

ISSN 2311-5491

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

# НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



*Серія 5*

Педагогічні науки:  
реалії та перспективи

*Випуск 92*

*Том 1*



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2023

**ФАХОВЕ ВИДАННЯ**

затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 886  
від 02.07.2020 р. (додаток 7) (педагогічні науки, соціальна робота)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України  
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 23508-13348 ПР від 03.08.2018 р.

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

Офіційний сайт видання: [www.chasopys.ps.npu.kiev.ua](http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua)

Схвалено рішенням Вченої ради УДУ імені Михайла Драгоманова  
(протокол № 4 від 30 березня 2023 року)

**Редакційна колегія:**

*Андрущенко В. П.* – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (голова Редакційної ради);  
*Торбін Г. М.* – доктор фізико-математичних наук, професор (заступник голови Редакційної ради); *Вернидуб Р. М.* – доктор філософських наук, професор; *Ветров І. Г.* – кандидат історичних наук, професор; *Дробот І. І.* – доктор історичних наук, професор; *Євтух В. Б.* – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України; *Корець М. С.* – доктор педагогічних наук, професор; *Мацько Л. І.* – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України; *Синьов В. М.* – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України; *Шут М. І.* – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

**Головний редактор серії:**

*Слабко В. М.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

**Редакційна колегія серії:**

*Биковська О. В.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри позашкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Борисов В. В.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики навчання, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія; *Гевко І. В.* – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчально-методичної роботи, Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; *Захаріна Є. А.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання, Класичний приватний університет; *Дем'яненко Н. М.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Кононенко А. Г.* – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач науково-організаційного відділу, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України; *Макаренко Л. Л.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Олефіренко Т. О.* – кандидат педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Савенкова Л. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Смирнова І. М.* – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»; *Фаст О. Л.* – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради; *Хижна О. П.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти, секція «Мистецтво», Мукачівський державний університет; *Занда Е. Рубене* – доктор педагогічних наук, професор, Латвійський університет (Латвія); *Андрушкевич Фабіан* – доктор педагогічних наук, професор, Опольський університет (Польща); *Конрад Яновський* – PhD, ректор, Економіко-гуманітарний університет у Варшаві (Польща); *Мудрецька Ірена* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти, Опольський університет (Польща).

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ**  
Н 34 *М. П. ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. – Випуск 92. Том 1. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. – 184 с.

**УДК 37.013(006)**

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень і експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкриття педагогічних, психологічних та соціальних аспектів, які обумовлюють актуалізацію поставленої проблеми і допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

© Автори статей, 2023

© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2023

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

# NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL  
DRAGOMANOV UNIVERSITY



*Series 5*

Pedagogical sciences:  
reality and perspectives

*Issue 92*  
*Volume 1*



UDC 37.013(006)  
H 34

PROFESSIONAL EDITION

By Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 886  
dated 02.07.2020 (annex 7) (*pedagogical sciences, social work*)

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine  
Certificate of state registration of print media Series KB 23508-13348IIP dated 03.08.2018

The journal is included in the international scientometric database  
Index Copernicus International (the Republic of Poland)

Official web-site: [www.chasopys.ps.npu.kiev.ua](http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua)

Approved by the Decision of Academic Council of Dragomanov Ukrainian State University  
(Minutes No 4 March 30, 2023)

**Editorial board:**

*Andrushchenko V. P.* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine (Head of the Editorial Council); *Torbin H. M.* – Physical and Mathematical Sciences, Professor (Deputy Head of the Editorial Council); *Vernydub R. M.* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor; *Vietrov I. H.* – Candidate of Historical Sciences, Professor; *Drobot I. I.* – Doctor of Historical Sciences, Professor; *Yevtukh V. B.* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAS of Ukraine; *Korets M. S.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; *Matsko L. I.* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Synov V. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Shut M. I.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine.

**Chief editor of the series:**

*Slabko V. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Adult Education, Dragomanov Ukrainian State University.

**Editorial board of the series:**

*Bykovska O. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Extracurricular Education, Dragomanov Ukrainian State University; *Borysov V. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Municipal Institution of Higher Education “Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy” of Zaporizhzhia Regional Council; *Hevko I. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice Rector for Teaching and Guiding, Volodymyr Hnatiuk Ternopil State Pedagogical University; *Zakharina E. A.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical and Adaptive Education, Classical Private University; *Demianenko N. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Kononenko A. G.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Scientific and Organizational Department, Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; *Makarenko L. L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Dragomanov Ukrainian State University; *Olefrenko T. O.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Savenkova L. V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Scientific Library, Dragomanov Ukrainian State University; *Smirnova I. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Institute of the National University “Odesa Maritime Academy”; *Fast O. L.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research and Teaching and International Cooperation, Lutsk Pedagogical College of Volyn Regional Council; *Khyzhna O. P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool and Special Education, Section “Art”, Mukachiv State University; *Zanda E. Rubene* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Latvia (Latvia); *Andrushkevych Fabian* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Opole University (Poland); *Konrad Janowski* – PhD, Rector, University of Economics and Humanities in Warsaw (Poland); *Irena Mudretska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education, Opole University (Poland).

NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. *Series 5.*

H 34 *Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, Dragomanov Ukrainian State University. – Issue 92. Vol. 1. – Kyiv : Publishing House “Helvetica”, 2023. – 184 p.

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

ISSN 2311-5491

© Authors of articles, 2023

© Editorial Board and Editorial Council, 2023

## ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ “МІЖНАРОДНА ІНФОРМАЦІЯ”, “ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ” ТА “ЗВ’ЯЗКИ З ГРОМАДСЬКІСТЮ” ПРИ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ-МІЖНАРОДНИКІВ

У статті розкриваються особливості інтеграції дисциплін “міжнародна інформація”, “політична психологія” та зв’язки з громадськістю в процесів опанування знань і умінь студентами міжнародниками. Автори даного дослідження викладають дисципліни, що заявлені у темі, для здобувачів вищої освіти спеціальності 291 “Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії”. Кожен компонент є важливим і незамінним в процесі навчання. В статті подається основний документ, за яким наповнюється зміст освітніх компонентів, а саме Стандарт освіти галузі 29 спеціальності 291 “Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії”. Авторами в статті розкрита важливість і частка кожного освітнього компонента в процесі вивчення студентами. Так, щодо освітнього компоненту Міжнародна інформація, то саме поняття “інформація” є ключовим і визначається авторами як з точки зору явища, так з точки зору процесів її використання в публічній міжнародній площині. Освітній компонент “Політична психологія” визначається авторами як незамінна сукупність знань і умінь про психологічні особливості політичних орієнтацій суб’єктів, їх поведінку й участь у політичних процесах, як можливість вивчення психотехнології та використання її у політичних діалогах та на майданчиках, яких потребуватимуть фахівці-міжнародники. Освітній компонент “Зв’язки з громадськістю” трактується як процес комунікації, тобто передачі інформації, як діяльність, яка спрямована на взаємодію із різними прошарками суспільства, а також етносами, націями. Автори зазначають, що ці зв’язки спрямовані на формування у людей певної думки, а після – управління сформованою певною думкою. Автори переконані, що інтеграція вивчення вказаних освітніх компонентів безумовно дасть високу результативність та якість у підготовці фахівців рівня “бакалавр” та конкурентоздатності випускника на світовому ринку праці.

**Ключові слова:** міжнародна інформація, політична психологія, зв’язки з громадськістю, міжнародні відносини, компетентності, освітні компоненти, інтеграція дисциплін.

Розв’язання світових політичних задач, що відповідають вимогам часу, потребує комплексного підходу до удосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 291 “Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії” з ОП “Міжнародна інформація”. Оскільки за планами України та держав світу, незабаром будуть затребувані професіонали нового формату, відкриється ринок здорової конкуренції з новими вимогами до фахівців.

Міжнародні відносини як провідний напрям зовнішньої політики України потребує постійного оновлення. Для оновлення структури міжнародних зв’язків потрібні компетентні фахівці, підготовлені у закладі вищої освіти, зокрема УДУ імені Михайла Драгоманова на факультеті психології.

Автори даного дослідження викладають дисципліни, що заявлені у темі, для здобувачів вищої освіти спеціальності 291 “Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії”, тому маємо право висвітлювати власні думки на шпальтах наукових видань.

Сьогоднішній запит щодо підготовки бакалаврів-міжнародників досить високий. Здобувачі, до вступу до університету, як правило відвідують декілька країн і з батьками, і в рамках обміну учнями, тому, вступаючи до нас на перший курс, мають широкий кругозір, озайомлені з традиціями окремих народів та суспільств.

Виходячи з даного факту, колектив кафедри політичної психології та міжнародних відносин шукає новаторські підходи до викладання здобувачам рівня “бакалавр” освітніх компонентів та їх змістове наповнення щодо висвітлення проблем розвитку міжнародних відносин, суспільних комунікацій та регіональних студій в рамках освітньо-професійної програми “Міжнародна інформація”.

Реалізацію такого новаторства знаходимо у задіяному нами механізмі інтеграції освітніх компонентів “Міжнародна інформація”, “Політична психологія” та “Зв’язки з громадськістю”.

Автори цієї праці користувалися загальнонауковими методами дослідження. Зокрема, було проаналізовано достатню кількість праць як українських, так і зарубіжних науковців, які вивчали проблеми у сфері політичної психології, міжнародної інформації та зв’язків з громадськістю, займалися формуванням компетентностей у майбутніх фахівців. Також нами було використано узагальнення теоретичного матеріалу, здійснено синтез та проведено аналогію щодо інтеграції поданих освітніх компонентів в процесів забезпечення викладання здобувачам вищої освіти.

Розглянемо актуальність інтегрування виокремлених нами дисциплін для нашої наукової статті.

Освітній компонент “Міжнародна інформація” є надзвичайно актуальним тому, що він основний за освітньо-професійною програмою для підготовки бакалаврів. Основна інформація для найкращої підготовки здобувачів знаходиться у цьому компоненті, він насичений історичною, теоретичною та практичною інформацією, необхідної для формування як загальних компетентностей, так професійних.

Другий обраний нами для дослідження змістової інтеграції освітній компонент “Політична психологія”. Звернемося до назви кафедри – політична психологія та міжнародні відносини – і не матимемо сумнівів щодо необхідності вивчення здобувачами політичної психології. Відомо, що психологічні чинники допомагають визначити поведінку люди. Наші випускники будуть працювати у сфері міжнародних відносин і саме такі чинники вони повинні знати та застосовувати їх у подальшій діяльності.

Третій обраний освітній компонент “Зв’язки з громадськістю”. Дослідження показує, що інтеграція виокремленого компонента з двома іншими буде найбільш сприятливо формувати компетентності майбутнього фахівця. Тому що міжнародник працюватиме не тільки з дипломатичним і представницьким корпусами України та зарубіжних держав, але спілкуватиметься й представитиме власну державу різним прошаркам суспільств регіонів світу. Тільки таким чином позиція України буде донесена до найдаліших куточків планети. Зазначимо, що ще 6–8 років назад про Україну прості громадяни інших країн майже не чули, потрібно було пояснювати, де ми знаходимося, це було принизливо, то тепер більшість половини населення планети чули про Україну.

Усвідомлення і викладачами, і здобувачами ключових значень у формуванні компетентностей галузі 29 “Міжнародні відносини”, надійної фундаментальної підготовки в умовах розвитку технологій, у тому числі експоненціального, призводить до підготовки фахівця, здатного конкурувати на міжнародному ринку праці, а отже, як громадянин своєї держави, бути забезпеченому роботою та такий, який має високий емпатійний рівень характеру, отже – задоволений роботою, що є дуже важливим для психічного здоров’я людини та її професійного зростання.

Даним питанням в українській науці займалися: В. П. Андрущенко (Андрущенко), який досліджував і досліджує процеси розвитку освіти в різних гуманітарних галузях та застосування механізмів забезпечення формування компетентностей у процесі підготовки фахівця, Т. В. Андрущенко (Андрущенко, Хворостянко, 2022), яка є фахівцем у галузях “міжнародні відносини” та “психологія”, досліджує політичні процеси та розглядає концептуальні підходи у підготовці фахівців-психологів та міжнародників, І. М. Ковчина (Андрущенко, Бондарчук, Ковчина, Панченко, & Титаренко, 2021) – приділяє увагу професійній підготовці бакалаврів та магістрів, розглядає технології підготовки здобувачів вищої освіти, М.В. Панченко (Ковчина, & Панченко, 2018), у сфері уваги якої знаходяться юридичні та міжнародні питання, пов’язані з підготовкою бакалаврів галузі 29 “міжнародні відносини”, В. Ф. Сташук (Сташук, 2021) є фахівцем у сегменті міжнародної економіки, досліджує проблеми підготовки фахівців засобами навчально-освітніх технологій зарубіжних країн тощо.

Формуючи компетентного фахівця, професорсько-викладацький склад кафедри дотримується нормативно-правових документів.

Основним документом, за яким наповнюється зміст освітніх компонентів, є Стандарт освіти галузі 29 спеціальності 291 “Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії” (Стандарт, 2020). Також ми керуємося Законами України “Про вищу освіту”, “Про освіту” та нормативно-правовими документами УДУ імені Михайла Драгоманова, які виставлені на сайтах Верховної Ради України та НПУ імені М. П. Драгоманова.

Розглянемо заявлений нами у темі перший освітній компонент “Міжнародна інформація”, за яким формуються як загальні компетентності, так і професійні.

Загальна компетентність Стандарту, який є дна нас основним нормативним документом при складанні навчальної, робочої програми, Силабусу, спонукає до формування у здобувача фахових знань, розуміння предметної області вивчення міжнародної інформації, а також сприймання професійної діяльності як у вузькому, так і у широкому масштабі.

З метою поглибленого розкриття змістового наповнення поняття “Міжнародна інформація” для здобувачів вищої освіти в рамках освітньої програми з такою ж назвою, звертаємося до історії виникнення самого терміну “інформація”. Інформація з’явилась разом зі словом. Навіть раніше, оскільки за звуками тварини й перші люди також інформували один одного про любов, небезпеку. Тобто базова інформація має двоцифрове наповнення “так” або “ні”. Пізніше, із розвитком мови та мовлення з’явилося багатоконпонентне наповнення значення “інформація”. Вільна енциклопедія, wikipedia, стверджує, що інформація змістово наповнена абстрактним судженням, тобто теоретичними узагальненнями чогось, що для людини важливо (Wikipedia, 2023).

Інформація використовується у всіх галузях життя людини будь-якої держави. Тому розглядуваний нами термін має небезпечну, як для науки, кількість визначень.

Як науковці з достатньо великим стажем, автори мають право на власно визначену точку зору терміну “Інформація”. Ми його, на сьогодні, трактуємо наступним чином.

За нашими дослідженнями, ми впевнені, існує чотири види інформації, які важливі для щоденного споживання: побутова інформація, тобто інформація споживачів, що складається із щоденно оновлюваних відомостей побутового характеру; інформація політична, яка складається із відомостей, що офіційно пропонувані на сайтах Президента, Верховної Ради, Кабінету Міністрів та через мас-медіа, про діяльність структур держави у всіх напрямках; наукова інформація – наповнюється новими теоретичними, концептуальними матеріалами, невідомими до часу їх оприлюднення; професійна інформація, яка оновлюється з появою нових технологій застосування у певній галузі економіки держави (авт. Т. В. Андрущенко, І. М. Ковчина,

М. В. Панченко). Є й думки інших учених про термін “інформація”, які представлені у наукових працях різних видів.

Отже, згідно Стандарту всі загальні й фахові компетентності формуються під час вивчення здобувачем освітнього компоненту “Міжнародна інформація”.

Завданнями першого етапу вивчення та підготовки здобувачів за ОП “Міжнародна інформація” ми визначаємо: історико-генезисне дослідження терміну “Інформація”, вивчення теоретико-методичних засад побудови сучасної структури Інформації у професійно-орієнтованій системі вищої освіти; концептуальні підходи українських та зарубіжних учених у науково-практичних дослідження “Інформації”; сучасні тенденції розвитку “Інформації” в Україні та регіонах світу; нормативні вимоги до застосування інформації у професії, побуті.

Другим етапом є з’ясування ролі й місця інформації у системі міжнародних відносин, суспільних комунікацій та регіональних студій, дослідження та представлення міждисциплінарних зв’язків з іншими освітніми компонентами та галузями наук, вивчення досвіду подання інформації в інших державах, регіонах, становлення міжнародної інформації як сегменту інформації у міжнародних зв’язках, виявлення основних закономірностей та суперечностей у розвитку інформації.

Під час третього етапу передачі професійних знань про інформацію, у тому числі міжнародну, визначаємо напрями інноваційного змісту в організації технологій подання, передачі інформаційного матеріалу, вивчаємо перспективи наукових розвідок стосовно закладеного терміну, застосовуючи принципи взаємозв’язку фундаментальних та фахових досліджень, розробляємо перспективні моделі нових інформаційних систем, організуємо моніторинг у соціальних мережах, випишуємо поради щодо якісного або неякісного застосування інформації у професійній діяльності майбутнього міжнародника.

Таким чином формуємо компетентності фахівця міжнародних відносин, суспільних комунікацій та регіональних студій, які відповідають Стандарту освіти.

Другий освітній компонент, який нами інтегрується у проведенні навчального процесу з іншими компонентами, є “Політична психологія”. Він близький за базовими основами із психологією, але вирізняється спрямованістю.

Терміни “психологія” та “політична психологія” відрізняються. Психологія це наука, що вивчає психічні явища як такі – почуття, мислення, воля, а також вивчає поведінку людини згідно явищ (позитивну, негативну). Політична психологія також вивчає сукупність відчуттів, переживань, емоцій, настроїв, але вони пов’язані з політикою, входять до структури політичної свідомості людини. Політична психологія пов’язана з установкою на політичну поведінку людини (Wikipedia, 2023).

Першим етапом формування компетентностей у здобувачів вищої освіти розглядуваного освітнього компонента є повторення. Під час отримання професійної інформації у курсі “Конфліктологія та теорія переговорів” здобувачі-студенти вже вивчали окремі фактори формування поведінки людини. Тому вивчення політичної психології починаємо із нагадування основних понять, закономірностей психології. Ми упевнені, що і знання з історії психології допомагають здобувачам ближче познайомитися з необхідними фаховими матеріалами й почати виробляти власну професійну поведінку. Дуже важливим ланцюгом є вивчення біографій політичних психологів. Першими політичною психологією займалися Г. Лебон, який написав такі важливі дослідження з “Психології народів і мас”, “Психологія натовпу”, “Психологія соціалізму”, С.Сігеле подав виклад власної думки у книзі “Злочинний натовп” та інші учені, праці яких є на просторах Internet-мережі.

Гюстав Ле Бон у червні 1914 року був включений, за поданням Т.Рузвельта, до складу комісії з врегулювання політичного, військового та економічного положення в Європі, тобто перед Першою світовою війною, коли загроза якої вже була в Європі й шукали привід для її початку. Він створив декілька концепцій, які актуальні й донині. Наприклад, учений вважав поведінку індивідуума у натовпі несвідомою, ірраціональною, нетерпимою, людина у натовпі втрачає почуття відповідальності, її емоційність підвищується, спостерігається розумовий примітивізм. Революції, на його думку, були проявом масової істерії, а соціальні зміни насаджуються небагатьма лідерами, які є гарними ораторами та маніпулянтами. Тобто Ле Бон з власного досвіду описував політичний характер психології та її явища, за якими він спостерігав особисто (Wikipedia, 2023).

С.Сігеле також присвячував свої праці масам. За освітою С.Сегеле був кримінологом, розслідував злочини, зроблені у групі. Учений виділив п’ять причин злочинів натовпу: піддатливість навійованню, чисельність, де інтенсивно прогресують негативні емоції, учасникам натовпу здається, що вони мають силу та владу, а також забезпечується анонімність, моральне сп’яніння, пробудження інстинкту вбивства, а також склад натовпу – як правило, це особи низького соціального статусу, без освіти, без роботи, їх можна легко купити за малі кошти.

Другим етапом формування компетентностей згідно Стандарту, тобто отримання професійної інформації, на базі якої й формуються загальні та професійні компетентності з розкриття структури політичної психології як дисципліни, є подача здобувачеві її об’єкту, предмету, завдань.

Предметом вивчення освітнього компоненту “Політична психологія” для бакалаврів-міжнародників є теоретичні та методологічні проблеми політики та психології, виокремлення особливостей політичного процесу, а також взаємодія політичних та психологічних явищ в Україні та державах світу. Змістовим наповненням є психологічні та політичні складові у суспільних процесах. Також вивчається роль особистості у політиці та в психології.

Завданнями у викладанні політичної психології для здобувачів вищої освіти спеціальності 291 є вивчення та вільне застосування термінологічного апарату здобувачем під час фахової діяльності у сфері міжнародних зв'язків, характеристика взаємозв'язків політичної психології з іншими освітніми компонентами, як от “Міжнародна інформація” та “Зв'язки з громадськістю”, вивчення закономірностей прояву психічних складових політичних процесів в Україні та регіонах світу; аналіз впливу зовнішніх та внутрішніх факторів на політичну діяльність у країнах світу. Одним із похідних основних завдань – навчити здобувача вести політичний діалог, розбиратися у поведінці політика, лідера. Навчити здобувача бути лідером та політиком високого інтелектуального наповнення.

До третього етапу входить змістове наповнення освітнього компонента. Одним із авторів даного дослідження представлено Силабус на сторінці кафедри політичної психології та міжнародних відносин сайту факультету психології УДУ імені Михайла Драгоманова. Ми не будемо повторювати закладену професійну інформацію, зупинимось на головних питаннях.

Для міжнародників важливим є вивчення теоретико-методологічних засад політичної психології як науки і предмету вивчення, виокремлюється вивчення особистості у політиці та групи особистостей, що сприяють здійсненню міжнародних відносин, розглядається такий психологічний феномен, як влада і її взаємодія з масами та окремими індивідуумами, підкреслюється та аналізується роль національної ідеї в суспільстві.

Міжнародники будуть брати безпосередню участь у політичних процесах, тому вивчаємо психологічні особливості політичних орієнтацій суб'єктів, їх поведінку й участь у політичних процесах. Приділяємо увагу вивченню політичних еліт, їх поведінці, психологічним особливостям, подаємо психотехнології у політичних діалогах та на майданчиках, яких потребуватимуть фахівці-міжнародники. Зупиняємось на психологічних впливах до-, під час- та після зустрічей на високому рівні.

Зважаючи на вищевикладене, нами формуються компетентності згідно Стандарту – здатність фахівця аналізувати структуру та динаміку міжнародних суспільних комунікацій та виявляти їх вплив на міжнародну систему, державні та суспільні інститути. Результатом є вміння здобувача-міжнародника вести фахову дискусію з проблем міжнародних взаємозв'язків, професійно комунікувати з питань політичної діяльності, глибоко аргументувати власну позицію з точки зору патріотичних та державних інтересів України, а також поважати опонентів та їхню точку зору, яка може бути кардинально іншою.

Перейдемо до третього освітнього компонента, який інтегрується з двома першими – “Зв'язки з громадськістю”. Як нами було зазначено на початку дослідження, майбутнім фахівцям прийдеться працювати із “зовнішнім світом” для підтримки міжнародних відносин, міжнародних зв'язків. І це будуть різнопланові організації, які ми об'єднуємо під назвою “зв'язки з громадськістю”.

Зв'язки з громадськістю, насамперед, є комунікацією, інформацією. Це діяльність, яка спрямована на взаємодію із різними прошарками суспільства, населення, груп, а також етносами, націями. Ці зв'язки спрямовані на формування у людей певної думки, а після – управління сформованою певною думкою.

Згідно Стандарту 291, під час викладання розглядуваного освітнього компонента, нами формуються компетентності на “здатність працювати у міжнародному контексті”, а результатом є “відстоювати національні інтереси України у міжнародній діяльності” (Стандарт, 2020).

Під час викладання даного освітнього компонента нами формуються компетентності у три етапи.

Перший – вивчаються концептуальні основи зв'язків з громадськістю, велика увага звертається на вивчення джерельної бази як українських дослідників, політологів, істориків, журналістів, так і зарубіжних. Ми дотримуємося принципу особистісно орієнтованого підходу у роботі зі здобувачами. Значимо, що, як правило, група поділяється на декілька підгруп, які зацікавлені у поглибленому вивченні даної дисципліни (знов таки, з точки зору дослідника, історика тощо). Професорсько-викладацький склад надає таку можливість, але за умови, що групи “за інтересами” будуть змінені. За таким умов здобувачі набувають більш глибоких знань.

Тут же будується гнучка система отримання знань, яка є динамічною, змінюваною, інтегрованою.

Побудова моделі, проекту зв'язків з громадськістю є новим методом у викладанні розглядуваної дисципліни, адже термін “модель” є синонімом терміну “проект” в науковому діапазоні. Структурно-компонентний склад моделі вміщує цільовий, змістовий, методологічний, організаційний та результативно-оцінювальний компоненти. Здобувачі самі визначають якість за схемою взаємооцінювання.

Змістове наповнення дисципліни відбувається викладачем згідно інтересів здобувача. Кожного року наповнення удосконалюється, доповнюється новими здобутками у галузі різних наук, зокрема політичних, філологічних. Здобувачі вчаться рекламувати зовнішню та внутрішню діяльність України, підкреслюючи її інтереси.

Під час викладання ми застосуємо тренінги та міні-вправи, технології на здобуття прихильності представників громадськості до міжнародної та внутрішньої діяльності України і дружніх держав.

**Висновки.** Можемо підбити проміжні підсумки щодо інтеграції освітніх компонентів, які ми розглянули у нашому науковому дослідженні і зробити висновок про позитивну результативність у підготовці здобувачів вищої освіти за спеціальністю 29 “Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії” ОП “Міжнародна інформація” щодо необхідно інтеграції освітніх компонентів, знаходження єдиного знаменника за Стандартом освіти. Це призводить до високої якості у підготовці фахівців рівня “бакалавр” та конкурентоздатності випускника на світовому ринку праці.

Подальшими розвідками наукових досліджень можуть бути: особливості викладання освітнього компонента “Міжнародна інформація” здобувачам інших освітньо-професійних програм; професійна підготовка бакалаврів-міжнародників засобами самостійної роботи тощо.

#### Використана література:

1. Андрущенко В. П. URL : [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe). Назва з екрану on-line.
2. Андрущенко Т. В., Хворостянко Н. А. Специфіка соціальної активності молоді: психологічний вимір. *Габітус. Науковий журнал з соціології та психології*. Випуск 22/2021 <http://habitus.od.ua/22-2021>. Назва з екрану.
3. Особливості підготовки студентів у педагогічному закладі за освітньою програмою “Міжнародна інформація” / Андрущенко Т. В., Бондарчук О. Ю., Ковчина І. М., Панченко М. В., Титаренко О. Ю. *Гілея : науковий вісник*. Київ : Видавництво “Гілея”, 2021. Вип. 166 (№ 11). *Філософські науки, Політичні науки*, С. 10–14.
4. Ковчина І. М., Панченко М. В. До проблеми організації самостійної роботи студентів-міжнародників. *Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Випуск СХХХVIII (138), С. 106-118. Серія педагогічні науки. URL: [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=Vy4PoFgAAAAJ&pagesize=80&citation\\_for\\_view=Vy4PoFgAAAAJ:YOWf2qJgpHMC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=Vy4PoFgAAAAJ&pagesize=80&citation_for_view=Vy4PoFgAAAAJ:YOWf2qJgpHMC).
5. STASHUK, Vitalii. (2021). Ekonomický prístup k regionalizácii Ukrajiny. In *Almanach : aktuálne otázky svetovej ekonomiky a politiky*. – Bratislava : Fakulta medzinárodných vzťahov Ekonomickej univerzity v Bratislave, 2021. ISSN 1339-3502, 2021, roč. 17, č. 2, s. 66–73 online.
6. *Стандарт для першого (бакалаврського) рівня освіти спеціальності 291 “Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії”*. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-291-mizhnarodni-vidnosini-suspilni-komunikaciyi-ta-regionalni-studiyi-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti>. Назва з екрану.
7. *Інформація*. Wikipedia. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>. Назва з екрану.
8. Wikipedia. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>. Назва з екрану

#### References:

1. Andrushchenko V.P. Rezhym dostupu: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe). Nazva z ekranu.
2. Andrushchenko T.V., & Khvorostianko N.A. (2022). Spetsyfyka sotsialnoi aktyvnosti molodi: psykhologichnyi vymir. *Habitus. Naukovyi zhurnal z sotsiologii ta psyholohii*. Vypusk 22/2021 <http://habitus.od.ua/22-2021>. Nazva z ekranu.
3. Andrushchenko T. V., Bondarchuk O. Iu., Kovchyna I. M., Panchenko M. V, & Tytarenko O.Iu. (2021). Osoblyvosti pidhotovky studentiv u pedahohichnomu zakladi za osvitnoiu prohramoiu “Mizhnarodna informatsiia”. *Hileia: naukovyi visnyk*. K. : Vydavnytstvo “Hileia”, 2021, Vyp. 166 (№11). *Filosofski nauky, Politychni nauky*, 10-14.
4. Kovchyna I.M., & Panchenko M.V. (2018). Do problemy orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv-mizhnarodnykiv. *Naukovi zapysky: [zbirnyk naukovykh statei] / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M.P. Drahomanova*, Vypusk SKhKhXVIII (138), Ceriia pedahohichni nauky, 106-118. URL : [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=Vy4PoFgAAAAJ&pagesize=80&citation\\_for\\_view=Vy4PoFgAAAAJ:YOWf2qJgpHMC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=Vy4PoFgAAAAJ&pagesize=80&citation_for_view=Vy4PoFgAAAAJ:YOWf2qJgpHMC). Nazva z ekranu.
5. STASHUK, Vitalii. (2021). Ekonomický prístup k regionalizácii Ukrajiny. In *Almanach : aktuálne otázky svetovej ekonomiky a politiky*. Bratislava : Fakulta medzinárodných vzťahov Ekonomickej univerzity v Bratislave, 2021. ISSN 1339-3502, 2021, roč. 17, č. 2, s. 66–73 online.
6. Standart dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia osvity spetsialnosti 291 “Mizhnarodni vidnosyny, suspilni komunikatsii ta rehionalni studii”. Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-291-mizhnarodni-vidnosini-suspilni-komunikaciyi-ta-regionalni-studiyi-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti>. Nazva z ekranu.
7. Informatsiia. Wikipedia. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>. Nazva z ekranu.
8. Wikipedia. Rezhym dostupu: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>. Nazva z ekranu

#### **Andrushchenko T., Kovchina I., Panchenko M. Features of the interaction of the educational components "international information", "political psychology" and "public relations" in the training of international students**

The article reveals the peculiarities of the integration of the disciplines "international information", "political psychology" and relations with the public in the processes of acquiring knowledge and skills by international students. The authors of this study teach the disciplines stated in the topic for students of higher education in the specialty 291 "International relations, public communications and regional studies". Each component is important and indispensable in the learning process. The article presents the main document that fills in the content of the educational components, namely the Education Standard of branch 291 specialty 291 "International relations, public communications and regional studies". The authors of the article reveal the importance and share of each educational component in the process of studying for students. So, with regard to the educational component of international information, the very concept of "information" is key and is defined by the authors both from the point of view of the phenomenon and from the point of view of the processes of its use on international public planes. The educational component "Political Psychology" is defined by the authors as an indispensable set of knowledge and skills about the psychological features of political orientations of subjects, their behavior and participation in political processes, as an opportunity to study psychotechnology and use it in political dialogues and on platforms that will be needed by international specialists. The educational component of "Public Relations" is interpreted as a communication process, i.e. information transfer, as an activity aimed at interaction with various strata of society, as well as ethnic groups and nations. The authors note that these connections are aimed at forming a certain opinion in people, and then managing the formed certain opinion. The authors are convinced that the integration of the study of the specified educational components will definitely provide high efficiency and quality in the training of "bachelor" level specialists and the competitiveness of the graduate in the global labor market.

**Key words:** international information, political psychology, public relations, international relations, competences, educational components, integration of disciplines.

