long air alarms. The possibilities of the introspection method in the processes of vitality as a necessary factor for students' self-knowledge, their establishment of healthy bilateral relations and the development of skills for managing stressful situations have been established. Attention is focused on the importance of primary school teachers' ability to find real opportunities for high-quality resource recovery as a method of preventing emotional burnout.

**Key words:** digital technologies, higher education students, resource, resourcefulness, socio-emotional exercises.

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051:004  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.57>

#### Стрілець С.І.,

докт. пед. наук, професорка,  
декан факультету дошкільної,  
початкової освіти і мистецтв  
Національного університету  
«Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г. Шевченка

#### Шпеко А.А.,

аспірантка кафедри дошкільної  
та початкової освіти  
Національного університету  
«Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г. Шевченка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Цифровізація є трендом і водночас вимогою 21 століття, важливим процесом в осучасненні освітньої галузі. Оптимізація мережі закладів освіти стає завданням першочергового значення, адже цифрові інструменти не лише полегшують процеси

вивчення, але й створюють умови для взаємодії та обміну досвідом у великій освітній спільноті. Наразі використання цифрових технологій допомагає в навчанні та розвитку дітей, забезпечує підтримку постійного зворотного зв'язку та сприяє створенню дбайливого осередку у мережних



спільнотах, тобто полегшує подолання труднощів. Відтак важливо навчити вчителя початкових класів грамотно і якісно створювати, використовувати, адаптовувати цифровий контент.

У контексті викликів, що стоять перед українським суспільством, важливо розглядати не лише питання цифрової трансформації в освіті, але і його взаємозв'язок зі складною ситуацією в країні, спричиненою війною, що вплинуло на кожну людину по-різному. Зокрема, призвело до нерозуміння шляхів розвитку під час збройного конфлікту, призупинення навчання чи звільнення з роботи через щоденні тривоги та неможливість самореалізації, відчуття недолугості у суспільстві, зневіри у доброті, мирному вирішенні стосунків, відрази до того, що раніше слухали чи дивилися, до тих, з ким спілкувалися, викликає моральне виснаження.

У зв'язку з цим підтримка ментального здоров'я є випробуванням для українського суспільства, оскільки ще більш важливими, ніж раніше, стали здоровий сон, надання та отримання турботи, підтримки, бажання бути почутим, позбутися станів нервозності та виснаженості, відновлення ресурсного стану.

Зміни у світі, викликані диджиталізацією, безперечно, вплинули й на освітянську спільноту. Це виявляється в активному впровадженні дистанційного навчання чи змішаної форми. Одним із найвиразніших аспектів, що є наслідком таких форм здобуття освіти, на думку студентів, є брак взаємодії віч-на-віч, що нерідко виступає причиною спустошення, погіршення рівня ментального здоров'я. Відтак під час занять є нагальна потреба у створенні середовища підтримки, у приділенні особливої уваги студентству в процесі навчання, а саме покращенню їхнього морального стану завдяки створенню атмосфери, коли хочеться навчатися та є безпосередня взаємодія з викладачами освітнього закладу.

Усім педагогічним працівникам бажано щодня за слушної нагоди надавати учасникам освітнього процесу емоційну підтримку та першу психологічну допомогу. Для цього рекомендовано регулярно проводити психологічні розвантажувальні хвилини, які допомагають впоратися зі стресом та його наслідками, дають змогу краще зрозуміти свої почуття, емоційно налаштовують на плідну роботу, завдяки чому створюється сприятлива атмосфера для розслаблення, зняття емоційного напруження, відновлення почуття безпеки та психоемоційного комфорту [10]. Цілком доречно, що до цих порад варто дослухатися і в закладах вищої освіти.

Для викладачів помічником у цьому є можливості цифрової трансформації, а саме цифрові технології, що у своєму арсеналі мають безліч способів позитивного впливу на внутрішній стан особистості.

Відтак систематичне проведення вправ не тільки сприятиме розвитку соціально-емоційних навичок, а й підвищенню студентської активності, залученості до обміну ідеями та до активізації мислення, що загалом підтримуватиме психологічну стабільність в освітньому процесі та ментальне здоров'я в тонусі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу підготовки у закладі вищої освіти розкрито Т. Белан, Н. Носовець, В. Ребенком [15], О. Гончарук, Д. Прімою, Р. Прімою [14]. Важливість набуття інформаційно-цифрової компетентності вчителями початкових класів репрезентовано у дослідженнях Л. Ілійчук [4], Т. Турбар [16], О. Кравець, Г. Розлуцької, О. Цюняк [17]. Психологічну ресурсність як предмет вивчення описано в публікаціях О. Власової-Чмерук [2], М. Казанжи [5], В. Казібекової [6], О. Штепи [19]. Особистісні ресурси психологічного благополуччя студентів розглянуто О. Буковською, О. Гірченко, О. Науменко [1], Н. Дмитріюк, Н. Кордуновою, І. Мудраком [8], В. Олефіром [12]. Ресурсний підхід у змісті вищої освіти представлено у роботах Т. Кравцової [9], С. Микитюка [11].

Піклуванню про емоційний і психологічний стан надають дедалі більшого, державного значення, ніж в попередній період розвитку освіти в державі. Зокрема, з 2019 року за підтримки Швейцарії та Міністерства охорони здоров'я України стартував проєкт «MENTAL HEALTH FOR UKRAINE – MH4U», у 2022 році було запущено проєкт «Поруч», а від 2023 року діє Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?», де серед інших питань також висвітлюється роль ресурсності.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У спеціалізованій літературі недостатньо розкрито практичний аспект проблеми педагогами, тобто яким чином здійснюється наповнення ресурсом, які практики використовуються для цього в закладах вищої освіти, що зі свого боку сприяє покращенню ментального здоров'я студентства в процесі дистанційного чи змішаного навчання.

**Мета статті** полягає у обґрунтуванні ефективності використання цифрових технологій під час освітнього процесу для відновлення ресурсів майбутніх учителів початкових класів.

**Виклад основного матеріалу.** Цифрові технології кожного дня прогресують, що суттєво впливає на їх значущість в удосконаленні освітньої, дослідницької діяльності, управлінських процесах освітніх установ. Ці інновації, тобто різноманітні електронні засоби та програмне забезпечення, спрямовані на полегшення доступу до знань, набуття затребуваних навичок, підвищення ефективності навчання та розвиток освіти загалом.

Дослідники (О. Гончарук, Д. Пріма, Р. Пріма) переконані, що у теперішніх реаліях глобалізації важливим для педагогічної освіти є трансформаційні зміни у системі підготовки кваліфікованого, конкурентоспроможного, цифровограмотного майбутнього педагога. У її процесі студенти вчаться перетворювати інформацію в знання, застосовувати її відповідно до потреб та завдань, стають обізнаними у цифрових технологіях та особливостях їх використання, спроможними доцільно впроваджувати в освітній процес цифрові інструменти й інформаційні ресурси [14, с. 403–404].

Використання цифрових технологій стало однією з умов організації ефективного освітнього процесу, що потребує від педагогів безперервного професійного саморозвитку, сприяє поступу творчості до створення та удосконалення вмісту, є передумовою формування гнучкого, проблемно-пошукового мислення, вміння доцільно обирати найкращі методи й форми застосування ІКТ з огляду на конкретні умови та запити [15, с. 190].

Інтеграція цифрових технологій у практику має не лише відбуватися під час опанування знаннями з певних спеціалізованих дисциплін, а повинна повністю охоплювати різні напрями освітнього процесу, що включає навчально-методичне забезпечення, інтерактивність, гейміфікацію, взаємодію здобувача освіти з викладачами та одне одним. Водночас цифрові технології мають також широкі перспективи для відновлення ресурсності студентів. Отже, важливо уточнити значення дефініцій «ресурс» та «ресурсність».

У сучасному динамічному світі поняття «ресурс» розглядається крізь призму різних підходів та інтерпретацій, але не випадково об'єднується загальною ідеєю їхньої цінності для особистісного зростання.

О. Штепа називає ресурсом «психологічний мотиваційно-духовний динамічний стан уможливлення сутності людини» [20, с. 562]. Також це життєві опори, яким знаходить застосування людина, забезпечуючи виживання, фізичний комфорт, безпеку, залученість та самореалізацію у соціумі, повагу з його боку, досягаючи значущих життєвих цілей [6, с. 126].

О. Буковська, О. Гірченко, О. Науменко під ресурсами розуміють фізичні, духовні та будь-які латентні здатності з можливістю стати динамічною силою, які призначені для задоволення певного кола потреб; мобілізація яких забезпечує подолання тих перешкод і кризових ситуацій, що є актуальними та критично важливими у певний момент часу, визначаючи життєстійкість і якість життя людини [1, с. 142–143].

Дефініцію «ресурсність» трактують як готовність людини до актуалізації особистісно-екзистенційних ресурсів, використання й оновлення їх з метою саморозвитку, надання підтримки іншим

[19, с. 665–666]; «складний психологічний феномен, що виявляється у здатності до саморозвитку, набутті компетентностей і автономії у життєвих та професійних питаннях, самодостатності у подоланні складних життєвих ситуацій, в умінні підтримувати і надихати інших, бути творчим, досягати успіху та ефективно розвиватися в умовах трансформації суспільства» [13, с. 227]; «сукупність якостей та здатностей особистості, що стоять на заваді виникненню стресу та актуалізуються у складних життєвих ситуаціях та обставинах, зумовлюють успішну адаптацію особистості до них» [18, с. 353].

Безперечно, формування навичок саморегуляції емпатійного спілкування пов'язане зі збалансованим ресурсним станом. По-перше, особа, яка зберігає емоційну рівновагу, підтримує баланс ресурсності завдяки контролю над своїми емоціями, надто у напружених ситуаціях. По-друге, людина, яка вчасно реагує на зміни власного стану, знаючи певні ресурси вправи, може уникнути проблем. Ствердні відповіді студентів у роботі науковців (О. Демченко, Ю. Лимар, С. Стрілець) [3] підтверджують факт, що формування навичок саморегуляції емпатійного спілкування цілком можливе на заняттях у ЗВО, крім того особистість викладача впливає на це.

Для кожної людини є свої способи пошуку джерел емоційного наповнення, серед яких розрізняють тісно пов'язані зовнішні (сім'я, родина, домашні тварини, улюблені іграшки, будинок, транспорт, одяг, безпечне місце, заспокійливе місце, місця можливості надання підтримки та інше) та внутрішні ресурси (бажання, цілі, мрії, образи, життєстійкість, система вірування, ідеї, переконання, спогади, спорт, медитація, здорове харчування, особлива музика, творчість, позитивна уява, оптимізм, працездатність, розмова з наставником та інше), що сприяють психологічній стійкості особистості в стресогенних ситуаціях, які вона актуалізує. Відтак, використовуючи їх, ми враховуємо всі можливості протистояння екстремальності з метою підтримки здоров'я й ефективності діяльності, подолання життєвих стресів [7, с. 84].

Іноді виникає відчуття, коли всі випробувані ресурси, що завжди були надійними, стають неактуальними, не допомагають наповнитися енергією чи настільки затягують, що починають відштовхувати від запланованих цілей. Тоді потрібно спробувати оновити їх, наприклад, дослухатися до інших порад, адже запропоновані ресурси можуть надихнути, змінити вектор до шляху, сповненого запалом, зберігаючи потяг до життєстійкості.

У результатах наукової роботи М. Казанжи зазначено, що студенти недостатньо розбираються у власних ресурсах, особливо у тих, які необхідні їм для вирішення складних життєвих

завдань [5, с. 32]. На противагу цьому в дослідженні О. Власової-Чмерук вказано, що здобувачі освіти на достатньому рівні розуміють ресурси, які їм необхідні для подолання важких життєвих ситуацій [2, с. 39]. Таку різницю у результатах досліджень могли зумовити різні чинники – місце навчання респондентів, вік, вибірка тощо. Проте, на нашу думку, вагомим чинником є суспільно-політичні умови, за яких перебували опитані на той момент. Так, М. Казанжи було описано ситуацію під час карантинних умов, а О. Власовою-Чмерук – військової агресії. Відповідно до цього можемо відзначити, що ці суспільно-політичні процеси відіграли не останню роль у тому, що молодь певним чином звикла до кризових явищ у країні та вже змогла віднайти деякі адаптивні ресурси для себе.

З огляду на це у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка приділяється увага відновленню ресурсів студентів. Наприклад, минулого року для здобувачів освіти були проведені різні тренінги та активності. Зокрема, молодь набувала життєвих компетентностей та долала травматичні спогади під час участі в грантових проєктах.

Цього року подібна робота тільки розширилась. На онлайн-лекціях з дисципліни «Методика навчання математичної освітньої галузі» у першому семестрі 2023 року студентам пропонувалися практики наповнення ресурсом, що можуть бути адаптовані для молодших школярів. Безсумнівно, предметні компетентності є надзвичайно важливими для професійного становлення вчителя початкових класів, а в поєднанні з соціально-емоційними вправами, матеріал сприйматиметься легше, ніж зазвичай, а зміст краще усвідомлюватиметься. Це викликатиме у студентів бажання ділитися думками, приймати рішення, дослухатися внутрішніх мотивацій, пізнавати себе та дізнаватися більше про своїх одногрупників.

Перед тим як використовувати соціально-емоційні вправи, важливо поцікавитися у студентів, що, на їхню думку, означає бути в ресурсі, що відбувається з людиною, коли вона в такому стані. Практикувати ресурсність можна різними шляхами, а цифрові технології створюють ще більше можливостей для урізноманітнення вправ.

Отже, наведемо приклади вправ, апробованих студентами 3 курсу очної та заочної форм факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв. Зазначимо, що тривалість проведення вправ коливається від 2 до 7 хвилин і передбачає обговорення. Окрім цього, наполегливо рекомендуємо створювати атмосферу свідомої залученості всіх студентів, що впливатиме на результативність.

1. Вправа «Музична павза» фокусує на позитивних подіях із метою керувати своєю ресурсністю. Студентам пропонувалося переглянути

заздалегідь створене естетичне відео з демонстрацією краси довкілля. Воно супроводжувалося дібраними цитатами-мотиваторами. Музичний супровід відеоряду добирала одна студентка, яка на платформі «Wordwall» серед переліку різножанрових пісень обрала одну з них. Для цього вона, використавши шаблон «випадкові пари», знайшла дві однакові картинки з профайлом пісні. На наступних лекціях задля різноманітності змінювалися пісня, відео та шаблон гри.

Кращим варіантом вправи є створення спільного відео зі студентами. Пропонуємо орієнтовну інструкцію: кожен зробіть відео до 15 секунд, де буде зображено ваше улюблене місце; об'єднайте всі відео в один файл; сформуйте список улюблених пісень у Google Документі; оберіть випадковим чином число, що й допоможе інтегрувати ці два компоненти в єдине ціле.

Таким чином поєднання відеофрагментів, музики і цитат є засобом, використовуючи який, студенти релаксують, надихаються, демонструють активну життєву установку, самоповагу, власну значущість.

2. Задля кращого пізнання одне одного, покращення міжособистісних стосунків було створено вправу «Чеклист запитань». На сайті «Online Stopwatch» за допомогою шаблону «Зіркова зупинка» обирався студент. Він мав першим відповісти на запитання чеклиста, номер якого визначався за допомогою шаблону рандомного вибору числа. Оскільки чеклист розміщено у Google Документі, цікавим буде пропонувати всім студентам залишати в ньому коментарі до запитань. Отже, з часом чеклист стане зібранням історій та думок, проаналізувавши які, одногрупники краще розумітимуть, чого не вистачає для щастя, чим треба допомогти одне одному, як залучитися соціальною підтримкою, щоб ресурсність була збалансована. Як варіант можна винести запитання на дошку стікерів «Scrumblr», де студенти можуть працювати в синхронному режимі, створюючи свої нотатки з відповідями.

3. Настрій може бути таким же непередбачуваним, як і погода, тому вправа «Мій прогноз» є цілком доречною на початку заняття. Її мета – заохотити студентів проявити життєву позицію та сформувати в них ціннісні ставлення і судження. Здобувачам освіти було запропоновано, використовуючи смайли або зображення, представити свій стан на момент бесіди. Потім зробити прогноз погоди на день, тобто спрогнозувати почуття й емоції, які можуть виникнути протягом доби, при цьому співвідносячи їх із природними явищами.

4. Для багатьох студентів взаємодія з тваринами є потужним ресурсом відновлення, тому вправа «Доторкнись» не залишила їх осторонь. Їм пропонувалося до перегляду однохвилинне відео, у якому чергуються сторінки:

– однотонний фон з 1–2 кружечками на ньому, на які треба прикласти вказівний палець чи пальці;

– фон, на якому зображено чотирилапих з цита-тою та подушками лап, до яких і доторкалися студенти через екрани своїх ґаджетів.

Хоча контакт і не є реальним, проте помітно знімається емоційна напруженість, додається впевненість у власних силах, виникає потреба у реалізації потенціалів і здібностей.

5. Вправа «Несвідомий пошук» допомагає віднайти варіанти ресурсів, які б могли сприяти активності, пошуку себе в новій ситуації, раціональному мисленню. З цією метою на платформі «Eduplay» створено головоломку з пошуком слів, де заховалися 10 слів, розміщені у різних напрямках, із поданими зверху зображеннями у вигляді GIF-анімації. Завдання полягає у відшукуванні трьох слів, які першими впадуть у вічі. Ці слова слугуватимуть ресурсними передбаченнями на цей день. Можуть траплятися як повсякденні варіанти, так і щось незвичне, що стимулюватиме студентів долати непередбачувані життєві труднощі і перевіряти адаптивність нового ресурсу для себе.

6. Вправа «Ресурс тижня» полягає у створенні зображення з певними об'єктами, на якому розміщені або написані різні ресурси. Для її проведення потрібна платформа з можливістю одночасної взаємодії, наприклад Canva. Використавши дизайн «Документ» у Canva, здобувачам освіти пропонувалося поставити за домовленістю певний символ біля трьох ресурсів, які є адаптивними для них. Наступним кроком є визначення найбільш уподобаних ресурсів та їхнє обговорення. Студентам було запропоновано оформити власну сторінку в цьому ж документі, використовуючи своє бачення дизайну, де варто зазначити три найпопулярніші ресурси тижня і способи наповнення ними. Наприклад, обрано: тварина – конкретизуємо, яка саме; добра справа – пишемо галузь діяльності, алгоритм виконання; фільм – вказуємо назву фільму, пісня – зазначаємо виконавця та назву. Таким чином, створений файл буде доступним для всіх у будь-який час.

7. На платформі «Eduplay», використавши шаблон «Диктант», можна записати мотиваційний та надихаючий аудіотекст. Завдання студентів полягає в прослуховуванні невеликого твору та його відтворенні на згаданому сайті. Текст написаний від першої особи однини з використанням відомої цитати майстра Угвея з мультфільму «Панда Кунг-Фу». Зазначимо, що метою такого диктанту є не перевірка пунктуаційних чи орфографічних помилок, а усвідомлення важливості своїх дій, заспокоєння, додавання сил і життєвої енергії.

8. Ще однією вправою є «Внутрішній протагоніст», що передбачає роботу зі штучним

інтелектом. Використовуючи арт-генератор DALL-E 3 разом зі студентами створювали персонажів, яких можна співвідносити з їхнім внутрішнім станом. Для цього необхідно прописати детальний опис, зазначивши емоції, форму героя, дії, характер, мрії, будь-які інші особливості. Далі пропонується порівняти згенерованого протагоніста з тим, яким вони його уявляють, навести приклади можливих варіантів для покращення стану персонажа, якщо це необхідно.

Окрім цього, схиляючись до думки, що тварини відволікають від негараздів та сприяють відновленню ресурсності, пропонуємо для огляду такий контент: прослуховування пісень з анімованим Bongo Cat і його друзями; перегляд на сторінці цифрового художника @leedoesillustrations в інстаграмі коротких відео з ведмедем, який грає на гітарі, равликом, що співає, чи ритмічним котом; перегляд на ютубканалі Hey Bear Sensory відео про підводний світ, місяць і зорі, овочі та фрукти тощо, що сприяють розслабленню. Можна їх транслювати й під час перерв на фоні у випадках, коли дві дисципліни підряд проводить один викладач, а студенти за бажанням не виходять із конференції, відпочиваючи чи виконуючи свої справи, іноді споглядаючи на екран.

Завдяки проведенню цих вправ переконалися у їх необхідності, оскільки повітряні тривоги, переходи в укриття, виконання багатьох завдань без психологічних пауз спустошують внутрішні ресурси здобувачів вищої освіти. Запропоновані вправи заспокоюють, налаштовують на діяльність, сприяють емоційній рівновазі, слугують духовним підґрунтям щасливого життя, заряджають позитивом, є виявом соціальної підтримки.

До того ж перспективною є тенденція, що полягає у систематичному використанні методу інтроспекції, оскільки, краще пізнаючи себе, взаємини людини з іншими стають більш емпатійними, ніж раніше, розвивається стресостійкість. Тому під час занять ми ознайомили студентів із сайтом «Classroomzen». Незважаючи на те, що сайт доступний англійською мовою, його можна використовувати, щоб занотувати цитати на щодень, відновлювати дихання, заспокоюватися, побути в тиші, відтак виробити стійкість до стресів. Крім цього, доцільно пропонувати студентам у вільний час вести щоденники вдячності собі або написати автобіографію із занотовуванням життєвих спогадів та емоційних станів у ті моменти й надалі виділяти бажані та небажані емоції та почуття, співставляти їх.

Студентській молоді, особливо майбутнім учителям початкових класів, варто розвивати вміння відновлювати ресурсність і налагоджувати психоемоційний стан, демонструючи високий рівень психологічної культури, використовуючи цифрові технології, адже це своєрідна профілактика

професійного та особистісного вигорання, важлива складова соціально-емоційного навчання. Свідомий підхід до власного здоров'я, робота над своєю ресурсністю – це запорука розвитку учнів та їхнього психологічного благополуччя.

**Висновки.** Цифрові технології, що невпинно розвиваються, відкривають безліч нових можливостей для вчителів у створенні та використанні ефективних соціально-емоційних вправ для відновлення ресурсності в освітньому процесі, у зв'язку з імовірним перенавантаженням навчальними завданнями, а також через повторювані та тривалі повітряні тривоги під час війни. Зібрані науково-емпіричні дані з теми дослідження доводять, що слід проводити роз'яснювальну роботу серед українських студентів ЗВО для розуміння власних ресурсів та способів використання соціально-емоційних вправ для відновлення психоемоційного стану. Ці вправи можуть стати інтерактивними, гейміфікованими, інноваційними інструментами для стимулювання саморозвитку та психологічного благополуччя як майбутніх учителів початкових класів, так і викладачів. Апробовані розвантажувальні вправи з використанням цифрових технологій протягом 2022–2023 рр. під час освітнього процесу на факультеті ... в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка 2023 року, по суті, довели, що вони є першою психологічною допомогою студентам, встановлюють необхідний зв'язок між навичками саморегуляції у студентів та станом ресурсності. Використовувалися для проведення соціально-емоційних вправ такі онлайн-платформи, як: «Wordwall», «Online Stopwatch», «Educaplay», «Classroomzen» та штучний інтелект DALL-E 3. Кожна розвантажувальна вправа має характеристики: назва, мета, особливості підготовки та проведення. Водночас, переконані, що варто враховувати ймовірні види ресурсів особистості (зовнішні та внутрішні) для успішного впровадження вправ. Крім того, їх можливо адаптувати для учнів молодшого шкільного віку.

Узагальнюючи, зауважимо, що пошук нових джерел сили й енергії, використання ресурсних практик є доцільними у вищих під час навчання студентів, зокрема педагогічних спеціальностей. Подібний підхід до викладання дозволить підготувати вмотивованих фахівців, які будуть пристосованими до викликів соціуму, знатимуть, як діяти у нових, стресових та несподіваних ситуаціях. Отже, соціально-емоційні вправи як засіб відновлення ресурсності у ЗВО є підґрунтям для створення гармонійного психологічного супроводу професійної освіти у воєнний час.

Перспективи вбачаємо в розробці практичних рекомендацій для педагогів щодо реалізації соціально-емоційних вправ із використанням

цифрових технологій для відновлення ресурсів у процесі навчання та розвитку особистості.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буковська О. О., Гірченко О. Л., Науменко О. П. Особистісні ресурси подолання психологічної кризи молоддю. *Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості*: колективна монографія. Херсон : ФОР Вишемирський В. С., 2019. С. 141–152.
2. Власова-Чмерук О. М. Психологічна ресурсність студентської молоді в умовах війни. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій*: збірник наукових праць. К. : МВЦ «Медінформ», 2023. С. 36–39.
3. Демченко О. П., Лимар Ю. М., Стрілець С. І. Вивчення здатності саморегуляції емпатійного спілкування суб'єктів освітнього процесу ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 53. С. 121–125.
4. Ілійчук Л. В. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів. *Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 21 листопада 2019 р.). Кривий Ріг: КДПУ, 2019. С. 165–169.
5. Казанжи М. Психологічна ресурсність студентської молоді в умовах карантинних обмежень. *Наука і освіта*. 2021. № 1. С. 27–34.
6. Казібекова В. Ф. Психологічні ресурси особистості: філософсько-психологічний зміст. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Вип. 2, том 1. С. 120–127.
7. Кондратюк С. М. Активізація ресурсів особистості – запорука збереження психологічного здоров'я. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Вип. 2. С. 81–85.
8. Кордунова Н., Мудрак І., Дмитріюк Н. Особливості життєстійкості та адаптивності студентів у кризових ситуаціях. *Psychological Prospects Journal*. 2021. Вип. 38. С. 96–109.
9. Кравцова Т. О. Ресурсний підхід до організації тьюторського супроводу майбутніх магістрів освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип. 29. Т. 2. С. 246–252.
10. Лист МОН України № 1/8794-22 від 02.08.2022 «Щодо діяльності психологічної служби у системі освіти в 2022/2023 навчальному році» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v8794729-22#Text> (Дата звернення: 20.10.2023)
11. Микитюк С. О. Ресурсний підхід у підготовці майбутніх фахівців. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2016. Вип. 53. С. 135–144.
12. Олефір В. О. Копінг як медіатор у відношеннях особистісних ресурсів та вигорання студентів. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2018. Вип. 59. С. 92–107.
13. Панасенко Н. М., Поклад І. М. Психологічна ресурсність особистості в умовах трансформації суспільства. *Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості*: зб. наук. праць за матер.

II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Херсон, 26–27 верес. 2019 р.). Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2019. С. 225–227.

14. Пріма Р. М., Гончарук О. В., Пріма Д. А. Цифрова компетентність майбутнього педагога як необхідна складова забезпечення якості професійної майстерності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 2(126). С. 398–409.

15. Ребенок В., Носовець Н., Белан Т. Методичні аспекти професійної підготовки майбутніх викладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у закладі вищої освіти. *Věda a perspektivy*. № 6(13). 2022. С. 179–191.

16. Турбар Т. В. Змістові характеристики інформаційно-цифрової компетентності сучасного вчителя початкової школи. *Digital transformation and technologies for the sustainable development all branches of modern education, science and practice: International scientific and practical conference pro-*

*ceeding* (м. Ломжа-Харків, 26 січня 2023 р.). 2023. Ч. 3. С. 319–323.

17. Цюняк О. П., Розлуцька Г. М., Кравець О. В. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1(48). С. 435–439.

18. Шенгуї К., Скрипник Н. Психологічні ресурси особистості, що стоять на заваді актуалізації страхів в умовах пандемії. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2023. Вип. 68. С. 349–358.

19. Штепа О. Психологічна ресурсність у структурі суб'єктності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 27. С. 661–675.

20. Штепа О. Психологічні ресурси як медіатор внутрішнього та зовнішнього «Я» людини. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 559–568.

## IMPLEMENTATION OF AI-POWERED ADAPTIVE LEARNING SYSTEMS IN TEACHING ENGLISH TO APPLICANTS FOR HIGHER EDUCATION

### ВПРОВАДЖЕННЯ АДАПТИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ СИСТЕМ НА БАЗІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

The author of the article brings up the problem of implementation of artificial intelligence (AI) and its tools in teaching English to students of non-linguistic higher education institution. The paper discusses different AI services and tools that can be applied at the lessons by foreign language teachers (FLT). The author notes that implementation of AI-powered learning systems in teaching a foreign language has become very popular nowadays and is widely spread in education. AI services and tools are characterized and main points are emphasized. Much attention is paid to the role of GPT chatbots in teaching English. The article addresses to its capabilities and functions, provides information about their efficiency while teaching English in the classroom. Different tasks and assignments based on AI are suggested in the paper. The author doesn't only describe them, but also gives examples how AI services, tools and GPT chatbots can challenge in preparation for classes and help FLTs save their precious time checking students' works. The author demonstrates results that can be achieved due to implementation of new technologies in teaching a foreign language on the example of a focus-group of the first-year students. Students can apply to AI services and tools practising all types of speaking activities and benefit much from the well-organized work with AI systems, improving and developing their skills in reading, writing, listening and speaking. According to the survey training experience, which learners get working with AI services is great.

The study of the problem is the subject of research of many scientists and still is the issue the day. The problem that is also taken into consideration in the paper concerns the full replacement of teachers by AI in the class. From the author's point of view it's impossible. AI lacks the ability to conduct lessons, motivating students to personal development, encouraging them to critical thinking, supporting their overall growth.

Implementation of AI-learning systems in teaching a foreign language must be focused not only on creation of new AI-instruments, but also on close interaction between AI on the one hand, teachers and learners on the other hand. Such collaboration will influence on students' progress in learning a foreign language.

**Key words:** AI-adaptive learning systems, chatGPT, innovative technologies, educational platforms, applicants for higher education.

Автор статті висвітлює проблему впровадження штучного інтелекту (ШІ) та його інструментів у викладанні англійської мови студентам нелінгвістичного вищого

навчального закладу. У статті розглядаються різні сервіси та інструменти штучного інтелекту, які можуть бути використані на заняттях викладачами іноземної мови (ВІМ). Автор зазначає, що впровадження систем навчання на базі штучного інтелекту у викладанні іноземної мови сьогодні стало дуже популярним і набуває широкого поширення в освіті. У дослідженні охарактеризовано та освітлено основні моменти роботи сервісів та інструментів ШІ. Значну увагу приділено ролі чат-ботів GPT у навчанні студентів англійської мови. Розглянуто можливості та функції роботи чат-ботів, надано інформацію про їх ефективність під час викладання англійської мови на занятті. У статті представлено різні завдання, які викладач іноземної мови може запропонувати студентам на основі ШІ. Автор не лише описує ці завдання, а й наводить приклади того, як сервіси, інструменти та чат-боти GPT можуть спростити підготовку до занять і допомогти ВІМ заощадити їх дорогоцінний час на перевірку робіт. На прикладі фокус-групи студентів першого курсу автор демонструє результати, яких можна досягти під час впровадження розглянутих у статті технологій навчання іноземної мови. Студенти мають можливість використовувати сервіси та інструменти ШІ, практикуючи всі види мовленнєвої діяльності та отримуючи значну користь від правильно організованої роботи з системами ШІ, покращуючи та розвиваючи свої навички з читання, письма, аудіювання та говоріння. Згідно з опитуванням, досвід, який студенти отримують, працюючи з сервісами ШІ, є позитивним.

Вивчення проблеми є предметом досліджень багатьох вчених і досі залишається актуальним. Проблема, яка також освітлена у роботі, стосується загрози повної заміни викладачів на сервіси ШІ. З точки зору автора, це неможливо. ШІ не може проводити заняття, мотивуючи студентів до особистісного розвитку, заохочуючи їх до критичного мислення, підтримуючи загальний розвиток студентів. Впровадження систем навчання ШІ у викладанні іноземних мов має бути зосереджено не лише на створенні нових інструментів ШІ, а й на тісній взаємодії між ШІ з одного боку, викладачами та студентами з іншого боку. Така співпраця вплине на прогрес здобувачів вищої освіти у вивченні іноземної мови.

**Ключові слова:** адаптивні системи навчання штучного інтелекту, чат-бот GPT, інноваційні технології, освітні платформи, здобувачі вищої освіти.