## ТЕХНОЛОГІЯ УЗАГАЛЬНЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасне суспільство потребує фахівців педагогічної галузі зданих до формування нових ідей, прийняття нестандартних рішень, готових до активної участі в інноваційних процесах, компетентних у вирішенні дослідницьких завдань. Визначено, що професійна підготовка магістрів педагогічної освіти спрямована на формування здатності розробляти та реалізовувати інноваційні й дослідницькі проекти у сфері освіти та міждисциплінарного рівня. Зазначено, що предметом таких досліджень можуть бути різноманітні аспекти освітньої теорії та практики, саме предмет дослідження в концентрованому вигляді презентує напрями пошуку та найважливіші завдання. Визначено, що сучасний стан освітньої системи можливо схарактеризувати як динамічно змінюваний, що призводить до актуалізації “нових” предметів та формування широкого предметного поля дослідницької діяльності магістрів педагогічної освіти в майбутньому. Для розв’язання проблеми підготовки фахівців нами запропонований предметний підхід. Суть якого полягає у навчанні магістрантів педагогічної освіти дослідженню окремих (типових) предметів освітньої теорії та практики. З метою формування узагальненого переліку предметів дослідницької нами запропонована технологія, яка містить три етапи реалізації. Її зміст побудований відповідно до положень теорії узагальнення та розробленні моделі репрезентації понять за допомогою прототипу. На першому етапі визначені складові моделі предмета педагогічного дослідження, а саме: множина ознак, що визначає предмет дослідницької діяльності як елемент педагогічної системи; множина ознак, що описує реалізований функціональний компонент; множина ознак, що описує параметри та показники реалізованих впливів; множина ознак, що описує суб’єктів (об’єктів). Подальша дослідницька робота була спрямована на формування алгоритму визначення типового зразка предметів педагогічного дослідження. Алгоритм передбачає реалізацію п’ятьох етапів. Висновки відображають наукові узагальнення щодо реалізації технології узагальнення предметів дослідницької діяльності та отриманих результатів.

**Ключові слова:** педагогічна система, предметне узагальнення, типовий зразок групи предметів, дослідницька діяльність.

Відповідно до Європейської рамки кваліфікацій та, узгодженої з нею Національної рамки кваліфікацій України, фахівці кваліфікаційного рівня “магістр” мають мати спеціалізовані навички із розв’язання проблем, бути здатними здійснювати дослідження та впроваджувати інновації, брати на себе відповідальність за внесок у професійні знання та практику. Тобто магістр педагогічної освіти у своїй професійній діяльності має реалізувати освітню діяльність на засадах дослідницької. Метою їх підготовки є формування здатності до розв’язання актуальних проблем, складних задач дослідницького та інноваційного характеру в сфері освітніх, педагогічних наук, освітнього менеджменту та освітньої практики. А серед програмних результатів виокремлюється той, що передбачає сформованість здатності розробляти та реалізовувати інноваційні й дослідницькі проекти у сфері освіти та міждисциплінарного рівня [10, с. 6].

Джерела наукової інформації, що присвячені питанням організації та реалізації дослідницької діяльності фахівців педагогічної галузі, розкривають її суть, методи та засоби здійснення. Однак, динамічність освітньої системи, що викликана євроінтеграційними процесами; перманентним оновленням змісту, форм та пролонгованою адаптацією учасників освітнього процесу до роботи в умовах воєнного стану, призводить до появи нових характеристик освітньої та, відповідно, предметів дослідницької діяльності. Тобто постає проблема реалізації дослідницької діяльності щодо “широкого” предметного поля, що сформоване у сучасній динамічній освітній системі, створюється міждисциплінарною взаємодією та провокується новими викликами. Відповідно, такий стан справ активізує питання формування узагальненої структури предметів педагогічної дослідницької діяльності з тим, щоб розробити теоретичні та практичні рекомендації їх дослідження, які можуть бути впроваджені у процес професійної підготовки магістрів педагогічної освіти.

Характеристика об’єктів та предметів дослідницької діяльності фахівців педагогічної освіти представлені у своїх роботах С. Гончаренко, С. Сисоєва, В. Тушева та інші. Суть поняття “педагогічна система”, її складові та характеристики представлені у роботах І. Васильєва (структурні компоненти педагогічної системи та їх функціональні оболонки) [1; 2], В. Володька (авторська структура педагогічної системи), Я. Мамонтова (перше в історії педагогіки визначення поняття “педагогічна система”) [9], І. Каньковського (висвітлення генезису розвитку поняття “педагогічна система”) [4], В. Прошкіна (розглядає педагогічну систему як предмет наукового дослідження) [12] та інших. Положення теорії теоретичного та емпіричного узагальнення представлено М. Ковальчук, А. Коломієць [7] та іншими. Засвоєння великої кількості об’єктів та їх ознак на основі узагальнення наведені в роботі [6; 8].

**Метою дослідження** є представлення технології узагальнення предметів дослідницької діяльності магістрів педагогічної освіти як фахівців, професійна діяльність яких спрямована на розв’язання актуальних проблем, складних задач дослідницького та інноваційного характеру в сфері освітніх, педагогічних наук, освітнього менеджменту та освітньої практики.

На першому етапі розроблення технології визначимось із поняттєвим апаратом. Методологія здійснення педагогічного дослідження передбачає виділення його об'єкта та предмета. Об'єкт характеризує педагогічний простір, область в рамках якої знаходиться досліджуване. Предмет дослідження знаходиться у межах об'єкта у певному аспекті розгляду. У нього включаються тільки ті елементи, зв'язки та відношення об'єкта, що підлягають вивченню в дослідній роботі. Саме в предметі в концентрованому вигляді містяться напрямки пошуку, найважливіші завдання [11, с. 171]. Тобто предмет дослідження є ракурсом, точкою огляду, що дозволяє бачити спеціально виділені окремі сторони, зв'язки досліджуваного. Таким чином, саме предмети педагогічного дослідження (предметне поле) є центром уваги нашої розробки.

Зважаючи на думку С. Гончаренко зазначимо, що предметом педагогічного дослідження можуть бути всі аспекти освітньої теорії та практики [7, с. 61]. На нашу думку, таке узагальнення має два контексти, перший – позитивний (надає множинні вибори предметів дослідження, що дає можливість самореалізуватися в дослідницькій діяльності) та другий – негативний (ускладнює процес професійної підготовки до реалізації дослідницької діяльності). Такий стан справ потребує формування системи предметів дослідницької діяльності. Освітній процес є цілісною системою, він характеризується взаємозв'язками між елементами, єдністю їх функціонування, внутрішньою впорядкованістю та взаємовідношення між ними. Саме тому, подальшу увагу звертаємо на поняття “педагогічна система” та її складові, як ключові ознаки для визначення системи предметів дослідницької діяльності магістрів педагогічної освіти.

Аналіз джерел наукової інформації [1; 2; 3; 4; 12] дозволив визначити, що педагогічна система – множина взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані освітнім цілям. У своїх роботах дослідники визначають різноманітний склад педагогічної системи. За результатами узагальнення інформації та власного досвіду визначимо складові педагогічної системи, що є важливими для формування системи предметів дослідницької діяльності. Такими нами визначені: освітні цілі; здобувач освіти; зміст освіти; методи навчання та виховання; засоби навчання та виховання; форми навчання та виховання; викладач; результат та продукт освіти.

У контексті нашого дослідження важливими є поняття “функціональні оболонки” [1] елементів педагогічної системи. Вони характеризують педагогічну систему в дії, тобто кожен структурний компонент у діяльності входить у нові відносини з іншими компонентами та підпорядковує їхню взаємодію собі [1; 2]. Спираючись на результати наукових досліджень визначимо, що кількість функціональних елементів дорівнює кількості структурних елементів педагогічної системи; функціональний елемент повинен бути тим чи іншим чином пов'язаний з відповідним структурним елементом; функція діяльності – найбільш часто повторюване завдання цієї діяльності, відповідно, функціональний елемент педагогічної системи – найчастіше розв'язуване чи постійно присутнє завдання функціонування педагогічної системи. Отже, за результатами нашого дослідження визначено елементи педагогічної системи та відповідні функціональні елементи, які формують предметне поле дослідницької діяльності фахівців педагогічної освіти (табл. 1).

Таблиця 1

#### Формування предметного поля дослідницької діяльності фахівців педагогічної освіти

| №  | Елемент педагогічної системи | Предметне поле дослідницької діяльності  |
|----|------------------------------|--|
| 1. | освітні цілі                 | соціально-професійний прогноз  |
| 2. | здобувач освіти              | індивідуальні психолого-фізіологічні якості  |
| 3. | зміст освіти                 | принципи формування змісту освіти  |
| 4. | методи навчання та виховання | принципи та законодавчі норми взаємопов'язаної діяльності викладача та здобувачів освіти |
| 5. | засоби навчання та виховання | принципи та законодавчі норми застосування носіїв освітньої інформації                   |
| 6. | форми навчання та виховання  | принципи та законодавчі норми організації освітнього процесу                             |
| 7. | викладач                     | складові професійної компетентності  |
| 8. | результат та продукт освіти  | педагогічна теорія   |

Отже, нами сформоване предметне поле дослідницької діяльності фахівців педагогічної освіти. Спираючись на розроблені теоретичні положення фахівці педагогічної галузі, визначившись із проблемою, можуть обрати предмет дослідницької діяльності.

Сучасна освітня практика передбачає формування здатності розробляти та реалізовувати дослідницькі проекти застосовуючи методи дослідження (теоретичні та емпіричні). Однак, дослідницький процес передбачає їх застосування до широкого поля предметів освітньої теорії та практики. Тобто викладач має адаптувати методи для реалізації дослідження освітніх цілей, індивідуальних психолого-фізіологічних якостей здобувачів освіти, змісту освіти, освітніх методів, засобів та форм, складових професійної компетентності викладачів, результатів та продуктів освіти та іншого. Це наводить нас на думку щодо необхідності розроблення узагальненої структури предметів дослідницької діяльності з тим, щоб сформувані підходи до їх дослідження.

Питання розв'язання проблеми засвоєння великої кількості об'єктів та їх ознак на основі узагальнення наведено в роботі М. Лазарєва [8]. За результатами аналізу джерел наукової інформації визначимо наявність емпіричного та теоретичного узагальнення.

Емпіричне узагальнення передбачає порівняння зовнішніх, безпосередньо даних ознак з метою виділення загальної ознаки. Відбувається таке узагальнення формально-логічним способом підведення конкретного поняття під більш широке родове поняття. Недоліками емпіричних узагальнень є те, що при такому процесі обмежуються вивченням окремих явищ; не розкриваються глибокі зв'язки між ними, зменшується роль логічного аналізу. Зазначені недоліки ускладнюють процеси теоретичного мислення здобувачів освіти [7, с. 70]. Методика реалізації емпіричного узагальнення передбачає реалізацію законів формальної логіки. Його схема є такою: порівняння властивостей об'єктів (аналіз) – добір загальних властивостей (абстрагування) – перелік загальних властивостей (узагальнення) [7, с. 70].

Теоретичне узагальнення здійснюється на основі аналізу і синтезу, і руху від абстракції до конкретизації. Воно ефективне для розвитку творчого мислення, є основою дедуктивного способу пізнання. Його схема є такою: аналіз (відокремлення істотних властивостей об'єкта) – абстракція (розкриття власних внутрішніх властивостей об'єктів у закономірних залежностях) – узагальнення (наукове поняття, що відбиває істотно загальне в предметах і явищах [7, с. 70]).

У сучасній науці для формалізації будь-яких процесів вчені звертаються до методу моделювання як найбільш ефективного шляху їх пізнання. Для розв'язання проблеми розглянемо модель репрезентації понять за допомогою прототипу, яка наведена у [8]. Її сутність полягає у тому, що у процесі засвоєння великої кількості об'єктів та їх ознак завдяки механізму узагальнення формується прототип. Ним є такий об'єкт, який в чітко відтворює структуру класу як цілого, і який можна представити сукупністю ознак, які найкраще відрізняють цей клас понять від інших. Спираючись на модель опису об'єкта на основі репрезентації декларативних ознак [8] та модель визначення типового технічного об'єкта [6], сформуємо модель опису типового зразка предметів дослідницької діяльності магістрів педагогічної освіти. Модель опису типового зразка предметів педагогічного дослідження (1):

$$P_{\text{тип.}} = \{S_{\text{тип.}}, F_{\text{тип.}}, D_{\text{тип.}}, Y_{\text{тип.}}\} \quad (1),$$

де  $P_{\text{тип.}}$  – предмет дослідницької діяльності;

$S_{\text{тип.}}$  – множина ознак, що визначає предмет дослідницької діяльності як елемент педагогічної системи (освітні цілі; здобувач освіти; зміст освіти; методи, засоби, форми освіти; викладач, результат та продукт освіти);

$F_{\text{тип.}}$  – множина ознак, що описує реалізований функціональний компонент (мотиваційний, адаптивний, кібернетичний (управлінський), технологічний (підготовка, формування, виховання, навчання), діагностичний, комунікативний);

$Y_{\text{тип.}}$  – множина ознак, що описує параметри та показники реалізованих впливів (якість, що формується та засоби);

$D_{\text{тип.}}$  – множина ознак, що описує суб'єктів (об'єктів).

Практична реалізація представленої моделі передбачає застосування алгоритму. Зазначимо, що алгоритм розробляється на основі сформованого предметного поля дослідницької діяльності фахівців педагогічної освіти (табл. 1) та моделі опису типового зразка предметів педагогічного дослідження (1).

Алгоритм визначення типового зразка групи предметів дослідницької діяльності: визначити типовий елемент педагогічної системи групи предметів педагогічного дослідження (один із восьми елементів педагогічної системи); визначити реалізований типовий функціональний компонент для групи предметів педагогічного дослідження (ті операції, які виконує викладач для переведення здобувачів освіти із початкового стану в шуканий); визначити типові параметри та показники для групи предметів педагогічного дослідження (параметри та показники реалізованих впливів); визначити типових суб'єктів (об'єктів) для групи предметів педагогічного дослідження; вибрати предмет педагогічного дослідження, що відповідає визначеним типовим характеристикам. Тобто, елемент педагогічної системи, реалізований функціональний компонент, параметри та показники, суб'єкти (об'єкти) відповідають типовим для групи; з вибраного переліку типових представників слід обрати один та визнати його типовим для даної групи предметів дослідницької діяльності магістрів педагогічної освіти.

Практична реалізація представленої моделі передбачає визначення деякої кількості типових представників предметного поля дослідницької діяльності фахівців педагогічної освіти. Сформована система є підґрунтям для формування змісту навчання дослідницької діяльності. Що забезпечує досягнення цілей підготовки магістрів педагогічної освіти до реалізації дослідницької діяльності усіх наявних та таких, що зав'язуються в майбутньому предметів дослідницької діяльності.

Динамічно змінюваний стан освітньої системи призводить до збільшення предметів дослідницької діяльності магістрів педагогічної освіти. Це викликає проблему підготовки їх реалізації дослідницької діяльності. З метою розв'язання цієї проблеми запропонована технологія узагальнення предметів дослідницької діяльності. На першому етапі розроблення технології нами здійснено структурний аналіз поняття “педагогічна система” та визначено її складові. Які, через свої функціональні оболонки, формують предметне поле

дослідницької діяльності за відповідними елементами педагогічної системи. На другому етапі, на підставі реалізації положень теорії узагальнення, моделі репрезентації декларативних ознак та модель визначення типового технічного об'єкта нами представлена модель презентації типового предмету дослідницької діяльності. Для реалізації сформованої моделі розроблено відповідний алгоритм. Представлене дослідження не вичерпує усіх аспектів розв'язання проблеми. Подальші дослідження будуть спрямовані на формування переліку типових предметів дослідницької діяльності, розроблення методик їх дослідження.

#### **Використана література:**

1. Васильєв І. Б. Теоретичні та методичні засади підготовки педагогів професійного навчання : монографія. Харків : Сму-гаста типографія, 2014. 448 с.
2. Васильєв І. Б. Професійна педагогіка: конспект лекцій для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. В 2 ч. Ч. 1. 4-е вид., перероб. і доп. Харків : [УПА.], 2003. 152 с.
3. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи : навч. посіб. для викл., студ. вищ. навч. закл. освіти. Київ : Пед. преса, 2000. 198 с.
4. Генезис розвитку поняття "Педагогічна система" *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2009. Вип. 24–25. С. 25–35.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця : ТОВ фірма "Планер", 2010. 308 с.
6. Коваленко О. Е., Лазарєв М. І., Бачієва Л. О. Теоретичні та методичні засади навчання майбутніх фахівців із машин та апаратів хімічних виробництв основ наукових досліджень : монографія. Харків : УПА, ТОВ "ЦД "Зебра", 2012. 152 с.
7. Ковальчук М., Коломієць А. Узагальнення та систематизація як психолого-педагогічна проблема. *Didactics of mathematics: problems and investigations*. 2010. № 34. С. 68–71.
8. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загально інженерних дисциплін : монографія. Харків : Вид-во НФаУ, 2003. 356 с.
9. Мамонтов Я. Хрестоматія сучасних педагогічних течій. Харків : Держ. видав. України, 1926. 635 с.
10. Міністерство освіти і науки України. (2021). *Стандарт вищої освіти України. Другий (магістерський) рівень, галузь знань – 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність – 011 Освітні, педагогічні науки (№ 520)*.
11. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник / В. В. Тушева, УМО НАПН України. Харків : "Федорко", 2014. 408 с.
12. Прошкін В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія : Пед. науки*. Вип. 4 (45). 2015. С. 7–13.

#### **References:**

1. Vasyliiev I. B. (2014) Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky pedahohiv profesiinoho navchannia [Theoretical and methodical principles of training teachers of professional training]. Kharkiv : Smuhasta typhrafiia. 448 s. [in Ukrainian]
2. Vasyliiev I. B. (2003) Profesiina pedahohika [Professional pedagogy]. Kharkiv : UIPA. 152 s. [in Ukrainian]
3. Volodko V. (2000) Pedahohichna systema navchannia: teoriya, praktyka, perspektyvy [Pedagogical system of learning: theory, practice, perspectives]. Kyiv : Ped. presa. 198 s. [in Ukrainian]
4. Kankovskiy I.Ie. (2009) Henezys rozvytku poniattia "Pedahohichna systema" [The genesis of the development of the concept "Pedagogical system"]. Kharkiv : Ukr. inzh.-ped. akad. s. 25–35 [in Ukrainian]
5. Honcharenko S.U. (2010) Pedahohichni doslidzhenia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research: Methodological advice to young scientists]. Kyiv–Vinnitsia : TOV firma "Planer". 308 s. [in Ukrainian]
6. Kovalenko O.E., Lazarev M.I., Bachiieva L.O. (2012) Teoretychni ta metodychni zasady navchannia maibutnikh fakhivtsiv iz mashyn ta aparativ khimichnykh vyrobnystv osnov naukovykh doslidzhen [Theoretical and methodological principles of training future specialists in machines and apparatuses of chemical production, the basics of scientific research]. Kharkiv : TOV "TsD "Zebra". 152 s. [in Ukrainian]
7. Kovalchuk M., Kolomiets A. (2010) Uzahalnennia ta sytematyzatsiia yak psykhologo-pedahohichna problema [Generalization and systematization as a psychological and pedagogical problem]. Donetsk : HOU VPO "Donetskyi natsyonalnyi unyversytet". s. 68–71. [in Ukrainian]
8. Lazarev M.I. (2003) Polysystemne modeliuвання змісту tekhnolohii navchannia zahalno inzhenernykh dystsyplin [Polysystem modeling of the content of learning technologies of general engineering disciplines]. Kharkiv : Vyd-vo NFaU. 356 s. [in Ukrainian]
9. Mamontov Ya. (1926) Khrestomatiiia suchasnykh pedahohichnykh techii [Textbook of modern pedagogical currents]. Kharkiv : Derzh. vydav. 635 s. [in Ukrainian]
10. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2021) Standart vyshchoi osvity Ukrainy. Druhyi (mahisterskyi) riven, haluz znan – 01 Osvita/ Pedahohika, spetsialnist [ Standard of higher education of Ukraine. Second (master's) level, field of knowledge – 01 Education / Pedagogy, specialty – 011 Educational, pedagogical sciences]. Kyiv : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. 13 s. [in Ukrainian]
11. Tushcheva V.V. (2014) Osnovy naukovykh doslidzhen [Fundamentals of scientific research]. Kharkiv : "Fedorko". 408 s. [in Ukrainian]
12. Proshkin V. (2015) Pedahohichna systema yak predmet naukovoho doslidzhennia [Pedagogical system as a subject of scientific research]. Kyiv : Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. s. 7–13. [in Ukrainian]

#### **Bachiieva L. Technology of generalization of subjects of research activity of masters of pedagogical education**

*Modern society needs specialists in the field of pedagogy dedicated to the formation of new ideas, making non-standard decisions, ready to actively participate in innovative processes, competent in solving research tasks. It was determined that the professional training of masters of pedagogical education is aimed at forming the ability to develop and implement innovative and research projects in the field of education and interdisciplinary level. It is noted that the subject of such studies can be various aspects of educational theory and practice, and the subject of research in a concentrated form presents the directions of search and the most important tasks. It was determined that the current state of the educational system can be characterized as dynamically changing, which leads to the actualization of "new" subjects and the formation of a broad subject field of research activities of Masters of Pedagogical Education in the future. To solve the problem of training specialists, we*

have proposed a substantive approach. The essence of which is the training of master's students in pedagogical education to study individual (typical) subjects of educational theory and practice. In order to form a generalized list of research subjects, we proposed a technology that includes three stages of implementation. Its content is built in accordance with the provisions of the theory of generalization and the developed model of the representation of concepts using a prototype. At the first stage, the component models of the subject of pedagogical research are defined, namely: a set of features that defines the subject of research activity as an element of the pedagogical system; set of features describing the implemented functional component; set of signs describing the parameters and indicators of realized impacts; set of features describing subjects (objects). Further research work was aimed at forming an algorithm for determining a typical sample of pedagogical research subjects. The algorithm involves the implementation of five stages. The conclusions reflect scientific generalizations regarding the implementation of the technology of generalization of subjects of research activity and the obtained results.

**Key words:** pedagogical system, subject generalization, typical sample of a group of subjects, research activity.

УДК 378.018.8:7.012-051]:004.032.6:37.091.313(045)  
DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.03>

Бондаренко Н. А., Пасько О. М.

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІА ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ НА ЗАСАДАХ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЄКТУВАННЯ

Стаття присвячена аналізу особливостей підготовки майбутніх дизайнерів-педагогів з урахуванням впровадження мультимедійних технологій в освітній процес на засадах навчального проєктування. Акцентується увага на пошуку ефективних форм навчання, які відповідали сучасним вимогам освітнього процесу. Впровадження мультимедійних технологій на основі педагогічного дизайну в підготовці майбутніх лизайнерів-педагогів є ефективним підходом до формування сучасних та досвідчених фахівців. У цьому контексті особливо увага приділяється навчанню за допомогою мультимедійних технологій, яке виявляється найбільш ефективним і здатним зберегти свою ефективність незалежно від необхідних і форс-мажорних ситуацій. Традиційні форми та методи роботи виникають із труднощами в умовах використання комп'ютерної техніки, тому потрібно шукати нові рішення. Здобувачі освіти, майбутні дизайнери-педагоги, зіткнулися з використанням мультимедійних технологій та пізнають складнощів. Важлива роль у цьому ігровому інформаційно-освітньому середовищі включає засоби передачі даних, інформаційні ресурси, протоколи взаємодії, апаратно-програмне та організаційно-методичне забезпечення. Тому навчання майбутніх дизайнерів-педагогів інформаційній грамотності та мобільності шляхом впровадження та дотримання умов навчального проєктування є нагальним і пріоритетним на сьогодні. Особлива увага приділяється впровадженню інформаційного менеджменту через застосування умов педагогічного дизайну, що суттєво розширює можливості та готовність майбутніх дизайнерів-педагогів до використання мультимедійних ресурсів. Чим ширше використання мультимедійних технологій, тим вищий інтелектуальний рівень, більша гнучкість, мобільність та адаптивність здобувачів освіти до зовнішніх впливів.

**Ключові слова:** мультимедійні технології, навчальне проєктування, педагогічний дизайн, освітні технології, навчальні ресурси.

Організація ефективної системи творчого освітнього процесу є невід'ємною умовою для розвитку сучасного суспільства. Інноваційний підхід до навчання може стати гарантією успішності цієї системи. В ньому відображаються наукові досягнення та технологічні новинки останніх десятиліть. Знайти нові форми, методи та засоби навчання, які є найбільш ефективними на поточному етапі розвитку суспільства, завжди була і залишається остаточною проблемою педагогічної науки. При цьому розробка нових освітніх моделей доцільно вплинула на те, що процес інформатизації суспільства є одним із найсуттєвіших досягнень сучасності. Важливого значення для розвитку освіти набувають мультимедійні технології навчання. Сучасне інформаційне суспільство ставить перед вищими мистецькими навчальними закладами завдання підготувати майбутніх дизайнерів-педагогів, які здатні: навчатися самостійно, знаходити і використовувати необхідну інформацію, отримуючи достатньо знань та уміло використовувати їх на практиці; розвивати самостійне критичне та творче мислення, розміщувати і приймати рішення в нестандартних ситуаціях, використовуючи сучасні інформаційні технології, а саме мультимедійні; ефективно використовувати мультимедійні технології та ресурси, вміти працювати зі знаннями, обробляти свої педагогічні знання та накопичувати педагогічний досвід; розвивати навички роботи в колективі в різних галузях та ситуаціях, бути комунікабельними та уникати конфліктних ситуацій; застосовувати більш ефективні методи навчання в майбутній практичній діяльності, створюючи умови для активної самостійної роботи студентів з використанням нових мультимедійних технологій.

Биков В.Ю. аргументує необхідність використання інформаційних та комунікаційних технологій у сфері освіти, пов'язуючи це з сутністю та функціональною характеристикою інформаційного суспільства. Він підкреслює важливість подальшого розвитку цих технологій і потребу формування у студентів навичок використання Інтернет-ресурсів, мультимедійних і хмарних технологій та гаджетів у навчальному процесі. Биков В.Ю. бачить розвиток освіти з використанням мультимедійних технологій та мобільних пристроїв як поступовий перехід від дистанційних технологій до відкритих [2; 3]. Це можливо шляхом цілеспрямованої інтеграції вищезазначених засобів у навчальний процес та одночасного розроблення новітніх форм та методів навчання, включаючи навчальне проєктування.

Ставши учасником такого освітнього процесу, майбутній дизайнер-педагог перетворюється на активний суб'єкт, творець, здатний планувати свою творчу навчальну діяльність і відчутти себе професіоналом, який має впевнене професійне майбутнє. Здобувач освіти, майбутній дизайнер-педагог, отримує навичок самостійного пошуку шляхів до досягнення кращих результатів і творчого розвитку. Ці навички дають йому відчуття впевненості у своїй майстерності та не можуть не позитивно впливати на взаємини зі своєю оточуючою спільнотою. Таким чином, будь-яка освітня установа, яка інтегрує конкурсну діяльність з навчальним процесом, може забезпечити постійну швидку успішність студентів і забезпечити якісну підготовку майбутнього фахівця, який відповідає світовим стандартам. Реалізація ідей інтерактивного програмованого навчання з використанням інформаційних (мультимедійних) технологій потребує використання системно-взаємопов'язаних технологій, таких як роздільні одиниці контенту, раціонально-емпіричні комплекси, програми одиничних експериментів, комп'ютерні засоби навчання, які створюють систему баз даних та знань зі зворотним зв'язком для постійної ідентифікації навчального контенту.

**Метою статті є** визначення та аналіз особливостей підготовки майбутніх дизайнерів-педагогів до впровадження мультимедійних технологій в освіту на основі навчального проєктування.

Проблему вивчення мультимедійних технологій за допомогою самих цих технологій можна послідувати шляхом застосування наступних підходів: пріоритетного навчання всіх основних технологій; спеціальної підготовки навчальних аудиторій; інтенсифікації навчання; створення електронної бібліотеки; активного використання Інтернету; залучення здобувачів освіти до комп'ютера, на якому вони навчаються, протягом усього навчального процесу; організації віртуального персонального навчального середовища; впровадження системи практичних завдань для закріплення знань та навичок; використання методу проєктів на завершальному етапі навчання. Таким чином, здійснюється перехід від формату "педагогічного прийому" до "педагогічної умови", яка стимулює активну навчальну творчу діяльність та сприяє зміні позиціонування здобувача освіти.

За думкою А.М. Мільшиної, мультимедійні технології відкривають можливості для "корінного перетворення організації навчального процесу студентів, розвиваючи в них системне мислення; використання комп'ютерів для індивідуалізації навчання та застосування принципово нових засобів пізнання" [10]. В результаті інформатизації освітнього закладу створюється новий якісний інформаційно-освітній простір, де додається потік інформації, що вимагає від усіх учасників процесу перехід від моделі накопичення знань до системи оволодіння навичками самоосвіти. Таким чином, сучасні освітні заклади мають завдання формувати у здобувачів освіти пізнавальну самостійність, здатність до самоосвіти, знаходження та використання необхідної інформації, працювати в колективі та розв'язувати актуальні проблеми.

Дослідження комп'ютерних засобів навчання та педагогічних завдань, які застосовуються за допомогою цих засобів, вказують на вплив інформаційних технологій на розподіл ролей між учасниками та організаторами освітнього процесу, на вдосконалення механізмів збору, обробки та представлення інформації, а також приділення увагу на контролі та оцінюванні рівня знань та умінь. Тому, при використанні мультимедійних технологій у процесі навчання, враховуються дидактичні особливості та методологічні можливості діяльності сучасних засобів навчання на окремих етапах організації пізнавальної діяльності здобувача освіти.

Суспільство, на кожному етапі свого розвитку, формує конкретні соціальні погляди та ідеологію, які відображають його стратегічні цілі і втілюються в освітню парадигму. За словами А.А. Вербицького, теоретико-методологічний аналіз показує, що нові інноваційні моделі та підходи до навчання підтримують широке розповсюдження і залишають важливу частину освітньої практики лише за певних умов, серед яких також такі аспекти: наявність розвиненої психолого-педагогічної теорії; накопичення значного інноваційного досвіду в освітній практиці, яке базується на психолого-педагогічній теорії та узагальнює її принципи; реалізація принципу наступності між новими і традиційними підходами [5]. Ці умови є перевагами для успішного впровадження інноваційних моделей та типів навчання в освітню практику.

На думку дослідників, реформування освітніх систем ефективно сприяє розвитку педагогічних технологій, які допомагають розвивати уміння самостійно отримувати знання та інформацію, необхідну для вирішення реальних життєвих ситуацій. Важливим стає розвиток здатності аналізувати отримані знання, виявляти питання, які потребують оптимізації, і визначати шляхи їх вирішення. Це сприяє розвитку критичного мислення, яке, у свою чергу, допомагає використовувати набуті знання для розкриття нових актуальних проблем [2; 3; 4; 6; 9; 11]. Деякі зарубіжні дослідники, такі як Дж. Брунер, Ж. Піаже, Г.У. Найссер, М. Бродбент, С. Пайперт та інші, в рамках конструктивістської когнітології, вважають, що процес навчання забезпечує активну участь освітян. Він реалізується через конструктивні дії, які сприяють створенню знань,

а не простому їх запам'ятовуванню. Конструктивні знання є “живими” і завжди застосовуються для подальшого виконання навчальних завдань [7]. Нові мультимедійні технології є ефективним інструментом у процесі формування знань та розвитку нових форм і методів навчання. Вони виступають каталізатором переходу до особистісно-орієнтованого навчання та педагогіки прагматизму, які відповідають вимогам розвитку інформаційного суспільства. У рамках такого підходу освіта розглядається як процес взаємодії інформації між джерелами інформації (суб'єктом або об'єктом) та споживачем інформації (суб'єктом). Внаслідок цього роль навчальних суб'єктів в освітньому процесі зазнає змін. Завдяки швидкому зростанню Інтернет-ресурсів та постійному поповненню їх новими навчальними програмними продуктами, педагоги вимушені шукати нестандартні способи їх використання відповідно до умов навчальних закладів, в яких вони працюють. Таким чином, здійснюється поступовий природний перехід до відкритої освіти, що забезпечує більш відкритий та гнучкий доступ до навчальних ресурсів та навчальної інформації [2; 6]. Для успішного виконання цього завдання необхідно як нові засоби, так нові освітні технології. Серед нових інструментів варто використовувати мультимедійні освітні матеріали нового покоління, комп'ютерні інструменти, інтегровані інформаційні середовища навчання, портали електронного навчання та інше. На основі цього виробництва є нові освітні технології, зокрема дистанційні освітні технології та навчальне проєктування. Протести, творча активність і самостійність здобувачів освіти не можуть бути досягнуті без творчої активності викладачів. Викладачі повинні бути захоплені пошуковою та творчою діяльністю та готувати майбутніх дизайнерів-педагогів до життя в умовах інформаційного суспільства. Вони мають досягти вибору найбільш ефективних форм і методів навчальної діяльності.