UDC 378.811(111).004

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.58>

Shcherbyna Yu.M.,

Senior Lecturer at the Foreign Languages Department of Sumy National Agrarian University

**Problem statement.** Currently more and more new forms of artificial intelligence (AI) appear every day in different spheres of life. There is a boom in the development of neural networks and chatbots in many areas, including education. AI tools can generate

lesson plans, presentations, images, texts, questions, mind maps and other educational materials in a few seconds according to the teacher's request. Chatbots are able to keep up a conversation, answer the question, comment on a work and provide learners

with recommendations on how it can be improved. In this regard many teachers can face the problem of students' academic dishonesty, as applicants for higher education can stop acting fairly and honestly using AI for writing essays and doing different tasks designed to practise their language skills. So, lecturers lose the sense of giving students homework and other assignments when students' academic integrity can fail. In addition, many teachers suppose that in future AI will be able to replace them and teaching staff of any educational institution will remain unemployed. As a result, we face some problems: if a foreign language teacher can withstand the risks and threats of digitalization; if it's possible for FLT make artificial intelligence serve lecturers as an assistant and friend in educational process, presenting quality and efficiency at work.

In the article the author tries to analyze AI – powered learning systems while teaching English to the first-year students of non-linguistic higher education institution, giving examples of AI implementation in language learning.

#### **Analysis of recent research and publications.**

The implementation of AI into the educational process is an inevitable consequence of the digitalization of education. The problem is the subject of research of many Ukrainian and foreign scientists and still is the issue the day. According to V. Varynskyi, I. Donnikova, N. Savinova "the phenomenon of artificial intelligence is connected with the beginning of the development of computer technologies and its awareness from the standpoint of cognitivism: as a tool for understanding the process of learning people with a further focus on the development of AI" [4]. Taking into account the scientific works of Ukrainian scientists M. Marienko and V. Kovalenko AI is supposed to be an educational toolkit [3]. V. Hrytsyshyn, N. Habrusieva, A. Shevchenko, N. Androshchuk studying the use of chatbots in educational process distinguish their functions and types and consider chatbots to be effective teaching applications [7]. Main directions of AI work are determined by the «Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education». It stresses that the development of AI must be carried out under human control and be oriented towards people, their interests and be able to enhance their potential [8].

Many researchers and scientists, who study this problem, consider that lots of professions are being changed nowadays as a result of digitalization, including the profession of a foreign language teacher. One of the examples of such transformation is the development of online educational platforms, the virtual environment and the development of AI tools that can easily replace people in the area of education. A teacher as a source of knowledge transmission loses its sense. New roles and functions appear – a tutor, a moderator, a developer of study programs, an

organizer of project training, a coordinator of online educational platforms.

**The purpose of the article.** The lack of experience of FLT to deal with AI tools and services during the classes hinders the process of effective teaching a foreign language. So, the main scientific and practical purposes of the study are to present and analyse tasks and assignments based on AI –powered adaptive learning systems and demonstrate their efficiency in teaching English to students of non-linguistic higher education institution on the example of a focus-group of first year students. New approaches and techniques help applicants for higher education master a foreign language better on the one hand and enjoy the learning process on the other hand. We suppose the stated problem is the issue of the day in Ukraine.

**Presentation of the main materials.** The ability to interact with AI and use it for the purpose of teaching a foreign language is a component of the digital competence of a foreign language teacher. FLT should be able to use digital tools, programs and online resources to teach a foreign language effectively, create own digital learning materials and digital environment, organize and manage the learning process. A teacher who does not have a high level of digital competence will not be able to use AI technologies in the educational process in a proper way.

W. Holmes, M. Bialik, C. Fadel, the authors of the book "Artificial Intelligence in Education", provide readers with the understanding of the impact of AI on the goals and methods of education in the 21st century. They suppose that AI is changing the knowledge and skills students need to be successful in life, enabling powerful methods of teaching and learning. They state that by 2030 AI will learn help teachers in their work, collaborating with them and go-between lecturers and students [2].

There are many AI services and tools that help FLT create engaging and personalized lesson plans, track and assess students' progress. The most popular AI-powered adaptive learning systems are:

1. **DeepAI.** It's used for creativity in the classroom. DeepAI offers a set of tools that generate images based on text queries and has 11 styles in the free version (no registration required).

2. **Paint by text.** Edit your photos and create presentation materials based on instructions using AI (no registration required).

3. **Talk to Books.** It's a neural network that answers questions using quotes from books.

4. **Microsoft Designer.** AI tool that is good for creating visual effects and designs. It can be used both for lessons and for promoting educational products.

5. **Duolingo.** This educational platform offers courses in more than 30 languages. The Duolingo BirdBrain AI tool studies each user's profile and makes predictions about progress of every student,



providing an individual approach to learning. The system tracks the tasks that caused difficulties for the learner and also remembers the mistakes made in these tasks on the basis of which it forms a further training plan. **The Explain My Answer** platform allows language learners to communicate with the Duo bot. The bot can assist and comment on the answer, as well as offer additional examples that will help a student understand and learn material better.

6. **Babbel** is an interactive online language learning course. Thanks to AI technologies, the Babbel system is able to recognize speech and correct pronunciation by comparing the words spoken by a student with speech samples in the database recorded by the course editors, for whom this language is native.

7. **Grammarly**. The service can correct more than 150 types of errors, such as errors in grammar, spelling, punctuation, writing style and sentence structure. If there are errors, Grammarly provides recommendations for their correction, offering various options. Working with this service students are able to analyze their texts, developing critical thinking skills, that are important for writing term papers, master's theses, scientific articles, abstracts etc.

8. AI-teaching assistant **Twee**. This platform was developed specifically to facilitate the process of preparing assignments on various aspects of a foreign language (vocabulary, grammar, reading, listening, speaking and writing). With its help you can create texts and different questions to them (multiple choice tests, true/false exercises, etc). In addition, the platform generates lexical and grammatical exercises for filling in the gaps, matching words with definitions, opening brackets, placing words in the correct order, etc. Twee transcribes videos, makes questions for these videos, finds interesting facts and quotes from famous people on the chosen topic, composes

discussion questions, lists of advantages and disadvantages, lists of topics for essays, etc.

Speaking about **ChatGPT**, we can't but mention that it is a large language model developed by Open AI. One of the important features of chatGPT is its ability for context-sensitive understanding and text generation. The platform takes into account previous messages and responds taking into consideration the context, creating natural and appropriate communication situations. This feature of GPT chat allows teachers and students to interact with a virtual interlocutor: to conduct dialogues, discuss various topics, ask and answer the questions. This modern AI tool provides invaluable assistance in learning foreign languages. A review of ChatGPT work in teaching English for the first-year students is presented in the paper.

The study program "Foreign Language" for bachelor's degree students aims the development of skills and abilities that will ensure effective and flexible use of a foreign (English) language in public life. One of the topics that is learnt by the first-year students is "Travelling". ChatGPT helped students create a glossary of terms that corresponded to the learning topic. As part of the activation of lexical units of pre-intermediate level, ChatGPT offered students some new lexical units that are demonstrated in Figure 1.

Then ChatGPT suggested students to do an exercise for revision of lexical items on the topic and refresh grammar rules of Simple Present Tense and Present Progressive.

After students finished the exercise ChatGPT checked the works and provided students with feedback. At a closing stage ChatGPT proposed a test. It consisted of different tasks that allowed a teacher to track students' progress in speaking, reading, listening and writing. Based on the results of the focus group survey on the effectiveness of learning English using ChatGPT, it was determined

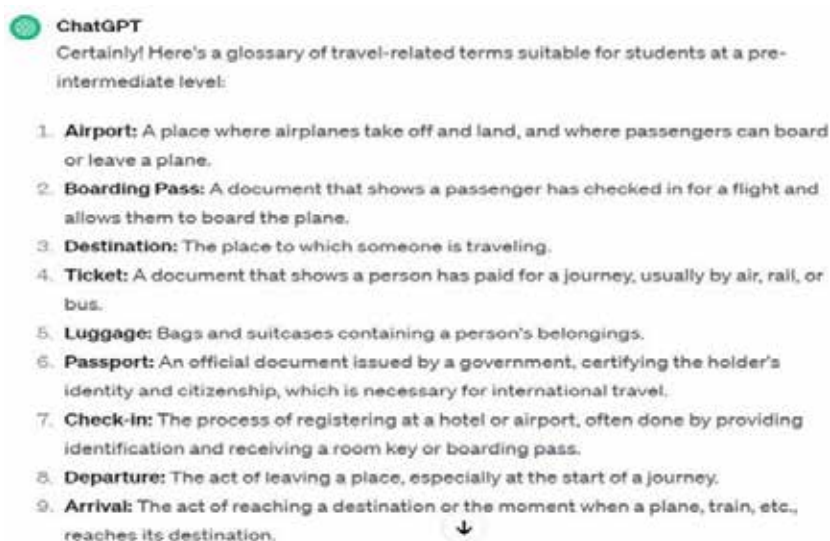


Fig. 1. A glossary of terms on the topic "Travelling" for pre-intermediate level students

- ChatGPT**
1. I usually \_\_\_\_\_ (plan) my trips well in advance to get the best deals on flights and accommodations.
  2. Right now, I \_\_\_\_\_ (research) different travel destinations for my next vacation.
  3. Every summer, my family and I \_\_\_\_\_ (take) a road trip to explore new places.
  4. While I \_\_\_\_\_ (travel) in Europe, I always try the local cuisine to experience the culture.
  5. My friend often \_\_\_\_\_ (visit) historical landmarks and museums when she goes on vacation.
  6. Currently, my sister and her friends \_\_\_\_\_ (hike) through the beautiful mountains of New Zealand.
  7. I usually \_\_\_\_\_ (pack) my suitcase the night before my flight to ensure I don't forget anything.
  8. This weekend, many tourists \_\_\_\_\_ (enjoy) the sunny beaches and clear waters of the tropical island.
  9. While I \_\_\_\_\_ (wait) for my connecting flight, I like to explore the airport shops and restaurants.

Fig. 2. An exercise proposed by ChatGPT for grammar and lexical revision

that most of students achieved good results on the learning topic, could improve their speaking skills and increase communicative competence.

Another helpful service for controlling students' progress is Conker platform that can propose teachers the tests on any topic. Students' answers are checked by a program. The results can be analyzed after the test was finished. This service was also used by the author for checking students' knowledge on the topic "Travelling". Figure 3 demonstrates the QR code of the test that was created with the help of Conker platform.

**Conclusions.** Summing up the information presented above, it's worth noting that the use of AI – powered adaptive learning systems in teaching English becomes more accessible, interesting and effective. AI services and tools help students get individual training, provide them with the immediate feedback and develop practical skills. Students find lots of possibilities both to improve their language skills and enjoy the learning process. Implementation of AI-educational services and platforms have



Fig. 3. The example of QR code proposed to students for tracking their progress

potential benefits in promoting both teaching and learning, providing students with an innovative and effective way to master a foreign language easily.

#### REFERENCES:

1. Escueta M., et al. Education technology: An evidence-based review. *NBER Working Paper*. 2017. 102 p. <https://www.nber.org/papers/w23744.pdf>
2. Holmes, Wayne; Bialik, Maya; Fadel, Charles. Artificial intelligence in education. 24th International Conference, AIED. Tokyo, Japan, July 3–7, 2023. P. 621–653.
3. Мар'єнко М., Коваленко В. Artificial Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*, 2003, № 38(1), с. 48–53. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007>
4. Varynskyi V., Donnikova I, Savinova N. Artificial Intelligence in Education: Tool, Object, 'Subject' of Learning. *Journal of International Legal Communication* 2023, Vol.10(3), P. 46–55. JILC. <https://doi.org/10.32612/uw.27201643.2023.10.3.pp.46-55>.
5. Вікторова Л. В., Кочарян А. Б., Мамчур К. В., Коротун О. О. Застосування штучного інтелекту та чат-ботів під час вивчення іноземної мови. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*, 2021. Вип. 32. Т. 2. С. 166–173.
6. Горбенко С. Штучний інтелект як технологія створення автоматизованих інтелектуальних систем. 2016. URL: [https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/5044/1/2016042829\\_TEZY\\_V3\\_P349.pdf](https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/5044/1/2016042829_TEZY_V3_P349.pdf)
7. Грицишин В., Габрусєва Н. Штучний інтелект сьогодні і завтра. *Фундаментальні та прикладні проблеми сучасних технологій: тези Міжнародної науково-технічної конференції*. Тернопіль, 2020. С. 247–248. URL: [http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/31822/2/FAPMT\\_2020\\_Hrytsyshyn\\_V-Artificial\\_intelligence\\_247-248.pdf](http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/31822/2/FAPMT_2020_Hrytsyshyn_V-Artificial_intelligence_247-248.pdf)
8. UNESCO. *Beijing consensus on artificial intelligence and education*. 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-9af4d0b4-7199-4e3e-9732-2dcb50770aa9>

## РОЗДІЛ 9. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІКИ

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПИСЬМОВОМУ ПЕРЕКЛАДІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

## ORGANIZATION FEATURES OF THE EXPERIMENTAL EFFICIENCY VERIFICATION OF THE METHOD OF FORMATION OF THE TEXT-CREATING COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS IN WRITTEN TRANSLATION OF GERMAN PUBLICISTIC TEXTS

Стаття присвячена питанню висвітлення особливостей організаційного процесу експериментальної перевірки ефективності запропонованої методики формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі публіцистичних текстів німецькою мовою. Описано деталі методичного експерименту, присвяченого перевірці ефективності запропонованої методики, яка реалізується трьома етапами формування текстотвірної компетентності: рецептивно-аналітичний, трансформаційний та завершальний. Розроблена система вправ відображає виділені етапи і передбачає виконання визначених вправ на кожному з них. Здійснено експериментальну перевірку ефективності методики формування цільової компетентності з використанням текстового матеріалу, відбраного за визначеними критеріями: доступності та посильності, автентичності, перекладацької цінності, інформативності та авторитетності джерел, відповідності структурним параметрам публіцистичного тексту, жанрово-стилістичної відповідності публіцистичного тексту, емоційності та естетичної цінності. Сформульовано мету, гіпотезу та визначено завдання для реалізації методичного експерименту. Розроблено та обґрунтовано критерії для оцінювання отриманих результатів відповідно до запропонованого розподілу балів, серед них: збереження особливостей функціонального стилю та жанру; нормативності та письмового оформлення тексту перекладу; адекватності застосування перекладацьких трансформацій для оцінювання правильного їхнього використання; передачі соціокультурного контексту при письмовому перекладі публіцистичних текстів німецькою мовою.

Здійснено експериментальну перевірку запропонованої методики навчання серед студентів третього курсу (спеціальність 035 «Філологія») Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса). З'ясовано, що запропонована методика є актуальною та ефективною, оскільки проведений експеримент продемонстрував високу результативність, а авторська методика отримала позитивну оцінку серед опитаних студентів.

**Ключові слова:** методичний експеримент, текстотвірна компетентність, майбутні філологи, письмовий переклад, публіцистичні тексти, німецька мова.

The article highlights the issue of the peculiarities of the organizational process of experimentally testing the effectiveness of the proposed method of forming the future philologists' text-creating competence in the written translation of German publicistic texts. The methodical experiment details are dedicated to checking the effectiveness of the proposed method, which is implemented through three stages of text-creating competence formation: receptive-analytical, transformational and final. The proposed training system reflects the selected stages and provides for the performance of particular exercises at each of them. The experimental verification of the effectiveness of the target competence formation method was carried out using text material selected in accordance with the following criteria: accessibility and strength, authenticity, translation value, informativeness and authority of sources, compliance with the structural parameters of the publicistic texts, genre-stylistic correspondence of the journalistic text, emotionality and aesthetic value. The goal, hypothesis and tasks for the implementation of the methodical experiment are defined. The criteria for evaluating the obtained results according to the proposed distribution of points have been developed and substantiated, with the following ones among them: preservation of the functional style and genre features; normative and written design of the translation text; the adequacy of the translation transformations application for assessing their correct use; the sociocultural context transmission in the written translation of German publicistic texts.

The experimental verification of the proposed teaching methodology was carried out among third-year students (specialty 035 "Philology") of the International Humanitarian University (Odesa). The proposed method was proved to be relevant and effective, as the conducted experiment demonstrated a high level of effectiveness, and the author's method resulted in receiving a positive feedback and high evaluation among the surveyed students.

**Keywords:** methodical experiment, text-creating competence, future philologists, written translation, publicistic texts, German language.

УДК 378:811.112.2255-92  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.59>

**Адамова Г.В.**

викладач кафедри германських та східних мов і перекладу Міжнародного гуманітарного університету

Сформована текстотвірна компетентність у письмовому перекладі відповідає найвищому рівню розуміння текстового концепту філологом та інтерпретації іноземною мовою. Дане твердження підтримується С. Дж. Кемпбелл, згідно якого рівень сформованості професійної компетентності у письмовому перекладі на пряму залежить від рівня сформованості текстотвірної компетентності фахівця з перекладу [6].

Текстотвірною компетентністю у письмовому перекладі ми вважаємо здатність, яка сформувалася у результаті реалізації набутих теоретичних знань та умінь сприймання і створення письмових текстів визначеного жанру. Згадані знання та вміння відповідають за успішність текстотвірної діяльності, що відбувається через інтерпретацію мовою перекладу змісту, закладеного в оригіналі. При цьому філологу необхідно зберігати характерні особливості іншомовного тексту.

Проблема формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі є актуальною і зумовлюється потребою підготовки майбутніх філологів з урахуванням розвитку текстотвірної компетентності у письмовому перекладі публіцистичних текстів німецькою мовою, а також доцільністю вдосконалення процесу навчання та розробки відповідної методики.

Питання формування текстотвірної компетентності у перекладі порушували чимало дослідників. Так, О. Є. Мартиненко [3, с. 204] визначено критерії формування англомовної компетентності майбутніх перекладачів в аудіюванні. В. Д. Ігнатенко визначено лексичні та стилістичні особливості перекладу науково-технічних текстів у рамках дослідження навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою [2]. Я. Г. Фабричною виокремлено структурні компоненти професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів англійської мови у письмовому перекладі та її змісту [5, с. 16].

Дослідники здійснювали експериментальну перевірку на підтвердження ефективності запропонованих методик у рамках проведених досліджень. Тим не менше, окремої уваги заслуговує питання впровадження та перевірки ефективності запропонованої методики формування цільової компетентності.

**Мета** нашої статті полягає у з'ясуванні особливостей організації експериментальної перевірки ефективності методики формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі публіцистичних текстів німецькою мовою.

Зауважимо, що авторська методика навчання базується на загальнодидактичних та методичних принципах: доступності і посильності, комунікативної доцільності, тематичності, частотності вживання, відповідності, інтегративності,

систематичності і послідовності, також зворотнього зв'язку.

Крім того, у методиці формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі публіцистичних текстів німецькою мовою враховано попередньо визначені нами критерії добору текстового матеріалу: доступності та посильності, автентичності, перекладацької цінності, інформативності та авторитетності джерел, відповідності структурним параметрам публіцистичного тексту, жанрово-стилістичної відповідності публіцистичного тексту, емоційності та естетичної цінності.

Запропонована методика представлена трьома етапами формування текстотвірної компетентності: рецептивно-аналітичний, трансформаційний та завершальний. Кожен з етапів навчання реалізується підсистемами вправ, які формують систему. Крім того, пропонується застосування розробленої моделі організації навчання, яка схематично зображає процес формування цільової компетентності.

Експериментальна перевірка запропонованої методики навчання відбувалася у 2021–2022 н. р. у Міжнародному гуманітарному університеті (м. Одеса). До експерименту залучалися дві групи студентів третього курсу (спеціальність 035 «Філологія») – КГ (28 студентів) та ЕГ (26 студентів). Студенти КГ навчалися за методичними розробками викладачів університету, а студенти ЕГ – за авторською методикою.

На початку методичного експерименту нами було сформульовано мету, гіпотезу і визначено завдання.

Так, метою експерименту була перевірка ефективності методики формування цільової компетентності.

Відповідно до сформульованої гіпотези експерименту передбачалося досягнення високого рівня сформованості цільової компетентності за умови використання авторської методики.

Серед завдань дослідження нами виділено:

- визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості у студентів цільової компетентності;
- підготовка навчального матеріалу та проведення доекспериментальних та післяекспериментальних зрізів;
- здійснення експериментального навчання серед студентів;
- опитування студентів для з'ясування дієвості авторської методики;
- перевірка достовірності результатів за допомогою математичної статистики;
- формулювання висновків за отриманими результатами.

Методичний експеримент проводився відповідно до визначених вимог і був природним,

базовим, відкритим і вертикально-горизонтальним

Серед критеріїв оцінювання рівня сформованості у майбутніх філологів цільової компетентності нами виділено: критерій збереження особливостей функціонального стилю та жанру для визначення ступеня відображення структури та змісту представленого текстового матеріалу зі всіма супутніми деталями; критерій нормативності та письмового оформлення тексту перекладу (відсутність мовних помилок) для оцінювання оформлення письмового варіанту перекладу тексту оригіналу і відсутність у ньому лексичних, граматичних, стилістичних, орфографічних,

синтаксичних помилок; критерій адекватності застосування перекладацьких трансформацій для оцінювання правильного їхнього використання; критерій передачі соціокультурного контексту при письмовому перекладі публіцистичних текстів німецькою мовою для визначення рівня сформованості текстотвірної компетентності з адекватним відтворенням реалій німецькомовного соціуму.

Крім того, для проведення оцінювання студентів нами розроблено бланк, в якому відображаються результати студентів за кожним критерієм відповідно до запропонованого розподілу балів:

Таблиця 1

**Оцінювальний бланк**

Прізвище та ім'я _____ Група _____			
Дата _____			
Критерії		Бали	
		max	
1	Збереження функціонального стилю та жанру	20	
2	Нормативність та письмове оформлення тексту перекладу (відсутність мовних помилок)	15	
3	Адекватність застосування перекладацьких трансформацій	15	
4	Передача соціокультурного контексту	10	
<b>Загальна кількість балів</b>		<b>60</b>	

Зауважимо, що підготовлені нами завдання для доекспериментального та післяекспериментального зрізів відрізнялися за змістом, а не за формою:

Aufgabe: Bitte lesen Sie den vorgeschlagenen Artikel und übersetzen Sie ihn unter Einhaltung der im sprachlichen Kontext geltenden Regeln.

Для перевірки отриманих результатів під час експериментального дослідження ми застосували формулу  $K = a/N$ , де  $a$  – кількість засвоєних елементів,  $N$  – загальна кількість елементів для засвоєння.

Зауважимо, що максимальне значення середнього коефіцієнта навченості – 1 і достатній показник рівня навченості – 0,7 [4].

Результати доекспериментального зрізу у двох групах продемонстрували недостатній рівень сформованості цільової компетентності у студентів, адже мінімальний коефіцієнт навченості 0,7 виявився лише у деяких студентів.

Аналіз відповідей студентів показав їхні низькі результати за критеріями дотримання об'єктивності у перекладі, передачі соціокультурного контексту та адекватності застосування перекладацьких трансформацій, але вищі за критеріями нормативності та письмового оформлення тексту перекладу.

Серед типових помилок у студентів при виконанні завдань з перекладу публіцистичних текстів німецькою мовою зустрічалися: неправильний підбір для перекладу термінів, ідеологем, неологізмів, скорочень, абревіатур, фразеологізмів і прислів'їв. Серед причин недостатнього рівня сформованості текстотвірної компетентності у письмовому перекладі вважаємо низький рівень обізнаності студентів з питань застосування перекладацьких трансформацій для відтворення лінгвосоціокультурних особливостей німецькомовного суспільства, що веде до зниження рівня еквівалентності та адекватності перекладу.

Таблиця 2

**Середні показники доекспериментальних зрізів**

Група	Середній коефіцієнт навченості				Сума балів	Середній показник
	Критерії					
	1 20 балів	2 15 балів	3 15 балів	4 10 балів		
КГ	10	6.1	5,7	6,2	28	0,47
ЕГ	10	7	6.4	6.6	30	0,5
Середній показник	0,5	0,5	0,43	0,5	29	0,48
Максимальний показник	20	15	15	10	60	1

Беручи до уваги згадане, особливу увагу було зосереджено на вивчення та повторення особливостей застосування лексичних, граматичних та лексико-граматичних трансформацій у перекладі для адекватної інтерпретації закладеного змісту під час самостійної роботи.

Представимо у таблиці 2 дані доекспериментальних зрізів отримані у двох групах за кожним критерієм.

Рівність пари груп студентів КГ та ЕГ перевірялася методом математичної статистики з використанням критерію  $\chi^2$ .

Результати засвідчили дієвість обох методик, але студенти ЕГ досягли кращих результатів, тобто ефективнішою виявилась авторська методика.

Крім того, зіставивши отримані результати студентів КГ та ЕГ до та після експериментального навчання, ми визначили середні показники. Так, у таблиці 4, середній коефіцієнт навченості до експерименту в КГ становить 0,47, а в ЕГ – 0,5, що засвідчує про недостатній рівень сформованості у студентів текстотвірної компетентності. Після експериментальні результати продемонстрували позитивну динаміку в обох групах, у КГ середній коефіцієнт навченості став 0,77, а в ЕГ – 0,9.

Зазначимо, що за критерієм адекватності застосування перекладацьких трансформацій найчастішими помилками студентів були зайві коментування малозрозумілих частин вихідного тексту. Це пов'язується з тим, що студенти ще не мають достатнього професійного досвіду у перекладацькій діяльності.

За критерієм нормативності та письмового оформлення тексту перекладу студенти обох груп продемонстрували високі результати. Подібна позитивна тенденція, зокрема в ЕГ, пояснюється приділеною увагою на додаткове опрацювання особливостей застосування перекладацьких трансформацій.

За критерієм передачі соціокультурного контексту студенти отримали результати, що засвідчили про їхній достатньо хороший рівень знань соціокультурного характеру.

На отримання студентами високих результатів за критерієм збереження особливостей функціонального жанру та стилю повипливали їхні зацікавленість та мотивація, що сформувалися завдяки вдало підбраному навчальному матеріалу.

Для з'ясування ставлення студентів до запропонованої методики нами було проведено їх опитування. З урахуванням отриманих відповідей з'ясовано, що авторська методика оцінена загалом позитивно, зокрема студенти вважають її актуальною і цінною за наповненням контенту соціокультурного спрямування. Також вони відзначили підвищення якості перекладацьких умінь у застосуванні перекладацьких трансформацій, розширення лексичного запасу, удосконалення вмінь оформлення перекладу. Важливим стало істотне підвищення рівня текстотвірної компетентності у письмовому перекладі серед студентів-майбутніх філологів.

Ураховуючи те, що проведений експеримент продемонстрував високу результативність, а авторська методика отримала позитивну оцінку серед опитаних студентів, можемо стверджувати, що запропонована методика є актуальною та ефективною.

**Висновки.** Описано особливості організації експериментальної перевірки ефективності методики формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі публіцистичних текстів німецькою мовою. Для забезпечення запланованого дослідження підготовлено навчальні матеріали за попередньо визначеними критеріями добору. Запропонована методика, що реалізується трьома етапами формування текстотвірної компетентності

Таблиця 3

Середні показники післяекспериментальних зрізів

Група	Середній коефіцієнт навченості				Сума балів	Середній показник
	Критерії					
	1 20 балів	2 15 балів	3 15 балів	4 10 балів		
КГ	16	12	10	8	46	0,77
ЕГ	18	14	13	9	54	0,9
Середній показник	0,85	0,86	0,8	0,85	50,5	0,84
Максимальний показник	20	15	15	10	60	1

Таблиця 4

Середні показники доекспериментальних та післяекспериментальних зрізів

Група	Середній коефіцієнт навченості	
	До експериментального навчання	Після експериментального навчання
КГ	0,47	0,77
ЕГ	0,5	0,9

(рецептивно-аналітичним, трансформаційним та завершальним), впроваджувалася серед студентів третього курсу (спеціальність 035 «Філологія») Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса).

За результатами проведеного дослідження з'ясовано, що запропонована методика є актуальною та ефективною. Отримані дані, перевірені методом математичної статистики, продемонстрували високу результативність методики формування цільової компетентності. Крім того, опитування студентів засвідчило їхнє позитивне відношення до авторської методики навчання.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вальчук О. А., Матохнюк Л. О. Особливості застосування статистичного критерію Фішера в психолого-педагогічних дослідженнях. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. Вип. 38. С. 208–213.
2. Ігнатенко В.Д. Методика навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою. Київ, 2017. 230 с.
3. Мартиненко О.Є. Методика формування англomовної компетентності майбутніх перекладачів в аудіюванні в умовах заочної форми навчання. Київ, 2017. 230 с.
4. Руденко В. М. Математична статистика. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 304 с.
5. Фабрична Я.Г. Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля (англійська й українська мови). Київ, 2014. 234 с.
6. Campbell S. Towards a model of translation competence. *Translators' Journal*, 1991. Vol. 36. P. 329–343.

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

## INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE PRIMARY SCHOOL

У статті проаналізовано інноваційний потенціал, сутність, основні ознаки, функції інклюзивного освітнього середовища загальноосвітнього закладу освіти. Виділено основні положення методології середовищного підходу у проектуванні та створенні інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. Обґрунтовано застосування технологічного підходу в управлінні, систематизації, оптимізації, алгоритмізації, регулюванні процесів в освітньому інклюзивному середовищі. Технології інклюзивної освіти визначено як спосіб організації освітнього процесу на основі впровадження системних інновацій.

Проаналізовано особливості та алгоритми застосування технологій психолого-педагогічного супроводу, педагогіки партнерства з батьками, диференційованого навчання, адаптації, модифікації, оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами. Технології психолого-педагогічного супроводу – це системна діяльність команди учителів та інших фахівців з метою створення в освітньому середовищі умов для адаптації, навчання, соціалізації, дітей з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано значимість для успішності інклюзивної освіти технології педагогіки партнерства з батьками, їх активної участі у роботі команд супроводу, розробці індивідуальних програм розвитку дитини, пропозиції щодо необхідних змін. Технології диференційованого підходу застосовуються при адаптації та модифікації дидактичних цілей, змісту навчальних програм, складності завдань, організації освітнього середовища, форм, методів, засобів, результатів навчання, тривалості та режиму занять відповідно до можливостей дитини. Технологія оцінювання рівня навчальних досягнень та сформованості ключових компетентностей у дітей з особливими освітніми потребами здійснюється на основі конкретизованих критеріїв, враховуючи один із п'яти рівнів надання необхідної підтримки, можливості та психофізичні особливості дітей.

**Ключові слова:** інклюзивне освітнє середовище, інноваційний потенціал інклюзивного освітнього середовища, технології інклюзивної освіти, психолого-педагогічний супровід, педагогіка партнерства, диференційоване навчання, адаптація, модифікація, оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами.

The article analyzes the innovative potential, essence, main features, functions of the inclusive educational environment of the comprehensive educational institution. The main provisions of the methodology of the environmental approach in designing and creating an inclusive educational environment in primary school are singled out. The application of the technological approach in the management, systematization, optimization, algorithmization, regulation of processes in the inclusive educational environment is justified. The technologies of inclusive education are defined as a way of organizing the educational process based on the introduction of systemic innovations.

The features and algorithms of the application of technologies of psychological and pedagogical support, pedagogy of partnership with parents, differentiated learning, adaptation and modification, evaluation of educational achievements of children with special educational needs are analyzed. Technologies of psychological and pedagogical support are systematic activities of a team of teachers and other specialists with the aim of creating conditions for adaptation, learning, socialization of children with special educational needs in the educational environment. The significance of the pedagogic technology of partnership with parents, their active participation in the work of support teams, the development of individual child development programs, and proposals for necessary changes for the success of inclusive education are substantiated. The technologies of the differentiated approach are used in the adaptation and modification of didactic goals, the content of educational programs, the complexity of tasks, the organization of the educational environment, forms, methods, means, learning outcomes, the duration and mode of classes in accordance with the child's capabilities. The technology for assessing the level of educational achievements and the formation of key competencies in children with special educational needs is carried out on the basis of specified criteria, taking into account one of the five levels of providing the necessary support, opportunities and psychophysical characteristics of children.

**Key words:** inclusive educational environment, innovative potential of an inclusive educational environment, technologies of inclusive education, psychological and pedagogical support, pedagogy of partnership, differentiated education, adaptation, modification, assessment of educational achievements of children with special educational needs.