Досвідчені педагоги активно працюють над модернізацією наявних освітніх матеріалів та створенням нових з наданням полегшення використання та активізації освітньої діяльності здобувачів освіти. Вони використовують креативні технології, такі як продуктивний дизайн, цифрові медіа або реклама, створені за допомогою програмного забезпечення, електронні рішення та інші цифрові інструменти. Проєктування та використання різних типів освітніх ресурсів, які розширюють можливості навчання для окремих здобувачів освіти з урахуванням поставлених цілей, а також систематичне використання принципів ефективної навчальної роботи є основою навчального проєктування (педагогічного дизайну).

У 1962 році Роберт Глейзер ввів поняття “педагогічний дизайн” (“instructional design” або ID), в якому він зробив синтез попередніх досліджень у цій галузі. Основу педагогічного дизайну склали дослідження в галузі пізнання, освітньої психології та підходів до вирішення проблеми [12]. На Заході цю область виділено на інші підобласті, такі як розробка навчальних матеріалів (instructional design), розробка навчального процесу (learning design), розробка навчального середовища (learning environment design) та інші.

Психологічні теорії навчання мали значний вплив на формування теоретичних основ педагогічного дизайну, особливо тому, що ці теорії спрямовані на опис, пояснення та прогнозування навчання. Серед них можна виділити поведінкові, когнітивні та конструктивістські теорії навчання, які досліджуються у роботах Р. Сміта, Т. Рэган, РМГрэган, ЛЛБріггс. Критерії, запропоновані Б.Ф. Скіннером у своїх дослідженнях, стали основними принципами розробки дидактичних освітніх програм, включаючи навчальне проєктування [2; 11]. Колективна наукова думка виділяє такі принципи розробки/проєктування педагогічного дизайну [2; 7; 8; 11; 13]:

1. Принцип взаємодії, який забезпечує постійний контакт та взаємодію між програмою та користувачем.
2. Принцип професійної майстерності, який вимагає від викладача компетентності при створенні завдань різного рівня складності для оцінки рівня засвоєння інформаційного матеріалу здобувачами освіти.
3. Модульний принцип, який передбачає подачу матеріалу у вигляді невеликих самостійних модулів, що дозволяє моделювати та змінювати зміст відповідно до навчальних завдань.
4. Принцип рефлексії, який передбачає надання підказок у разі помилок та ускладнень рефлексії та самооцінки здобувачів освіти.
5. Принцип мотивації, який забезпечує використання різних заохочень для здобувачів освіти з наданням підсилення мотивації й закріплення кожного успішного кроку.

У нашій країні ця концепція була впроваджена в програмування навчання, що стало першим кроком у перехід до “технологічного” розуміння освітнього процесу. Ця програма включала повний набір навчальних цілей, критерії їх вимірювання та оцінки, а також точний опис умов навчання. Програмоване навчання, яке обґрунтовувалося на теорії Скіннера, хоч і механістичне та інноваційне щодо класичної моделі передачі знань, насправді залишило здобувача освіти об'єктом навчання, так само, як це було раніше. Не дивлячись на негативні аспекти застосування теорії біхевіоризму, варто відзначити її позитивний вплив на розвиток механізмів навчання, які сприяють формуванню здатності до самостійного формування знань шляхом випробувань і невдач, а також виявленню факторів модифікації помилок поведінки здобувачів освіти [8; 13].

Дослідники когнітивної психології, такі як Г. Найссер, М. Бродбент, Д. Норман, Д. Брунер та інші в своїх дослідженнях надавали велике значення засвоєнню знань, загальній освіченості, прогнозуванню та розвитку здатності до обробки інформації через ефективне читання, розуміння, аналітичні навички та ін. Ці процеси стали актуальними в сучасному світі, оскільки володіння ними є необхідним для сприйняття інформації в електронному форматі, що є вимогами для сучасних студентів [4; 8; 13].

В цілому когнітивна теорія навчання відповідає раціоналістичній філософії і часто співпадає з основними принципами конструктивізму. Вона відрізняється від біхевіористської теорії навчання тим, що когнітивність надає значно більше уваги факторам, що залежать від студента, і менше уваги факторам, пов'язаним з навколишнім середовищем. Вплив когнітивної філософії на теорію навчання можна виділити в наступних п'яти напрямках (Schuell, 1986) [1]: навчання є активним конструктивним процесом; наявність високорівневих процесів навчання; накопичувальний характер навчання з опорою на наявні знання; інтерес до способу сприйняття та організації знань у пам'яті; бажання аналізувати завдання навчання та діяльність з погляду когнітивних процесів, які залучені до цього.

Однак, когнітивні теорії навчання значно вплинули на теорію педагогічного дизайну. Теорія педагогічного дизайну описує конкретні події, що відбуваються в певному середовищі або методах навчання, незалежних від навчання, що полегшує освітній процес. За визначенням Рейгелута (1999), до теорії педагогічного дизайну можуть входити когнітивні, емоційні, соціальні, фізичні та духовні аспекти навчання та розвитку [1]. Варто зазначити, що педагогічний дизайнер повинен міцно орієнтуватися в основних фундаментальних теоріях навчання та розвитку людини. Ці теорії корисні для розуміння того, як працює теорія педагогічного дизайну. Ресурси, побудовані на основі теорії навчання, сприяють здійсненню електронного навчання без прямого втручання викладача, розвитку навичок самостійного пошуку, вибору та застосування інформації, активної позиції в освітній діяльності.

Для підготовки майбутніх дизайнерів-педагогів, а також для працюючих викладачів і досвідчених фахівців системи освіти необхідно розвивати їхній творчий потенціал, базову інформаційно-комунікаційну компетенцію та забезпечити методичну підтримку. Одним із ключових елементів є навчання створенню навчальних матеріалів та формування навчального середовища з використанням основ педагогічного проектування. Це в майбутньому допоможе дизайнерам-педагогам у їх професійній діяльності, а також викладачам, які вже працюють.

Для вибору оптимальної інформаційної технології в педагогічному дизайні майбутніх дизайнерів-педагогів необхідно навчити їх розуміти різні інформаційні технології та вміти їх використовувати на практиці. Використання сучасних мультимедійних технологій у сфері освіти є перспективним з точки зору їх взаємозв'язку з освітніми процесами. Оскільки комп'ютерні інформаційні технології базуються на інформаційних процесах, які також присутні в освіті, вони органічно впливають на освітнє середовище [1]. Впровадження мультимедійних технологій в освітній процес сприймається суспільством як шлях до підвищення якості освіти. Таким чином, мультимедійні технології можна розглядати як універсальний засіб, що кардинально змінює освітній процес і радикально підвищує якість знань, отриманих випускниками.

Згідно з практикою, впровадження мультимедійних технологій в освіту, значно підвищує якість знань, незважаючи на те що сьогодні вони забезпечують допоміжну роль в освітньому процесі, а не основну. Інформаційні процеси пізнання та комп'ютерні інформаційні технології мають фундаментальні спільні риси, але вони також мають суттєві відмінності. Якби способи організації інформаційних процесів, механізми запам'ятовування та обробки інформації у людини та сучасних комп'ютерних систем були подібні, тоді комп'ютерні технології були б основними та незамінними в освіті, де в основі було б перекачування інформації із загальнолюдської бази в мозок студента. Однак, через відмінності цих процесів, роль інформаційних (мультимедійних) технологій в освіті залишається в допоміжному плані. Тому мультимедійні технології є зручними інструментами, які полегшують роботу викладача, автоматизують багато функцій навчального процесу та дають учням необхідну інформацію в зручній формі для сприйняття. Як оптимально використовувати цей інструмент – це вже залежить від методики викладання, викладача і його вміння користуватися цим потужним інструментом.

Давайте перейдемо разом до особливостей методики навчання з використанням сучасних інформаційних дизайн-технологій на основі педагогічного. Інформаційна грамотність включає розуміння закономірностей інформаційних процесів, вміння організувати пошук та відбір інформації для виконання завдань, вміння оцінювати достовірність, повноту та об'єктивність інформації, що надходить, а також уміння відображати інформацію в різних форматах. Також найчастіше навичками є формалізація опису завдання, побудова та застосування інформаційних моделей, грамотна інтерпретація отриманих результатів та їх застосування в практичній діяльності, використання алгоритмічних структур для побудови алгоритмів та їх реалізація за допомогою високорівневих мов програмування. Додатково, студенти повинні мати знання про характеристики комп'ютерних пристроїв, принципи їх функціонування, технічні навички раціональної взаємодії з комп'ютером та кваліфікаційне використання сучасних інформаційних систем для розв'язання практичних завдань. Також є розуміння наслідків комп'ютеризації та проблем інформатизації суспільства.

Термін "навчальне проектування" використовується для опису понять, що включає питання про стратегію навчання, розробку навчальних матеріалів відповідно до обраної стратегії, створення навчального середовища та ефективну організацію освітнього процесу. У межах загального напрямку педагогічного дизайну можна виділити дві основні лінії. Перша лінія захисту принципів організації потокового масового виробництва навчальних матеріалів. Друга лінія зміни, як працювати з готовими освітніми ресурсами та конструювати освітній процес на їх основі. Обидві лінії, замість або опосередковано, охоплюють чотири сфери педагогічного дизайну:

1. Впровадження процедур (етапів виробничого циклу для створення освітнього продукту, способів взаємодії між педагогічним дизайнером та іншими розробниками або авторським колективом, правил комп'ютерної організації навчального дій під час педагогічної події).

2. Застосування інноваційних методів і форм роботи, які стимулюють мотивацію учнів, забезпечують зв'язок освітнього процесу з реальним життям і сприяють формуванню інтересу до навчального предмета.

3. Розвиток навичок комунікації та роботи в команді між авторами та розробниками навчальних матеріалів, забезпечення ефективної співпраці.

4. Урахування індивідуальних навчальних стилів (або особливостей пізнавальної діяльності) студентів під час проєктування навчальних матеріалів та організації освітнього процесу.

Одне з головних управлінських завдань цього навчання дозволяє в ефективній роботі із сучасними освітніми ресурсами та способами їх впровадження в освітній процес, а також у розробці нових освітніх ресурсів. Це дасть можливість набутти в майбутньому компетенції розробників електронних ресурсів та фахівців у галузі педагогічного дизайну. Освоєння основ педагогічного дизайну є одним із головних пріоритетів у зарубіжній освіті, після чого воно дозволяє підготувати фахівців, які розуміють, як зробити навчальний процес більш інтенсивним за допомогою мультимедійних технологій.

**Висновки.** Отже, можна виділити основні соціокультурні передумови, що склалися до сьогоденного часу і вимагають підготовки майбутніх дизайнерів-педагогів з використанням навчального проєктування в сучасному освітньому просторі. Це наступні аспекти:

1. Інформатизація освіти, яка є одним зі значущих процесів сучасності та сприяння інтеграції засобів мультимедійних технологій у навчальний процес. Це включає: накопичення інформаційного та освітнього потенціалу в середніх освітніх установах; використання цифрових освітніх ресурсів в українській освітній практиці; подання змісту навчання та видів діяльності з використанням мультимедійних технологій, що забезпечує максимальну інтерактивність процесу навчання.

2. Зміна парадигми освіти у напрямку особистісно-орієнтованого навчання та педагогіки прагматизму, яка відповідає умовам розвитку інформаційного суспільства, неодмінно впливає на зміну методів, використання сучасних педагогічних та інформаційних технологій, форм і засобів навчання, а також на перетворення взаємозв'язків між викладачами та студентами. Це включає: оновлення педагогічних підходів; забезпечення ефективності та комфорту в навчальній діяльності суб'єктів освітнього процесу шляхом врахування індивідуальних особливостей студентів; розробку ефективних навчально-методичних матеріалів для реалізації педагогічних стратегій у процесі електронного навчання; створення нового покоління навчальних матеріалів, спрямованих на самостійне використання учнями під час навчання, що забезпечує мотиваційну основу навчальної діяльності учнів та зв'язок освітнього процесу з реальним життям; організація освітнього процесу з урахуванням індивідуальних навчальних стилів студентів.

3. Для вирішення протиріччя між відставанням у педагогічному розумінні процесів, пов'язаних із застосуванням інформаційних технологій у навчанні, і прогресом самих мультимедійних технологій, потрібні наступні кроки: підготовка спеціалістів у галузі педагогічного дизайну, які виступають посередниками між технічними експертами та авторами як методологічною основою; використання нестандартних підходів у створенні та використанні навчальних матеріалів на основі мультимедійних технологій; конструювання освітнього процесу з використанням навчальних ресурсів, створених з використанням мультимедійних технологій.

#### **Використана література:**

1. McGriff, Steven J. ISD Knowledge Base. "Theoretical" Introduction. URL: [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1fw0r45\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=685046](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1fw0r45))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=685046) (дата звернення: 21.05.2023).
2. Биков В. Ю. Мобільний простір і мобільно орієнтоване середовище інтернет-користувача: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 17. С. 9–37. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo\\_2013\\_17\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2013_17_3).
3. Биков В.Ю. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіті – імператив її модернізації. *Національна доповідь розвитку освіти України*. 2011. С. 118–124.
4. Бобрицька В.І. Сучасні освітні реформи в Україні: досягнення й новітні виклики. *Вісник Національного авіаційного університету*. Вип. 2 (14). Київ : Вид-во Нац. авіац. ун-ту "НАУДрук". 2019. С. 16–22.
5. Вербицький А. А. Компетентний підхід і теорія контекстного навчання. Дослідницький центр проблем якості підготовки спеціалістів. Праці методологічного семінару : "Болонський процес: проблеми, завдання, перспективи". Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2004. С. 83–85.
6. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент : кол. монографія / наук. ред. М. О. Кириченко, Л. М. Сергєєвої. Київ : Вид-во ін-ту обдарованої дитини НАПН України. 2018. 440 с.
7. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2009. С. 14–47.
8. Євтух М. Б., Лузік Е. В., Ладугубець Н. В., Ільїна Т. В. Педагогічна психологія: Підручник. Київ : Кондор-Видавництво., 2015. 420 с.
9. Кремень В. Г., Луговий В. І., Гуржій А. М., Савченко О. Я. та ін. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. (До 25-річчя незалежності України). Нац. акад. пед. наук України. Київ : Пед. думка, 2016. 448 с.
10. Мільшина А. М. Використання ресурсів глобальної мережі Інтернет для підготовки до уроків країнознавства. *Відкрита освіта: досвід, проблеми, перспективи* : збірник матеріалів міжн. конференції. 2014. С. 21.

11. Пометун О. І., Сущенко І. М. Основи критичного мислення: методичний посібник для вчителів. Дніпро : ЛІРА. 2016. 156 с.
12. Тименко В. П. Педагогічна технологія “дизайн-освіта” у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип.2. С. 292–299. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu\\_2012\\_2\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2012_2_42) (дата звернення: 21.05.2023).
13. Теорія програмованого навчання Скіннера. Теорія та технологія програмованого навчання з Берресу Скіннера. Переваги проблемного навчання. Електронне наукове фахове видання “*Адаптивне управління: теорія і практика*” Серія “*Педагогіка*”. Випуск 13(25). 2022. URL: <https://fibona4i.ru/uk/story/teoriya-programirovannogo-obucheniya-skinnera-teoriya-i-tehnologiya.html>.

#### References:

1. McGriff, Steven J. ISDKnowledgeBase. Theoretical” Introduction. URL: [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=685046](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=685046).
2. Bykov V.Iu. (2013) Mobilnyi prostir i mobilno orientovane seredovyshe internet-korystuvacha: osoblyvosti modelnoho podannia ta osvitnoho zastosuvannia [ Mobile space and mobile-oriented environment of the Internet user: features of model presentation and educational application]. *Informatsiini tekhnologii v osviti*. Vyp. 17. S. 9–37. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo\\_2013\\_17\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2013_17_3) [in Ukrainian].
3. Bykov V.Iu. (2011). Uprovadzhennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii v osviti – imperativ yii modernizatsii [The implementation of information and communication technologies in education is an imperative for its modernization]. *Natsionalna dopovid rozvytku osvity Ukrainy*. S. 118–124 [in Ukrainian].
4. Bobrytska V.I. (2019). Suchasni osvitni reformy v Ukraini: dosiahnennia y novitni vyklyky [Modern educational reforms in Ukraine: achievements and new challenges]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu*. Vyp. 2 (14). K. : Vyd-vo Nats. aviats. un-tu “NAUdruk”. S. 16–22 [in Ukrainian].
5. Verbytskyi A.A. (2004). Kompetentnyi pidkhid i teoriia kontekstnoho navchannia [Competent approach and theory of contextual learning]. *Doslidnytskyi tsentr problem yakosti pidhotovky spetsialistiv*. Pratsi metodolohichnoho seminaru: “Bolonskyi protses: problemy, zavdannia, perspektyvy”. *Doslidnytskyi tsentr problem yakosti pidhotovky fakhivtsiv*, S. 83–85 [in Ukrainian].
6. Vidkryta osvita: innovatsiini tekhnologii ta menezhment: kol. Monohrafiia nauk. (2018). red. M.O. Kyrychenka, L.M. Serhieievoi [Open education: innovative technologies and management]. K. : Vyd-vo in-tu obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. 440 [in Ukrainian].
7. Dubaseniuk O.A. (2009). Innovatsiini osvitni tekhnologii ta metodyky v systemi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky [Innovative educational technologies and methods in the system of professional and pedagogical training]. *Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnologii ta metodyky: Monohrafiia / Za red. O. A. Dubaseniuk*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. S. 14-47 [in Ukrainian].
8. Yevtukh M.B., Luzik E.V., Ladohubets N.V., Ilina T. (2015) Pedahohichna psykholohiia : Pidruchnyk [Pedagogical psychology]. K. : Kondor-. Vydavnytstvo. 420 [in Ukrainian].
9. Kremen V. H., Luhovyi V. I., Hurzhii A. M., & Savchenko, O. Ya. ta in. (2016). Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]. (Do 25-richchia nezalezhnosti Ukrainy). *Nats. akad. ped. nauk Ukrainy*. Kyiv : Ped. dumka, 448 [in Ukrainian].
10. Milshyna A. M. (2014). Vykorystannia resursiv hlobalnoi merezhi Internet dlia pidhotovky do urokiv krainoznavstva [Using the resources of the global Internet network to prepare for the lessons of country studies]. *Vidkryta osvita: dosvid, problemy, perspektyvy : zbirnyk materialiv mizhnarodnoi konferentsii*. S. 21 [in Ukrainian].
11. Pomietun O. I., Sushchenko I. M. (2016). *Osnovy krytychnoho myslennia: metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv* [Fundamentals of critical thinking: a methodological guide for teachers]. Dnipro : LIRA. 156 [in Ukrainian].
12. Tymenko V.P. (2012). Pedahohichna tekhnolohiia “dyzain-osvita” u zahalnoosvitnikh i vyshchykh navchalnykh zakladakh [Pedagogical technology “design-education” in secondary and higher educational institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Uman'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*. Vyp. 2. S. 292–299. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu\\_2012\\_2\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2012_2_42) [in Ukrainian].
13. Teoriia prohramovanoho navchannia Skinera (2022) [Skinner’s theory of programmed learning]. Teoriia ta tekhnolohiia prohramovanoho navchannia z Berresu Skinera. Perevahy problemnoho navchannia. Elektronne naukovе fakhove vydannia “*Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka*” Serii “*Pedahohika*” Vypusk 13(25). URL: <https://fibona4i.ru/uk/story/teoriya-programirovannogo-obucheniya-skinnera-teoriya-i-tehnologiya.html> [in Ukrainian].

#### **Bondarenko N., Pasko O. Features of the preparation of future designers-educators for the implementation of multimedia technologies in education on the basis of educational design**

*The article is devoted to the analysis of the peculiarities of the training of future designers-pedagogues, taking into account the introduction of multimedia technologies into the educational process on the basis of educational design. Emphasis is placed on finding effective forms of education that meet the modern requirements of the educational process. The introduction of multimedia technologies based on pedagogical design in the training of future designers-pedagogues is an effective approach to the formation of modern and experienced specialists. In this context, special attention is paid to learning with the help of multimedia technologies, which is the most effective and able to maintain its effectiveness regardless of the necessary and force majeure situations. Traditional forms and methods of work arise with difficulties in the conditions of using computer technology, so new solutions must be sought. Students of education, future designers-pedagogues, face the use of multimedia technologies and learn the difficulties. An important role in this gaming information and educational environment includes means of data transmission, information resources, interaction protocols, hardware and software, and organizational and methodological support. Therefore, the training of future designers-pedagogues in information literacy and mobility by implementing and observing the conditions of educational design is urgent and a priority for today. Special attention is paid to the implementation of information management through the application of the conditions of pedagogical design, which significantly expands the possibilities and readiness of future designers-pedagogues to use multimedia resources. The wider the use of multimedia technologies, the higher the intellectual level, greater flexibility, mobility and adaptability of education seekers to external influences.*

**Key words:** *multimedia technologies, educational design, pedagogical design, educational technologies, educational resources.*

Вишківська В. Б., Бевзо Г. А., Глішова О. М., Малінка О. О.

## ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

*Статтю присвячено проблемі проєктування освітнього процесу як результату науково-методичних пошуків способів удосконалення системи професійно-педагогічної підготовки. Визначено сутність та зміст процесу освітнього проєктування.*

*Обґрунтовано, що зростання ролі проєктування освітнього процесу у практиці роботи сучасних ЗВО детерміновано переходом освіти на нову соціально-педагогічну парадигму, що передбачає розширення самостійності суб'єктів освіти на різних рівнях зі збереженням забезпечення єдності освітнього процесу та реалізацією єдиної стратегії управління ним.*

*Доведено значущість когнітивної залученості студентів як індикатора результативності управління освітнім процесом, що сприяє активному освоєнню нових знань та розвитку професійних компетенцій.*

*Актуалізовано спроможність проєктної діяльності як алгоритмізованої послідовності змістово-операційних компонентів формувати готовність майбутніх викладачів застосовувати комплекс психолого-педагогічних знань, виявляючи якісні професійні характеристики у формі конструктивного, критичного мислення, наближаючи тим самим процес підготовки фахівців до реальної професійної діяльності в мінливих умовах сьогодення.*

*Праналізовано термін "проєктна компетентність педагога", основними складовими якого визначено: конструювання змістових компонентів навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням заданих компетенцій; проєктування активних форм та технологій пізнавальної діяльності; аналіз оцінки результатів педагогічної діяльності та володіння технологіями презентації творчого продукту.*

*Виокремлено етапи проєктної діяльності (створення установки на необхідність оволодіння системою знань і практичних умінь у сфері педагогічного проєктування; засвоєння необхідних знань; "занурення" студента в метод проєктування та освоєння способів конструювання на прикладі окремих елементів освітнього процесу та ін.) та представлено покроковий алгоритм проєктування освітнього процесу.*

**Ключові слова:** професійно-педагогічна підготовка, проєктування освітнього процесу, проєктна компетентність, когнітивна включеність.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується постійними змінами у всіх сферах життя та діяльності. Нова парадигма освіти, що передбачає індивідуалізацію та диференціацію навчання, варіативність і альтернативність освітніх систем та навчальних закладів, гнучкість і динамічність навчально-програмної документації, її прогностичність та адаптивність до змінних умов, інтересів та здібностей учнів, забезпечила свободу творчості педагога і водночас, обумовила необхідність володіння ним загальними основами перетворювальної діяльності, синтезом знань різних наукових галузей.

Однією з найважливіших вимог до організації освітнього процесу, як і раніше, залишається принцип цілісності. Причиною невдач багатьох спроб удосконалення освітнього процесу є локальний підхід, коли за окремими елементами втрачається ціле.

Реальним способом подолання фрагментарності освіти, підвищення якості професійної підготовки може стати проєктна освіта, в якій суб'єктом виступає сам студент, у якій створюються умови для самостійної навчально-пізнавальної діяльності, набуття досвіду творчості та вибору індивідуальної освітньої траєкторії як фундаменту майбутньої професійної діяльності.

Теоретико-методологічним основам професійної освіти присвячені праці А. Алексюка, І. Зязюна, Н. Ничкало та ін.); пошуку нових шляхів та форм організації професійної підготовки фахівців (Т. Левченко, Л. Одерій, Л. Романишина та ін.).

Теоретико-практичні засади використання проєктної технології навчання висвітлено у роботах Н. Альохіної, К. Баханова, В. Веселової, В. Гузеєва, В. Докучасвої, Дж. Дьюї, І. Єрмакової, О. Коберника, В. Пехоти, В. Сидоренка, В. Слабка, С. Яшука та інших.

До поняття "проєктування" в педагогічних працях зверталися також В. Краєвський, В. Кан-Калик, І. Зязюн, В. Куценко, Л. Спірін, Б. Юдін та ін. У дослідженнях В. Логвіна, Л. Козака схарактеризовані чинники, які обумовлюють ефективність проєктної технології.

Наукові доробки В. Родіонова висвітлюють спроби порівняння змістово-процесуальних аспектів понять "проєктування" і "моделювання". Про трансформацію проєктної технології у проєктну систему організації навчання йдеться у роботах К. Баханова. Обґрунтуванню схеми проєктної діяльності у формі фаз, стадій та етапів присвячені роботи Т. Гуменюк.

Водночас, на нашу думку, недостатньо повно висвітлено в педагогічній літературі місце освітнього проєктування в системі професійно-педагогічної підготовки.

**Метою статті** є аналіз підходів до обґрунтування сутності проєктної діяльності як засобу підвищення якості професійно-педагогічної підготовки, а також аналіз теоретичних моделей формування проєктної компетентності майбутніх викладачів як складової загальної професійної компетентності.

Запровадження компетентнісно-орієнтованого підходу до професійної підготовки студентів, прискорення темпів появи нових технологій і технічних пристроїв, впровадження систем зі штучним інтелектом обумовило перехід від традиційної “знанняєвої” моделі навчання до освіти, спрямованої на формування у молодого фахівця здатності оперативно оволодівати новим досвідом, творчо підходити до вирішення нестандартних виробничих (професійних) ситуацій; від безособистісної до особистісно орієнтованої, від одноманітної до варіативної освіти, від адаптивної до розвивальної.

Світова модернізація освітнього процесу засвідчує ефективність форм навчання, у яких основними стають самостійні способи набуття необхідних нових знань та навичок. Відповідно тріада знання – вміння – навички поповнюється новою дидактичною одиницею – “досвід практичної діяльності”, ефективним засобом формування якого є проєктне навчання [2].

Проєктне навчання пов'язане з методом проєктів, історія виникнення якого сягає початку 20-х років минулого століття. В його основі – прагматична спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої практично чи теоретично значущої проблеми, осмислити та застосувати у реальній практичній діяльності.

Л. Бодько трактує метод проєктів як освітню технологію, спрямовану на здобуття суб'єктами освітнього процесу знань, формування специфічних умінь та навичок засобами системної організації проблемно орієнтованого навчального пошуку [1].

Як адаптивну модель організації освітнього процесу, спрямовану на творчу самореалізацію особистості у процесі створення під керівництвом педагога суб'єктивно і об'єктивно значущих результатів, які, до того ж, мають практичну цінність, обґрунтовують метод проєктів Р. Галустов і Н. Зубов.

В означеному контексті Л.Савченко зауважує, що сутність проєктної діяльності полягає у стимулюванні інтересу студентів і викладачів до комплексного розв'язання освітніх (професійних) проблем у теоретичній і практичній площинах [7].

К.Мелашенко наголошує, що у сучасному розумінні метод проєктів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішити означену проблему із обов'язковою презентацією одержаних результатів [3, с. 13].

Результати, своє чергою, досягаються за умови активного включення суб'єкта у навчально-пізнавальний процес, сформованості здатності самостійно мислити та творчо вирішувати проблеми.

Актуальність феномену “включеність” пов'язана з його значним впливом на академічні успіхи студентів та результати якості вищої освіти.

Зарубіжні дослідники П.С.Д. Чен, Р. Гонья і Г. Кух відзначають, що рівень “включеності” пов'язаний з багатьма факторами: бажаними результатами, (включаючи високі оцінки), задоволеністю процесом навчання, наполегливістю [12].

К. Краузе визначає “включеність” як якість зусиль, які самі студенти докладають до цілеспрямованої освітньої діяльності, що безпосередньо сприяє досягненню бажаних результатів [13].

Р. Пейс розглядає “включеність” як показник особистих інвестицій суб'єкта в процес навчання [14].

Відтак, “включеність” передбачає об'єднання ряду різних елементів (активне навчання, спілкування між учасниками освітнього процесу, збагачення освітнього досвіду, відчуття підтримки з боку університетських наукових співтовариств).

Більшість дослідників розглядають категорію “включеність” як мета конструкцію, до складу якої входять наступні види включеності: когнітивна (процеси уваги та пам'яті), мотиваційна (внутрішня та зовнішня мотивація), поведінкова (зусилля та наполегливість), соціально-поведінкова та когнітивно-поведінкова (використання стратегії саморегулювання, аспекти взаємодії) [12; 13; 14].

Для нашого дослідження особливо значущою є саме когнітивна залученість, яка є інтегральною характеристикою зусиль особистості (мотиваційних, вольових, інтелектуально-творчих та ін.), пов'язаних із досягненням результатів навчальної діяльності на основі застосування когнітивної стратегії.

Процес навчання, спроектований з урахуванням рівня когнітивної залученості всіх суб'єктів освітнього процесу, буде: орієнтованим на суб'єкта, який усвідомлено буде траєкторію індивідуального навчання; інтенсифікованим; відкритим; варіативним; орієнтованим на діагностично задані цілі, що конструюються з окремих прийомів (технологічних операцій); алгоритмічним (таким, що гарантує визначений результат).

У контексті професійної підготовки урахування рівня когнітивної включеності забезпечить: свідомий аналіз професійної діяльності на основі мотивів та диспозицій; критичне ставлення до нормативів; рефлексію результатів професійно-педагогічної діяльності; відкритість до професійних нововведень; вихід за межі нормативної заданості; прагнення до самореалізації, до втілення у професійній діяльності своїх намірів та способу життя; суб'єктивування елементів змісту професійної підготовки, які у своїй сукупності забезпечують особистісно-усвідомлену та цілеспрямовану діяльність щодо досягнення збалансованих творчих результатів, без чого проєктна діяльність бачиться нам мало результативною.

Педагогічне проєктування професійної підготовки фахівців, як зауважує Ю. Шабанова, передбачає реалізацію системного підходу на основі координації та інтеграції зусиль усіх суб'єктів процесу підготовки і має складну структуру, основними підсистемами якої є: теоретико-методологічна, наукова, управлінська, організаційна, правова, педагогічна, економічна, технологічна, матеріально-технічна, які перебувають у взаємодії між собою та іншими сферами життя суспільства [11].

У розумінні Т. Подобедової, сутність проєктної технології – у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує освітній процес до структурних і організаційних вимог навчального проєктування [5].

Натомість, Н. Молоткова підкреслює, що реалізація ідеї проєктування системи професійної підготовки фахівця дозволяє: визначити систему цілей управління якістю професійної підготовки; спроектувати оптимальну систему засобів надання освітніх послуг з позицій їхньої споживчої вартості; розробити механізми інформаційної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу; виробити систему критеріїв оцінки конкурентних переваг освітніх послуг; розробити технології надання освітніх послуг; запропонувати організаційну структуру системи управління якістю освітніх послуг.

Таким чином, проєктування можна розглядати як: алгоритм конструктивно-проєктних дій педагога щодо відтворення ефективної моделі навчання; систему способів створення та перетворення педагогічних умов, характеристик суб'єктів освітньої діяльності; технологію навчання та науково-педагогічну методику з вивчення, розвитку та вдосконалення параметрів та характеристик освітнього процесу; процес побудови власної моделі оптимального професійно-творчого розвитку.

У контексті вище сказаного необхідно розглянути категорію “проєктна компетентність”, яка має відображати рівень готовності викладача до проєктної діяльності у всій багатогранності її змістово-технологічного наповнення.

Тлумачення науковцями досліджуваної категорії різняться.

Так, К. Петровська, зауважує, що проєктування є ефективним інструментом формування сталої системи цінностей, соціального статусу особистості та розвитку її самосвідомості [4].