УДК 37.013

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.60>

**Коновальчук І.І.**

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методик дошкільної й інклюзивної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Інноваційність інклюзивної освіти полягає в реалізації фундаментального права кожної дитини на рівні можливості для повноцінного навчання та участі у житті суспільства. У Законі України “Про освіту” інклюзивне освітнє середовище визначено як сукупність необхідних умов, способів і засобів їх реалізації для спільного

навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [1]. Технології інклюзивного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти спрямовані на активне включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в навчальний процес, суспільні, дружні стосунки, спільну співпрацю, взаємодію в різних видах діяльності, що



забезпечує можливості набуття ними необхідних життєвих компетентностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти, принципи та практичні рекомендації щодо створення інклюзивного освітнього середовища представлені в наукових і методичних працях С. Альохіної, Н. Андрійчук, Д. Аргіропулоса, І. Білозерської, В. Бондаря, О. Вознюка, Е. Деніелс, С. Ілляш, В. Кременя, А. Колупаєвої, О. Невмержицької, М. Пантюка, І. Садової, В. Синьова, К. Стаффорда, О. Тараненко, Н. Тарнавської, Г. Тимошко, Д. Харві, А. Шевцова та ін.. Актуальними для сучасної теорії та практики інклюзивної освіти є концепції та практичний досвід створення освітньо-розвивального й соціокультурного середовища в педагогічних системах М. Гузика, О. Захаренка, М. Монтессорі, А. Макаренка, Л. Мілані, В. Сухомлинського, Ф. Фребеля, С. Френе, Р. Штайнера та ін.. Аналіз науково-методичних праць і перспективної практики свідчить, що пріоритетним у реалізації мети та місії інклюзивної освіти, у тому числі в початковій школі, є створення відповідного інклюзивного освітнього середовища.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Однак, для ефективної реалізації його ресурсів необхідно запроваджувати дієві педагогічні технології, які спрямовані на підвищення якості психолого-педагогічної підтримки, навчання, соціальної адаптації, комунікації дітей з ОПП.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні особливостей застосування педагогічних технологій у реалізації інноваційного потенціалу інклюзивного освітнього середовища у навчанні дітей з ОПП.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Особистісно орієнтована модель інклюзивної освіти передбачає інноваційні зміни в загальноосвітньому середовищі, яке є однією з визначальних умов готовності закладу загальної середньої освіти до навчання дітей з ОПП. А. Колупаєва створення загальноосвітнього простору визначає системоутворювальним фактором інклюзивної освіти як світоглядного феномена та універсальної гуманістичної практики [2, с. 11].

Методологія середовищного підходу є стратегією опосередкованого управління в освіті та розглядає середовище як ключовий засіб переведення закладу освіти в інноваційний режим діяльності. Середовищний підхід як теорія і технологія забезпечує через середовище процеси формування та розвитку особистості [3, с. 71]. Концептуально середовищний підхід визначає основні положення, які важливі при проектуванні та створенні інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. Середовище створює умови, стимули, визначає перспективи розвитку

особистості. Якість функціонування середовища визначає рівень і стиль спілкування, взаємодії, спільної діяльності його суб'єктів. Певний тип середовища регулює й формує відповідну поведінку й життєвий досвід дитини. Середовище зумовлює зміни в його суб'єктів і саме змінюється в результаті впливу цих змін. Освітнє середовище визначає стійкість та адаптивність педагогічної системи закладу освіти. Ключовим у середовищному підході є положення про те, що інклюзивне середовище закладу освіти опосередковує формування гуманістичних цінностей, стиль відносин, спрямованість діяльності його суб'єктів.

Науковці зазначають, що інклюзивний освітній простір постає сьогодні важливим чинником якості соціалізації дітей з ООП. Соціальний підхід передбачає, що забезпечення права учнів з ООП на здобуття знань невіддільне від змін у самій системі освіти: вона має стати більш гнучкою і здатною до забезпечення рівних прав та можливостей навчання всіх дітей без дискримінації і зневаги [5, с. 10]. Аналіз досліджень свідчить, що інклюзивне освітнє середовище загальноосвітнього закладу освіти розглядається в таких аспектах: як умова навчання дітей з ООП спільно з іншими дітьми; як засіб вирішення задач розвитку й соціалізації дітей; як засіб соціально-психологічної підтримки, мотивації, формування самооцінки; як система міжособистих відносин. Метою інноваційних змін такого середовища є створення оптимальних та комфортних умов для ефективної діяльності всіх учасників освітнього процесу (дітей з ООП, дітей з типовим розвитком, педагогічних працівників, батьків усіх категорій дітей).

Вивчення феномена "освітнє середовище" здійснюється через дві основні позиції – з одного боку, фокусується увага на особистості здобувача освіти, яка розвивається, з іншого – досліджується середовище, яке детермінує цей розвиток. У такій діаді особистість дитини є ядром створення освітнього середовища і саме через її прогресивні зміни можна судити про його якість [7, с. 83].

Визнати освітнє середовище інклюзивним дозволяють такі основні ознаки: для всіх його учасників забезпечено безперешкодну доступність простору (в архітектурному контексті); партнерство на основі спільних цілей, ціннісних орієнтацій, потреб, установок; наявна сприятлива морально-психологічна атмосфера, яка базується на прийнятті цінності різноманітності дітей; реалізовано організаційно-педагогічні умови для ефективної комунікації та співпраці всіх суб'єктів середовища; розроблено необхідне навчально-методичне забезпечення освітнього процесу; наявні спеціальні технічні засоби навчання для певних категорій дітей з ОПП; використовується комплекс технологій організації навчання та соціальної активності дітей; учителі та інші фахівці

мають і постійно підвищують необхідний рівень професійної компетентності.

Інклюзивне освітнє середовище загальноосвітнього закладу освіти – це відкрита педагогічна система соціально-психологічних, матеріальних, організаційно-педагогічних, інформаційно-комунікативних, технологічних та інших умов, що в єдності виступають засобом стимулювання, підтримки, організації навчання, життєдіяльності, всебічного розвитку всіх дітей. У цільовому контексті інклюзивне освітнє середовище виступає умовою розвитку, навчання, соціалізації, підтримки дітей. Зміст інклюзивного освітнього середовища – це новий тип особистісних, професійних, соціальних відносин між його суб'єктами, в яких реалізується місія інклюзивної освіти. Технологічна складова інклюзивного освітнього середовища охоплює систему форм, методів, засобів освітньої, виховної, корекційно-розвивальної роботи з дітьми.

Інноваційний потенціал інклюзивного освітнього середовища – це цілісність матеріальних (будівлі, територія, обладнання та ін.), кадрових, організаційно-управлінських, освітніх, здоров'язберігаючих та нематеріальних ресурсів (мотиви, цінності, знання, компетентності, методики, технології). Інноваційність інклюзивного освітнього середовища, порівняно з традиційним, забезпечує можливість дітям з ОПП здобувати освіту разом зі всіма учнями та отримувати необхідну додаткову підтримку в процесі навчання. О. Невмержицька принципово відмінність інклюзивної освіти від традиційної вбачає у тому, в умовах першої визначається особлива логіка побудови освітнього процесу, що залежить від специфіки обмежень можливостей здоров'я дитини. Середовище закладу освіти підлаштовується під дитину з обмеженими можливостями здоров'я. Натомість в умовах традиційної освіти кожна дитина, що відвідує масовий заклад освіти, має пристосовуватися до її умов [4, с. 63]. Інноваційний потенціал інклюзивного освітнього середовища полягає в тому, що воно стає для дітей з ОПП, а також для всіх дітей, ефективним засобом розвитку, розширення соціального досвіду, набуття життєвих компетентностей, впевненості у своїх можливостях діяти самостійно в різних ситуаціях.

Ефективність реалізації інноваційного потенціалу інклюзивного освітнього середовища залежить від того, наскільки розроблено його технологічний інструментарій. Технологічний підхід в інклюзивній освіті спрямований на проєктування й реалізацію нових способів діяльності, які більш ефективні порівняно з наявними. Застосування технологічного підходу дозволяє здійснювати управління та систематизувати, оптимізувати, нормувати, алгоритмізувати, раціоналізувати, регулювати процеси в освітньому інклюзивному середовищі. Інноваційні технології інклюзивної освіти розробляються

на основі системності, наукової обґрунтованості, спрямованості на гарантоване досягнення цілей, які можна діагностувати, структурованості процесів на послідовні, пов'язані між собою етапи, алгоритмічності виконання дій, керованості на основі зворотного зв'язку й аналізу даних діагностики, ефективності якості отриманих результатів і затрачених ресурсів, відтворюваності процесу іншими фахівцями в аналогічних умовах [3, с. 185]. Технології інклюзивної освіти – це спосіб організації освітнього процесу на основі впровадження системних інновацій, які спрямовані на адаптацію навчання дітей з ОПП, враховуючи їхні потреби, можливості, фізичні, ментальні, психічні та інші особливості, в закладах загальної середньої освіти.

Провідну роль в інклюзивному освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти відіграють технології психолого-педагогічного супроводу дітей з ОПП. Це системна діяльність команди учителів, їх асистентів, батьків, практичного психолога, соціального педагога, логопеда, медичних працівників та інших фахівців, метою якої є створення в освітньому середовищі оптимальних психолого-педагогічних, медико-психологічних та психотерапевтичних умов, які забезпечують адаптацію, навчання, соціалізацію, реабілітацію таких дітей.

Алгоритм психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП передбачає певну послідовність дій: 1) збір та аналіз інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, обмеження, труднощі, освітні потреби з метою прогнозування необхідної підтримки, перспектив розвитку, необхідності послуг додаткових спеціалістів; 2) спільне обговорення командою супроводу інформації різних спеціалістів щодо особливостей та труднощів у розвитку й поведінці дитини з метою з'ясування їх характеру та причин; 3) вироблення колегіального висновку про особливості змісту й процесу навчання з урахуванням потреб дитини та необхідні зміни освітнього середовища; 4) на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру визначення напрямів надання дитині обов'язкових психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг у межах закладу освіти; 5) розроблення та реалізація індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, індивідуальної програми навчання для дитини з ООП; 6) систематичний моніторинг досягнень дитини в особистісному розвитку й навчанні з метою коригування цих процесів, надання методичної підтримки педагогам і батькам, визначення нових навчально-розвивальних завдань; 7) постійна комплексна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку під час навчання, проведення індивідуальних і групових занять, консультування, психокорекція, реабілітація; 8) проведення консультацій, тренінгів з батьками дітей з ООП для формування

в них необхідних компетентностей; 9) проведення інформаційно-просвітницьких заходів серед батьків, дітей, педагогів з метою попередження дискримінації та порушення прав дитини, формування позитивного ставлення до дітей з ООП та інклюзивної освіти; 10) ведення необхідної документації щодо виконання індивідуальної програми розвитку, навчальних досягнень дитини з ОПП, формування її життєвих компетентностей.

Особливу значимість для успішності інклюзивної освіти мають технології педагогіки партнерства з батьками. Батьки мають брати активну участь у роботі команд супроводу, розробці індивідуальних програм розвитку дитини, моніторингу та аналізі її досягнень, обговоренні пропозицій щодо необхідних змін. Потрібно проводити як індивідуальну роботу з батьками так і спільні заходи, зустрічі, тренінги з обміну досвідом між усіма учасниками освітнього процесу. Це сприяє розвитку позитивної мотивації батьків щодо успішності інклюзивної освіти, кращому баченню ними перспектив подальшого навчання дітей, розумінні особливостей освітнього процесу. Співпраця з сім'єю дозволяє отримувати потрібну інформацію, щоб постійно поліпшувати інклюзивне освітнє середовище, оскільки батьки краще знають освітні та інші потреби своєї дитини.

Зважаючи на різноманітність освітніх потреб, порушень психофізичного розвитку, інших особливостей учнів в інклюзивних класах, ефективною є технологія диференційованого навчання. Запропонована модель передбачає певну поетапність планування процесу навчання. Формулювання навчальних цілей на основі вимог Державного стандарту початкової освіти для кожної з освітніх галузей, результати вивчення яких є прийнятними для всіх учнів інклюзивного класу. Оцінювання рівня сформованості знань, умінь, навичок, компетентностей та поточних результатів навчання. Конкретизація прогнозованих результатів подальшого навчання. Планування уроків за технологією диференційованого навчання, враховуючи різні потреби, можливості, рівень підготовки учнів класу. Технології диференційованого підходу застосовуються при адаптації чи модифікації змісту навчальних програм, формування складності завдань, організації освітнього середовища, форм, методів, засобів навчання, тривалості та режиму занять. Необхідність диференціації обумовлена тим, що між учнями інклюзивного класу можуть бути досить значні відмінності в здібностях, навчальному й життєвому досвіді, рівні підготовки, когнітивних та інших можливостях. Це впливає на швидкість, способи та якість сприйняття й освоєння дітьми навчального матеріалу, їх умотивованість, самостійність, ініціативність, рівень домагань тощо. Тому, враховуючи різний рівень підготовленості учнів, потрібно обирати

оптимальні методи та способи діяльності, варіювати зміст, форми представлення результатів.

Технології адаптації та модифікації мають різні дидактичні цілі. При адаптації не змінюють цілі та зміст навчання. Для індивідуалізації процесу навчання, виходячи із психофізіологічних особливостей дитини, змінюють особливості подачі та засвоєння навчального матеріалу, організації занять, адаптують умови освітнього середовища, використовують спеціальні посібники, наочність, допоміжні технічні засоби тощо. При необхідності також індивідуалізують навчальні завдання, які дитина з ООП може виконувати самостійно, у спільній роботі невеликої групи, або зі всім класом, відчувачи при цьому свою спроможність успішно отримати такий самий результат як усі учні. Модифікація стосується відмінностей навчальних цілей, складності та обсягу змісту, завдань, результатів відповідно до можливостей дитини. В організації навчання модифікація проявляється в тому, що учень може брати участь у частині уроку, виконувати не всі завдання або їх спрощені варіанти, працювати в іншому темпі, виконувати певні види роботи з допомогою асистента вчителя.

Оцінювання результатів навчання й навчальної діяльності учнів у диференційованому навчанні здійснюється постійно упродовж всього уроку, на підсумковому його етапі, після певного циклу навчання. Згідно з Порядком організації інклюзивного навчання у ЗЗСО оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП здійснюється на основі загальних критеріїв та з урахуванням індивідуального навчального плану (за наявності). Тому для певних категорій дітей з ООП використовуються конкретизовані критерії оцінювання, враховуючи один із п'яти рівнів надання необхідної їм підтримки. У програмах кожної освітньої галузі уточнюються вимоги щодо навчальних досягнень учнів, враховуючи обсяг, складність і характер матеріалу, що відображається в індивідуальній програмі навчання. Під час проведення оцінювання відповідно до індивідуальних потреб учнів з ОПП здійснюється адаптація чи модифікація процедури за часом та змістом (наприклад, збільшення часу на виконання завдань), зміна методів тестування, використання доступних форм подачі інформації, альтернативних способів комунікації з урахуванням способу їх сприйняття учнем (формування завдань для оцінювання в аудіоформаті, збільшеним шрифтом, шрифтом Брайля, письмовій чи усній формі тощо) [6]. Для стимулювання подальшого розвитку оцінюються досягнення дитини, а не її невдачі. Потрібно використовувати такі способи представлення учнями результатів навчання, щоб кожен з них відчував досягнення успіху.

Таким чином реалізація інноваційного потенціалу інклюзивного освітнього середовища можлива при використанні відповідних технологій

організації освітнього процесу, психолого-педагогічної підтримки, адаптації, модифікації, диференціації, оцінювання навчальних та інших успіхів дітей.

**Висновки.** Технології інклюзивної освіти уможливають трансформацію її концептуальних ідей, моделей, принципів у практичну діяльність учителів і здобувачів освіти. Принциповим вихідним положенням є розуміння того, що інклюзивна освіта як інновація не може бути реалізована традиційними способами. Технологічний підхід уможливає розробку нових продуктивних способів проектування, організації, моніторингу відповідних умов, змісту, форм, методів взаємодії учасників інклюзивного освітнього середовища, що забезпечує його ефективність та результативність.