Виходячи з того, що освоєння сукупності необхідних для здійснення проєктно-педагогічної діяльності умінь і практичних навичок є невід'ємною частиною єдиного комплексу теоретичної та практичної підготовленості педагога, Н. Нагорна стверджує, що проєктна компетентність виражається у здатності й готовності людини до самостійної теоретичної та практичної діяльності із розробки та реалізації проєктів [8; 9].

Своєю чергою, Л. Довгань, Г. Мохонько та ін. як основу розуміння педагогічного проєктування у процесі професійної діяльності розглядають здатність та готовність фахівця застосовувати комплекс психолого-педагогічних знань, виявляючи якісні професійні характеристики у формі конструктивного, критичного та рефлексивного мислення [10].

Необхідно також зазначити, що близькою до категорії “проєктна компетентність” є категорія “технологічна компетентність”, яка використовується у нормативному науковому середовищі як самостійне поняття, включаючи такі види готовності педагога: творчо реалізовувати закономірності, принципи, методи та форми педагогічної діяльності; підбирати, моделювати та оптимізувати актуальні педагогічні форми та технології освітнього процесу; використовувати освітні технології, зокрема методики інформаційно-комунікаційних технологій.

Розглянемо деякі функціональні моделі формування проєктної компетентності майбутніх педагогів. Зокрема, В. Попова розробила модель, яка передбачає побудову трьох рівнів підготовки (здобуття знань у галузі педагогічного проєктування, освоєння досвіду та практична реалізація проєктних дій), які передбачають: накопичення інформації про теорію та практику здійснення проєктної діяльності, систематизацію алгоритмічних дій, здобуття досвіду проєктно-педагогічної діяльності, творчу участь у розробці індивідуальних педагогічних проєктів, реалізацію індивідуальних освітніх проєктів, здійснення процедур моніторингу передового педагогічного досвіду у галузі педагогічного проєктування.

Модель формування проєктної компетентності майбутнього педагога Т. Куликової включає: нормативно-правовий аспект професійної підготовки педагога (вимоги стандарту, потреби освітньої практики); цільовий компонент (формування базових умінь проєктувати різні компоненти освітнього процесу, об'єкти проєктної діяльності); змістовні складові професійної підготовки педагога (когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та рефлексивно-оцінний); умови розвитку проєктної компетентності (психолого-педагогічні та організаційно-педагогічні).

Зауважимо, що основними вимогами до реалізації моделей формування проєктної компетентності є: відповідність положенням компетентнісного підходу, реаліям освітнього середовища; операційна відповідність та цілісність професійних рішень у рамках проєктних завдань; оптимальне поєднання теоретичної та практичної складових.

У практиці реалізації практико-орієнтованої моделі формування проєктної компетентності майбутніх педагогів кафедрою педагогіки УДУ імені Михайла Драгоманова передбачено також системну інтеграцію та наступність теоретичного навчання та практичної підготовки у процесі впровадження блоку вибіркових дисциплін “Проєктування освітніх процесів і систем”.

Зазначимо, що ефективному формуванню у майбутніх викладачів умінь та навичок педагогічного проєктування сприятиме розробка організаційної основи навчального процесу, яка має модульну композицію. Відповідно були розроблені програми варіативних навчальних дисциплін з виділенням у них змісту, що забезпечує формування у фахівців необхідного досвіду системного проєктування. Серед них: “Сучасні форми та технології освітньої взаємодії”, “Науково-методичний супровід освітніх проєктів”, “Моделювання професійної діяльності майбутніх випускників у освітньому процесі вищої школи”, “Проєктування інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти” та ін.

Враховуючи, що освоєння проектної діяльності – процес тривалий і розгорнутий у часі, було виокремлено такі його етапи:

- створення установки на необхідність оволодіння системою знань і практичних умінь у сфері педагогічного проектування;
- освоєння знань, необхідних для дидактичного проектування;
- “занурення” студента в метод проектування та освоєння способів конструювання на прикладі окремих елементів освітнього процесу;
- проектування цілісного освітнього процесу;
- проектування варіативних занять різних видів та пробне їх проведення в умовах квазіпрофесійної діяльності;
- проектування та реалізація педагогічних проєктів в умовах педагогічної практики.

В результаті було узагальнено наступну процедуру проектування освітнього процесу:

- аналіз вихідних даних: цілей та змісту освіти (його окремого відрізка), навчальних можливостей студентів;
- відбір навчального матеріалу відповідно до конкретизованих цілей та завдань;
- генерування ідей: складання варіантів технологічних способів навчання, організації навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння змістом освіти;
- оцінка кожного варіанта і вибір оптимального; співвіднесення його особистісним досвідом життєдіяльності студентів, узгодження з ціннісними орієнтаціями та життєвими сенсами, створення загальної моделі проєктованого процесу; уточнення загальної логіки перебігу навчального процесу;
- розробка мотиваційних і особистісно розвивальних ситуацій, “вбудовування” їх у структуру навчально-пізнавальної діяльності суб’єктів навчання;
- відбір наочних посібників, аудіо та відео-матеріалів тощо;
- продумування способів використання зовнішніх процесуальних умов: соціальних, виробничих, навчально-матеріальної бази, а також морально-психологічного клімату у колективі;
- коригування розробленого проєкту у відповідності з особистісними перевагами викладача, рівнем його професійної кваліфікації та педагогічної майстерності;
- уявне експериментування – програвання майбутнього процесу, встановлення та уточнення просторово-часових характеристик;
- документальне оформлення проєкту.

**Висновки.** Таким чином, проєктна компетентність може розглядатися як готовність педагога здійснювати проєктну та технологічну діяльність у галузі вирішення педагогічних завдань на методологічному, спеціальному та психолого-педагогічному рівні. При цьому основою проєктної компетентності педагога виступає його здатність здійснювати низку професійних процедур: діагностику індивідуально-психологічного, когнітивного та творчого потенціалу студентів; конструювання змістовних компонентів навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням заданих компетенцій; проектування активних форм та технологій пізнавальної діяльності; аналіз оцінки результатів педагогічної діяльності та володіння технологіями презентації творчого продукту та ін.

Водночас формування та розвиток проєктної компетентності не обмежується рамками професійної підготовки педагога у ЗВО, оскільки цей процес є безперервним. Відтак, у перспективах подальших досліджень – технології формування проєктної компетентності фахівців у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

#### Використана література:

1. Бодько Л. Метод проєктів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Початкова школа*. 2015. № 10. С. 1–4.
2. Вишківська В.Б., Патлайчук О.В., Голікова О.М. Практико-орієнтований підхід як актуальний концепт професійної підготовки майбутніх фахівців. *Інноваційна педагогіка*. № 51. Том 1. 2022. С. 168–171.
3. Мелашенко К. М. Технологія проєктного навчання. *Завуч*, №13 (271). 2006. С. 12–14.
4. Петровська К. Формування проєктної компетентності майбутніх надавачів соціальних послуг. *Social Work and Education*, 2016. Vol. 3. № 2. С. 56–62.
5. Подобедова Т. Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.
6. Савченко Л. О. Застосування проєктної діяльності в практиці вищої педагогічної школи. *Проєктна діяльність у технологічній освіті*: монографія / В. С. Пекельна, Л. О. Савченко та ін. Кривий Ріг : СПД Залозний В.В., 2012. С. 30–48.
7. Савченко Л. О., Саф’ян К. Ю., Коваленко І. В. Використання проєктної діяльності у професійній підготовці майбутніх викладачів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 207. С. 53–58.
8. Нагорна Н. О. Змістова характеристика поняття “проєктно-технологічна компетентність” майбутніх вчителів технологій. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*, 2019. № 177 (2). С. 20–24.
9. Нагорна Н. О. Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення основ проектування і моделювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Полтава : Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2021. 306 с.
10. Управління проєктами: навчальний посібник до вивчення дисципліни для магістрів галузі знань 07 “Управління та адміністрування” спеціальності 073 “Менеджмент” спеціалізації: “Менеджмент і бізнес-адміністрування”, “Менеджмент

- міжнародних проєктів”, “Менеджмент інновацій”, “Логістика” / уклад.: Л. Є. Довгань, Г.А. Мохонько, І.П. Малик. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2017. 420 с.
11. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. Магістратури; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. Д.: НГУ, 2014. 120 с.
  12. Chen P.S.D., Gonyea R., Kuh G. Learning at a distance *Journal of online education*. 2008. Vol. 4. No. 3. P. 109–119. Available at: <https://www.learntechlib.org/p/104252/>.
  13. Krause K.-L. Understanding and promoting student engagement in university learning communities. *Melbourne: University of Melbourne*, 2005. 15 p. URL: [https://melbournecshe.unimelb.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0007/1761523/Stud\\_eng.pdf](https://melbournecshe.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/1761523/Stud_eng.pdf)
  14. Pace C.R. Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experience Questionnaire. Los Angeles: Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California, 1984. 142 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED255099.pdf>

#### References:

1. Bodko L. (2015) Metod proektiv yak zasib realizatsii osobystisno oriientovanoho navchannia [The project method as a means of implementing personally oriented learning]. *Pochatkova shkola*. № 10. S. 1–4. [in Ukrainian]
2. Vyshkivska V., Patlaichuk O.V., Holikova O. M. (2022) Praktyko-oriientovanyi pidkhid yak aktualnyi kontsept profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Practice-oriented approach as a relevant concept of professional training of future specialists]. *Innovatsiina pedahohika*. № 51. Tom 1. S. 168–171 [in Ukrainian]
3. Melashenko K. M. (2006) Tekhnolohiia proektnoho navchannia [Project learning technology]. *Zavuch*, № 13 (271). Traven. S. 12–14. [in Ukrainian]
4. Petrovska K. (2016) Formuvannia proektnoi kompetentnosti maibutnikh nadavachiv sotsialnykh posluh [Formation of project competence of future providers of social services]. *Social Work and Education*. Vol. 3. № 2. S. 56–62. [in Ukrainian]
5. Podobiedova T. Yu. (2005) Pidhotovka maibutnikh vchyteliv humanitarnoho profilu do pedahohichnoho proektuvannia [Preparation of future teachers of the humanitarian profile for pedagogical design]: Avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Luhanskyi natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. Tarasa Shevchenka. Luhansk. 20 s. [in Ukrainian]
6. Savchenko L.O. (2012) Zastosuvannia proektnoi diialnosti v praktytsi vyshchoi pedahohichnoi shkoly. Proiektna diialnist u tekhnolohichnii osviti [Application of project activities in the practice of the higher pedagogical school. Project activity in technological education]: monohrafiia / V. S. Pekelna, L. O. Savchenko ta in. Kryvyi Rih: SPD Zaloznyi V.V. S. 30–48. [in Ukrainian]
7. Savchenko L. O., Safian K. Yu., Kovalenko I. V. (2022) Vykorystannia proektnoi diialnosti u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv [The use of project activities in the professional training of future teachers]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*. № 207. S. 53–58. [in Ukrainian]
8. Nahorna N. O. (2019) Zmistova kharakterystyka poniattia “proektno-tekhnolohichna kompetentnist” maibutnikh vchyteliv tekhnolohii [Content characteristics of the concept of “project-technological competence” of future technology teachers]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. Ser.: Pedahohichni nauky. № 177 (2). S. 20–24. [in Ukrainian]
9. Nahorna N. O. (2021) Formuvannia proektno-tekhnolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchytelivtrudovoho navchannia u protsesi vyvchennia osnovproiektuvannia i modeliuvannia [Formation of project-technological competence of future teachers of labor education in the process of studying the basics of design and modeling]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Poltava : Poltavskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. H. Korolenka. 306 s. [in Ukrainian]
10. Upravlinnia proektamy: navchalnyi posibnyk do vyvchennia dystsypliny dlia mahistriv haluzi znan 07 “Upravlinnia ta administruvannia” spetsialnosti 073 “Menedzhment” spetsializatsii : “Menedzhment i biznes-administruvannia”, “Menedzhment mizhnarodnykh proektiv”, “Menedzhment innovatsii”, “Lohistyka” [Project management: a study guide for the study of the discipline for masters in the field of knowledge 07 “Management and administration” specialty 073 “Management” specialization: “Management and business administration”, “Management of international projects”, “Innovation management”, “Logistics”] / Uklad. : L.Ie. Dovhan, H.A. Mokhonko, I.P. Malyk. K. : KPI im. Ihoria Sikorskoho, 2017. 420 s. [in Ukrainian]
11. Shabanova Yu.O. (2014) Systemnyi pidkhid u vyshchii shkoli [Systematic approach in higher education] : pidruch. dlia stud. Mahistratury; M-vo osvity i nauky Ukrainy; Nats. hirn. un-t. D. : NHU. 120 s. [in Ukrainian]
12. Chen P.S.D., Gonyea R., Kuh G. (2008) Learning at a distance. *Journal of online education*. Vol. 4. No. 3. P. 109–119. Available at: <https://www.learntechlib.org/p/104252/>.
13. Krause K.-L. (2005) Understanding and promoting student engagement in university learning communities. *Melbourne : University of Melbourne*. 15 p. URL: [https://melbournecshe.unimelb.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0007/1761523/Stud\\_eng.pdf](https://melbournecshe.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/1761523/Stud_eng.pdf)
14. Pace C.R. (1984) Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experience Questionnaire. Los Angeles: Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California. 142 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED255099.pdf>

#### ***Vyshkivska V., Ilishova O., Bevzo G., Malinka O. Designing the educational process as a means of improving the quality of professional and pedagogical training***

*The article is devoted to the problem of designing the learning process as a result of scientific and methodical searches for ways to improve the system of professional and pedagogical training. The essence and content of the design process is defined.*

*It is substantiated that the growing role of designing the learning process in the practice of modern higher education institutions is determined by the transition of education to a new socio-pedagogical paradigm, which involves expanding the independence of education subjects at various levels while maintaining the unity of the learning process and implementing a single management strategy.*

*The significance of the cognitive involvement of students as an indicator of the effectiveness of the management of the learning process, which contributes to the active assimilation of new knowledge and the development of professional competences, has been proven.*

*The ability of project activity as an algorithmized sequence of content-operational components to form the readiness of future teachers to apply a complex of psychological-pedagogical knowledge, revealing quality professional characteristics in the form of constructive, critical thinking, thus bringing the process of training specialists closer to real professional activity in today's changing conditions, has been updated.*

*The term “project competence of a teacher” is analyzed, the main components of which are defined as: construction of content components of educational and cognitive activity taking into account the given competencies; design of active forms and technologies of cognitive activity; analysis of evaluation of the results of pedagogical activity and mastery of creative product presentation technologies.*

*The stages of project activity are highlighted (creating an attitude towards the need to master the system of knowledge and practical skills in the field of pedagogical design; assimilation of the necessary knowledge; “immersion” of the student in the design method and mastering the methods of construction on the example of individual elements of the educational process, etc.) and a step-by-step design algorithm is presented the learning process.*

**Key words:** *professional and pedagogical training, design of the learning process, project competence, cognitive involvement.*

UDC 378:018.8:373–051:796

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.05>

Vlasiuk R.

## MODEL FOR TRAINING FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY THROUGH A DIFFERENTIATED APPROACH

*The processes of globalization and European integration are leading to significant changes in the cultural and educational landscape of our country. The current state of higher education in Ukraine no longer meets the demands imposed by globalization, resulting in several contradictions. These contradictions include the gap between the requirements for teachers' professional competence and the insufficient level of their training, the disparity between the criteria for training specialists and the present-day needs, and the challenge of introducing innovations into the training process for future physical education teachers within the existing pedagogical conditions.*

*The purpose of our article is to develop and provide theoretical justification for a structural and functional model for training future physical education teachers based on the principles of a differentiated approach. Our model consists of three key components: the target block, the content block, and the result block.*

*The target block classifies the purpose and tasks of the research. The content block focuses on the pedagogical conditions that involve the use of approaches (such as differentiated, competent, systemic, person-oriented, and activity-based) and principles (such as consciousness and activity, systematicity, accessibility and individualization, visibility, and the connection of theory with practice) to shape the formation of professional knowledge, abilities, and skills of future physical education teachers through the implementation of a differentiated approach in the educational process.*

*Within the content block, we address the components of training, which include motivational, content, and activity components, forms of educational process organization, and training methods. Lastly, the result block encompasses the criteria, indicators, levels, and outcomes of training future physical education teachers based on the principles of a differentiated approach.*

*Our research perspective involves experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions and training models for future physical education teachers based on the principles of a differentiated approach.*

**Key words:** *model, professional training, structural and functional model, future specialists in physical education, differentiated approach, readiness, components, pedagogical conditions.*

(статтю подано мовою оригіналу)

The rapid development of education in Ukraine and the multifaceted nature of its changes highlight the need to cultivate a new generation of educators who possess a high level of professional competence, general culture, and a creative style of analytical thinking. The foundation of modern pedagogical education lies in the high level of professional training among these educators.

The research is conducted in accordance with regulatory documents such as the Laws of Ukraine “On Education”, “On General Secondary Education” (1999), and “On Higher Education” (2014) [8], as well as the “Concept of Education Development in Ukraine for the Period of 2015–2025” [10] and the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2022–2032 [12]. It becomes evident that the modern education system in Ukraine is characterized by the modernization of its content, the adoption of humanistic and people-centered ideas, and the widespread integration of modern information technologies into the educational sphere. Furthermore, individualization of the educational process is emphasized. These changes are driven by objective factors such as the development of scientific and technological progress and the globalization of the world's economic, political, and cultural landscape.

Reviewing the existing literature on the research problem, it is evident that scholars have addressed various aspects of the professional training of future physical education teachers. For instance, some studies (O. Otravenko, O. Azhyppo, V. Moskalenko, I. Pometun) have focused on innovations in education within the context of professional

training, while others (O. Kuts, E. Nikulina) have explored the integrated training of physical education teachers. Pedagogical practice within the structure of professional training of PE teachers (H. Kondratska, E. Kriakyn), the role of independent work in professional training (V. Naumchuk, V. Pavliuk, P. Pidkasystyi), and the theoretical and methodological principles of professional training (L. Sushenko, O. Kotova, B. Shyian) have also been examined. Additionally, there has been research on the differentiation of the educational process (S. Vyhotskyi, P. Sikorskyi, V. Volodko, H. Kondratska).

Despite the considerable range of areas studied in the professional training of students, we believe that there is still a lack of systematic and comprehensive research related to the development of technologies for the professional training of future physical education teachers in sports and pedagogical disciplines based on a differentiated approach. In outlining the construction of a structural-functional model, we find it appropriate to begin with goal setting.

**The purpose** of this article is to develop and justify a structural and functional model for training future physical education teachers using a differentiated approach.

The theoretical and methodological basis of this research is grounded in the principles of scientificity and objectivity. The methods of logical generalization, system analysis, and synthesis have been employed to theoretically substantiate the model for training future specialists. To achieve the stated goal, it is necessary to elucidate the concept of “model.”

In the theory of cognition, a model (derived from the Latin word “Modus” meaning measure, and the French word “modele” meaning sample, standard, or pattern) is interpreted as an artificially created object in the form of a scheme, drawing, mathematical signs, or formulas. It serves as an analogue or substitute for the object being studied, reproducing in a simplified and reduced form the structure, properties, interconnections, and relationships between the elements of the studied object [1].

According to I. Ziaziun's definition, a model is “an artificially created sample in the form of a scheme, physical constructions, symbolic forms, or formulas that, while resembling the object or phenomenon under study, reflects and reproduces, in a simpler form, the structure, properties, relationships, and connections between the elements of this object” [9].

A. Pavlenko interprets the concept of “model” as a descriptive directory of activity that displays its most essential characteristics through certain formalized types of construction [14].

According to Yu. Surmin's definition, a model is understood as an analogue of the corresponding phenomenon in reality. Due to its similarity, the model can replace the real object in the study [16, p. 138].

V. Hershchunskyi identifies several stages in the modeling process including:

- a) the first stage, which is exploratory in nature, involves creating a general idea about the model of a certain object or process. This stage includes developing an initial model, which is a hypothetical and general scheme;
- b) the second stage is cognitive and entails practical activities focused on working with the models;
- c) the third stage involves a theoretical analysis of the results of model research, their integration into a broader system of knowledge, and the development of practical implementation methods to solve management tasks that arise when using the respective model [5, p. 24–25].

E. Vilchkovskyi emphasizes the importance of “determining the content and structure of a physical education specialist's professional activity, as well as the scope of the pedagogical functions they perform and the level of requirements for knowledge, abilities, and skills necessary for the full performance of professional duties” in the model for training future physical education specialists. He notes that the effectiveness of a physical education specialist's pedagogical functions (teaching and education) is “ensured through planning of physical culture work, organization of the physical education system, and control, accounting, and analysis of effective pedagogical activity” [3, p. 305].

In this study, a differentiated approach was chosen as the methodological basis, considering factors such as the duration of training, the purpose, the volume and content of the training material, and the methods of organization, as well as the system of criteria for evaluating the readiness of a specialist.

The proposed structural and functional model for training future physical education teachers for professional activity, based on the principles of a differentiated approach, encompasses a comprehensive formative pedagogical process defined by goals and objectives. This process, implemented through specific pedagogical conditions, aims at the acquisition of knowledge, skills, and abilities through a carefully selected and interconnected set of forms, methods, and means, guided by selected principles and approaches.

By isolating the components of the proposed model, it becomes possible to organize it into blocks (target, content, and result), which provide a clear visualization of the process of training future physical education teachers (see Fig. 1).

The purpose of the model is to provide a schematic representation of the educational process based on a differentiated approach. The *target block* of the model encompasses the purpose and tasks of the research. In order to achieve the set purpose, several tasks were addressed:

- to assess the current state and establish the theoretical and methodological principles of training future physical education teachers for teaching sports and pedagogical disciplines using a differentiated approach;
- to identify the components, criteria, and levels of professional competence required for physical education teachers to effectively teach sports and pedagogical disciplines using a differentiated approach;

- to determine the pedagogical conditions necessary for the implementation of the training process and to develop a structural and functional model for the training of physical education teachers in teaching sports and pedagogical disciplines using a differentiated approach;
- to experimentally validate the effectiveness of the structural and functional model and the pedagogical conditions of training future physical education teachers to teach sports and pedagogical disciplines using a differentiated approach.

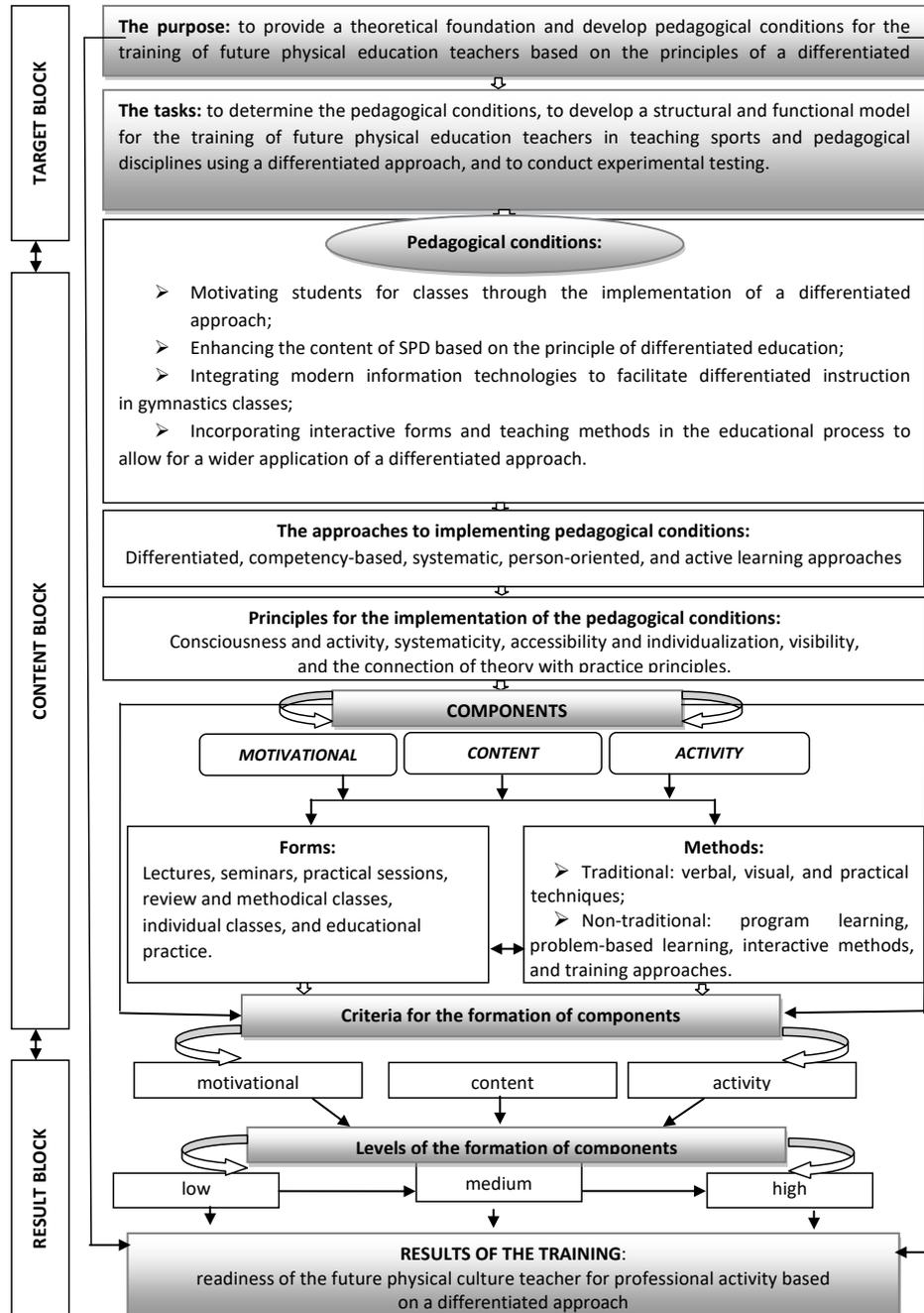


Fig. 1. A structural and functional model for training future physical culture teachers based on a differentiated approach

The *content block* of the structural and functional model for training future physical education teachers encompasses several components, including pedagogical conditions, principles, methodological approaches, components, forms, and methods of teaching. Let us explore the distinctive features of each component.

Pedagogical conditions, as one of the components, address the identified contradictions, established after thorough analysis of the literature on training of future physical education specialists, through the following aspects:

- ensuring student motivation by employing a differentiated approach in sports and pedagogical disciplines (SPD) classes;

- enhancing the content of SPD based on the principle of differentiation;
- integrating modern information and communication technologies to facilitate the implementation of a differentiated approach in SPD classes;
- incorporating interactive forms and teaching methods that enable a wider application of differentiation in the study of SPD;

Throughout the research, several methodological approaches to implementing pedagogical conditions were identified, including the differentiated approach, competency-based approach, systemic approach, person-oriented approach, and activity-based approach.

The differentiated approach involves a comprehensive understanding of students' individual characteristics, their classification into typological groups, and the organization of group work that addresses specific educational tasks, fostering their cognitive development [15].

The competency-based approach reflects the latest innovative processes in education, allowing for the formation of students' professional competencies in alignment with the evolving demands of higher education. It emphasizes designing the educational process with the expected or desired outcome in mind.

The systemic approach recognizes that professional development is an ongoing and interconnected process consisting of various structural components working towards a common educational goal.

The person-oriented approach aims to create an environment that allows for the full realization of students' abilities and development. It perceives students as complete individuals within the educational process, rather than attempting to mold them according to predetermined characteristics [7].

The ability to demonstrate various types of exercises holds a significant place in the training of future physical education teachers. Consequently, in addition to the commonly accepted approaches, many researchers also emphasize the operational approach. This approach focuses on the formation and development of general and professional competencies, as well as the application of acquired knowledge in practical contexts. Through active engagement in various activities, not only knowledge, abilities, and skills are cultivated, but the future specialist's personality also takes shape.

For effective learning and successful outcomes, teachers must correctly utilize the laws governing the learning process. These laws are reflected in didactic principles that complement the educational process.

During SPD classes, the primary objectives revolve around equipping students with relevant knowledge, abilities, and skills that contribute to their overall competence. The principle of *consciousness and activity* serves as a driving force in the learning process. It is applicable throughout the entire learning journey. This principle entails fostering students' conscious attitude towards SPD classes, developing their understanding of the goals and specific tasks involved, and nurturing sustained interest in regular physical exercises.

The next principle is closely linked to the well-known didactic rules of “from easy to difficult” , “from simple to complex,” and “from known to unknown” [13]. That is the exact description of educational process based on the principle of *accessibility and individualization*. It is safe to say that this principal is so close to the differentiated approach that it serves as its foundation. To implement the principle of accessibility and individualization in SPD classes, several stages can be employed:

correct selection of exercises and tasks based on the individual capabilities of students;

- use of training and preparatory exercises;
- utilization of various types of exercise machines and simulators that provide valuable tools for facilitating the mastery of educational material;
- timely development of abilities necessary for mastering the next exercise, task, or program material;
- implementation of appropriate insurance and physical assistance.

We believe that the principle of *visuality* contributes to students forming more expressive and accurate ideas about exercises, improving memorization, and increasing their interest in classes.

R. Liashchuk [11, p. 96] incorporates various visual techniques into a group of methodical approaches in his gymnastics manual:

1. Exercise demonstration: This technique requires the teacher or instructor to provide a high-quality demonstration of the exercise, focusing on its main elements that form the basis of the technique. It should be accompanied by a concise explanation.

2. Combination of direct and indirect visualization. According to the authors, the most effective learning of exercises occurs when direct demonstrations are combined with cinematographs, pictures, models of devices, and other visual aids. For example, a video of a student performing an exercise can be used, which the student can watch immediately after attempting the exercise. This allows the student to quickly grasp the exercise technique and make corrections to their approach for the next attempt.

3. Verbal explanation of movements. The use of descriptive language is an important tool for visualization. This method involves accurately verbalizing and conveying the motor actions to the student, based on their existing knowledge, feelings, or mental images of the exercise. By strengthening the connections between sensory images and their mental reproduction during the learning process, this technique creates a foundation for a broader use of verbal cues as mediated visualization.

The next important principle, in our opinion, is the *integration of theory with practice*. Merely possessing knowledge of theoretical foundations, methods, methodological approaches, and techniques in the field of SPD does

not guarantee a student's ability to apply them in practice, particularly in unfamiliar circumstances. Students often encounter hesitation and make a significant number of mistakes when faced with practical situations.

Engaging in practical activities brings acquired knowledge to life and enhances the development of skills. A solid theoretical foundation enables practical classes to be conducted at a high-quality level, which, in turn, contributes to the formation of competent specialists.

It has been proven that the combination of principles selected for research during the formative experiment creates conditions for a deeper assimilation of knowledge and the development of students' skills, as well as their creative application in practical activities.

**Pedagogical conditions** within the structural and functional model of training serve as its outer case, facilitating the implementation of components and technologies. Hence, they should align with the structure of preparing future physical education teachers for professional activity in specialized training settings, encompassing elements of a model or technology [6].

The components within our model are as follows: motivational, content, and activity components. The motivational component serves as the cornerstone for the development of other structural components. It relies on fostering a positive attitude towards learning, sustaining interest in the educational process, and recognizing the necessity of applying the acquired knowledge, skills, and abilities in future professional endeavours. The content component of our study entails students' mastery of the requisite knowledge essential for effective professional engagement in SPD classes. Meanwhile, the activity component focuses on equipping future physical education teachers with practical skills and the ability to independently organize and conduct various forms of classes. It encompasses the formation of professional skills and the acquisition of professional competence. The successful completion of pedagogical practice serves as a criterion for evaluating the implementation of this component. The subsequent structural component of the structural and functional model encompasses the *methods and forms* employed in training future teachers.

Summarizing the perspectives of researchers Yu. Malovanyi, O. I. Vyshnevskiy, O. Kobrii, and M. Chepil [2; 17], we understand that form refers to a specific type of interaction between the teacher and students, regulated by particular work conditions (such as time, place, and order). Within our SPD classes, we employed the following main forms of work: lectures, practical sessions, seminars, review and methodical activities, individual classes, educational practice, and independent work.

Methods, on the other hand, represent the ways of exercising or using other means (word, visualisation) aimed to achieve specific goals (such as developing qualities, training, or assessment) [4]. The methods we used were the following: verbal communication, visual aids, practical applications, program learning, problem-based learning, and interactive techniques.

In the resulting block, we established criteria and levels to assess the formation of these components (Table 1).

By employing these developed criteria and indicators, we were able to determine the levels of readiness among future physical education teachers for professional activity, categorized as low, medium, and high.

Table 1

**Structural components, criteria, and indicators for assessing the readiness of future physical education teachers for professional activity based on a differentiated approach**

| Structural components  | Criteria   | Indicators  |
|------------------------|--|---|
| Motivational component | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Having a goal and active life position.</li> <li>2. Manifestation of inclination to pedagogical activity.</li> <li>3. Understanding the importance of the teaching profession and the desire to transfer acquired experience to students.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Availability of motives for choosing a profession.</li> <li>2. Shows interest in educational material.</li> <li>3. The need for pedagogical activity, purposefulness in mastering the profession.</li> </ol>                                |
| Content component      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diversity of knowledge.</li> <li>2. Quality of knowledge: depth, completeness, awareness, systematicity.</li> <li>3. Understanding of educational material.</li> <li>4. Argumentation of answers in classes.</li> </ol>                              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Understands the role and importance of self-knowledge in the professional activity of a teacher.</li> <li>2. Able to creatively and variably use knowledge depending on the types of pedagogical tasks, non-standard situations.</li> </ol> |
| Activity component     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. General and special physical training of students.</li> <li>2. Formation of motor skills and skills necessary for the teacher.</li> <li>3. Formation of methodical skills.</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correspondence of the state of physical development and physical training of students.</li> <li>2. Mastery of exercise technique.</li> <li>3. Mastery of the technique of teaching exercises.</li> </ol>                                    |

**Conclusion.** The developed structural and functional model comprises several essential blocks: the target block, which defines the purpose and tasks of the research; the content block, encompassing pedagogical conditions, principles, methodological approaches, disciplines, forms, methods, and means; and the result block, consisting of components, criteria, levels of readiness, and research outcomes. This model reflects a holistic system aimed at achieving a positive dynamic in the formation of professional training for future physical education teachers, utilizing the principles of a differentiated approach.

**Bibliography:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ–Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2009. 1736 с.
2. Вишневецький О. І. Теоретичні основи педагогіки / О. І. Вишневецький, О. М. Кобрій, М. М. Чепіль. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с
3. Вільчковський Е. С. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002*: збірник наук. праць до 10-річчя АПН України. Харків : ОВС, 2002. С. 301–309.
4. Герасименко Л. С. Шляхи підвищення ефективності підготовки майбутніх пілотів та диспетчерів до професійного спілкування на міжнародних повітряних трасах. *Модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі* : монографія / кол. авторів; за ред. Т. С. Плачинди. Кропивницький : “Поліум”, 2020. С. 343–366.
5. Гершунский Б. С. Прогностические методы в педагогике : монография. Київ. : Издательское объединение “Выща школа” ; изд-во при Киевском гос. ун-те, 1974. 208 с.
6. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників URL: <http://intkonf.org>.
7. Желясков В. Я. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах до професійної комунікативної взаємодії : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2020. 545 с.
8. Закон України “Про вищу освіту”. URL: <https://osv-osvita.gov.ua/zakon-ukraini-pro-povnu-zagalnu-serednju-osvitu-10-14-11-16-04-2020/>
9. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ–Черкаси, 2008. 608 с.
10. Концепція розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 pp”. URL: [https://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt\\_koncepc.pdf](https://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf)
11. Ляшук Р. П., Огністий А. В. Гімнастика : Навч. посібн. Ч. 1. Тернопіль : ТДПУ, 2000. 164 с.
12. Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>
13. Огністий А. В., Божик М. В., Власюк Р. А. Теоретико-методичні основи гімнастики : навчальний посібник. Тернопіль : СМТ “ТАІП”. 2016. 212 с.
14. Павленко А. . Формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир. 2015. 235 с.
15. Сікорський П. . Теорія і методика диференційованого навчання / .І. Сікорський. Львів : В-во “СПОЛОМ”, 2000. 421 с.
16. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підруч. для науковця. Київ : навч.-метод. центр “Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2006. 302 с.
17. Форми навчання в школі: Книга для вчителя / за редакцією Ю.І. Мальваного. Київ : Освіта, 1992. 160 с.

**References:**

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / uklad. i hol. red. V. T. Busel. Kyiv–Irpın : VTF “Perun”, 2009. 1736 s. [in Ukrainian]
2. Vyshnevskiy O. I. Teoretychni osnovy pedahohiky [Theoretical foundations of pedagogy] / O. I. Vyshnevskiy, O. M. Kobrii, M. M. Chepil. Drohobych : Kolo, 2003. 528 s [in Ukrainian]
3. Vilchkovskiy E. S. Profesiina spriamovanist pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia [Professional orientation of training specialists in physical education]// Rozvytok pedahohichnoi i psykholohichnoi nauk v Ukraini 1992–2002 : Zbirnyk nauk. prats do 10-richchia APN Ukrainy. Kharkiv : OVS, 2002. S. 301–309. [in Ukrainian]
4. Herasymenko L.S. Shliakhy pidvyshchennia efektyvnosti pidhotovky maibutnikh pilotiv ta dyspetcheriv do profesiinoho spilkuvannia na mizhnarodnykh povitrianykh trasakh. Modernizatsiia profesinoini pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv aviatsiinoi haluzi [Ways to improve the effectiveness of training future pilots and controllers for professional communication on international air routes. Modernization of professional training of future specialists in the aviation industry] : monohrafiia / kol. avtoriv; za red. T.S. Plachyndy. Kropyvnytskyi : “Polium”, 2020. S. 343–366. [in Ukrainian]
5. Hershunskiy B. S. Prohnostycheskye metody v pedahohyke [Prognostic methods in pedagogy] : monohrafiya / Borys Semenovych Hershunskiy. Kyiv : Yzdatelskoe ob’edynenye “Vyshcha shkola” ; yzd-vo pry Kyevskom hos. un-te, 1974. 208 s. [in Russian]
6. Hutsan, T. H. Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh vchyteliv ekonomiky do profilnoho navchannia starshoklasnykiv [Pedagogical conditions for the formation of the readiness of future economics teachers for specialized training of high school students]. URL: <http://intkonf.org>. [in Ukrainian]
7. Zheliaskov V. Ya. Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh sudnovodiiv u vyshchyykh morskyykh navchalnykh zakladakh do profesiinoini komunikativnoi vzaiemodii [Theoretical and methodological principles of training future shipmasters in higher maritime educational institutions for professional communicative interaction] : dys... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho. Khmelnytskyi, 2020. 545 s. [in Ukrainian]
8. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” [Law of Ukraine “On Higher Education”]. URL: <https://osv-osvita.gov.ua/zakon-ukraini-pro-povnu-zagalnu-serednju-osvitu-10-14-11-16-04-2020/> [in Ukrainian]
9. Ziazun I. A. Filosofiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action : monohrafiia. Kyiv–Cherkasy, 2008. 608 s. [in Ukrainian]
10. Kontsepsiia rozvytku osvity v Ukraini na period 2015–2025 rr [The concept of education development in Ukraine for the period 2015–2025] URL: [https://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt\\_koncepc.pdf](https://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf) [in Ukrainian]
11. Liashchuk R. P. Himnastyka [Gymnastics] : Navch. posibn. Ch. 1 / R. P. Liashchuk, A. V. Ohnystyi. Ternopil : TDPU, 2000. 164 s. [in Ukrainian]
12. Natsionalnoi stratehii rozvytku osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [National strategy for the development of education in Ukraine for 2022–2032] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> [in Ukrainian]
13. Ohnystyi A. V., Bozhyk M. V., Vlasiuk R. A. Teoretyko-metodychni osnovy himnastyky [Theoretical and methodological foundations of gymnastics] Navchalnyi posibnyk. Ternopil : SMT “TAIP”. 2016. 212 s. [in Ukrainian]
14. Pavlenko A. Yu. Formuvannia zahalnokulturnoi kompetentnosti uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u protsesi vyvchennia predmetiv suspilno-humanitarnoho tsykladu [Formation of general cultural competence of students of vocational and

- technical educational institutions in the process of studying subjects of the social and humanitarian cycle] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Zhytomyr, 2015. 235 s. [in Ukrainian]
15. Sikorskyi P. I. Teoriia i metodyka dyferentsiiovanoho navchannia [Theory and method of differentiated education]. Lviv : V-vo "SPOLOM", 2000. 421 s. [in Ukrainian]
  16. Surmin Yu. P. Maisternia vchenoho [Scientist's workshop] : pidruch. dlia naukovtsia. Kyiv navch.-metod. tsentr "Konsortsium z udoskonalennia menedzhment-osvity v Ukraini", 2006. 302 s. [in Ukrainian]
  17. Formy navchannia v shkoli [Forms of education at school] : Knyha dlia vchytelia / Za redaktsiieiu Yu.I. Malovanoho. Kyiv : Osvita, 1992. 160 s. [in Ukrainian]

**Власюк Р. А. Модель підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до професійної діяльності на засадах диференційованого підходу**

*Процеси глобалізації та європейської інтеграції зумовлюють масштабні зміни в сучасному культурному, освітньому просторі нашої держави. Розвиток вищої освіти в Україні перебуває в стані, який перестав задовольняти вимоги, що постають перед нею в умовах глобалізації, що в свою чергу створює ряд суперечностей між: вимогами до професійної компетентності вчителів і недостатнім рівнем їх підготовки; критеріями підготовки фахівців та потребами сьогодення; потребою у впровадженні інновацій у процес підготовки майбутніх вчителів фізичної культури і наявними педагогічними умовами, що забезпечують даний процес.*

*Метою статті було розробити та теоретично обґрунтувати структурно-функціональну модель підготовки майбутніх вчителів фізичної культури на засадах диференційованого підходу. Модель поділена на наступні складові компоненти: цільовий, змістовий і результативний блоки.*

*Мета та завдання дослідження були віднесені нами до цільового блоку. Змістовий блок охоплював педагогічні умови, які через використання підходів (диференційований, компетентнісний, системний, особистісно-орієнтований, діяльнісний) та принципів (свідомості і активності, систематичності, доступності і індивідуалізації, наочності, зв'язку теорії з практикою) визначали шляхи формування професійних знань, умінь і навичок майбутніх вчителів фізичної культури шляхом впровадження у навчальний процес диференційованого підходу.*

*Наступними складовими блоку виступали компоненти навчання: мотиваційний змістовий і діяльнісний, форми організації освітнього процесу та методи навчання. Результативний блок охоплює критерії, показники, рівні та результат підготовки майбутніх вчителів фізичної культури на засадах диференційованого підходу.*

*Перспективою подальших досліджень визначено експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов та моделі підготовки майбутніх вчителів фізичної культури на засадах диференційованого підходу.*

**Ключові слова:** модель, професійна підготовка, структурно-функціональна модель, майбутні фахівці фізичного виховання, диференційований підхід, готовність, компоненти, педагогічні умови.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.06>

Гнатик К. Б., Фодор К. Й.

**НОВІТНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ  
ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*Стаття присвячена новітнім методам та технологіям викладання англійської мови для студентів немовних спеціальностей. Вказано на важливість володіння викладачем новітніми методами викладання англійської мови, спеціальними навчальними техніками та прийомами, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб та інтересів студентів. Визначено та охарактеризовано найбільш ефективні підходи, популярні технології та методи викладання англійської мови студентам немовних спеціальностей, а саме: комунікативний підхід, застосування інформаційних технологій, ігрові методи, контекстне навчання, інтерактивне навчання, колаборативне навчання, особистісно-орієнтоване навчання, зворотний клас. Встановлено, що найбільш уживаним та основним у процесі вивчення іноземних мов, зокрема й англійської є комунікативний підхід, який характеризується зосередженням на розвитку комунікативних навичок у реальних ситуаціях і ставить акцент на мовленні, аудіюванні, читанні та письмі студентів. Обґрунтовано ефективність використання сучасних інформаційних технологій на заняттях англійської мови. Відзначено, що досить популярним методом у сучасній педагогіці є використання ігор, які стимулюють навчання англійської мови, розвиток лексики та граматики, допомагають сформувати необхідні навички комунікації в колективі, розвивати критичне мислення студентів немовних спеціальностей. Сконцентровано увагу на актуальності застосування методу проєктів, як однієї із технологій, що забезпечує особистісно-орієнтоване навчання, що навчає студентів співпраці, виховує такі етичні цінності, як взаємодопомогу й уміння співпереживати, формує творчі здібності й активізує студентів у вивченні англійської мови. Підсумовано, що новітні методи викладання англійської мови допомагають зробити процес вивчення англійської мови більш цікавим, ефективним та захопливим для студентів немовних спеціальностей.*

**Ключові слова:** новітні методи навчання, англійська мова, студенти, немовні спеціальності, методика викладання, підхід, технології навчання, засоби навчання.

За останні роки спостерігається активне впровадження інновацій у методику викладання англійської мови. Новітні методи зосереджуються на практичному використанні мови, спілкуванні та інтерактивності. У новітніх методах викладання англійської мови широко використовуються сучасні технології та інтерактивні підходи для поліпшення якості навчання.

Сучасному викладачу важливо знати сутність і специфіку новітніх методів викладання англійської мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб та інтересів студентів. Методи навчання не є простими алгоритмізованими одиницями, їх раціональне та вмотивоване використання на заняттях з англійської мови вимагає креативного підходу з боку викладача [2, с. 273].

**Метою статті** є визначення та характеристика переваг новітніх методів і технологій викладання англійської мови для студентів немовних спеціальностей.

Викладання англійської мови для студентів немовних спеціальностей постійно еволюціонує, і нині існує безліч новітніх методів, які допомагають ефективно вивчати будь-яку іноземну мову. Вітчизняні науковці визначають методи навчання як «упорядковані способи діяльності викладача й студента, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань», що також виступає «інструментом діяльності викладача для виконання керівної функції – навчіння» [2, с. 150].

Вказуємо на декілька з таких підходів, технологій, методів, використання яких вважаємо ефективними у навчальній діяльності викладачів ЗВО будь-яких спеціальностей. Вони також є досить популярні серед викладачів англійської мови, а саме: комунікативний підхід, застосування інформаційних технологій, ігрові методи, контекстне навчання, інтерактивне навчання, колаборативне навчання, особистісно-орієнтоване навчання, зворотний клас.

Безперечно найбільш уживаним та основним у процесі вивчення іноземних мов, зокрема й англійської є комунікативний підхід. Він характеризується зосередженням на розвитку комунікативних навичок у реальних ситуаціях. Використання означеного підходу ставить акцент на мовленні, аудіюванні, читанні та письмі. Студенти залучаються до різноманітних комунікативних вправ, діалогів, дискусій та проектних завдань, що сприяють активному використанню англійської мови. Для студентів немовних спеціальностей цей метод є найбільш доречним, позаяк у процесі англійської підготовки майбутні фахівці здобувають навички комунікативної взаємодії, а також уміння користуватися мовою залежно від конкретної ситуації. Таким чином студенти навчаються комунікації у процесі безпосередньої комунікативної взаємодії. Важливим аспектом є те, що в текстах відображаються конфліктні ситуації, які спонукають студента до висловлення власної думки. Управління процесом навчання здійснюється не через граматику, а скеровується комунікативними інтенціями (намірами). Студент опиняється в центрі навчання. Як результат, мова виступає основним засобом комунікації. Згідно комунікативного підходу усі вправи мають комунікативне спрямування та повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (information gap, choice, feedback).

Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія студентів інколи, хоч і не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: відкритих парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. Навчаючись за цим методом студенти немовних спеціальностей вдосконалюють навички усного мовлення, долають страх перед помилками висловлювання [1].

Задля вдосконалення мовленнєвих навичок студентів варто використовувати комунікативні технології. Застосування комунікативних технологій, таких як відеоконференції, спільне створення веб-контенту, віртуальні класи тощо, дозволяє студентам немовних спеціальностей спілкуватися з носіями мови та іншими учасниками процесу комунікації з різних країн.

Наявність сучасних інформаційних технологій в аудиторіях українських ЗВО надає можливість розширювати та вдосконалювати особливості англійської підготовки студентів. Використання комп'ютерів, планшетів, смартфонів та інших технологій є досить ефективним для покращення процесу навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей. Наявність відеоуроків, мобільних додатків, веб-сайтів та онлайн-платформ допомагає створити більш захопливу та ефективну навчальну атмосферу. Використання аудіозаписів, подкастів та інших аудіоматеріалів для покращення аудіювання та вимови дозволяє студентам прослуховувати різноманітні матеріали та практикувати розуміння тексту на слухове сприйняття.

Цікавим засобом навчання, який базується на сенсорній стратегії – це використання відеороликів, розміщених на відеохостингу YouTube. Наприклад, вивчення неправильних дієслів буде швидким і ефективним, якщо вивчати їх з використанням відеороликів, у яких неправильні дієслова начитуються під музику. Студент бачить як пишуться усі три форми дієслова, чує як вони вимовляються під музику. Такий спосіб вивчення дієслів дозволяє задіяти кінестетиків, які можуть рухатись під музику і промовляти дієслова. Викладач може розробити систему рухів і запропонувати їх групі студентів. Пісню з неправильними дієсловами може розпочинатися кожне заняття до моменту, доки студенти не опанують увесь матеріал.

Значну допомогу викладачеві складають відеоролики, записані носіями англійської мови, які викладають англійську мову на професійному рівні (навчальні канали: Learn English with Ronnie, Learn English with Rebecca, Learn English with Emma, Learn English with Gill та інші). Перевагою перегляду таких каналів є те, що носії мови на професійному рівні не тільки говорять, а й пояснюють граматику. Перегляд таких відео є також допомогою у підвищенні професійного рівня викладачів [4, с. 124].

Часто на заняттях англійської мови викладачі використовують такі допоміжні засоби як графічні організатори. Використання графічних зображень, схем, діаграм та інших візуальних засобів допомагає студентам організувати свої думки та відобразити зв'язки між словами, фразами та ідеями. Це сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу.

Досить популярним методом у сучасній педагогіці є використання ігор, які стимулюють навчання іноземної (англійської) мови, розвиток лексики та граматики. Ігрові елементи сприяють залученню студентів до усіх процесів підготовки та полегшують процес навчання. Ігри допомагають сформувати необхідні навички комунікації в колективі, розвивати критичне мислення гравців і, зрештою, знайомити із новими інформаційно-комунікаційними технологіями. Загалом є три гри, кожна з яких має свою мету, відповідно до якої виділяють такі форми вікторин:

1) вікторина (Quiz), яка дає змогу визначати трьох лідерів серед студентів, які найкраще вивчили матеріал;

2) обговорення (Discussion), розраховане на відкриту дискусію з приводу конкретного питання, висловлення власних думок та ідей у форматі бесіди;

3) опитування (Survey), що дозволяє оцінити знання студентів безпосередньо на занятті, враховуючи певні обмеження в часі. Результати одразу можна побачити на екрані [3, с. 141].

Використання ігор у процесі англійської підготовки студентів відносять до контекстного навчання. Саме контекстне навчання дозволяє застосовувати на заняттях моделі реальних ситуацій, тексти та матеріали для навчання англійської мови. Замість вивчення окремих словникових одиниць, студенти немовних спеціальностей навчаються мові в контексті, що сприяє кращому розумінню та застосуванню мовних засобів. Викладач може створювати ситуації, в яких студенти повинні використовувати англійську мову для комунікації. Наприклад, рольові ігри, симуляції реальних ситуацій на робочому місці або проєктні завдання, що стосуються їхньої спеціальності.

Ще одним не менш ефективним способом англійської підготовки студентів немовних спеціальностей є особистісно-орієнтоване навчання, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних потреб, інтересів та стилів навчання студентів. Цей підхід ставить акцент на індивідуальному підході до кожного студента немовних факультетів та пристосуванні процесу вивчення англійської мови до особистих потреб майбутніх фахівців. Варто відзначити той факт, що з позицій особистісно-орієнтованого підходу до навчання професійно-орієнтованого англійського письма необхідно врахувати індивідуально-психологічні особливості студента, до яких відносять його мислення, пам'ять, сприйняття, увагу, інтелект, мотиви навчання та інтереси [1, с. 507].

У свою чергу, особистісно-орієнтований підхід у процесі вивчення англійської мови допомагає викладачеві враховувати рівень знань з англійської кожного студента, ступінь його вмотивованості до вивчення іноземної мови, окремі індивідуальні запити того чи іншого студента у сфері мовознавства, які той хоче опанувати додатково під час самостійної роботи та шляхом систематичного консультування із викладачем англійської мови, урізноманітнення навчальних форм відповідно до інтелектуальних запитів самих студентів немовних спеціальностей [4, с. 393]. Варто відзначити, що метод проєктів розглядається як одна з технологій, яка забезпечує особистісно-орієнтоване навчання.

Метод проєктів виступає способом розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності. Проєкти поділяються на монопроєкти, колективні, усно-мовні, видові, письмові й інтернет-проєкти. Робота над будь-яким проєктом вважається багаторівневим підходом до вивчення англійської мови, який охоплює читання, аудіювання, говоріння і граматику. Даний метод сприяє розвитку активного самостійного мислення студентів немовних спеціальностей і орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу. Проєктне навчання актуальне тим, що навчає студентів співпраці, виховує такі етичні цінності, як взаємодопомогу й уміння співпереживати, формує творчі здібності й активізує студентів. У методі проєктів реалізується диференційований, індивідуально-творчий та активно-дієвий підходи у навчанні. Проєкт може мати дослідницький, пошуковий, творчий (креативний), прогностичний, аналітичний та ігровий характер. Основу цього методу складає орієнтація на інтереси і побажання учасників навчального процесу. Метод проєктів забезпечує сприятливі умови для активізації відповідальності студентів, формування партнерських стосунків між виконавцями проєкту та викладачем, оскільки він планується та реалізується студентом самостійно або групою студентів [5, с. 119].

Роботу над створенням проєктів також відносять до методів інтерактивного або колаборативного навчання, яке характеризується залученням студентів немовних спеціальностей до активної участі в процесі вивчення англійської мови. Це може базуватися на організації парної та групової роботи, дискусії, рольових іграх, що сприяють більш ефективному засвоєнню мови. Групова робота та співпраця між учасниками навчального процесу є ефективними методами вивчення іноземної (англійської) мови. Студенти немовних факультетів можуть працювати разом над проєктами, виконувати спільні завдання та обговорювати теми, пов'язані з їхніми немовними спеціальностями. Це стимулює активну участь, спілкування та обмін знаннями.

Іноді викладачі вдаються до такого методу як зворотний клас, що передбачає перенесення частини традиційного викладання з аудиторії на домашнє завдання. Основною особливістю цього методу є те, що студенти заздалегідь ознайомлюються з навчальним матеріалом перед заняттям, а саме заняття використовується для практичного застосування отриманих знань. Основна ідея методу полягає в тому, що традиційне викладання

(лекції як процес передача інформації) відбувається за допомогою відеоуроків, веб-презентацій або інших джерел. Студенти дивляться відео або читають матеріали вдома, тоді як час на занятті використовується для активної мовної практики та розв'язання завдань під керівництвом викладача. Таким чином кожен може вивчати матеріал у своєму власному темпі, паузувати або повторювати частини, які були не зрозуміли. На заняттях в аудиторії викладач може відвести більше часу на інтерактивну діяльність, таку як дискусії, групову роботу, вирішення задач, практичні вправи та презентація проєктів. Він також може надавати індивідуальну допомогу тим студентам, які мають труднощі з розумінням матеріалу. При цьому варто використовувати спеціалізовані навчальні матеріали, які стосуються конкретних немовних спеціальностей. Це дозволяє студентам навчатися термінології та фахових виразів, які вони будуть використовувати у своїй майбутній професійній діяльності.

Таким чином визначаємо кілька переваг методу зворотного класу, а саме:

- індивідуалізоване навчання (студенти можуть вивчати матеріал у темпі, що відповідає їхнім індивідуальним потребам, а також мають можливість повертатися до складних або незрозумілих моментів опанування англійською мовою і працювати над ними додатково);
- більше часу приділяти практичному застосуванню (заняття можуть бути активнішими та більш практично зорієнтованими, оскільки будуть спрямовані на вирішення задач, інтерактивну взаємодію і співпрацю студентів);
- особлива роль викладача (викладач може бути більше у ролі наставника, спрямовуючи студентів у процесі розуміння матеріалу, розв'язанні задач і наданні конструктивного фідбеку);
- розвиток навичок самоорганізації (студентам потрібно брати на себе відповідальність за вивчення матеріалу вдома, що сприяє розвитку навичок самоорганізації і самостійної роботи).

Метод зворотного класу може бути досить ефективним в навчанні англійської мови, оскільки сприяє більш активному залученню студентів немовних спеціальностей до процесу навчання, практичному застосуванню іноземної мови та індивідуалізації професійної підготовки.

Усі анонсовані методи можна комбінувати та адаптувати залежно від потреб студентів та конкретної навчальної ситуації. Важливо забезпечити варіативність та заохочувати учасників навчання до постійного вдосконалення своїх навичок в англійській мові.

Новітні методи викладання іноземної мови допомагають зробити процес вивчення англійської мови більш цікавим, ефективним та захопливим для студентів немовних спеціальностей. Використання сучасних технологій, ігор, контекстуального навчання та інтерактивних методів сприяє кращому засвоєнню мови та розвитку комунікативних навичок усіх учасників навчального процесу.

**Висновки.** Новітні методи викладання англійської мови спрямовані на активну участь студентів немовних спеціальностей у процесі навчання та практичне використання мови. Вони сприяють розвитку комунікативних навичок, покращують мотивацію та залученість студентів, а також сприяють більш ефективному засвоєнню мови. Ці методи використовують сучасні підходи та технології, що сприяють ефективному навчанню англійської мови. Однак, варто зазначити, що найефективніший метод викладання залежить від індивідуальних потреб та стилів навчання студентів.

#### **Використана література:**

1. Дичка Н. І. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні англійської професійно орієнтованого письма. *World science: problems, prospects and innovations* : Proceedings of the 5th International scientific and practical conference (January 27–29, 2021). Canada, Toronto: Perfect Publishing, 2021. С. 506–511.
2. Красновська І. Сучасні методи викладання англійської мови для студентів-моряків. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3094> (дата звернення 26.05.2023).
3. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. Київ : Знання-Прес, 2008. 447 с.
4. Лабенко О. Проблема особистісно-орієнтованого підходу до навчання англійської мови на немовних факультетах. *Наукові записки. Серія "Філологічні науки"*, Вип.104 (2). 2012. С. 392–397.
5. Лашенко М. А., Коваль О. Ю. Новітня методика викладання англійської мови студентам економічних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, № 79, Т. 1. 2021. С. 140–143.
6. Мехеда А. М., Снісаренко І. Є. Сучасні інновації в процесі навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (188). 2020. С. 121–127.
7. Науменко У. В. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі в умовах модернізації. *Молодий вчений*, № 3.1 (55.1). 2018. С. 118–122.

#### **References:**

1. Dychka N. I. Osobystisno-orientovanyi pidkhdid u navchanni anhlomovnoho profesiino orientovanoho pysma [A person-oriented approach in teaching English professionally oriented writing]. *World science: problems, prospects and innovations*: Proceedings of the 5th International scientific and practical conference. (pp. 506–511). Canada, Toronto: Perfect Publishing, 2021. [in Ukrainian]
2. Krasnovska I. Suchasni metody vykladannia anhliskoi movy dlia studentiv-moriakiv [Modern methods of teaching English for students-sailors]. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3094> (data zvernennia 26.05.2023). [in Ukrainian]
3. Kuzmynskiy A. I., Omelianenko V. L. (2008) Pedagogika: Pidruchnyk [Pedagogy: Manual]. Kyiv: Znannia-Pris, 447 s. [in Ukrainian]
4. Labenko O. Problema osobystisno-orientovanoho pidkhdidu do navchannia anhliskoi movy na nemovnykh fakultetakh [The issue of person-oriented approach for teaching the English language at non-linguistic faculties]. *Naukovi zapysky. Seriya "Filolohichni nauky"* – Scientific notes. Series "Philological sciences", 104 (2). 2012. P. 392–397. [in Ukrainian]

5. Lashchenko M. A., Koval O. Yu. (2021) Novitnia metodyka vykladannia anhliiskoi movy studentam ekonomichnykh spetsialnostei [New methods of teaching English for the students of economic specialties]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitinii shkolakh – Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary education*, № 79, Т. 1. P. 140–143. [in Ukrainian]
6. Mekheda A. M., Snisarenko I. Ye. (2020) Suchasni innovatsii v protsesi navchannia anhliiskoi movy studentiv nemovnykh spetsialnostei [Modern innovations in the process of teaching English for the students of non-linguistic specialties]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific proceedings. Series: Pedagogical sciences*, (188). P. 121–127. [in Ukrainian]
7. Naumenko U. V. (2018) Innovatsiini metody navchannia anhliiskoi movy u vyshchii shkoli v umovakh modernizatsii [Innovative methods of teaching English in high school in the conditions of modernization]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, № 3.1 (55.1). P. 118–122. [in Ukrainian]

**Hnatyk K., Fodor K. New methods and technologies of teaching English for the students of non-linguistic specialties**

*The article is devoted to the new methods and technologies of teaching English for the students of non-linguistic specialties. It has been stressed the importance of mastering by lecturer the new methods of teaching English, special learning technics to choose optimally one or another method of teaching accordingly to the level of knowledge, needs and interests of students. It has been defined and described the most effective approaches, popular technologies and methods of teaching English for the students of non-linguistic specialties, which are: communicative approach, application of information technologies, game methods, contextual learning, interactive learning, collaborative learning, person-oriented learning, flipped class. It has been found that the most usable and basic in the process of learning foreign languages, in particular, the English language is the communicative approach that is characterized with focusing on the development of communication skills in real situations and emphasizes students' speaking, listening, reading and writing skills. The resultativeness of using modern information technologies at the English language classes has been substantiated. It has been noted that a rather popular method in modern pedagogy is the use of games that stimulate the learning of the English language, the development of vocabulary and grammar, help to form the necessary communication skills in the team, and develop critical thinking of the students of non-linguistic specialties. The attention has been focused to the relevance of applying the project method as one of the technologies, which ensures person-oriented learning that teaches students cooperation, educates such ethical values as mutual help and the ability to empathize, forms creative abilities and activates students in learning English. It has been summed up that new methods of teaching English help to make the process of learning the English language more interesting, resultative and exciting for students of non-linguistic specialties.*

**Key words:** new methods of teaching, the English language, students, non-linguistic specialties, teaching methods, approach, learning technologies, means of studying.

УДК 378:373.2.011.3-051]:81'242-053.4

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.07>

Голома Н. М., Карнаухова А. В.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається сутність поняття “комунікативна компетентність” і його компоненти. Проаналізовано результати досліджень, що стосуються актуальних проблем формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку як складової загальної професійної компетентності. Відзначено, що сучасна система дошкільної освіти потребує висококваліфікованого вихователя, здатного ефективно та відповідально формувати комунікативну компетентність у дітей дошкільного віку. Педагог має не лише налагоджувати ефективну комунікацію з усіма учасниками освітнього процесу закладу дошкільної освіти, але й вчити дітей висловлювати свої думки, сприяти накопиченню ними власного досвіду адекватного використання мовлення в різних життєвих ситуаціях, прищеплювати культуру спілкування. Для ефективного управління формуванням комунікативної компетентності дітей раннього віку та дошкільного віку вихователь має доцільно застосовувати комунікативні технології, сприяти створенню для кожного вихованця умов для спілкування, а саме: довірливо-емоційний контакт, що сприяє спілкуванню, забезпечення психологічного комфорту для кожного вихованця, можливості висловити власну точку зору й бути почутим. Таким чином, виникає необхідність активізувати індивідуальний підхід до студентів в процесі професійної підготовки, вивіщувати їх комунікативний рівень, ознайомлювати їх з різними сучасними комунікативними технологіями й стратегіями та розвивати здатність майбутніх педагогів доцільно застосовувати їх в освітньому процесі закладу дошкільної освіти; сприяти розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, спираючись на їх самостійну роботу, активні форми та методи освітньої взаємодії.

У статті визначені компоненти підготовки майбутніх вихователів до формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку, а саме: мовленнєва компетентність; здатність до емпатії, уміння “відчувати” дитину, “зчитувати” її стан; здатність організовувати різні форми освітньої взаємодії, які спонукають дітей активно спілкуватися, відстоювати свою думку, виявляти ініціативу; володіння та доцільне застосування сучасних комунікаційних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

**Ключові слова:** майбутні вихователі, діти дошкільного віку, комунікативна компетентність, підготовка.

У сучасних умовах реформування соціальної, політичної та економічної сфер суспільного життя, основними пріоритетами розвитку системи вищої освіти є її модернізація та практична спрямованість. Ці пріоритети реалізуються в наукових розвідках та педагогічній практиці. Інтеграційні процеси української системи освіти до європейського та світового освітнього простору створюють потребу в удосконаленні підготовки фахівців, які здатні ефективно здійснювати свою професійну діяльність на основі взаємодії між суб'єктами освітнього простору в закладах освіти.