Основним фактором, що забезпечує ефективність інклюзивного освітнього середовища, є рівень відповідної компетентності педагогів, їх ціннісного ставлення до інклюзії, готовності до сприйняття і реалізації інновацій. Тому перспективи подальших досліджень полягають у розробці теоретичних засад і практичних рекомендацій щодо системи підготовки учителів початкової школи до використання інноваційних технологій в інклюзивній освіті.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України "Про освіту". URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посібник. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
3. Коновальчук І. І. Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : Монографія. Житомир, 2014. 464 с.
4. Невмержицька О. Формування інклюзивного освітнього середовища початкової школи: проблеми і перспективи. *Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал*. Дрогобич, 2024. № 2. С. 61–65.
5. Пантук М., Садова І., Ілляш С. Моделі розвитку освітньої інклюзії: історико-педагогічний дискурс. *Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал*. Дрогобич, 2023. № 9. С. 7–12.
6. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#n13>
7. Тимошко Г. М., Гладуш В. А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Ніжин, 2023. 192 с.

## ДЕЯКІ КОНСТРУКТИВНІ ПРАКТИЧНО-ОРІЄНТОВАНІ ПІДХОДИ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЧЕХІЇ ТА АВСТРІЇ

### SOME CONSTRUCTIVE PRACTICE-ORIENTED APPROACHES TO INCLUSIVE EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC AND AUSTRIA

*Стаття присвячена організації інклюзивної освіти з позиції вітчизняного та зарубіжного досвіду. Доведено позитивний досвід теоретичних та практичних основ організації інклюзивної освіти в Чехії та Австрії. Розглянуто основний зміст інклюзивної освіти, як гнучкої системи навчання та виховання дітей, орієнтовану на індивідуальний підхід до кожної дитини, зокрема до дітей з особливими освітніми потребами.*

*Проаналізовано правові та нормативні засади впровадження організації системи інклюзивної освіти та інклюзивного освітнього середовища Чехії та Австрії. Відзначено основні принципи інклюзивної освіти, такі як усунення дискримінації в освітньому процесі та забезпечення доступності освіти для всіх, що відбувається завдяки різним підходам в освітніх системах Чехії та Австрії, відзначено, що інклюзивна освіта спрямована на розвиток та виховання кожного учня, його соціальної зрілості як найвищого рівня соціалізації. Розкрито важливість підготовки висококваліфікованих і здібних фахівців для навчання учнів, освітня пропозиція яких має відповідати різним інтересам, талантам учнів, потенційним можливостям та гендерній рівності. Зауважено важливість створення психологічно комфортного мікроклімату та доволішинього інклюзивного середовища закладу освіти, розвиток міжособистісних і соціальних стосунків, завдяки яким розкривається творчий потенціал та особистісні ресурси учнів.*

*Зазначено, що в кожній країні по різному вирішуються питання щодо організації та функціонування інклюзивних технологій навчання та виховання дітей з особливостями розвитку. Такий досвід сприятиме вдосконаленню інклюзивної освіти в Україні через розширення соціально-педагогічних можливостей інклюзивного освітнього середовища та покращення умов виховання соціальної зрілості кожного учня задля позитивної соціалізації та повноцінного вияву соціальної активності.*

**Ключові слова:** педагог, соціалізація, соціальна зрілість, інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, учні старшої школи.

*The article is devoted to the organization of inclusive education from the standpoint of domestic and foreign experience. The positive experience of the theoretical and practical foundations of the organization of inclusive education in the Czech Republic and Austria has been proven. The main content of inclusive education, as a flexible system of education and upbringing of children, focused on an individual approach to each child, in particular to children with special educational needs, is considered.*

*The legal and normative foundations of the implementation of the organization of the system of inclusive education and the inclusive educational environment in the Czech Republic and Austria are analyzed. The main principles of inclusive education are noted, such as the elimination of discrimination in the educational process and ensuring the availability of education for all, which occurs thanks to different approaches in the educational systems of the Czech Republic and Austria, it is noted that inclusive education is aimed at the development and upbringing of each student, his social maturity as the highest level of socialization.*

*The importance of training highly qualified and capable specialists for teaching students, whose educational offer should correspond to different interests, talents of students, potential opportunities and gender equality, is revealed. The importance of creating a psychologically comfortable microclimate and surrounding inclusive environment of the educational institution, the development of interpersonal and social relations, thanks to which the creative potential and personal resources of students are revealed, is noted. It is noted that in each country, issues related to the organization and functioning of inclusive technologies for learning and raising children with special needs are resolved differently.*

*Such experience will contribute to the improvement of inclusive education in Ukraine through the expansion of socio-pedagogical opportunities of the inclusive educational environment and the improvement of the conditions for raising the social maturity of each student for positive socialization and a full-fledged manifestation of social activity.*

**Key words:** teacher, socialization, social maturity, inclusion, inclusive education, inclusive educational environment, high school students.

УДК 37.035:316.63

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.61>

**Кічук Н.В.**

докт. пед. наук, професор,  
декан педагогічного факультету  
Ізмаїльського державного гуманітарного  
університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реалії сьогодення, що характеризуються зростанням гуманістичних тенденцій до забезпечення рівності прав та свобод кожної людини актуалізують проблематику спрямованості сучасного суспільства розвиватися на основі толерантності, недопущення дискримінації, повазі до людського розмаїття, рівних можливостей, солідарності і безпеки. Йдеться про повноцінне використання й вільної реалізації прав, потенціалу і ресурсів для кожної людини та загострюючи питання позитивного розвитку якісної інклюзивної освіти [4].

В цьому контексті інклюзія постає не лише соціальною проблемою, але й важливою в площині педагогічної науки і практики через уможливлення кожної дитини набувати соціальну дієздатність, соціальну зрілість й особисте зростання.

До зазначеного додамо, що інклюзивна освіта є важливим засобом для впровадження цінностей суспільного життєстрою, оскільки, як правило, кожна дитина стає об'єктом освіти з раннього віку, перебуваючи у просторі системи освіти і виховання. Інклюзивна освіта створює основу для того, щоб діти з особливими освітніми потребами

приймали повноцінну участь у житті своїх місцевих громад та спільнот, а також у політичному та громадському житті на рівні з пересічними однолітками без особливостей здоров'я.

У сучасних умовах інтеграції України в європейський освітньо-науковий простір, впровадження та розвитку інклюзивної освіти важливим виявляється конструктивний досвід європейських країн, вивчення якого становить великий інтерес для аналізу, осмислення й збагачення сучасної педагогічної науки та модернізації національної освіти. З-поміж загальноновизначених у світі європейських практик інклюзії чільне місце посідає інклюзивна освіта Чехії та Австрії.

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

Теоретичний аналіз літературних джерел та зарубіжної практики впровадження інклюзії в освітній процес дав можливість виокремити праці вчених, які зробили суттєвий внесок у розроблення основ інклюзивної освіти. Йдеться про наукові здобутки щодо поглиблення наукових уявлень про біологічні, медичні та педагогічні аспекти, психофізіологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами. Особливо тих учених, вагомість внеску яких уже оцінено науковою спільнотою (Л. Андерлікова, Ф. Аппе, Е. Блейлер, Х. Бідерман, Т. Бухнер, М. Вагнерова, Г. Гарднер, А. Заплетова, Т. Пітерс, М. Раттер, Дж.Л. Каннер, Клеускар, М. Ліблінг, А. Мразкова, Б. Римланд, М. Ретт, С. Вілліард, С. Томас) [3; 8].

Принагідно вкажемо що, дослідницькі розвідки, пов'язані із вивченням особливостей становлення та розвитку інклюзивної освіти в Чехії вивчалися не лише українськими, а й вченими зарубіжжя, про що засвідчують напрацювання Л. Гулової, Д. Денглерової, Є. Краснякова, Н. Матвєєвої, О. Плужник, М. Седлакової, О. Шапран та ін. Зауважимо й на тому, що аналіз досвіду, котрий складався в Австрії відмічено у законодавчих, організаційних, методичних засадах інклюзивного освітнього середовища досліджували А. Василюк, М. Клим, А. Колупаєва, Т. Логвиненко, О. Продіус та ін. [5].

Маємо підстави констатувати, що теоретико-методичні засади розвитку інклюзії, особливості впровадження зарубіжного досвіду інклюзивної освіти у вітчизняне освітнє середовище досить активно вивчалися низкою дослідників (Ю. Бойчук, Ю. Волчелюк, Л. Журавльової, Ю. Кавун, О. Казачінер, А. Колупаєвої, І. Садової та ін) [1; 2].

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

Вчені здебільшого єдині у визначенні, що основним змістом інклюзивної освіти є створення особливого освітнього середовища в умовах закладу загальної середньої освіти, яке б задовольняло потреби і відповідало можливостям окремої дитини незалежно від особливостей здоров'я. У проведених дослідженнях наголошується на

тому, що інклюзивна освіта спрямована на розвиток та виховання кожного учня, його соціальної зрілості як найвищого рівня соціалізації. Разом із тим на значному емпіричному матеріалі констатуються проблеми, пов'язані з розробленістю дослідниками та практичною реалізацією інклюзивної освіти, що зумовлює необхідність пошуку нових механізмів впливу на активізацію розвитку інклюзивної освіти в Україні, зокрема позитивні освітні практики Чехії і Австрії в сфері інклюзії.

**Мета статті.** Аналіз досвіду становлення та розвитку позитивної інклюзивної практики освіти в Чехії і Австрії, творче запозичення ідей якого сприятиме якісним змінам у вітчизняній інклюзивній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні багато країн обирають провідною стратегією освіти науково обґрунтовані та перевірені практикою підходи, які підтримуються доказами. Аналіз досвіду різних освітніх систем підтверджують те, що глобалізація, збільшуючи різноманіття культур, мов та соціально-економічного стану країни, ускладнює перехід до інклюзивної освіти. Успіх або невдача у просуванні до інклюзії залежить, здебільшого, від позиції керівництва та персоналу освітніх установ, яка часто має амбівалентний характер – підтримку ідеї інклюзивної освіти теорії, натомість, відсутність у системі її запровадження на практиці. У цьому контексті особливий інтерес викликають праці науковців зарубіжжя, де під впливом спільних історичних процесів, склалась подібна до наявної в Україні соціокультурна ситуація щодо освіти людей з особливими освітніми потребами. Так, в освітній системі Австрії та Чехії накопичено значний досвід реалізації інклюзії як у різних сферах життєдіяльності суспільства, так і освіті зокрема; про це засвідчують результати педагогічного дискурсу [6]. Відповідно до існуючих у ХХІ столітті демократичних і гуманістичних тенденцій у світі в Чехії реалізується принцип інтегрованого підходу, що надає дітям з проблемами в розвитку можливості навчатися в масовій школі разом зі звичайними дітьми.

Так, у Чеській республіці освітня система працює за принципом рівного доступу до освіти. Конкретні вимоги до освіти дітей з особливими освітніми потребами дотримуються за принципами демократизму, толерантності та доступності. Доступ до освітніх послуг для всіх також гарантується безкоштовною державною освітою. Вищезазначене право на освіту для всіх без різниці гарантується Хартією основ прав і свобод. Рівний доступ до освіти також зазначений в Законі про освіту. Відповідно до Закону про освіту, кожен громадянин Чеської Республіки або іншої держави має право на освіту, незалежно від статі, раси, кольору шкіри, здоров'я чи соціальної ситуації [7].

Варто зауважити, що ратифікація Конвенцію ООН про права людини з інвалідністю стала частиною правової системи Чехії (2010), де передбачено зобов'язання створити систему інклюзивної освіти, виконати положення пророзвиток інклюзивної освіти в усіх закладах освіти, тобто дитячих садках, школах, університетах тощо.

Як небезпідставно зазначають деякі дослідники, (зокрема А. Заплеталова, А. Мразкова) освіта повинна формувати у дитини мотивацію до навчання впродовж життя. На думку дослідниць, трансформація традиційної школи вимагає зміни змісту, методів і форм навчання та виховання. Ще одним важливим фактором, на якому акцентують увагу чеські освітяни – це загальний клімат і навколишнє середовище школи на рівні стосунків між учителем і учнем, в якому зберігається виховна функція закладу освіти. Відтак, розвиток міжособистісних і соціальних стосунків також є важливим, завдяки якому учень має можливість розкрити свій особистісний потенціал та ресурси, успішно соціалізуватись. Всі ці умови призводять до створення демократичної міжособистісної взаємодії в інклюзивному закладі освіти.

До зазначеного додамо ще й таке: досягнення максимально високої якості та ефективності навчального процесу відбуваються завдяки децентралізації, виконанню повноважень на рівень прийняття рішень і набуття значної автономії закладів освіти Чехії від державної адміністрації, представників муніципалітетів, особливої важливості набувають зв'язки із соціальними партнерами та органами місцевого самоврядування.

На наш погляд заслуговує і розроблений в Чеській республіці план дій з інклюзивної освіти (APIV), який був створений насамперед у контексті із Законом «Про освіту» [7, с. 34]. План дій сприяє реалізації Стратегії освітньої політики Чеської Республіки, метою якої є підготовка і водночас підтримка цілісного освітнього середовища в закладах освіти задля реалізації законодавчих змін. Відповідно APIV підтримує справедливий доступ до освіти та рівні шанси для всіх. Чеські вчені небезпідставно вважають, що інклюзивну освіту можна розглядати як одну з важливих цілей сучасної освіти. В освітньому інклюзивному середовищі інклюзія означає повне включення учнів з особливими освітніми потребами потреби в освітній процес. Проте, на відміну від інтеграції, інклюзія не заперечує певну інвалідацію учня і підтримує розвиток потенційних можливостей дітей, тому саме інклюзивне освітнє середовище надасть можливість досягти цієї мети [9, с. 65].

Зазначимо, що поняття «інклюзія» та «інтеграція» іноді поєднуються та вважаються синонімами. Однак значення обох термінів неможливо ототожнити. Так, Л. Андерлікова наразі вважає інтеграцію широким міжнародним рухом заохочення прав

людини на рівну та рівноправну участь у соціальному та культурному житті суспільства. Інклюзія характеризує культурне суспільство, в якому беруть участь усі без винятку [10].

Автор педагогічного словника Е. Валтерова вважає, що професійно кваліфікований педагогічний працівник є основним елементом навчального процесу, «несе солідарну відповідальність» щодо підготовки, управління, організації та результатів освітнього процесу [11, с. 137]. На думку дослідниці процес розвитку та організації інклюзивної освіти залежить від професіоналізму вчителя, його динамічного фахового зростання. Для цього потрібна внутрішня ідентифікація та самоідентифікація усвідомлення вчителем необхідності змін, що веде до всебічного розуміння сенсу цілісного педагогічного процесу в інклюзії.

Насамперед, серйозні проблеми, з якими стикаються учні з особливими освітніми потребами в чеських закладах освіти це недостатньо кваліфіковані педагогічні працівники, які потребують консультаційної допомоги фахових спеціалістів. Для допомоги у вирішенні цього питання була створена система консалтингу, яка стала важливою частиною успішного інклюзивного процесу. М. Вагнерова зазначає, що базовий рівень системи консультування (колсантингу) складається з педагогічних консультантів в закладах освіти [11]. Як правило, це вчителі зі спеціальною післядипломною освітою. Такий педагогічний радник є свого роду сполучною ланкою між закладом освіти та іншими дорадчими школами. Знання конкретного шкільного середовища є перевагою для консультанта. Враховуючи зростаючі вимоги пов'язані з інклюзивною освітою, вимоги до шкільного консультування зростають [12].

Важливою складовою успішної реалізації інклюзивної освіти є посада асистента вчителя, як незамінного учасника команди педагогічного колективу закладу освіти [13]. Посада асистента вчителя може встановлюватися директором закладу освіти та погоджується з регіональним відділенням освіти, до якої відноситься учень з особливими освітніми потребами [9]. Ми підтримуємо думку чеських учених і практиків, що інклюзивна освіта відзначається з одного боку різноманітністю освітніх систем, їх структурою та підходами до вирішення конкретних завдань. З іншого ж боку, вона виявляє загальні тенденції, однією з яких є реалізація інклюзивної освіти на практиці. Оскільки головною метою інклюзивної освіти є усунення дискримінації в освітньому процесі, забезпечення доступності освіти для всіх та їх соціалізація, досягнення цієї мети може відбуватися завдяки різним підходам, що й спостерігається в освітній системі Чехії.