Значна відповідальність у реалізації цього завдання покладається на вихователів закладів дошкільної освіти, адже дошкільний вік – фундамент розвитку особистості дитини. Відповідно до концептуальних положень Державного стандарту дошкільної освіти (2021), освітній процес в закладах дошкільної освіти має будуватися на соціально-педагогічному партнерстві всіх суб'єктів освітньої діяльності. В цьому аспекті особливої актуальності набуває формування готовності майбутніх вихователів до побудови освітнього процесу в закладах дошкільної освіти на засадах дитиноцентризму та організації партнерської взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу, в основі якої – ефективна комунікація.

Місія сучасного вихователя полягає, крім усього іншого, й в утвердженні особистісного спілкування, а саме: співтворчості, забезпечення підтримки, співпереживання, довіри, що, в свою чергу, спонукає учасників освітнього процесу в закладі дошкільної освіти до спілкування, викликає бажання ділитися враженнями, бути почутими, отримати емоційний відгук на висловлені почуття та переживання. Мовлення є головним інструментом, за допомогою якого дитина дошкільного віку встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається її соціалізація. Майбутній вихователь має володіти не лише професійними вміннями щодо організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, налагодженням ефективної комунікації з усіма його учасниками, але й здатністю до самоосвіти та саморозвитку та інших важливих якостей. Очевидно, що виховання компетентних фахівців серед молоді є необхідним і важливим, оскільки успіх у вирішенні освітніх завдань майбутнього покоління залежить від особистості педагога, його ерудиції та культури. Однією з важливих складових професійної компетентності є комунікативна компетентність, яку загалом трактують як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для створення структури ефективної комунікації у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, здатність встановлювати та підтримувати необхідні зв'язки з іншими людьми. Тому випускник закладу вищої освіти має володіти мовою, вмінням ефективно спілкуватися та взаємодіяти з аудиторією. Так, саме вихователь закладу дошкільної освіти має створити таку атмосферу спілкування, відкритості та зацікавленості в оволодінні знаннями та практичними навичками в групі вихованців, яка, безперечно, сприятиме можливості кожної дитини висловити свою точку зору, поділитися враженнями від побаченого чи почутого, відчуті можливість безумовного прийняття себе та інших в колі значущих людей. Також значущим для освітнього процесу аспектом закладу дошкільної освіти є те, що вихователь сприяє розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку та сприяє розвитку культури їх спілкування.

Аналіз наукових розвідок в контексті означеної проблеми свідчить про те, що елементи професійної компетентності педагога були досліджені у роботах таких дослідників, як: Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, А. Кошіль, Н. Лисенко, Т. Поніманська, Дж. Равен та інші. Дослідження вищезазначених науковців зосереджувались на психологічних та педагогічних аспектах піднятої проблеми. Зокрема, дослідники підкреслювали, що поняття “компетентність” у змістовому значенні охоплює три аспекти: знання, вміння, навички; тобто, це процес, що зумовлює появу вмінь та відповідних дій, – це взаємозв'язок між знаннями та моделюванням ситуацій щодо вирішення проблеми.

Деякі дослідники, зокрема І. Бех, І. Зязюн, І. Луценко та інші, наголошують на важливості гуманістично орієнтованого педагогічного спілкування та необхідності комунікативної взаємодії, як необхідної складової професійної діяльності фахівця. Водночас, не зважаючи на вагомі дослідження в контексті означеної проблеми, підготовка майбутніх вихователів до формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладу дошкільної освіти лишається актуальною. Це пов'язано, насамперед, з віковими особливостями дітей, а також з викликами сучасної системи освіти.

Вищевикладене й спричинило обрання нами теми статті з метою висвітлення особливостей формування комунікативної компетентності у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку під час їх професійної підготовки. Окрім цього, у статті також розглядаються основні сучасні підходи до вирішення цієї проблеми.

У сучасному демократичному суспільстві проблема комунікації вважається однією з найважливіших, особливо в галузі освіти. Освітня сфера має за мету гарантувати якісну підготовку людини до життя у світі, що динамічно розвивається та характеризується різноманітністю комунікаційних засобів та можливостей. Сучасне суспільство потребує конкурентоспроможних фахівців, здатних швидко адаптуватися до умов та викликів соціуму. Не останню роль в цьому процесі відіграє здатність особистості до налагодження взаємодії з різними представниками соціальних інституцій. За даними провідних фахівців у галузі менеджменту, 90% успіху діяльності керівника залежить від успішності здійснення ним різного роду комунікацій. Варто відзначити, що професія вихователя дітей дошкільного віку належить до категорії професій, де спілкування має велике значення, й, відтак, є суттєвою складовою педагогічної діяльності. Професійно-педагогічна комунікація стає основною формою освітнього процесу, а продуктивність цієї комунікації визначається цілями й цінностями спілкування, що визнаються всіма його учасниками як норма індивідуальної поведінки.

Проблема формування комунікативної компетентності завжди була актуальною й такою, що викликала й продовжує викликати інтерес для вітчизняних та зарубіжних дослідників. Так, зокрема, у більшості освітніх програм, особливо західних, комунікативна компетентність визнається ключовою, фундаментальною, яка передбачає, що відповідальність за її формування покладається не лише на окремі галузі знань, але й на загальний освітній процес. Слід зазначити, що спілкування є важливою складовою життєдіяльності суб'єкта, відтак відіграє вагомий роль у формуванні й розвитку зростаючої особистості. Через спілкування, безпосереднє й опосередковане, людина отримує знання про навколишній світ, "привласнює" суспільні цінності, пізнає природу, набуває власний досвід пізнання оточуючого. В процесі спілкування у індивіда формуються критерії людської оцінки, що є важливою умовою розвитку його самосвідомості. Можна констатувати, що комунікативна компетентність формується з перших років життя людини за умов безпосередньої взаємодії, активного спілкування, а тому є результатом досвіду спілкування між дітьми, дітьми й дорослими тощо. Такий комунікативний досвід можна набути не лише в процесі безпосередньої взаємодії, але й під час ознайомлення із літературними творами, театральними виставами, кінострічками, з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, варіантами їх розгортання та проблеми їх вирішення.

Упродовж дошкільного дитинства малюк набуває основ особистісної культури, що відповідає загальнолюдським духовним цінностям. Особистісно орієнтований підхід в освітньому процесі закладу дошкільної освіти спрямований на створення умов для розв'язання основних завдань виховання дітей дошкільного віку, серед яких: формування творчої особистості; ранній вияв індивідуальності дитини та її подальший розвиток; розвиток довірливих етично-цінних міжособистісних відносин дітей з дорослими та однолітками; набуття можливостей, способів самостійного життя та їх використання у повсякденній діяльності. Формування комунікативної компетенції спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, засвоєння мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування. Так, виховання мовленнєвої культури, культури спілкування, формування мовної особистості й мовленнєвої поведінки майбутнього громадянина держави багато в чому залежить від специфіки мовленнєвого середовища, у якому б особистість почувалася комфортно.

Аналіз сучасних досліджень дозволяє нам трактувати зміст поняття "комунікація" не лише як засіб сприймання й передачі інформації, але й процес взаємодії, сприйняття та пізнання людьми один одного. Проблема формування комунікативної компетентності особистості дитини знайшла відображення у соціологічних, психологічних, лінгвістичних дослідженнях, які довели, що не лише діти дошкільного віку, але й учні початкових класів не завжди чітко й доцільно можуть висловити свої думки, почуття, відчуття, що, загалом, є перешкодою не лише для розвитку ефективної пізнавальної діяльності зростаючої особистості, але й встановленню повноцінного контакту між дорослим і дитиною.

Зрештою дослідники зазначають, що саме комунікативна компетентність не лише задовольнить прагнення зростаючої особистості у спілкуванні, у підтримці, але й забезпечить їй "почуття успіху" не лише у майбутньому, але й "тут і зараз" – це й певний соціальний статус у групі однолітків, уміння донести до співбесідника свою власну думку. Активна роль дитини в колективі однолітків є підґрунтям для формування у неї лідерських якостей, позитивного сприймання себе та інших. Велику роль в цьому відіграє спілкування. Так, дитина, яка може чітко висловлювати свої думки, виявляти ініціативу, аргументувати свою позицію, здатна "захопити" грою чи ідеями інших дітей.

Характеризуючи мовленнєву діяльність як надважливу діяльність людини, Г. Васьківська, зокрема, зазначала, що цей вид діяльності не може відбуватися поза прагненням особистості компенсувати внутрішнє напруження (чи занепокоєння); бажанням почути схвальну думку про результат своїх дій; отримати уявлення (або уточнити їх) про іншу людину, про її якості та здібності; активно вплинути на її думку, змінити її погляди, переконання; виявити стурбованість щодо проблем іншої людини; презентувати себе як особистість тощо [4, с. 35].

Поняття "комунікативна компетентність майбутнього вихователя" визначається науковцями як готовність до ефективного спілкування та розвинені комунікативні уміння та особистісні якості педагога. Ці якості сприяють творчому вирішенню педагогічних завдань, які мають предметно-пізнавальний, практико-орієнтований та особистісно-орієнтований характер і виникають у процесі комунікації. За визначенням А. Кошіль, зміст поняття "комунікативна компетентність вихователя" включає наступні складові:

1. Уміння встановлювати психологічний контакт з аудиторією.
2. Уміння управляти процесом спілкування, підбирати методи взаємодії.
3. Мовні вміння (високий рівень знання мови, її виразних можливостей, засобів переконання).
4. Володіння культурою спілкування (етикетною вивіреністю мови: умінням слухати і чути співрозмовника, умінням ставити запитання, бачити і правильно інтерпретувати реакцію людей, умінням виявляти і передавати своє ставлення з приводу чого-небудь, готовністю і бажанням спілкуватися).
5. Здійснення рефлексії своєї участі в комунікації [5, с. 178].

І. Глазкова зазначає, що передумовою ефективною педагогічної діяльності педагога є його підготовка на засадах діалогічної взаємодії, в центрі якої – особистість з її самобутнім та унікальним ставленням до оточуючого світу, інших людей.

Таким чином, можна резюмувати, що майбутній вихователь має володіти здатністю оцінювати ситуацію, в якій розгортається діалог між усіма суб'єктами освітнього процесу та прогнозування вектор його

розгортання; спрямовувати та корегувати формат спілкування; доцільно застосовувати різні комунікативні стратегії та технології.

Як зазначає Н. Гавриш, щоб досягти найкращого розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, нині повинна змінитися позиція вихователя. Адже мовленнєва компетентність це не просто знання слів і уміння правильно їх вимовляти, а вміння, насамперед, продукувати свої думки, емоції, ставлення, враження тощо.

Суголосною з твердженням Н. Гавриш є думка І. Паласевич, яка зазначає, що вихователь з належним рівнем комунікативної компетентності є своєрідним активатором співпереживання, налаштовує дітей до пізнання, спільний пошук рішення проблеми, що, в свою чергу, позитивно впливає на нього самого. Особливого значення при цьому набуває здатність педагога до емоційної ідентифікації та емпатії. Така взаємодія передбачає певну емоційну налаштованість вихователя на співрозмовника, внутрішню рівновагу, його стійкі ціннісні орієнтації, моральну готовність до взаємодії, що виявляється у доброзичливому, уважному ставленні, тактовності, делікатності, стриманості, ввічливості [7, с. 223]. Тобто уся діяльність педагога має бути зорієнтована на дитину. Не менш важливими є уміння правильно донести свою думку, знання літературної мови. Таким чином, комунікативна взаємодія вихователя з вихованцем включає й розуміння дитини, організацію мовленнєвого контакту, залучення дітей до різних видів діяльності, сприяє накопиченню ними власного досвіду адекватного використання мовлення в різних життєвих ситуаціях.

Для ефективного управління формуванням комунікативної компетентності дітей раннього віку та дошкільного віку педагог має доцільно застосовувати комунікативні технології: діалогові (сприяють розвитку як особистісних, так і групових, соціально-орієнтованих якостей, а саме: згуртованість, готовність до співпраці, довіра, взаємоповага та увага один до одного), ситуативного моделювання (що передбачають використання різних життєвих ситуацій для спонукання дитини до опису предметів та об'єктів, розповідання про різні події, переказування змісту улюблених книжок та мультфільмів; забезпечують вправлення дитини до звернення до дорослого та однолітка, висловлювання своєї власної думки, аргументування) та інші. Розвиваючи комунікативну компетентність дітей дошкільного віку, вихователь має сприяти створенню для кожного вихованця умов для спілкування, а саме: створення сприятливої атмосфери, забезпечення психологічного комфорту для кожного вихованця, де кожний учасник освітнього процесу має право не лише на висвітлення власних думок та ідей, але й можливість почути іншу точку зору, прислухатись до неї.

Відтак підготовка майбутніх вихователів до формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку включає такі компоненти: мовленнєву компетентність; здатність до емпатії, уміння “відчувати” дитину, “зчитувати” її стан; організувати різні форми освітньої взаємодії, які спонукають дітей активно спілкуватися, відстоювати свою думку, виявляти ініціативу; володіння та доцільне застосування сучасних комунікаційних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

В освітньому процесі закладу вищої освіти задля вивчення комунікативної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, під час практичних занять ми пропонуємо студентам використовувати різні види ігор, зокрема сюжетно-рольові, ділові та рольові ігри. Це відбувається в контексті застосування нами технологій ситуативного моделювання. Саме ця технологія сприяє наближенню майбутнього вихователя до реалій повсякденної педагогічної діяльності. Сюжетно-рольова гра передбачає проходження від вивчення реальних педагогічних ситуацій до формування професійних цінностей, які є основою ігрової дії. Вона включає в себе ціннісну критику, що виявляється у педагогічних ситуаціях та перетворення їх під час створення сценарію. Учасники гри розуміють і приймають сценарій, а потім його реалізують. Крім того, залежно від особливостей педагогічних функцій, студенти виступають як критики змісту професійних ситуацій у межах визначених цінностей, а також як сценаристи, що використовують результати критики та режисери-постановники.

Ми пропонуємо майбутнім вихователям використовувати метод “Ділового театру” на заняттях з педагогічних дисциплін. Під час використання цього методу розігруються різні ситуації, в яких досліджується поведінка людини в конкретних обставинах. Майбутнім вихователям потрібно мобілізувати свій досвід, знання та навички, відтворити образ певної особи, розуміти дії, оцінювати ситуацію і знайти правильний шлях поведінки. Основне завдання цього методу інсценування – навчити майбутніх вихователів орієнтуватися у різних обставинах, об'єктивно оцінювати свою поведінку, враховувати потреби та можливості інших людей, встановлювати з ними контакти, впливати на їхні інтереси та діяльність, не вдаючись до формальних атрибутів влади та наказів.

Отже, незважаючи на значущі наукові розвідки та практику вищої та дошкільної освіти, проблема формування комунікативної компетентності у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку залишається актуальною й потребує подальшого вирішення. Проведене дослідження не охоплює всі аспекти означеної проблеми. Можливими напрямками майбутніх досліджень є аналіз змісту, форм, методів і технологій підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

**Використана література:**

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ : Видавничий Дім "Слово", 2015. 246 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків : Ранок, 2013. 192 с.
3. Державний стандарт дошкільної освіти. 2021. 38 с. 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).
4. Vaskivska H. O. Formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti osobystosti yak osnovna problema suchasnoi lingvodydaktyky. *Naukovyj visnyk Sxidnoy evropejskogo nacionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrayinky*, 2016, 1, 33–38. [in Ukrainian].
5. Кошіл А. Формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі професійної підготовки. *Збірник наукових праць: Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський. Випуск 25 (2–2018). Частина 2. С. 176–180.
6. Луценко І. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 – дошкільна педагогіка. Київ, 2013. 40 с.
7. Паласевич І. Комунікативна компетентність вихователя дітей дошкільного віку. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Серія "Педагогіка". Дрогобич, 2017. Випуск 4/36. С. 220–229.

**References:**

1. Bohush A. M. (2015) *Doshkilna linhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh* [Preschool linguistic didactics: Theory and methods of teaching children's native language in preschool educational institutions]. K. : "Slovo" Publishing House. 246 s. (in Ukrainian)
2. Bohush A. M. (2013) *Movlenniievi komponent doshkilnoi osvity* [Speech component of preschool education]. Kharkiv. 192 s. [in Ukrainian]
3. Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity [State standard of preschool education] 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).
4. Vaskivska H. O. (2016). Formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti osobystosti yak osnovna problema suchasnoi lingvodydaktyky. *Naukovyj visnyk Sxidnoy evropejskogo nacionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrayinky* [Scientific Bulletin of the Eastern European National University named after Lesya Ukrainka] 33–38 pp. [in Ukrainian].
5. Koshil A. (2018) Formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnoho viku v protsesi profesiinoi pidgotovky. *Zbirnyk naukovykh prats: Pedagogichna osvita: teoriia i praktyka* [Collection of scientific works. Pedagogical education: theory and practice]. Kamianets-Podilskyi. Issue 25 (2–2018). Part 2. P. 176–180. [in Ukrainian].
6. Lutsenko I. O. (2013) *Teoretyko-metodychni zasady pidgotovky maibutnikh vykhovateliv do orhanizatsii komunikatyvno-movlenniievoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku* [Theoretical and methodological principles of training future educators for the organization of communicative and speech activities of older preschool children] : dys. ... dok. ped. nauk : 11.00.08. Kyiv [in Ukrainian].
7. Palasevych I. (2017) Komunikatyvna kompetentnist vykhovatelja ditei doshkilnoho viku [Communicative competence of a teacher of preschool children] *Liudynoznavchi studii: zbirnyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu imeni Ivana Franka*. Seriiia "Pedagoghika". Drohobych. Vypusk 4/36. P. 220–229. [in Ukrainian].

**Golota N., Karnaukhova A. Training of future educators to the formation of communicative competence children of preschool age**

*This article examines the essence of the concept of "communicative competence" and its components. The results of research related to the current problems of the formation of communicative competence of future educators of preschool children as a component of general professional competence are analyzed. It was noted that the modern system of preschool education needs a highly qualified teacher capable of effectively and responsibly forming communicative competence in preschool children. The teacher must not only establish effective communication with all participants in the educational process of the preschool institution, but also teach children to express their opinions, contribute to their own experience of adequate use of speech in various life situations, and instill a culture of communication. In order to effectively manage the formation of the communicative competence of young and preschool children, the educator should appropriately use communication technologies, contribute to the creation of conditions for communication for each pupil, namely: trusting and emotional contact that promotes communication, ensuring psychological comfort for each pupil, the opportunity to express their own point of view and be heard. Thus, there is a need to activate an individual approach to students in the process of professional training, to raise their communicative level, to familiarize them with various modern communicative technologies and strategies, and to develop the ability of future teachers to appropriately apply them in the educational process of a preschool education institution; promote the development of creative abilities of future specialists, relying on their independent work, active forms and methods of educational interaction. The article defines the components of training future educators for the formation of communicative competence of preschool children, namely: speech competence; the ability to empathize, the ability to "feel" a child, "read" his condition; the ability to organize various forms of educational interaction that encourage children to actively communicate, defend their opinion, and show initiative; possession and appropriate use of modern communication technologies in the educational process of a preschool education institution.*

**Key words:** future educators, children of preschool age, communicative competence, preparation.

## INFORMATION COMPETENCE FORMATION IN INTERNATIONAL MEDICAL STUDENTS: MOTIVATION-TARGETIVE CRITERION

The article is devoted to the problem of information competence formation in international medical students. Results of practical implementation of the didactic system is presented in the context of motivation-targetive criterion. The indicators of the level of information competence are defined which include cognitive interest in information activity, attitude to acquiring information competence; awareness of the role of information competence in the professional activity of a doctor; awareness of the need for lifelong learning; desire to perceive new information. The incoming level of information competence by motivation-targetive criteria is diagnosed. Diagnostic methods are selected which include observations, questionnaires, interviews and a number of test methods. Stimulation methods and forms of work used to motivate foreign medical students to form informational competence are presented. In particular, discussions, lectures, seminars on relevant topics were held for future medical workers. Foreign students were also encouraged to use critical thinking techniques, the effectiveness of which clearly proved the need to critically analyze any information when making subjective decisions. The training course "Introduction to the specialty" was presented as a tool for motivation improvement in the context of information competence formation. It enables the students to better understand the specifics of the future professional activity and the peculiarities of the educational process at a Ukrainian university, the role and place of informational competence in the professional competence of a doctor, and as a result – to stimulate the development of foreign students' conscious interest in the specialty based on obtaining information about the activities of a modern doctor and medical work as a specific type of professional activity, to ensure the further development of motivation for mastering information competence.

Generalized data of the experiment regarding the levels of formation of information competence of medical students according to the motivation-targetive criterion is presented. It demonstrated considerable improvement in the experimental group and very low in the control group.

**Key words:** information competence, international students, medical students, motivation-targetive criterion, experimental research, data analysis.

(статтю подано мовою оригіналу)

The problem of information competence formation turned out especially topical in medical training of international students, taking into account the necessity of orienting flexibly in the growing information streams and sustainable professional improvement while life-long education of medical workers.

The problem of information competence formation is studied by N. Balovsiak, V. Baliuk, A. Drokina, O. Padalka, R. Tarasenko, P. Khomenko etc. Such scientists as O. Adamneko, J. Goldhahn, C. Faessler, M. Kapur, I. Kritskiy, Yu. Lukatska etc. substantiated modern theoretical and practical approaches to medical training.

**The purpose of the article** is to present the results of experimental work for information competence formation in international medical students by motivation-targetive criterion.

**The objectives of the article** are: to determine the indicators of the level of motivation-targetive criteria; to describe the practical experience of motivation formation for international medical students in the educational environment of the university; to present data analysis on the incoming and output level of the information competence by motivation-targetive criteria.

Information competence formation in international medical students is a complex process that needs a development of a didactic system. The experimental work was provided to prove its effectiveness.

To diagnose the obtained results of the experimental work, defined criteria and indicators of the formation of information competence of foreign students of medical specialties were used, namely *motivation-targetive criterion* (indicators are – cognitive interest in information activity, attitude to acquiring information competence; awareness of the role of information competence in the professional activity of a doctor; awareness of the need for lifelong learning; desire to perceive new information).

Observations, questionnaires, interviews, the test "Structure of interests and inclinations" (SII), the method "Diagnostics of the direction of educational motivation" T. Dubovitska [3], questionnaire "Success motivation and fear of failure" [1], Methods for studying of learning motivation by T.Ilyina [2].

As stimulation methods and forms of work were used to motivate foreign medical students to form informational competence. In particular, discussions, lectures, seminars on relevant topics were held for future medical workers, in particular on the following topics: "Information competence as the basis of a doctor's professional activity", "Information that heals or kills", "Lifelong learning in the professional activity of a doctor", etc. Thus, at the lecture "Information competence as the basis of a doctor's professional activity", students had the opportunity to better understand the essence and role of this personal education in the work of a medical worker. During the practice-oriented seminar "Information that heals and kills", future doctors worked with the content of cases, the solution of which required the application of information in various professional situations, including medical practice.

Foreign students were also encouraged to use critical thinking techniques, the effectiveness of which clearly proved the need to critically analyze any information when making subjective decisions. For example, future specialists were encouraged to demonstrate critical thinking when solving professionally oriented tasks with a lack or, conversely, residual information.

During a conversation with foreign medical students of on the topic “Lifelong learning in the professional activity of a doctor”, the main stages of becoming a doctor as a professional were defined, the need for constant improvement and acquisition of new knowledge by foreign students in accordance with modern research and demands of the time was proven. In addition, it was emphasized that professional training skills and information competence should be actively formed in future doctors at the initial stages of professional training, and later, for the future specialist, productive work with information sources will ensure the effectiveness of his training and professional growth.

An interesting and useful event for foreign students from a motivational point of view was also meetings-conversations of education seekers with representatives of practical medicine of various specializations “Medicine without decorations”, during which representatives of this professional field frankly talked about the everyday medical activities, what students have to do to face in practice and what competencies should be formed during the training process to ensure effective professional activity in the future. At the same time, doctors emphasized the priority of students of medical specialties acquiring skills to work with information at all stages of practical activity, which involves lifelong learning. Conducting this event contributed to a deeper awareness by students of the need to acquire informational competence for their own development as a specialist in the field of medicine.

In order to develop the motivation of foreign medical students to acquire informational competence, other events were held for them, which convinced them of the importance of the emergence of informational competence as a doctor. For example, they took part in: quizzes, contests, smart games (“Connoisseur of medical terminology”, “Competition of professional skills”, “Laughter through tears”, etc.) etc. Increasing motivation among students of medical specialties to improve information competence was a necessary prerequisite for increasing the level of its formation.

In order to activate the development of educational and professional motivation in students of medical specialties, to ensure the conscious professional growth of future doctors after entering the university, students of medical specialties were taught according to the educational program developed by the author, the training course “Introduction to the specialty”, which enables the students of education to better understand the specifics of the future professional activity and the peculiarities of the educational process at a Ukrainian university, the role and place of informational competence in the professional competence of a doctor, and as a result – to stimulate the development of foreign students' conscious interest in the specialty based on obtaining information about the activities of a modern doctor and medical work as a specific type of professional activity, to ensure the further development of motivation for mastering information competence. Let us clarify that in the process of teaching the specified academic discipline, the general principles of a doctor's work were explained to future doctors from all three created experimental groups, they were introduced to the history of medicine, its current state and prospects for development, the basic requirements for specialists in the medical field and the competencies that students must master were determined while studying at the university, informed them about the list of academic disciplines that will be taught in the future, as well as about the main ways and methods of mastering information competence.

During the classes of the “Introduction to the specialty” course, foreign students of medical specialties also found out the modern theoretical foundations of a doctor's professional activity, there are basic medical values of a universal level and the importance of observing them in practice, defined the main concepts in the field of medicine, formed students' ideas about the role, functions and tasks of the professional activity of medical workers, about professional information systems and databases, the role and importance of information in the learning process, as well as about the principles of goal setting in the learning process and working with information in global information networks and local databases. It is also important to note that in the process of studying the above academic discipline, foreign medical students mastered various professionally important skills, in particular the following: the use of various methods, forms, means of realizing their own professional and personal development, formulating the goals of various types of educational, quasi-professional and professional activities based on the selection, analysis, generalization and correct application of the necessary information, to reflect on the acquired knowledge, competences, and professional values.

The course “Introduction to the specialty” provided for lectures, seminars, practical classes and the organization of extracurricular educational and cognitive activities of future doctors. Thus, at the introductory lesson, they were introduced to the specifics of the chosen profession by conducting a lecture-conversation, as well as using such methods and forms as: discussions, brainstorming to determine the general professional competencies and values necessary for a medical worker, writing an essay on the topic “Professional profile of a modern doctor”. The students were also familiarized with the content of the educational program of the course, discussed with them its purpose, tasks, program learning outcomes that are planned to be achieved upon completion of this course, the place of each educational component in ensuring comprehensive awareness of the system of professional training of doctors by future specialists and the role of information competence in this process. In addition, teachers recorded individual wishes and suggestions of students regarding the organization and content of both the specified course and other educational disciplines of professional training. In the following classes of the “Introduction to the specialty”

course, the developed curriculum was consistently implemented, and special attention was paid to the discussion of the role of scientific and research activities in medicine through the implementation of innovative achievements that contribute to the sustainable development of society.

The experience of the Institute of Translational Medicine of ETH Zürich was used in the experimental work. The study of the “Introduction to the specialty” course by students included not only classroom classes, but also visits to clinical bases, namely, multidisciplinary medical institutions. The students got acquainted with the organization of the clinic, with the specifics of the activity of its structural divisions, departments of various specializations.

In addition, the immersion of future doctors in practical professional activities was ensured by familiarizing them in practice with the integral process of implementation of medical services in clinics, starting from the provision of first aid to the rehabilitation course. In particular considerable attention in medical institutions was paid to ensuring that students understand the main advantages and disadvantages of emergency diagnostics, as well as to their study of the basics of providing first aid. Students were also introduced to basic medical terminology and basic imaging techniques, in particular ultrasound, as well as the concept of clinical thinking and its role in the professional activity of a doctor.

After foreign students have completed the “Introduction to specialty” course, experimental universities hold a special event – the “White Coat Ceremony”. During it future doctors were given white medical coats as a symbol of involvement in the medical community.

In general, it can be concluded that teaching the course “Introduction to the specialty” to foreign students at the initial stage of education contributed to the development of their motivation to study at a medical university and obtain the profession of a doctor, increase interest in information as a phenomenon and master information competence, familiarization with basic professional terminology, basic principles and stages of medical activity, to ensure immersion in educational and professional activities through awareness of the role and place of each educational component in general and professional competencies, the complex assimilation of which ensures the formation of a doctor's professional competence and, in particular, informational competence as a component of this competence, and also provides training to the study of other educational disciplines of the curriculum.

The diagnostics of the information competence level by a motivation-targetive criteria was conducted at the ascertaining and control stages in experimental (EG) and control groups (CG). Generalized data of the experiment is presented in table 1.

Table 1

**Generalized data of the experiment regarding the levels of formation of information competence of medical students according to the motivation-targetive criterion (%)**

| Levels  | EG                  |                | CG                 |                |
|---|---------------------|----------------|--------------------|----------------|
|   | Ascertaining. Stage | Control. stage | Ascertaining stage | Control. Stage |
| <i>Cognitive interest in information activities</i>                         |                     |                |                    |                |
| The interest is striking  | 16,7                | 29,1           | 24,2               | 34,1           |
| Interest is moderately expressed  | 79,8                | 70,9           | 69,5               | 61,6           |
| Interest is absent or expressed very weak                                   | 3,5                 | 0              | 6,3                | 4,3            |
| <i>Attitude towards the acquisition of IC</i>                               |                     |                |                    |                |
| Resistant   | 14,4                | 26,3           | 15,3               | 23,7           |
| Situational   | 82,4                | 73,7           | 80,6               | 72,8           |
| Passive   | 3,2                 | 0              | 4,1                | 3,5            |
| <i>Awareness of the role of IC in the professional activity of a doctor</i> |                     |                |                    |                |
| Resistant   | 33,3                | 44,2           | 27,3               | 30,2           |
| Situational   | 49,3                | 48,0           | 53,4               | 55,3           |
| Passive   | 17,4                | 7,8            | 19,3               | 14,5           |

As for determining the nature of awareness of the need for lifelong learning, according to Rean's questionnaire “Motivation of success and fear of failure”, positive dynamics were observed in an experimental group. So, at the level of “motivation for success” +15.4% EG. No significant changes were found in CG.

To diagnose the desire of education seekers to perceive new information at the control stage, the technique “Self-assessment of individual characteristics” – SIO (L. Kabardova) [4, p. 391] was applied. The obtained data indicate positive changes in all experimental groups: +14.2% EG. No significant changes were found in CG. The increase in the confidence index of the experimental group test takers testifies to the effectiveness of the used means of correlating oneself with the profession. When processing according to the first scale (“evaluation of qualities”), a generalized indicator is obtained, which informs which of the professional spheres corresponds to a given moment to the characteristics of a person to a greater extent. Thus, students' self-esteem indicators give an idea of “Self-image” (assessment of individual qualities), “Self-image in the profession” (total indicator for each field) and about their dynamics in the process of education and practice. The reliability of the obtained results depended on a number

of factors, among which the most significant are the ability to make an adequate self-assessment and the degree of self-confidence.

**Conclusions.** Data analysis on information competence formation by motivation-targetive criteria proved the efficiency of the developed and substantiated didactic system.

#### **Bibliography:**

1. Методика вивчення чинників привабливості професії В. Ядова (модифікація Н. Кузьміної, А. Реана). URL: <https://serviceproekt.ru/internet/metodika-izucheniya-faktorov-privlekatelnosti-professii-v-yadova>
2. Методика вивчення мотивації навчання у виші Т. Ільїної. URL: [https://www.eztests.xyz/tests/personality\\_ilyina](https://www.eztests.xyz/tests/personality_ilyina)
3. Методика діагностики спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької. URL: <http://um.co.ua/10/10-7/10-78819.html>
4. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник / [уклад.: М. В. Лемак, В. Ю. Петруше]. Ужгород : Вид-во О. Гаркуші, 2012. С. 391.

#### **References:**

1. Metodyka vyvchennya chynnykiv pryvablyvosti profesii V.Yadova (modyfikatsiia N. Kuzminoi, A. Reana [Methods for studying the factors of a profession attractiveness by V. Yadov (modification N. Kuzmina, A. Rean) URL: <https://serviceproekt.ru/internet/metodika-izucheniya-faktorov-privlekatelnosti-professii-v-yadova> [in Ukrainian].
2. Metodyka vyvchennya motyvatsii navchannya u vyshi T. Ilyinoi. [Methods of studying motivation of learning at the university by T. Ilyina]. URL: [https://www.eztests.xyz/tests/personality\\_ilyina/](https://www.eztests.xyz/tests/personality_ilyina/) [in Ukrainian]
3. Metodyka diagnostyky spryamovanosti navchalnoi motyvatsii T. Dubovytskoi. [Methods of diagnosing the direction of learning motivation by T. Dubovytska]. URL: <http://um.co.ua/10/10-7/10-78819.html> [in Ukrainian]
4. Psykhologu dlya roboty. Diagnostychni metodyky : zbirnyk [uklad. M.V. Lemak, V.Yu. Petrushe]. [Psychology for work. Diagnostic methods : collection [compilers M.Lemak, V.Petrushe]. Uzhgorod : Vydavnytstvo O. Garkushi – O. Garkusha publishing house, 2012. P. 391. [in Ukrainian]

#### **Давидова Ж. В. Формування інформаційної компетентності іноземних студентів-медиків: мотиваційно-цільовий критерій**

Стаття присвячена проблемі формування інформаційної компетентності у іноземних студентів-медиків. Результати практичного впровадження дидактичної системи представлено в розрізі мотиваційно-цільових критеріїв. Визначено показники рівня інформаційної компетентності, які включають пізнавальний інтерес до інформаційної діяльності, ставлення до набуття інформаційної компетентності; усвідомлення ролі інформаційної компетентності у професійній діяльності лікаря; усвідомлення необхідності навчання впродовж життя; бажання сприймати нову інформацію. Діагностовано вхідний рівень інформаційної компетентності за мотиваційно-цільовим критерієм. Вибрані діагностичні методи, які включають спостереження, анкетування, інтерв'ювання та ряд тестових методів. Представлено методи стимулювання та форми роботи, які використовуються для мотивації іноземних студентів-медиків до формування інформаційної компетентності. Зокрема, для майбутніх медичних працівників були проведені дискусії, лекції, семінари на відповідну тематику. Іноземних студентів також заохочували до використання технік критичного мислення, ефективність яких наочно довела необхідність критично аналізувати будь-яку інформацію під час прийняття суб'єктивних рішень. Як засіб підвищення мотивації в контексті формування інформаційної компетентності було представлено навчальний курс "Вступ до спеціальності". Він дає змогу студентам краще зрозуміти специфіку майбутньої професійної діяльності та особливості навчального процесу в українському ЗВО, роль і місце інформаційної компетентності у професійній компетентності лікаря, і як наслідок – стимулювати розвиток формування свідомого інтересу іноземних студентів до спеціальності на основі отримання інформації про діяльність сучасного лікаря та лікувальну справу як специфічний вид професійної діяльності, забезпечити подальший розвиток мотивації до оволодіння інформаційною компетентністю. Наведено узагальнені дані експерименту щодо рівнів сформованості інформаційної компетентності студентів-медиків за мотиваційно-цільовим критерієм. Він продемонстрував значне покращення в експериментальній групі та дуже низьке у контрольній групі.

**Ключові слова:** інформаційна компетентність, іноземні студенти, студенти-медики, мотиваційно-цільовий критерій, експериментальне дослідження, аналіз даних.

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ, РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦІЇ

У статті розкрито зміст поняття “критерій”, “показник”. Визначено, що критерій є мірою оцінки особистісного та професійного становлення фармацевтичного працівника, характеризується декількома показниками, які є змістовним наповненням критерію, якісним або кількісним визначенням його сутності. У результаті наукового пошуку з’ясовано, що критеріями сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців фармації доцільно обрати мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, діяльнісний, інформаційно-комунікативний, професійно-рефлексивний, які співвідносяться з компонентами професійної компетентності.

Представлено характеристику критеріїв і показників сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців фармації. Змістовою характеристикою показників мотиваційно-ціннісного критерію є ставлення, потреби, мотиви (внутрішні та зовнішні), цінності, їх професійна спрямованість і стійкість. Рівень розвитку знаннєвого критерію характеризує якість знань з хімічних дисциплін, їх повноту, глибину осмислення і міцність; уміння інтегрувати їх у вирішення професійних завдань. Діяльнісний критерій призначений для оцінки ступеня оволодіння здобувачами фахової освіти вміннями застосовувати теоретичні знання в практичній професійній діяльності. Інформаційно-комунікативний критерій передбачає використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Показники професійно-рефлексивного критерію є індикаторами для з’ясування сформованості професійно-важливих якостей фахівця фармації, самооцінки самоконтролю, самокорекції, рефлексії.

Визначено рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців фармації в процесі вивчення хімічних дисциплін засобами інноваційних технологій, які характеризують певну ступеневість їх підготовки: початковий, середній, достатній, високий. Початковий і високий рівні ілюструють крайні межі сформованості професійної компетентності, а визначення середнього і достатнього рівнів дозволяє оцінити проміжні показники окреслених критеріїв.

**Ключові слова:** професійна компетентність, фахівець фармації, компонент, критерій, показник, рівень сформованості.

Дослідження якості професійної підготовки майбутніх фахівців фармації є складовою педагогічного експерименту, що вимагає визначення критеріальних характеристик процесу формування їхньої професійної компетентності, які найбільш повно відображають мету, специфіку і кінцевий результат освітнього процесу.

Професійна компетентність фахівців різних галузей, зокрема й фахівців галузі охорони здоров’я, містить низку специфічних характеристик та складових, пов’язаних з особливостями фахової діяльності. Однак на сьогодні немає чітко визначених підходів до виокремлення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності фахівців фармації.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування комплексу критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців фармації.

Професійна компетентність фахівця формується за участю усіх сфер особистості: мотиваційної, вольової, інтелектуальної, діяльнісної та об’єднує змістові, практичні, динамічні характеристики, які змінюються, доповнюються в процесі професійного становлення та зростання. На нашу думку, структуру професійної компетентності фахівця фармації найповніше характеризують такі компоненти: *ціле-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-комунікативний, контроль-рефлексивний*.

Для визначення рівня сформованості професійної компетентності фахівця фармації в процесі вивчення хімічних дисциплін засобами інноваційних технологій були визначені основні критерії та показники.

Зміст поняття “критерій” (від грецького *kriterion* – засіб для думки, судження) трактується як підстава для оцінки або класифікації чогось [1, с. 588]; як мірило оцінки, судження, необхідна та достатня умова проявлення або існування якогось явища чи процесу [6, с. 95]; як суспільне значення результатів праці фахівця, його авторитет у конкретній галузі знань (діяльності) [3, с. 722]; як сутнісна ознака об’єкта, на основі якої можна спостерігати його стан, рівень сформованості і розвитку, а також оцінювати, порівнювати результати наукового пошуку [2, с. 180].

Під показником розуміють свідчення, доказ, ознаку чого-небудь [1, с. 1024]; кількісну характеристику якостей особистості випускника вищого навчального закладу, що розглядається стосовно до певних умов його навчання та сфери майбутньої професійної діяльності [6, с. 144].

У нашому дослідженні критерій будемо ототожнювати з сукупністю ознак, що віднайшли свій прояв у показниках професійної компетентності фахівця фармації та є мірою оцінки особистісного та професійного становлення фармацевтичного працівника. Критерій є поняттям значно ширшим, визначає сутнісну ознаку предмета чи явища і може характеризуватися декількома показниками, які і є змістовним наповненням критерію, якісним або кількісним визначенням його сутності. Визначаємо показник як прояв критерію на окремому етапі формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармації.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури, відповідно до мети, предмета та завдань дослідження та визначених компонентів професійної компетентності фахівця фармації нами визначені такі критерії:

*мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, діяльнісний, інформаційно-комунікативний, професійно-рефлексивний.* Зазначені критерії співвідносяться з компонентами професійної компетентності.

У визначенні критеріїв оцінки рівня сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця фармації в процесі вивчення хімічних дисциплін засобами інноваційних технологій нами було враховано погляди науковців В. Беспалька, С. Вітвицької, О. Жихорської, І. Коняшиної, які висувають ряд ознак і вимог до виділення й обґрунтування критеріїв. Виокремлені нами критерії: 1) є об'єктивними, надають можливість оцінювати ознаку чітко; 2) є валідними, адекватними тим явищам, характеристикою яких вони є; чітко відображають природу явищ, що вимірюються, а також динаміку вимірювання вираженої критерієм властивості; 3) відповідають дидактичній меті, характеризують зв'язок між нею та результатами навчання; 4) розкриваються через показники, за якими можна аналізувати ступінь виразу критерію; 5) виражаються в педагогічних поняттях, які можна піддати кількісному аналізу; 6) забезпечують простоту вимірювань, легкість розрахунків, доступність і зручність у використанні; 7) дозволяють оцінювати не лише обсяг, але й якість знань і умінь, не лише формальні результати навчання, а й творчу роботу студентів [2, с. 180; 4, с. 34; 5, с. 149].

Визначимо показники, що відповідають критеріям, які були обрані для оцінки сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців фармації.

*Мотиваційно-ціннісний критерій* є основою професійної компетентності майбутніх фахівців фармації, сформованість якого свідчить про наявність позитивної мотивації, стійких мотивів, цінностей, спрямованості на успіх; усвідомлення здобувачами фармацевтичної освіти важливості хімічних знань у професійній підготовці, необхідних для ефективного здійснення майбутньої професійної діяльності та важливості обраної професії. Сформованість ціннісно-мотиваційної сфери сприяє самовдосконаленню, саморозвитку, стимулює до підвищення власного рівня сформованості професійної компетентності. Основними показниками мотиваційно-ціннісного критерію є:

– *наявність мотивів, цілей, ідеалів, ціннісних установок майбутнього фармацевта* (характеризує потребу здобувачів фармацевтичної освіти у здобуванні нових знань, умінь, які є запорукою формування професійної компетентності майбутнього фахівця);

– *професійна мотивація* (позитивне ставлення до професії фармацевта, бажання допомогти людям із захворюваннями, можливість доступу до лікарських засобів, усвідомлення себе як професіонала);

– *усвідомлення цінності знань з хімічних дисциплін в професійній діяльності* (означає рівень зацікавленості, інтересу, прагнення, здатності до вивчення хімічних дисциплін як до необхідної складової у процесі професійного становлення та розвитку);

– *потреба у професійному самовдосконаленні, саморозвитку, самоосвіті, схильність до інноваційної діяльності* (прагнення досягти поставленої мети та мати успіх у професійній діяльності).

Змістовою характеристикою показників даного критерію є ставлення, потреби, мотиви (внутрішні та зовнішні), цінності, їх професійна спрямованість і стійкість.

*Знаннєвий критерій* передбачає певний рівень, глибину сформованості теоретичних і практичних знань з хімічних дисциплін, усвідомлення їх значущості в професійній діяльності, уміння інтегрувати їх у вирішенні професійних завдань; розкриття практичних аспектів досягнень хімічної науки, використання їх у фармацевтичній практиці. До показників зазначеного критерію належать:

– *якісний рівень знань з хімічних дисциплін* (передбачає знання будови, фізичних і хімічних властивостей сполук, які можуть бути використані під час виробництва (виготовлення) лікарських форм в якості діючих та допоміжних речовин);

– *комплексне використання хімічних і фармацевтичних знань у вирішенні професійних завдань* (знання та розуміння впливу фізико-хімічних властивостей діючих та допоміжних речовин, шляхів їх введення, умов технологічного процесу на терапевтичну ефективність лікарського засобу; знання хімічних реакцій, які лежать в основі якісного та кількісного аналізу речовин);

– *мобільність знань* (передбачає пошук ефективних способів виконання професійних завдань; характеризує вміння легко переходити від одного виду діяльності до іншого).

Рівень розвитку знаннєвого критерію характеризує якість знань з хімічних дисциплін, їх повноту, глибину осмислення і міцність.

*Діяльнісний критерій* дозволяє оцінити ступінь оволодіння здобувачами фахової освіти вміннями застосувати теоретичні знання в практичній професійній діяльності; виготовляти лікарські засоби в аптечних та промислових умовах; проводити аналіз речовин в лабораторії контролю якості ліків. Діяльнісний критерій характеризується показниками:

– *сформованість комплексу практичних умінь і навичок* (передбачає розвиток та застосування умінь, навичок і досвіду майбутніх фахівців фармації, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах аптеки та промислового фармацевтичного виробництва; дотримання вимог санітарно-протиепідемічного режиму, охорони праці, правил техніки безпеки та протипожежної безпеки у професійній діяльності);

– *здатність до взаємодії з клієнтом під час надання фармацевтичних послуг* (виготовлення та відпуск лікарських засобів, консультативна робота, надання першої медичної допомоги тощо);

– *здатність до впровадження наукової, дослідницької та інноваційної діяльності* (розробка та впровадження нових форм лікарських засобів, технологічних прийомів у процес виготовлення ліків, засобів та методів організації праці).

*Інформаційно-комунікативний критерій* є важливим у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця фармації та передбачає використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у трудовій діяльності. Успіх діяльності працівника фармацевтичної галузі залежить насамперед від його здатності організувати свою роботу на основі професійно виваженого, науково обґрунтованого спілкування з суб'єктами сфери взаємодії. До показників цього критерію віднесемо:

– *знання та вміння з інформаційних технологій* (вміння користуватися сучасними інформаційними засобами, комп'ютерною технікою; навички роботи з прикладними програмами);

– *володіння навичками спілкування, усвідомлення етичних норм спілкування* (уміння чітко, зрозуміло і переконливо, з дотриманням норм фармацевтичної етики та деонтології висловлювати свої думки, почуття за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування у професійній діяльності);

– *здатність конструктивно спілкуватися з клієнтами, колегами, лікарями, партнерами* (уміння аргументувати, аналізувати, передавати інформацію, відстоювати свою позицію, організувати та підтримувати діалог);

– *тактовність, емпатія, толерантність у спілкуванні з хворими та їх родичами* (передбачає вміння обирати оптимальний стиль спілкування в різних професійних ситуаціях, з різними соціальними групами та категоріями співрозмовників).

*Професійно-рефлексивний критерій* передбачає здатність до об'єктивного аналізу власних досягнень у процесі вивчення хімічних дисциплін, самооцінки своїх можливостей, результатів діяльності, рівня розвитку професійної компетентності; розвиненість механізмів самоконтролю, дисциплінованості, самокорекції, рефлексії; усвідомлення відповідальності за результати своєї діяльності. Сформованість професійно-рефлексивної сфери сприяє підвищенню результативності праці, мотивації, досягненню професійних цілей, зростанню професіоналізму, зменшенню затрат часу на вирішення виробничих завдань, зниженню стресу. Даний критерій характеризується показниками:

– *здатність до самоаналізу, самооцінки, самокорекції* (об'єктивне осмислення й оцінка сформованості власних знань, професійних умінь та навичок, що дозволяє виокремити складові успіху або виявити причини невдачі щодо їх формування та окреслити алгоритм їх усунення);

– *здатність до самоорганізованості та самоконтролю* (виявляється у швидкому реагуванні на зміну професійної ситуації; можливості раціонально використовувати свій робочий час; вмінні відокремлювати головне від другорядного);

– *рефлексія професійної діяльності* (уміння управляти своїм емоційним станом та поведінкою; аналізувати набутий досвід, робити висновки).

Ефективність підготовки майбутнього фармацевтичного працівника та якість професійної освіти в цілому визначаються рівнем сформованості професійної компетентності фахівця, яка є основним критерієм його відповідності професійній діяльності.

Поняття "рівень" визначається як міра величини, розвитку, значущості чогось; ступінь якості, величина, досягнуті у чому-небудь; ступінь чиєїсь освіти, культури, підготовки [1, с. 1223].

Проведене дослідження дозволило нам виокремити чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця фармації в процесі вивчення хімічних дисциплін засобами інноваційних технологій, які характеризують певну ступеневість їх підготовки: *початковий, середній, достатній, високий*. Рівневий підхід дозволяє розглядати сформованість професійної компетентності фахівця як перехід від одного ступеня до іншого, що відрізняються складністю і якістю. Початковий і високий рівні ілюструють крайні межі сформованості професійної компетентності, а визначення середнього і достатнього рівнів дозволяє оцінити проміжні показники окреслених критеріїв.

*Початковий рівень* характеризується незадоволенням вибору професії фармацевта; відсутністю або низьким рівнем сформованості мотиваційної сфери; відсутністю інтересу до вивчення хімічних дисциплін, практичне значення яких не усвідомлюється. Знання з хімічних дисциплін є фрагментарними, засвоюються лише елементарні поняття; відсутні вміння застосовувати теоретичний і практичний матеріал у професійній діяльності. Здобувач освіти виконує лише прості дії з хімічними реактивами та лабораторним посудом, обладнанням; не здатний до творчої діяльності; для вирішення навчальних завдань потребує допомоги; на заняттях пасивний, байдужий, безініціативний, не впевнений. Практично відсутнє усвідомлення відповідальності за можливі наслідки професійної діяльності. Відсутні рефлексія, потреба у професійному самовдосконаленні, саморозвитку, самоосвіті. Початковий рівень характеризується наявністю лише деяких сформованих ознак професійної компетентності.

*Середній рівень* характеризується непостійним, фрагментарним інтересом до вивчення хімічних дисциплін та недостатнім усвідомленням ролі цих знань у майбутній професійній діяльності; переважає зовнішня мотивація. Здобувач фармацевтичної освіти має середній рівень сформованості знань, умінь та навичок з хімічних дисциплін, може їх застосовувати у стандартних ситуаціях, проте здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки виявляється слабо. Навчальна діяльність має переважно репродуктивний характер: здобувач відтворює хімічні формули, схеми, нескладні хімічні рівняння реакцій, розв'язує прості задачі; володіє навичками роботи з хімічним посудом, обладнанням і реактивами, але завдання професійного спрямування виконує під керівництвом викладача. На заняттях епізодично демонструє працьовитість,

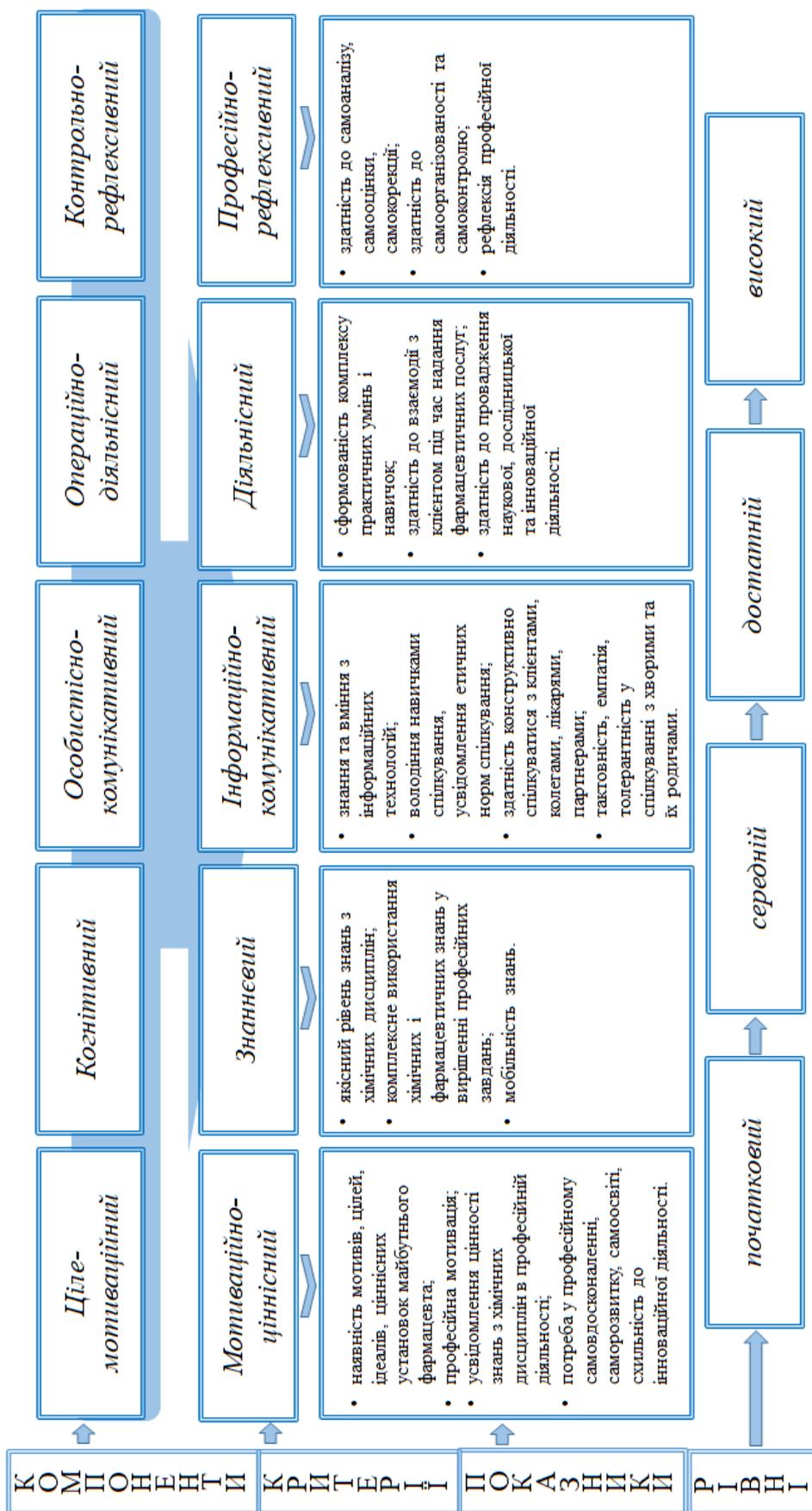


Рис. 1. Показники, критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців фармації

дисциплінованість, активність, наявність елементів пошуку нових рішень, проте зацікавленість у здійсненні пошуково-дослідної діяльності низька. Здобувач освіти може здійснювати самооцінку та рефлексію власної діяльності, але не здатний до самоконтролю та самокорекції.

**Достатній рівень** характеризується позитивним ставленням до обраної професії; до вивчення хімічних дисциплін як необхідної складової професійної компетентності; достатньою вмотивованістю; прагненням досягати поставленої мети та реалізувати власний потенціал у навчальній і професійній діяльності; розвинутою відповідальністю за прийняті рішення. Здобувач фармацевтичної освіти має достатній рівень сформованості знань, умінь та навичок з хімічних дисциплін: розуміє сутність хімічних процесів та їх значення у аптечній та промисловій технології ліків; вирішує ситуаційні завдання професійного спрямування; розв'язує складні задачі та виконує завдання і вправи на пошуковому рівні; спроможний знаходити рішення і способи виходу із проблемних ситуацій, але при цьому припускається незначної кількості помилок. Навички виконання хімічного дослідження сформовані, продуктивні, але виконуються з допомогою викладача, алгоритмів, інструкцій. На заняттях демонструє працьовитість, дисциплінованість, активність, вміння працювати в команді, проте недостатньо ініціативний у своїй діяльності. Вміє застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у освітньому процесі; має схильність до пошуково-дослідної діяльності. Здобувач фахової освіти здатен до самооцінки, самоорганізованості, володіє методами самоконтролю, самодіагностики.

**Високий рівень** характеризується глибоким усвідомленням важливості та цінності обраної професії; стійкою мотиваційною сферою та готовністю до професійної діяльності; свідомим ставленням до значення хімічних знань у професійному становленні майбутнього фахівця фармації; здатністю до наукової, дослідницької та інноваційної діяльності. На цьому рівні здобувач освіти усвідомлено володіє науковими хімічними поняттями, теоріями; здатний установлювати причинно-наслідкові зв'язки. Вміє інтегрувати знання хімічних дисциплін у вирішення творчих завдань професійного спрямування; пропонує авторські способи дій вирішення завдань; креативно виконує проекти та здійснює науково-дослідну роботу. Володіє на високому рівні інформаційно-комунікативними технологіями, використовує їх у навчально-пізнавальній діяльності. На заняттях самостійний, ініціативний, активний, має високий ступінь володіння навичками комунікації; здатний швидко переключатися з одного виду роботи на інший; в командній роботі займає лідерські позиції. Здобувач з високим рівнем сформованості професійної компетентності володіє емпатією, рефлексією, дотримується етики фармацевтичного фахівця, здатний до самоорганізації та самоконтролю, самовдосконалення та досягнення успіху в професійній діяльності.

Отже, процес формування професійної компетентності майбутнього фахівця фармації є динамічним, багатоконпонентним, багаторівневим явищем (Рис. 1).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, визначені критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців фармації в процесі вивчення хімічних дисциплін засобами інноваційних технологій є основою діагностування поточного стану досліджуваної проблеми та аналізу результативності її вирішення. Перспективою подальших наукових розвідок є добір та розробка відповідного діагностичного інструментарію.

#### Використана література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ–Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2009. 1736 с.: іл.
2. Вітвицька С.С. Теоретичні і методологічні засади педагогічної підготовки магістрантів в умовах ступеневої освіти : монографія. Житомир : “Полісся”, 2015. 416 с.
3. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук Укр.; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Жихорська О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015. №III (34), Issue: 69. С. 33-38.
5. Коняшина І. Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармацевтів : дис. ... доктор філософії : 011 – освітні, педагогічні науки / Центральноросійський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2020. 237 с.
6. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

#### References:

1. Busel V. T. (2009) *Velykyj tлумachnyj slovnyk suchasnoji ukrajinsjkoji movy (z dod., dopov. ta SD)* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (with appendices, supplements and CD)]. Kyjiv; Irpinj : VTF “Perun”. [in Ukrainian]
2. Vitvytska S.S. (2015) *Teoretychni i metodolohichni zasady pedahohichnoi pidhotovky mahistrantiv v umovakh stupenevoi osvity : monohrafiia* [Theoretical and methodological principles of pedagogical training of master's students in the conditions of graduate education: monograph]. Zhytomyr : “Polissia”, 416 s. [in Ukrainian]
3. Kremenj V. Gh. (2008) *Encyklopedija osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyjiv : Jurinkom Inter, 1040 s. [in Ukrainian]
4. Zhykhorska O. (2015) *Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinoi kompetentnosti navchalno-dopomizhnoho personalu vyshchoho navchalnoho zakladu* [Criteria, indicators and levels of formation of professional competence of educational and support staff of a higher educational institution]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, № III (34), Issue: 69. S. 33–38. [in Ukrainian]
5. Koniashyna I. B. (2020) *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv farmatsevtiv : dys. ... doktor filosofii: 011 – osvityni, pedahohichni nauky* [Formation of professional competence of future pharmacists: dissertation.... PhD: 011 – edu-

cational, pedagogical sciences]. Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka. Kropyvnytskyi, 237 s. [in Ukrainian]

6. Semenova A. V. (2006) Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary-handbook on professional pedagogy]. Odesa : Palmira, 221 s. [in Ukrainian]

### **Kovalchuk I. Criteria, indicators, levels of formations of professional competence of future pharmacy specialists**

The article reveals the meaning of the concepts of "criterion" and "indicator". It was determined that the criterion is a measure of personal and professional development of a pharmaceutical worker and is characterized by several indicators, which serve as the meaningful content of the criterion, qualitative or quantitative determination of its essence. As a result of the scientific research, it was found that the following criteria for the formation of professional competence of future pharmacy specialists, which correlate with the components of professional competence, proven relevant: motivational-value, knowledge-based, activity-based, informational-communicative, professional-reflective.

The characteristics of the criteria and indicators of the formation of professional competence of future pharmacy specialists are presented. The content characteristic of the indicators of the motivational-value criterion are attitude, needs, motives (internal and external), values, professional orientation and sustainability. The level of development of the knowledge-based criterion characterizes the quality of knowledge in chemical disciplines, its completeness, depth of understanding and its (knowledge) sustainability; the ability to successfully integrate them into the solution of professional tasks. The activity criterion is designed to assess the degree of students' mastery of vocational education with the ability to apply theoretical knowledge in practical professional activities. The informational-communicative criterion involves the use of information and communication technologies in professional activities. Indicators of the professional-reflective criterion are the ones aimed at clarifying the formation of professionally important qualities of a pharmacy specialist, their self-assessment, self-control, self-correction, and reflection.

The levels of formation of the professional competence of future pharmacy specialists, which characterize a certain degree of their training (low, intermediate, sufficient, high), in the process of studying chemical disciplines by means of innovative technologies have been determined. The low and high levels illustrate the extreme limits of the formation of professional competence, and the definition of the intermediate and sufficient levels allows to evaluate the intermediate indicators of the outlined criteria.

**Key words:** professional competence, pharmacy specialist, component, criterion, indicator, level of formation.

УДК 373.2.091.33:028.02]:159.953.5

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.10>

Кондратець І. В.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДЛЯ ЗАКЛАДАННЯ ОСНОВ ЧИТАЦЬКОГО ІНТЕРЕСУ Й СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ**

Стаття присвячена актуальному питанню актуальності читацької культури загалом у суспільстві й ролі художньої літератури в житті дитини зокрема. З'ясовано труднощі на шляху успішного закладання основ читацького інтересу в дітей: низький рівень загальної та читацької культури дорослих, пріоритетність матеріальних аспектів, а не естетичних; конкуренція книжки з теджетами, комп'ютерними іграми, мультфільмами, рухливими іграми та іншими видами діяльності; нехтування традиціями родинних читань; нівелювання домінуючими акцентами на літературу в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, переважно спрямованому на інтеграцію; відсутність чіткого й покрокового алгоритму планування та організації взаємодії дітей дошкільного віку з художніми творами і розумінням основних естетично-педагогічних акцентів згідно з психічними особливостями кожного віку. Визначено особливості сприймання: рівні, поетапність, роль художнього сприймання в розвитку дітей раннього віку та формуванні емоційної культури. Проаналізовано низку наукових розвідок і публікацій, присвячених питанню дитячого сприймання, методичним аспектам взаємодії з художніми творами, педагогічним тезам, які дозволяють розв'язати проблему читацького інтересу в дітей: щоб книга дійшла до дитини, вона має бути в житті дорослих; світ змінюється і книга змінюється також; книга і художнє слово – читати, слухати, дивитись; разом з книгою має змінюватися й методика роботи з нею. Окреслено, обгрунтовано й розкрито сутність психолого-педагогічних умов для ефективного закладання основ читацького інтересу й сприймання художніх творів у дітей раннього віку: 1) залюбленість дорослого в книжку і процес читання; 2) планування читання як ритуалу; 3) дотримання суволосся просторів: об'єктів у книжці й оточенні; 4) емоційний контакт: дорослий-дитина-твір-книжка. Представлено методичні рекомендації для батьків і педагогів, що дозволять грамотно закласти підґрунтя читацького інтересу у дітей раннього віку, правильно врахувати індикатори системної наполегливої діяльності у взаємодії з дітьми означеного віку.

**Ключові слова:** діти раннього віку, сприймання, художні твори, читацький інтерес, психолого-педагогічні умови.

Формування інтересу до книжки – питання, яке завжди було актуальним у справі виховання дітей дошкільного віку. Підкреслимо: важливим і непростим, позаяк існує низка перешкод і труднощів на означеному шляху – невисокий рівень загальної і читацької культури самих дорослих, пріоритетність матеріальних

аспектів, а не естетичних, конкуренція книжки з гаджетами, комп'ютерними іграми, мультфільмами, рухливими іграми та іншими видами діяльності; відсутність традиції родинних читань, нівелювання домінуючими акцентами на літературу в освітньому процесі ЗДО, переважно спрямованому на суцільну інтеграцію.