У контексті розвитку національної системи інклюзивної освіти не менш корисною для

вітчизняної інклюзивної практики вважаємо і досвід Австрії. Так, австрійські науковці Х. Бідерманн та К. Вебер зазначають, що інклюзивна освіта має бути більш гнучкою, аби вона відповідала потребам саме всіх учасників освітнього процесу. Дослідники визначають інклюзію як трансформацію, а, отже, як докорінну зміну ставлення суспільства до дітей з особливостями розвитку. Визначається існування різних категорій учнів, кожна з яких має свої освітні потреби, стає основою, на якій вибудовується вся гуманістична педагогіка [14].

Нам імпонує дослідницька позиція тих учених Австрії, які вважають, що в закладах освіти слід навчатися розуміти відмінності, що сприяє розвитку особистості учнів, дає можливість долати перешкоди у спілкуванні, допомагає враховувати індивідуальні схильності учнів до навчання. Таким чином, освіта завжди означає роботу в парадоксах і з опором, а також розширення меж педагогічної майстерності, пристосування педагогічних практик до відповідних потреб і здібностей учнів, а не індивідуалізацію через вимірювання продуктивності [15]. За визначенням Федерального міністерства освіти, науки та досліджень Австрії (BMBWF), метою австрійської системи освіти постає підготовка висококваліфікованих і здібних фахівців для навчання учнів, освітня пропозиція повинна відповідати різним інтересам, талантам учнів, потенційним можливостям та гендерній рівності, що є основними складовими інклюзивного освітнього середовища, спрямованого на успішну соціалізацію дітей та молоді.

Відтак, система освіти Австрії передбачає розвиток інклюзивного освітнього середовища, враховуючи різноманітність соціальної взаємодії, систему цінностей щодо навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та решти дітей, внутрішні й зовнішні умови для їхнього успішного функціонування в закладах освіти, орієнтацію на індивідуальні освітні стратегії учнів.

Отже, інклюзивне освітнє середовище передбачає динамічний розвиток його складових для забезпечення якісної освіти та розвитку соціальної зрілості учнів, серед переваг якого є перш за все рівні можливості, незалежно від особливостей психофізичного розвитку. В Австрії основу інклюзивного освітнього середовища становлять навчальні програми, які вважаються рамковими орієнтаціями, а також освітніми стандартами, які містять точні компетенції, яких педагогічні працівники повинні досягти до певного моменту часу. Це означає, що вони мають більше свободи в плануванні уроків і можуть самостійно розробляти педагогічні концепції. Проводиться координація заходів підтримки вчителів на рівні освітніх регіонів, а регіональні наглядові групи відповідають за підтримку якості інклюзивної освіти [16].

Водночас, на нашу думку, системі освіти Австрії притаманні певні недосконалості, в тому числі в інклюзивній освіті. Так, йдеться не лише про сегрегаційні структури існуючих спеціальних шкіл, але й окремі випадки соціального та етнокультурного відбору. На зазначеному наголошують австрійські вчені, адже зростає кількість учнів, які володіють іншими мовами, крім німецької, або мають низький соціально-економічний статус, які можуть бути зарахованими до певних шкіл, так званих «фокусних шкіл» [17].

Ось чому вважається, що задля сприяння позитивній динаміці якості інклюзивної освіти, захисту від дискримінації, безперешкодного доступу, можливості самовизначення, збереження здоров'я та можливості для реабілітації дітей доречним є рішення, пов'язане з організацією заходів для їх підтримки та запроваджено організаційні та профілактичні заходи в рамках спеціальні освітні потреби (SPF) для учнів з особливими освітніми потребами. Отже, інклюзивна освіта також стала невід'ємною частиною управління якістю освітніх процесів з метою сприяння подальшому розвитку інклюзивних закладів [17]. Ми поділяємо дослідницьку позицію тих зарубіжних спеціалістів, які вважають, що успіх інклюзії залежить від ефективного використання комплексу педагогічних і психологічних ресурсів. До них належать професійна компетентність педагогів, перебудова системи підготовки та професійного супроводу педагогічних кадрів, ставлення до феномену інклюзивної освіти педагогів, а саме до дітей з особливими освітніми потребами та дітей зі звичайним розвитком, його вплив на ефективність навчання та виховання, задоволення потреб усіх категорій дітей.

**Висновки.** Узагальнюючи вищезазначене, доходимо висновків, що інклюзивну освіту правомірно розуміти як процес досягнення соціального благополуччя, яке залежить від рівня усвідомлення унікальності кожної дитини, визначення міри особистісного сприйняття педагогами й здоровими учнями дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, що є показником якісної інклюзивної освіти, важливою передумовою їх соціальної зрілості. Позитивний чеський та австрійський досвід становлення і розвитку інклюзивної освіти може бути творчо використаний в Україні з урахуванням особливостей і традицій національної освіти. Це, на нашу думку, сприятиме вдосконаленню інклюзивної освіти в Україні через розширення соціально-педагогічних можливостей інклюзивного освітнього середовища та покращення умов виховання соціальної зрілості кожного учня задля позитивної соціалізації та повноцінного вияву соціальної активності. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці технології організації інклюзивної освіти як



педагогічної системи, системоутворювальною основою якої є осмислення особистості дитини з особливими освітніми потребами як суб'єкта соціальної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гонтаровська Н. Освітнє середовище як фактор особистості дитини: монографія. Київ: Дніпро – VAL, 2016. 623 с.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2015. 272 с.
3. Логвиненко Т. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Австрії та Бельгії: законодавчий та організаційний аспекти. *Молодь і ринок*. 2021. С. 36–40.
4. Луговий В.І., Таланова Ж.В. Міжнародні й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація. *Педагогіка і психологія*. НАПН України, 2016. № 1. С. 15–25.
5. Плужник О.В., Шапран О. І. Чеський досвід підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Професійна освіта: Методологія, теорія та технології*. 2019. № 9. 157–177.
6. Kichuk N. Areas of modernization of preparation of future elementary school teachers in the countries of the European community. *Revistatempos e espacios educacao*. 2021. Issue V 14. № 33, P. 117–121.
7. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání školský zákon, v platném znění novely č. 46.
8. Sailor Williard, Skrtic Thomas. American education in the postmoderna. Integrating school restructuring and special educationre form. Orlando, 2017. Pp. 214–236.
9. Hajkova V., Strnadova I. (2010) *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. č.156.
10. Anderkova L. (2014). *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a praxi*. Praha: Triton, č.114.
11. Walterova E., Mares J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. č.176.
12. Zapletalová J., Mrázková J. (2016). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. č. 274.
13. Polechova P. (2005). *Jak se dělá „Škola pro všechny“ tříleté zkušenosti z programu rozvoje školy*. Kladno: AISIS. č. 143.
14. Biedermann, H., Weber, C., Punzenberger, B., Nagel, A. (2016). *Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schulund Klassen zusammen setzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe*. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. № 2. S. 133–174.
15. Bartlett, S., Burton, D. (2016). *Introduction to Education Studies*. London: Sage. s.184.
16. Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). *Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung*. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2020*, № 2. S. 63–98.
17. Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B. Gmeiner, S., Rossmann, P., Gasteiger Klicpera, B. (2011). *Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich*, *Empirische Sonderpädagogik*. S. 275–290.

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВОЗНАВЧИХ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ

### MODERN APPROACHES TO FORMING THE RHETORICAL COMPETENCE OF FUTURE JOURNALISTS IN THE PROCESS OF LEARNING LINGUISTIC EDUCATIONAL COMPONENTS

Статтю присвячено обґрунтуванню сучасних підходів до формування риторичної компетентності майбутніх журналістів на заняттях мовознавчих дисциплін.

У процесі вивчення й аналізу наукової літератури та спеціальних досліджень з'ясовано, що проблема підходів до навчання у кінці ХХ – на початку ХХІ століття стала предметом зацікавленя багатьох українських лінгводидактів, педагогів і психологів, у працях яких схарактеризовано зміст означеного поняття, а також окреслено технологічні аспекти практичної реалізації в освітньому процесі. Описано деяку термінологічну розбіжність у тлумаченні поняття «підхід до навчання», коли в змістових характеристиках дослідники ототожнюють його з такими категоріями, як принцип, метод, технологія, взаємодія суб'єктів освітнього процесу, тип навчання, що до певної міри ускладнює цілісне сприйняття його статусу в термінологічній системі. Акцентовано, що поява в науковому дискурсі сучасного лексикографічного електронного видання авторського колективу (Н.Голуб, О.Горошкіна, Л.Попова) «Методика навчання української мови. Термінологічний словник», в якому вміщено лінгводидактичні терміни, в тому числі й міжгалузевого характеру, що ввійшли в активний обіг сучасної лінгводидактики, подано й належно обґрунтоване та уніфіковане поняття «підхід до навчання», запропоноване С. Омельчуком у формулюванні: «підхід до навчання – це базова дидактична категорія, що визначає стратегію і тактику навчального процесу; це методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю і дієвістю». Зазначено, що логіка нашого наукового пошуку зумовила розкриття авторського бачення через тлумачення змісту термінового поняття «підхід до навчання», яке розглядаємо як базову категорію лінгводидактики, багатовимірний феномен, невід'ємними складниками якого є принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання, спрямовані на системну реалізацію спроектованої стратегії навчання мовознавчих дисциплін. Крім того, у контексті обраної проблеми дослідження проаналізовано й описано складники риторичної компетентності майбутнього фахівця медійної галузі, теоретичними підвалинами для формування якої обрано сучасні підходи до організації освітнього процесу майбутніх журналістів на заняттях мовознавчих дисциплін як дієві освітні й самоосвітні стратегії в умовах змішаного навчання.

**Ключові слова:** підхід до навчання, структурні складники поняття «підхід до навчання», сучасні підходи до формування

риторичної компетентності майбутніх журналістів, складники риторичної компетентності, реалізація сучасних підходів на заняттях мовознавчих освітніх компонентів.

The article focuses on the substantiation of modern approaches to forming the rhetorical competence of future journalists in the process of learning linguistic educational components.

In the course of studying and analyzing scholarly sources and special studies, it was ascertained that the issue of approaches to learning and teaching in the late 20<sup>th</sup> – early 21<sup>st</sup> centuries became the subject of research of a number of Ukrainian linguists, pedagogues and psychologists, whose works clarified the meaning of the notion, as well as outlined technological aspects of practical implementation in the educational process. Some terminological discrepancy in the definition of the concept "approach to learning" is described. Meanwhile, in the content characteristics researchers identify it through such categories as principle, method, technology, interaction of subjects of the educational process, type of learning, which to some extent complicates the holistic perception of its status in the terminological system. It is emphasized that the emergence of the modern lexicographic electronic edition by the authors' collective (N. Golub, O. Goroshkina, L. Popova) "Methodology of teaching the Ukrainian language. Terminological dictionary" contain linguistic and didactic terms, including those of an interdisciplinary nature, which are in the active circulation in modern linguistic didactics. It provides a properly substantiated and unified concept of "approach to learning", construed by S. Omelchuk in the statement: "approach to learning is a basic didactic category that determines the strategy and tactics of the educational process; it is a methodological category of linguistic didactics, denoting a complex multidimensional phenomenon, the system of which consists of principles, technologies, methods, means and forms of education and which is characterized by conceptuality, procedurality, systematicity, controllability and effectiveness". It is stressed that the logic of our scientific research determined the disclosure of the author's vision through the interpretation of the meaning of the term "approach to learning", which we consider as a basic category of linguodidactics, a multidimensional phenomenon, the integral components of which are principles, technologies, methods, techniques, means and forms of learning, aimed at the systematic implementation of the planned strategy for teaching linguistic disciplines.

In addition, in the context of the chosen research problem, the components of the rhetorical competence of the future specialist in the media industry were analyzed and described, the theoretical foundations thereof were chosen to form modern approaches to the establishment of the educational process of future journalists in the

УДК 378.016:808.5]:067.39  
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.62>

Даценко Д. Р.

аспірантка III року навчання кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка

*classes of linguistic disciplines as effective educational and self-educational strategies in the conditions of mixed learning.*

**Key words:** *approach to learning, structural components of the concept of "approach to learn-*

*ing", modern approaches to the formation of rhetorical competence of future journalists, components of rhetorical competence, implementation of modern approaches in the process of learning linguistic educational components.*

### **Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Сучасний швидко змінюваний соціум, доленосні виклики сьогодення, домінування компетентної парадигми в усіх ланках української освіти, запити суспільства на достовірну інформацію по-особливому актуалізують проблему формування генерації фахівців медійної галузі, здатних якісно виконувати професійні обов'язки з урахуванням нестандартних ситуацій.

Нові умови функціонування журналістики як важливої галузі сьогодення, що оперує потужними інформаційними ресурсами й сучасними електронними системами, зумовлюють оптимізацію змісту й технологічних аспектів організації освітнього процесу майбутніх фахівців сфери соціальних комунікацій. Діапазон професійного функціоналу майбутнього журналіста охоплює спектр професійних завдань, спрямованих на оперативне оброблення й аналіз здобутої з різних джерел інформації, продукування й осмислене інтерпретування власної інформації, усвідомлено й ситуативно доречно послуговуватися неповторними ресурсами української мови з дотриманням професійного українськомовного етикету під час багатоканальної комунікації.

Нині професія журналіста набула особливої популярності в суспільстві, оскільки традиційні засоби (радіо, газета, телебачення) стали витіснені інноваційні – інформаційні, глобальні, медійні та інші засоби масової інформації. Існує запит сучасного суспільства на компетентного національно свідомого фахівця медійної галузі з розвиненим критичним мисленням, емоційним інтелектом, що володіє мовною майстерністю, вміє адаптувати й оприлюднювати здобуту й опрацьовану з різних ресурсів інформацію під відповідний життєвий контекст громадян, їхній психічний стан в умовах воєнної агресії російської федерації. Тому проблему формування риторичної компетентності майбутніх журналістів у процесі засвоєння мовознавчих дисциплін визначаємо як актуальну, що відповідає соціальному замовленню, має належну законодавчу базу (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Концепція мовної освіти України, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні) й спонукає до пошуку ефективних дидактичних стратегій, закладених у потенціалі сучасних підходів до формування професійної та організаційної компетентностей,

риторичної зокрема, майбутніх фахівців на заняттях мовознавчих дисциплін.

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

Проблемі сучасних підходів до навчання здобувачів вищої освіти й прикладним аспектам їх реалізації присвячено праці: психологів (І. Бех, Л.Карамушка, С. Максименко, Л. Найдьонова, В. Семиченко, О. Сергєєнкова та ін.); педагогів (А. Алексюк, Н. Бібік, В. Бондар, Л. Вовк, М. Євтух, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.); лінгводидактів (З. Бакум, В. Вітюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, Т. Груба, Р.Дружененко, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, Г. Кузнецова, О. Кулик, О. Кучерук, О. Любашенко, Н.Луцан, Л.Мамчур, Н. Мордовцева, Л. Овсієнко, С. Омельчук, М. Пентиліук, А. Попович, Т. Рудюк, Т. Симоненко, М. Цуркан, І. Хом'як та ін.). Опрацювання спеціальних джерел засвідчує, що теорію журналістської діяльності, застосування засобів масової комунікації в освітньому процесі вищої школи багатоаспектно досліджували В. Галич, С. Гуревич, В. Здоровага, І. Михайлин, В. Різун, Г. Онкович, Н. Сасенко, С. Сірополко, Л. Світич, І.Чемерис, Ю. Шаповал та ін. Багатовекторна проблема формування риторичної компетентності фахівців різних галузей стала предметом зацікавлень багатьох філософів, лінгвістів (В. Андрущенко, Ф. Бацевич, М. Ковалик, Т. Космеда, В. Кремень, Л. Мацько, В. Огнев'юк, М. Плющ, Г. Сагач, П. Саух та ін.). Окремі сегменти формування риторичної компетентності майбутніх фахівців освітнянської галузі в процесі навчання окремих дисциплін мовознавчого циклу розроблено в працях сучасних дидактів і лінгводидактів (З.Бакум, Н. Бібік, А. Богуш, Л. Вовк, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, О. Ковтун, О. Копусь, О. Кучерук, В. Ницета, І. Нагрибельна, М. Оліяр, Н. Остапенко, Т. Симоненко, С. Сисоєва та ін.). Не дослідженою донині залишається проблема формування риторичної компетентності в майбутніх журналістів на заняттях мовознавчих дисциплін, обґрунтування структури та складників риторичної компетентності майбутніх журналістів з урахуванням особливостей організації освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах змішаного навчання.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У спеціальній літературі різноаспектно проаналізовано й обґрунтовано поняття «риторична компетентність» майбутніх фахівців багатьох галузей, проте сучасні підходи до формування риторичної компетентності майбутніх журналістів під час вивчення мовознавчих дисциплін не знайшли належного висвітлення

в українській лінгводидактиці вищої школи. Надважливі аспекти проблеми визначення структури й складників риторичної компетентності майбутніх журналістів, а також формування риторичної компетентності майбутніх журналістів у процесі навчання мовознавчих дисциплін залишаються мало дослідженими й потребують наукового аналізу.

**Мета статті** – обґрунтувати сучасні підходи до формування риторичної компетентності майбутніх журналістів у процесі навчання мовознавчих дисциплін.

Для реалізації мети визначено такі завдання: проаналізувати й уточнити зміст понять: «риторика», «риторична компетентність майбутніх журналістів», «підхід», «підхід до навчання мови»; визначити й описати структуру, складники риторичної компетентності майбутніх журналістів та окреслити шляхи реалізації сучасних підходів до формування риторичної компетентності майбутнього журналіста під час навчання мовознавчих дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз і синтез теоретичних напрацювань науковців різних галузей дали змогу встановити багатоаспектність позицій у тлумаченні змісту поняття «риторика», яку дослідники (С. Гуревич, І. Михайлин, В. Різун, Г. Онкович, Н. Саєнко, Л. Світич, І. Чемерис, Ю. Шаповал та ін.) характеризують як науку й навчальну дисципліну, ототожнюючи її з красномовством, ораторським мистецтвом, культурою усного й писемного мовлення. У працях дослідників (Н. Голуб, А. Зязюн, Л. Мацько, В. Нищета, Г. Сагач) риторику схарактеризовано як навчальну дисципліну, належне засвоєння теоретичних і прикладних засад якої є показником загальної культури майбутнього фахівця. У дослідженні риторику розглядаємо як соціально значущу навчальну дисципліну, спрямовану на розвиток у майбутніх журналістів мовної майстерності, мовного смаку, вміння ефективно взаємодіяти в процесі міжособистісного спілкування, продукувати стратегії ефективної комунікації під час інтерв'ювання, виступів перед аудиторією, обговорення актуальних професійних проблем у форматі дискусій.

Професія журналіста зорієнтована на особливий вид діяльності, який, крім знань з фаху, передбачає наявність самобутнього сприйняття, розвиненого емоційного інтелекту й володіння мистецтвом слова, тобто сформованою риторичною компетентністю. Тому означене поняття «риторична компетентність майбутніх журналістів» розглядаємо як складне багатовимірне особистісне утворення, що містить достатній обсяг риторичних знань, способи критичного мислення, сукупність особистісних цінностей, мовний досвід, навички красномовства, здатність до прогнозування комунікативної реакції учасників міжособистісної

взаємодії, що віддзеркалюють здатність майбутнього журналіста якісно виконувати професійні завдання.

Поділяємо продуктивні позиції науковців (О. Залюбовська, Л. Каніолоцька, Т. Конівіцька, О. Корчова, В. Нищета, А. Певрушина та ін.) щодо багатоваріантності структури базового поняття «риторична компетентність», кожен із яких репрезентував опис складників риторичної компетентності здобувачів освіти з урахуванням специфіки фаху чи статусу здобувача освіти. Услід за Т. Конівіцькою, основними структурними складниками риторичної компетентності майбутніх фахівців виокремлюємо такі: *мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, функціонально-діяльнісний, професійно-адаптивний* [5], оскільки саме ці складники, на наш погляд, віддзеркалюють багатовекторність риторичної діяльності майбутніх журналістів, а отже, дають змогу оновити зміст і технологічні аспекти мовленнєво-риторичної підготовки майбутніх журналістів у процесі навчання мовознавчих дисциплін. Мотиваційно-ціннісний складник риторичної компетентності для майбутніх журналістів зумовлює організацію такої системи навчання мовознавчих дисциплін студентів, що ґрунтується на задіянні й розвитку мотиваційного їх ресурсу, усвідомленні значення обраного риторичного інструментарію для виконання професійних завдань. Ціннісний сегмент складника відображає осмислене ставлення кожного здобувача фаху журналіста до риторичної діяльності як одного з вагомих чинників професійного саморозвитку, самоствердження, самореалізації.

Інформаційно-когнітивний складник риторичної компетентності для майбутніх журналістів передбачає поєднання мисленнєвого, знаннєвого (мовні, стилістичні, риторичні знання), а також інформаційного компонентів, зорієнтованх на розвиток емоційного інтелекту особистості, гнучкості, самостійності, критичного мислення, комунікативно доцільне використання теорії з усіх розділів мовознавчої науки. Інформаційний сегмент складника, підпорядкований принципам доступності, об'єктивності, вірогідності, повноти й точності інформації, сприяє відпрацюванню вмінь та навичок майбутніх журналістів відшукувати з різних ресурсів інформацію, обробляти її й транслювати в різновіковій аудиторії з використанням інформаційних стратегій впливу та переконання.

Діапазон функційно-діяльнісного складника риторичної компетентності для майбутніх журналістів містить мовленнєвий, коннективно-операційний, творчий, експресивно-емоційний (невербальний) компоненти, що передбачають доцільний добір засобів міжособистісного спілкування з дотриманням норм літературної мови та норм мовленнєвого етикету. Правильність, виразність, чистота, точність, логічність, багатство

мовлення є визначальними показниками якісних характеристик під час комунікації.

Професійно-адаптивний складник риторичної компетентності для майбутніх журналістів містить комунікативний, перцептивно-реактивний, рефлексивний, психолінгвістичний складники. Кожен із виокремлених компонентів є невід'ємною мікроструктурою цілісного складника й спрямований на формування в майбутнього журналіста продуктивних способів та технік безпосередньої комунікативної взаємодії з аудиторією. Надважливим компонентом професійно-адаптивного складника вважаємо рефлексивний, оскільки він виконує об'єднувальну функцію у процесі риторичної діяльності майбутнього фахівця медійної галузі й ґрунтується на процесах самопізнання, самоаналізу й самооцінювання.

Хоч у сучасних українських лексикографічних виданнях відсутнє тлумачення змісту поняття "підхід", проте в науковому обігу функціонують визначення поняття "підхід", що віддзеркалюють різне семантичне наповнення, зокрема як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [2]; системна організація та самоорганізація освітнього процесу [4;6]; педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього процесу [3]; сукупність концептуальних принципів, способів, прийомів розгляду процесів у галузі освіти; закономірності, принципи, форми, методи і прийоми роботи з мовно-мовленнєвим матеріалом [7;9]; засіб концептуалізації знань, що визначається якоюсь ідеєю, концепцією, теорією [12]; підґрунтя, що дозволяє цілісно формувати ту чи іншу компетентність студента [10]; методологічна категорія лінгводидактики [11].

О.Кулик здійснено зіставний аналіз змісту означеного поняття, що дав змогу їй зробити такі узагальнення: «у наведених визначеннях потлумачено трансформовані й деталізовані різною мірою одні й ті ж категорії. Щоправда, спільною в аналізованих тлумаченнях є домінанта *принципи* як основоположні ідеї, що виконують регулятивну функцію в моделюванні освітнього процесу; відмінною – варіативне найменування базового поняття (стратегічна система, засіб концептуалізації знань, методична категорія)» [6].

У статті за вихідне взято обґрунтоване та уніфіковане поняття «підхід до навчання», запропоноване С. Омельчуком у формулюванні: «підхід до навчання – це базова дидактична категорія, що визначає стратегію і тактику навчального процесу; це методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю і дієвістю» [8; 11]. Логіка нашого наукового пошуку зумовила

розкриття авторського бачення через тлумачення змісту термінового поняття «підхід до навчання», яке розглядаємо як базову категорію лінгводидактики, багатовимірний феномен, невід'ємними складниками якого є принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання, спрямовані на системну реалізацію спроектованої стратегії навчання мовознавчих дисциплін.

Зміст означеного поняття корелюється із завданнями нашого дослідження, відтак виокремлено визначені українськими педагогами (Н. Бібік, І. Зязюн, М. Лук'янова, О. Овчарук, О. Пометун та ін.) та лінгводидактами ((З. Бакум, О. Горошкіна, Н. Голуб, М. Греб, Т. Донченко, С. Караман, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.) як пріоритетні такі сучасні підходи до навчання: *особистісно зорієнтований, системний, словоцентричний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, компетентнісний, контекстний, проблемний, соціокультурний*, які спрямовані на формування риторичної компетентності майбутніх фахівців освітньої галузі в процесі навчання мовознавчих дисциплін, а також можуть бути трансформовані для формування риторичної компетентності майбутніх журналістів. Сучасними українськими лінгводидактами (Н. Голуб, О. Копусь, В. Нищета, С. Омельчук) визначено такі пріоритетні підходи до навчання мови:

– *українознавчий* (передбачає засвоєння студентами мовної картини світу засобами рідної мови, формування національної свідомості особистості);

– *діялісно-орієнтований* (передбачає формування системи компетенцій – мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діялісної. Діялісна компетенція посідає займають чільне місце у вдосконаленні методики навчання мови);

– *текстоцентричний* (сприяє формуванню у студентів-філологів, на підґрунті здобутих знань зі стилістики, культури мовлення, лінгвістики тексту, практичних умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності);

– *компетентнісний* (на сьогодні є втіленням інноваційного процесу в освіту; забезпечує формування низки компетенцій (загальних, лінгвістичних, комунікативних, соціолінгвістичних, дискурсивних та інших), якими має оволодіти кожен мовець) [2; 4; 9; 11].

З-поміж множини обґрунтованих у педагогічній науці підходів до навчання здобувачів вищої освіти (*особистісно зорієнтований, діялісно-орієнтований, системний, словоцентричний, українознавчий, комунікативно-діялісний, функційно-стилістичний, компетентнісний, контекстний, проблемний, соціокультурний та ін.*) як пріоритетні у формуванні риторичної компетентності майбутніх журналістів у процесі навчання мовознавчих дисциплін вважаємо *словоцентричний*,

комунікативно-діяльнісний, текстоцентричний, компетентнісний, оскільки вони концептуально підпорядковані змістовим, процесуальним і технологічним аспектам мовленнєво-риторичної діяльності здобувачів освіти.

*Словоцентричний підхід* визначаємо як лінгводидактичну категорію, що реалізується в процесі навчання здебільшого шляхом дефініційного аналізу, який передбачає усвідомлення та використання словникових тлумачень семасіологічного, ономасіологічного, реляційного рівнів. В умовах сучасної інтенсивної міжмовної взаємодії в медійних ресурсах, функціонування масиву іншомовних запозичень систематична робота над словом, його лексичним значенням за всіма словниковими дефініціями набуває особливого значення для майбутніх журналістів, оскільки сприяє напрацюванню глибокої обізнаності їх у невичерпному лексичному масиві, а також формує практичні вміння й навички точного слововживання в найрізноманітніших комунікативних контекстах. Словоцентричний підхід на заняттях мовознавчих дисциплін дає змогу сформулювати в майбутніх журналістів точність і виразність у слововживанні залежно від стилю мови, мовну вправність, мовне чуття, вміння креативно розробляти мнемонічні прийоми для зацікавлення аудиторії, спонтанно інтерпретувати лексеми професійного вжитку як індивідуальну мовотворчість.

*Комунікативно-діяльнісний підхід* зорієнтований на вироблення в суб'єктів навчання практичних навичок оптимальної комунікативної поведінки з урахуванням конкретної ситуації спілкування. Реалізація означеного підходу в закладі вищої освіти докорінно змінює функції викладача і студентів в освітньому процесі, сприяє залученню майбутніх журналістів в активну самоосвітню діяльність із застосуванням інтерактивних методів організації риторичної діяльності на заняттях мовознавчих дисциплін. Крім того, моделювання комунікативних ситуацій, що спонукають до індивідуальної мовотворчості, формування мовного іміджу, пов'язаного із професійною комунікацією, аналізом, обробленням й адаптуванням різноманітної інформації, а також проєктування комунікативних стратегій і тактик відповідно до пропонованих після опрацьованої лінгвістичної теорії як дієвого інструмента для практичного опанування мови.

Базове поняття «*текстоцентричний підхід*» ґрунтується на уявленні про текст як результат і продукт інтелектуальної діяльності, репрезентоване в закладах вищої освіти монологічними й полілогічними текстами викладача й студентів на лекціях, семінарських, практичних, лабораторних заняттях творчих роботах студентів. Продуктивність текстоцентричного підходу на заняттях мовознавчих дисциплін визначаємо широким діапазоном дидактичних можливостей – від роботи

над дефініціями конкретної лексеми, введення в речення, текст, до побудови проблемних запитань, проведення дискусій на суспільно значущі теми, використання різноманітної інфографіки, інших вербальних і невербальних засобів для аналізу мовних засобів, а також риторичних фігур та прийомів в оформленні індивідуального тексту відповідної жанрової належності та стилю мовлення.

Домінування в сучасній освіті компетентнісної парадигми об'єктивно підтверджує пріоритетну роль *компетентнісного підходу* в формуванні риторичної компетентності майбутніх журналістів на заняттях мовознавчих дисциплін, оскільки вирізняється компетентнісною моделлю освіти, вищої зокрема, що сприяє реалізації практико-орієнтованого навчання майбутніх фахівців медійної галузі. Універсальність компетентнісного підходу уможливорює виокремлення в структурі професії майбутніх журналістів стрижневого складника як підґрунтя для ефективного опанування змісту мовознавчих дисциплін, а також урахування структурних складників риторичної компетентності майбутніх фахівців означеної галузі.

**Висновки.** Аналіз і синтез теоретичних напрацювань науковців різних галузей дали змогу констатувати, що в спеціальній літературі різноаспектно проаналізовано й обґрунтовано сучасні підходи до формування риторичної компетентності майбутніх фахівців багатьох галузей, проте сучасні підходи до формування риторичної компетентності майбутніх журналістів під час вивчення мовознавчих дисциплін не знайшли належного висвітлення в українській лінгводидактиці вищої школи. Акцентовано, що з-поміж множини обґрунтованих у педагогічній науці підходів до навчання здобувачів вищої освіти (*особистісно зорієнтований, діяльнісно-орієнтований, системний, словоцентричний, українознавчий, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, компетентнісний, контекстний, проблемний, соціокультурний та ін.*) як пріоритетні у формуванні риторичної компетентності майбутніх журналістів у процесі навчання мовознавчих дисциплін вважаємо *словоцентричний, комунікативно-діяльнісний, текстоцентричний, компетентнісний*, оскільки вони концептуально підпорядковані змістовим, процесуальним і технологічним аспектам мовленнєво-риторичної діяльності здобувачів вищої освіти, дидактичний потенціал яких сприяє оптимізації змісту й організаційних засад освітнього процесу з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності фахівців медійної галузі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бацевич Флорій, Кочан Ірина. Лінгвістика тексту. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 316 с.

2. Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
3. Горошкіна Олена, Караман Станіслав. Формування риторичної компетентності майбутніх учителів на міждисциплінарних засадах. *Наукові інновації та передові технології*. Серія «Педагогіка». 2023. № 4 (18). С. 357–370
4. Копусь О. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса, 2012. 429 с.
5. Конівіцька Т. Структура риторичної компетентності психологів. *Проблеми освіти: зб. наук. праць ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. 2019. Вип. 93. С. 156–169.
6. Кулик О. Д. Мовленнєвий розвиток учнів основної школи в процесі вивчення словотвірної системи української мови: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2018. 474 с.
7. Мацько Л. Риторика. Київ: Вища школа, 2006. 311 с.
8. Методика навчання української мови. Термінологічний словник / Кол. авторів за ред. Олени Горошкіної. Словник-довідник. [Електронне видання]. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2024. 150 с.
9. Ницета В. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи: монографія. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 340 с.
10. Овсієнко Л. М. Теоретичні основи навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2017. 354 с.
11. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368 с.
12. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика: монографія / [О.А. Кучерук, Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіна, С.О. Караман та ін]; за ред. О.А. Кучерук. Київ: КНТ, 2016. 258 с.

Наукове видання

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 66**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *О. Молодецька*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.  
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 33,11. Ум. друк. арк. 32,78.  
Підписано до друку 27.12.2023. Замов. № 0124/023. 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.