Викликає занепокоєння перевага опосередкованих форм взаємодії з художнім текстом (на відміну від безпосередніх), тобто використання літератури лише як допоміжного засобу, ілюстратора до інших, так званих, "головних" напрямів розвитку дітей. Засилля репродуктивними запитаннями до літературного тексту в художньо-педагогічних спілкуваннях призводить до того, що з дітьми старшого віку вихователі продовжують ще говорити про "хто-що-куди-де?" замість того, аби розвивати інтерес у дошкільників засобом рефлексійних ("що відчуваєш?", "чи була в тебе подібна ситуація?", "як гадаєш, що відчуває персонаж твору?"), евристично-пошукових (навіщо герой твору так вчинив?", "чому автор пише про це?" та ін.) і творчих запитань ("що змінилося би в житті персонажів твору, якби автор?..."), "якби ти був чарівником, якби допоміг герою твору?" тощо).

Проблему вбачаємо у відсутності чіткого й покрокового алгоритму планування та організації взаємодії дітей дошкільного віку з художніми творами; розуміння основних естетично-педагогічних акцентів згідно з психічними особливостями кожного віку.

Тож грамотне закладання підґрунтя читацького інтересу у дошкільників залежить від правильно врахованих індикаторів і системної наполегливої діяльності у взаємодії з дітьми *саме раннього віку*.

У контексті нашої теми важливими є позиції авторів монографії "Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів" (С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Рагозіна), а саме:

Роль художнього сприймання (художнє сприймання засвідчує здатність людини помічати прекрасне в мистецтві). Н. Гавриш підкреслює: розпочинається цей процес з елементарного усвідомлення зображуваного в мистецькому творі, його осмислення. Умовою переходу простого осмислення в художнє сприймання є цілеспрямоване спостереження, що спирається на діяльність органів чуття. У ранньому віці сприймання з-поміж усіх психічних процесів лідирує й визначає свідомість і поведінку дітей [2].

Педагогам, які взаємодіють з дітьми раннього віку, доцільне пам'ятати тлумачення, сформульоване Н. Гавриш: "Художнє сприймання є вищою формою сприймання, це – здібність, що є результатом розвитку загальної здібності до сприймання; вона не з'являється сама по собі, а потребує зусиль дорослих (педагогів, батьків) у її розвитку; повноцінного художнього сприймання як уміння слід навчати. Продуктом художнього сприймання дитини є поява в неї "вторинного образу" і смислу, який може збігатися або не збігатися із образом та ідеєю, втіленими автором художнього твору" [2, с. 34];

– *Рівні сприймання*

Дослідники слушно зауважують, що в ранньому віці відбувається формування в дитини уміння вловлювати головну ідею (зміст) художнього твору – предмет чи об'єкт, звертати увагу на його характерні деталі й ознаки предмета. Саме на означеній властивості має зосередитися педагог. При ознайомленні з художнім текстом ранньому віці можемо говорити про перший, елементарний рівень сприймання творів образотворчого мистецтва, коли дитина засвоює тільки сюжетну сторону змісту твору, тобто для неї важливим є "що" зображено на картині; форма ж і засоби виразності ("як" зображено) ще поза зоною її сприймання, з огляду на її психофізіологічні особливості, рівень життєвого і мистецького досвіду [2].

– *Емоційний відгук дитини на мистецькі твори*

Нам суголосні позиції авторів вище зазначеної монографії стосовно того, що "діяльність з розвитку художнього сприймання (творів мистецтва) дитини передбачає розвиток її емоційно-почуттєвої сфери (емоції, переживання, стани)" [2]. Недарма психологи-класики називають почуття ядром особистості, органом індивідуальності. Ми погоджуємося з думкою В. Рагозіної про те, що в ранньому віці доцільно говорити про емоції дитини, оскільки вона миттєво й гостро реагує на зміни обставин і ситуації, які складаються навколо неї; емоційність сприймання навколишнього світу – характерна психічна риса дитини означеного віку. Науковиця відзначає покроковість емоційного "включення" дитини: "Розвиток емоцій дитини відбувається у процесі залучення дитини до загальнолюдських і культурних цінностей та відбувається поетапно. Перший етап характеризує здатність дитини до "зараження" емоційними станами іншої дитини чи дорослого при безпосередній взаємодії з ними. На наступному етапі відбувається зародження умінь підпорядковувати свої дії вербальній інструкції дорослої людини" [2, с. 36].

Про емоційність, як важливу характеристику дитини раннього віку, говорить і Т. Гурковська: діти демонструють імпульсивність, нестійкість емоцій; вони блискавично реагують на оточення – природу, людей, предмети, об'єкти й демонструють захоплення, емоційно відгукуєтесь на все навколо. Оскільки головною особливістю дитини раннього віку є єдність емоційного й дієвого ставлення до світу, то дитина засвоює те, що їй подобається, що викликає в неї захоплення й радість [4].

На особливій ролі значимого дорослого як провідника дитини в світ наголошує І. Біла. Дослідниця підкреслює, що саме в дошкільному дитинстві, коли вся або майже вся інформація є для дитини новою, а категоріальна система ще не сформована, повсюди в ході пізнання з'являються нові уявлення, феномени сприймання дійсності, що мають в дошкільному віці свої особливості виникнення та трансформації. І, навпаки, – зауважує науковиця, – закономірності дитячого розвитку провокують формування специфічного

перцептивного досвіду, досвіду пізнання. Викликає інтерес судження І. Білої в дослідженнях, присвячених питанню дитячого сприймання, стосовно егоцентризму як важливої характеристики сприймання навколишнього світу малюком: (суб'єктивно-однобічне розуміння світу речей та слів). Тобто, дитина довірливо і наївно вважає, що будь-яка річ, яка потрапляє в поле її зору, саме така, якою вона їй здається, з її точки зору, – з того місця, з якого вона її спостерігає. На переконання авторки, тоді дитячі феномени сприймання, пізнання дійсності стануть яскравими зірочками знань дітей, передумовою їхніх інтелектуальних досягнень у майбутньому [1].

Досліджуючи питання сприймання у дітей раннього віку, ми звертали увагу на трактування означеного поняття. Так, Т. Дуткевич, акцентує увагу на те, що:

– після народження найбільш розвиненим психічним процесом є відчуття, на його основі виникає сприймання, потім пам'ять, згодом – наочно-дійове мислення і уява;

– дитина отримує від народження здатність до елементарних психічних функцій (так звані задатки): різних видів відчуття й сприймання (зорового, слухового, дотикового тощо), найпростішого запам'ятовування, натомість вищі психічні функції (мовлення, теоретичне мислення, довільна пам'ять, уява, воля) потребують тривалого періоду навчання й виховання;

– відчуття та сприймання – початковий момент пізнання, його називають також сенсорно-перцептивною сферою особистості; відчуття і сприйняття складають процеси чуттєвого пізнання;

– розвиток сприймання відбувається на основі орієнтувально-обстежувальної діяльності;

– види сприймання розрізняють за: 1) конкретним змістом об'єкту (сприймання тексту, мистецтва, природи, навчального матеріалу); 2) формами існування матерії (часу, простору, руху); 3) провідним аналізатором (зорове, слухове, нюхове, смакове, дотикове, кінестетичне або рухове);

– у дитини до кінця дошкільного віку формуються види сприймання за формами існування матерії (простору, часу) та за змістом сприйманих об'єктів (сприймання творів мистецтва і літератури); сприймання прекрасного розвивається від зародження естетичних оцінок на основі практичної значущості зображеного до власне естетичних критеріїв (кольору, форми, композиції) [5].

Особливостям художнього сприймання як результату індивідуального розвитку особистості присвячена стаття Р. Павелків. Автор відзначає: під час слухання літературних творів дитина не бачить намальованих на сторінках книги подій, вона повинна їх уявити, спираючись на власний досвід; від якості цього процесу залежить розуміння твору. Ми поділяємо думку науковця стосовно того, що сприймання літературних і фольклорних творів у ранньому віці життя має конкретний характер: воно виникає за умови, що текст супроводжує дії, які виконує дитина або розігрує дорослий за допомогою іграшок. Р. Павелків слушно зауважує: 2–4-річні діти, з переходом від ситуативного сприймання до узагальненого, поступово починають уявляти окремі образи, цілісні картини, епізоди, які складаються із взаємозв'язаних дій; розуміти не лише життєві, буденні ситуації, а й непередбачувані, оригінальні повороти сюжету, вчать «прогнозувати» поведінку героїв, результати їх дій; їх цікавить результат дій персонажів, хвилює власна співучасть у тому, що відбувається; розуміння її спирається на безпосереднє емоційне ставлення до подій і героїв, не має інтелектуального характеру і не послуговується розмірковуваннями, натомість виникає у процесі активного співпереживання героям. Отже, – робить висновок дослідник, – виникаючи у свідомості і спираючись на уявлення, розуміння казки, наприклад, має подвійний характер: дошкільники намагаються вникнути у сюжет, вплинути на події; при повторному прочитанні вони часто просять пропустити епізоди, у яких улюбленим героям щось загрожує; тож, діти займають позицію всередині твору, а позиція слухача формується пізніше, приблизно у 7-річному віці [9].

Згідно з В. Моляко, творче сприймання – це процес (та його результат), конструювання суб'єктивно нового образу, який в більшій чи меншій мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності. Науковець визначає варіанти прояву сприймання: 1) сприймання нового предмета, коли творчість повинна проявитись обов'язково (цей варіант цілком стосується сприймання у дошкільника), або ж 2) віднайдення при сприйманні чогось невідомого, нових елементів, ознак та т. ін. Для нас важливі окреслені В. Моляко основні маркери для розвитку художнього сприймання:

1) розвиток способів «вслуховування», «вдивляння» в образний світ мистецтва, в звуки та фарби природного та предметного світу – шлях, яким розвивається творчість дитини;

2) орієнтиром для організації здобуття сенсорного досвіду є і японська педагогіка художнього виховання, де велику увагу приділяють формуванню різних перцептивних дій (система уроків споглядання, які є засобом розвитку уміння вдивлятися, бачити та спостерігати);

3) рівні естетичного сприймання дітьми творів мистецтва:

– дитина радіє зображенню знайомих предметів, які вона впізнала на картині; мотив оцінки носить предметний, а в ряді випадків – практичний, житейський характер;

– дитина починає не тільки бачити у творі, а й усвідомлювати елементарні естетичні якості, які роблять картину привабливою для неї; мотив оцінки при цьому є елементарно-естетичним: оцінює колір, колірні поєднання, форму, окремі композиційні прийоми.

– дитина здатна сприймати не лише зовнішні ознаки зображуваного явища, а й внутрішню характеристику художнього образу твору [8].

Рекомендації науковця в організації творчого сприймання на різних рівнях цілком підходять і до контексту формування читацького інтересу в дітей, позаяк література є невід'ємним складником мистецтва загалом.

Як же втримати інтерес сучасних дітей до книжки в умовах тотальної діджиталізації? Дехто з науковців звертає увагу на екзистенційний підхід в означеній справі. Зокрема, Н. Гавриш визначає чотири тези, які висвітлюють проблему читацького інтересу в дітей:

– 1 теза: щоб книга дійшла до дитини, вона має бути в житті дорослих. (суспільство передусім має націлитися на формування читацької культури його дорослої частини, щоб впливати на читацькі інтереси дітей);

– 2 теза: світ змінюється і книга змінюється також (розмаїття варіантів книжок для малечі (книжка-картинка, книжка-гра, книжка-альбом, книжка-брязкальце, книжка-гризунець, магнітна книжка, книжка-театр, книжка-іграшка, книжка-бродилка, книжка-розмальовка, книжка з наліпками, книжка з віконцями тощо) надає можливість зробити їх постійним супутником дитини, залюбити у книгу майже від народження);

– 3 теза: книга і художнє слово – читати, слухати, дивитись (незалежно від того, в якому вигляді пдається перед дитиною художній текст, необхідно допомогти зрозуміти і відчути його, відкрити в ньому для себе смисли);

– 4 теза: разом з книгою має змінюватися й методика роботи з нею (потрібна методика, яка б урахувала жанрові особливості текстів, їх змістову, ідейну спрямованість, націленість дітей на ті чи інші аспекти їхньої діяльнійшої взаємодії) [3].

Інші науковці, наприклад, А. Зрожевська, Т. Потоцька, підкреслюючи, що “виховання читача, здатного сприймати художній твір у всьому його багатстві – процес довгий і складний, але, якщо початковий етап введення маленької людини в читацьку культуру буде своєчасним і успішним, значно скоротиться число юнаків і дівчат, не здатних або не бажаючих прилучитися до духовного досвіду людства”, визначають конкретні умови, які сприятимуть ефективному формуванню в дітей читацької діяльності, вихованню в них стійкого інтересу до книжки, до літературного читання:

– створення літературного розвивального середовища (літературного центру);

– підвищення педагогічного й психологічного рівнів підготовки вихователя до роботи з дитячою літературою;

– правильний відбір методів, з допомогою яких дітей знайомлять з художнім твором;

– якість виконання дорослим літературного тексту [6].

Отже, питання збереження дитячого інтересу до книжки й читання в площині особливостей індивідуальних відчуттів і сприймання залишається актуальним в науковому просторі та є предметом для дієвого розв'язання й дискусійного обговорення.

**Мета статті** полягає у визначенні психолого-педагогічних умов для закладання основ читацького інтересу й сприймання художніх творів у дітей раннього віку.

Аналіз наукових розвідок і спостереження за відповідною діяльністю педагогів дозволяє окреслити такі психолого-педагогічні умови для закладання основ читацького інтересу й сприймання художніх творів у дітей раннього віку:

- 1) залюбленість дорослого в книжку і процес читання;
- 2) планування читання як ритуалу;
- 3) дотримання суголосся просторів: об'єктів у книжці й оточенні;
- 4) емоційний контакт: дорослий-дитина-твір-книжка.

Опишемо кожну з умов.

Загальновідомо: лише творча особистість дорослого може виховати творчу особистість дитини. Тож, очевидно: якщо хочеш виховати читача, будь сам читачем. Власне, поняття “залюбленість” в означеному контексті можна трактувати як наповненість любов'ю, захопленням і пристрасстю до книжок зокрема і процесу читання загалом. Залюбленість – це про зачарування книжками й палке бажання поділитися цими чарами з іншими, зробити процес читання на правду чарівним, магічним, повним дивами й відкриттями. Сказане не означає нарочиту демонстрацію й хвастощі дорослого перед дітьми, натомість – це щирість і відкритість у зізнанні своєї непересічної любові до читання. Важливо й доцільно ділитися з вихованцями маркерами такої любові: обережно й делікатно брати книжки в руки, із щирим інтересом розглядати їх сторінки; знаходити лагідні й барвисті слова для книжок; ділитися своїми спогадами про дитячі книжки (навіть, якщо діти не все зрозуміють з наративу дорослого, вони уловлять основне: енергію захоплення, а це дуже важливо для народження їхнього власного читацького інтересу).

Безперечно, універсальним прийомом у системі заходів щодо формування читацького інтересу в малюків є ритуальність. Саме ритуали зробили ефективними методику Марії Монтесорі та Вальдорфську педагогіку, програму “Крок за кроком” та рефлексійні кола з дітьми. На необхідності розвивати ритуали читання наполягають і автори книжки-путівника “Як виховати читача” П. Пол і М. Руссо: “Читання дитині має бути парним танцем, а не сольним виступом. Що більше взаємного задоволення ви обоє отримаєте від читання, то сильніше воно асоціюватиметься і дитини з втіхою й винагородою; ми читаємо вголос разом із дитиною, а не для дитини – різниця величезна” [10, с. 38]. Ритуали читання в закладі дошкільної освіти і родині дещо різні, проте, в цьому їх приналежність та різнобічність у підживлюванні інтересу дітей до книжок. Вдома

ритуалами можуть стати читання на ніч (а в дитсадку – перед денним сном), читання на зупинці під час очікування транспорту (у дитсадку – на прогулянці), читання під час можливого очікування в чергах (у дитсадку – перед прийомом їжі, коли помічниця вихователя зайнята сервуванням столів). Ритуальними можуть бути не лише час і місце, але й певні рухи, пози, жести (якщо дорослий читає одній дитині, варто посадити її собі на коліна, або поряд: тактильний контакт дуже важливий для сприймання голосу дорослого і художнього контенту; якщо читання колективне – можна використати ритуальний килимок, особливі подушечки, спеціальні стільчики тощо).

Для дітей раннього віку гіперважливо, аби в книжках вони чули й бачили ті об'єкти, які є в близькому оточенні. Малюкам корисно не тільки чути багато різних слів, а й сприймати розмаїття інформації, що обвалюється на них, коли вони починають ходити й уперше ступають у великий світ. Бо ж читасмо ми дитині не просто книжку, а весь її художній простір [10]. Сприймання дітей буде на багато щаблів вище – усвідомленим і яскравим, якщо дорослий подбає про проведення аналогій між предметами на ілюстраціях у книжках та присвячений їм текст й предметами реальними, що дитина бачить у довкіллі.

Людська психіка так влаштована, що запам'ятовуємо ми швидше те, що викликає мікс емоцій. Дорослий, який відкриває світ книжки для малюка, має усвідомлювати дію ефектів “відлуння”, “бумерангу”, “відзеркалення”. Якими емоціями і відчуттями (а відчуття, як було зазначено вище, – перша сходинка для сприймання) наповнений дорослий у процесі читання, такими й “прищепляться” діти. Емоційний ланцюжок має передаватися від дорослого до дитини через емоційну атмосферу твору, вчинків персонажів, авторську позицію. Зрозуміло, що діти раннього віку поки що неспроможні рефлексувати ці моменти, але дорослий проговорює, реагує, емоціонує – і цим дає відповідні моделі реакцій на книжки. Малюк на підсвідомості запам'ятовує подібні патерни й потім, спочатку копіюючи, потім свідомо, повторює їх у власній поведінці й ставленнях.

Для успішного й грамотного закладання підґрунтя читацького інтересу в дітей раннього віку, урахування всіх індикаторів системної наполегливої діяльності у взаємодії з дітьми раннього віку, доцільно реалізувати основні вектори завдань формування маленького читача:

- зацікавлення дитини книжками і процесом читання;
- мистецтво дорослого виразно промовляти літературні тексти;
- урахування особливостей дитячого сприймання (увага, образ, упізнаваність, емпатія, рефлексія);
- позитивна реакція дитини на читання знайомих і нових літературних творів;
- мотивація дитини до слухання та промовляння літературних текстів;
- спонукання дитини до визначення емоційного ставлення до читання [7].

**Висновки.** Отже, наше дослідження висвітлює актуальну проблему у взаємодії з дітьми раннього віку. За дотримання відповідних психолого-педагогічних умов (залюбленість дорослого в книжку і процес читання; планування читання як ритуалу; дотримання суголосся просторів: об'єктів у книжці й оточенні; емоційний контакт: дорослий-дитина-твір-книжка) можна говорити про ефективне й ґрунтовне закладання основ читацького інтересу та сприймання художніх творів у дітей раннього віку.

**Перспективу подальших наукових пошуків** з означеного напрямку ми бачимо у дослідженні феномену уваги у сучасних дітей раннього віку в площині ознайомлення з літературними творами; створенні методики, що враховуватиме кореляцію між увагою і твором, сприйманням і мовленням, увагою та інтересом.

#### Використана література:

1. Біла І. М. Феноменологія дитячого сприймання. *Актуальні проблеми психології* : збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Видавництво “Фенікс”, 2013. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 16. С. 79–85.
2. 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 : ІМЕКС-ЛТД, 2021. 226 с.
3. Гавриш Н., Кондратець І. Дитина і книжка: новий формат взаємодії з дітьми. *Дошкільне виховання*. 2022. № 1. С. 6–10.
4. Гурковська Т. Л. Супровід розвитку дітей раннього віку. Київ : Дитячий садок. Бібліотека. 2011. № 5. 128 с.
5. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
6. Зрожевська А. Я., Потоцька Т. Ф. Професійна підготовка дошкільників до читацької діяльності. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16641/07-Zrozhevskaya.pdf?sequence=1>
7. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років “Дитина” / наук. ред. Г. В. Беленька, О. А. Половіна, І. В. Кондратець; авт.кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богінч, В. М. Вертугіна, К. І. Волинець та ін. Київ : ТОВ “АКМЕ ГРУП”. 2021. 568 с.
8. Організація творчого сприймання на різних вікових рівнях : методичні рекомендації. В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. Київ : Педагогічна думка, 2015. 57 с.
9. Павелків Р.В. Сприймання дошкільниками художніх творів, малюнків і картин. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/76355-spriymannya-doshkilnikami-hudozhnih-tvoriv-malyunkiv-kartin.html>
10. Пол П., Руссо М. Як виховати читача / пер.з англ. О.Стукала. Київ : ArtHuss. 2020. 264 с.

#### References:

1. Bila I. M. (2013) Fenomenologhiia dytiachoho spryimannia [Phenomenology of children's perception]. *Aktualni problemy psykholohii* Zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuks NAPN Ukrainy. K: Vydavnytstvo “Feniks”, T. KhII. Psykholohiia tvorchosti. Vyp. 16. S. 79–85 [in Ukrainian]
2. Vykhovannia ditei rannoho viku v zakladakh doshkilnoi osvity riznykh typiv (2021) [Education of young children in preschool education institutions of various types]: monohrafiia. S. A. Vasyliieva, N. V. Havrysh, V. V. Ragoza. za nauk. red. N. V. Havrysh. Kropyvnytskyi : IMEKS–LTD, 226 s. [in Ukrainian]

3. Havrysh N., Kondratets I. (2022) Dytna i knyzhka: novyi format vzaiemodii z ditmy [The child and the book: a new format of interaction with children]. *Doshkilne vykhovannia*. № 1. S. 6-10. [in Ukrainian]
4. Hurkovska T. L. (2011) Suprovid rozvytku ditei rannoho viku [Supporting the development of young children]. Kyiv : Dytiachyi sadok. Biblioteka. № 5. 128 s. [in Ukrainian]
5. Dutkevych T. V. (2012) Dytiacha psykholohiia [Child psychology]. Navch. posib. K. : Tsentr uchbovoi literatury. 424 s. [in Ukrainian]
6. Zrozhevska A. Ya, Pototska T.F. Propedevtychna pidhotovka doshkilnykiv do chytatskoi diialnosti [Propedeutic preparation of preschoolers for reading activities]. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16641/07-Zrozhevska.pdf?sequence=1> [in Ukrainian]
7. Metodychni rekomendatsii do Osvitnoi prohramy dla ditei vid 2 do 7 rokiv "Dytna" (2021) [Methodological recommendations for the Educational program for children from 2 to 7 years old "Child"] / nauk.red. H. V. Bieliienka, O. A. Polovina, I. V. Kondratets; avt.kol.: H. V. Bieliienka, O. L. Bohinich, V. M. Vertuhina, K. I. Volynets ta in. K.: TOV "AKME HRUP". 568 s. [in Ukrainian]
8. Orhanizatsiia tvorchoho spryimannia na riznykh vikovykh rivniakh : metodychni rekomendatsii (2015) [Organization of creative perception at different age levels: methodical recommendations]. V. O. Moliako, I. M. Bila, N. A. Vahanova [ta in.] ; za red. V. O. Moliako. K.: Pedahohichna dumka. 57 s. [in Ukrainian]
9. Pavelkiv R.V. Spryimannia doshkilnykamy khudozhnykh tvoriv, maliunkiv i kartyn [Preschoolers' perception of works of art, drawings and paintings]. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/76355-sprymannya-doshklnikami-hudojnh-tvorv-malyunkv-kartin.html> (data zvernennia: 30.05.2023). [in Ukrainian]
10. Pol P., Russo M. (2020) Yak vykhovaty chytacha [How to educate a reader] / per. z anh. O. Stukala. Kyiv : ArtHuss. 264 s. [in Ukrainian]

***Kondratets I. Psychological and pedagogical conditions for establishing the foundations of reading interest and perception of artistic works in children of early age***

*The article is devoted to the topical issue of reading culture in general and the role of fiction in a child's life in particular. Difficulties on the way to successfully laying the foundations of reading interest in children are revealed: low level of general and reading culture of adults, prioritization of material aspects rather than aesthetic ones, competition of books with gadgets, computer games, cartoons, mobile games and other types of activities; neglecting the traditions of family readings; leveling with dominant accents on literature in the educational process of preschool education institutions, mainly aimed at integration, lack of a clear and step-by-step algorithm for planning and organizing the interaction of preschool children with works of art with an understanding of the main aesthetic and pedagogical accents according to the mental characteristics of each age. The peculiarities of perception are determined: levels, stages, the role of artistic perception in the development of young children and the formation of emotional culture. A number of scientific investigations and publications devoted to the issue of children's perception, methodical aspects of interaction with artistic works, pedagogical theses that will allow solving the problem of reading interest in children are analyzed: for a book to reach a child, it must be in the lives of adults; the world changes and the book changes too; book and artistic word – read, listen, watch; together with the book, the method of working with it must change. The essence of psychological-pedagogical conditions for effectively laying the foundations of reading interest and perception of works of art in young children is outlined, substantiated, and revealed: 1) an adult's love for a book and the reading process; 2) planning reading as a ritual; 3) observing the consonance of spaces: objects in the book and the environment; 4) emotional contact: adult-child-work-book. Methodological recommendations for parents and teachers are presented, which will allow to correctly lay the foundations of reading interest in young children, to correctly take into account the indicators of systematic persistent activity in interaction with children of a certain age.*

**Key words:** *young children, perception, works of art, reading interest, psychological and pedagogical conditions.*

УДК 81-13:81'243:378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.11>

Крекотень О. В., Байдак Л. І., Березняк О. П.

## ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У КУРСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена формуванню емоційної компетентності студентів нелінгвістичних вищих навчальних закладів. Об'єктом вивчення виступає емоційний інтелект як уміння розуміти свої емоції та почуття інших людей. Метою дослідження є окреслення шляхів формування емоційної компетентності здобувача знань у курсі вивчення іноземної мови. Особливу увагу приділено значенню позитивного мислення та підвищенню мотивації до набуття іноземних навичок. Проведено аналіз наукових досліджень даного питання у вітчизняній та зарубіжній літературі, визначені поняття емоційного інтелекту та емоційної компетентності, узагальнені дидактичні підходи до проблеми у курсі іноземної мови професійного спрямування, визначено алгоритм формування емотивних навичок, розроблена модель тренінгу як частини курсу іноземної мови. Ключовою постаттю для впровадження моделі тренінгу визначений викладач, якому слід регулярно працювати над підвищенням рівню емоційного інтелекту. Визначено комунікативні методи, що можуть допомогти викладачеві сформувати позитивну атмосферу: бути в змозі спокійно описати проблемну ситуацію, виражати власні почуття, вміти пояснити необхідність певних завдань та запропонувати рішення проблеми. Робота має теоретичне значення і може стимулювати подальші практичні розробки даної теми. Підкреслено значення емоцій для професійної діяльності майбутнього спеціаліста, який вміє контролювати емотивні стани та націлений на позитивний результат. Визначено стратегічні елементи іноземної навчальної компетенції та етапи формування емоційної компетентності, а саме: ідентифікація, розуміння емоцій, вміння виражати емоції та керувати ними. Дидактичну задачу з вербалізації почуттів запропоновано проводити у три етапи: проведення анкетування з метою отримання інформації про рівень емоційної компетентності, прослуховування та обговорення теоретичного відомого матеріалу, практичний тренінг з формування емоційного інтелекту. Відзначено переваги формування іноземних навичок на основі емотивного компонента для сприяння мотивації до вивчення іноземної мови.

**Ключові слова:** емоція, емоційний інтелект, іноземна мова, емоційна компетентність, позитивні емоції, невербальний компонент, мотивація, емотивний стан.

Останнім часом емотивна складова превалює у суспільному дискурсі України. Події воєнної агресії з боку Росії змусили людей найбільш гостро відчувати емоції гордості національної належності, гнів та ненависть до ворога, почуття єдності та колективної підтримки. Освітні програми університетів з іноземної мови професійного спрямування не враховують необхідність пристосування під реалії сьогодення. З одного боку, підручники із вивчення іноземної мови у технологічних вищих навчальних закладах не містять жодних вправ для формування емоційної компетентності або ж для регулювання стресових станів студентів, з іншого боку, студенти приходять зі школи з налаштуванням відтворення іноземного контексту без емоцій. Перед викладачем іноземної мови постає важке завдання – сформувати висококваліфікованого спеціаліста, здатного не лише відтворювати понівечену країну разом із європейськими колегами, але й спілкуватись з ними на професійні теми. Це можливо лише у взаємозв'язку мовної та емотивної компетентності при формуванні іноземних навичок, що обумовлює **актуальність дослідження**. Викладач має “думати, досліджувати та застосовувати найліпші методи для розвитку когнітивних здатностей студента відповідати потребам різних соціальних середовищ” [1, с. 150].

**Мета дослідження** полягає у визначенні можливостей формування емотивної компетентності студента в комплексі з набуттям іноземних навичок та взаємозв'язку з позитивним мисленням студента задля підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. Завданнями до мети визначимо: аналіз теоретичних досліджень даної проблеми у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі; визначення основних понять, узагальнення дидактичних підходів до проблеми в цілому та у курсі іноземної мови професійного спрямування зокрема.

Варто зауважити, що історично проблема місця інтелекту та емоцій у когнітивному процесі вивчалась ще за часів Аристотеля, який стверджував, що емоції не заважають процесу пізнання, коли усвідомлюються розумом, а лише надають емоційний контекст [2, с. 113]. Іммануїл Кант визначив три інструменти пізнання: чуттєвість, інтелект і сенс [1, с. 150]. Поняття ж емоційного інтелекту та модель його формування з'явилися пізніше, були запропоновані Дж. Мейером та П. Селовеєм [3, с. 3]. Спираючись на цю теорію, Деніел Гоулман відзначив, що емоційний інтелект – це здатність ідентифікувати власні емоції, вміти контролювати їх та керувати ними, можливість відчувати емоції оточуючих та вміти спілкуватись [4, с. 63]. Він дослідив основні емоції (гнів, страх, щастя, кохання, здивування, відроза, сум [4, с. 21], та провів експериментальні дослідження у навчальних закладах різних типів на предмет результативності курсу з формування емоційного інтелекту. Деніел Гоулман визначив суть емоційної компетентності як складного особистісно-соціального утворення, що має за основу емоційний інтелект та емоційну культуру [4]. Дослідження емоційного інтелекту та емоційної компетентності висвітлюється багатьма зарубіжними та українськими авторами, але у полі нашої цікавості залишаються теоретичні та експериментальні розробки проблеми

в освітніх закладах, зокрема у курсі вивчення іноземної мови. Науковець *A. Furnham* досліджував зв'язок коефіцієнту розумового інтелекту (IQ) з рівнем емоційного інтелекту [5]. В експерименті брали участь 158 дорослих, що вільно володіють англійською мовою. По-перше, рівень емоційного інтелекту показав зворотну кореляцію по відношенню до коефіцієнту інтелекту, тобто люди з вищим IQ мали нижчий показник емоційного інтелекту. Вірогідним поясненням може бути те, що люди з високим рівнем розумового інтелекту не потребують розвитку емоційного, бо вони мають можливість вирішувати проблеми без участі інших. На протипагу, експеримент показав, що учасники з нижчим рівнем IQ, але з високим показником емоційного інтелекту навчаються краще, бо вони охоче сприймають допомогу та підтримку [5, с. 195]. Взнявши до уваги результати дослідження, можемо з упевненістю говорити про ключову роль розвитку емоційного інтелекту у вивченні іноземної мови студентами вищих навчальних закладів. Різні аспекти проблеми вивчали зарубіжні дослідники: *J. C. Richards* [6], *L. Pinto-Pérez* [7], *Ph. Gay*, *S. Pogranova*, *L. Mauroux*, *E. Trisconi*, *E. Rankin*, *R. Shankland* [8]. *J. C. Richards* проаналізував, які саме емоції виникають у викладачів англійської мови, у студентів та студентів-майбутніх викладачів, чим вони викликані і як вони впливають на процес викладання (навчання) (табл. 1).

Таблиця 1

**Можливості емоційного підходу до заняття з іноземної мови (за *Jack C. Richards*) [6]**

| З позиції викладача  | З позиції студента   |
|--|--|
| Емоції допомагають: забезпечити прийняття рішень та майбутні дії                                     | Емоції сприяють: оцінити ефект від викладацьких методів, вибору засобів навчання |
| Сприяти інтерактивним діям “викладач – студент”  | Активно брати участь у інтерактивній діяльності                                  |
| Визначати правила та процедури для сприяння позитивній атмосфері заняття                             | Розуміти важливість позитивного клімату заняття                                  |
| Забезпечувати ефективний зворотний зв'язок   | Відчувати ефект від зворотного зв'язку   |
| Обирати види діяльності, що сприяють мотивації: рольові ігри, гумор, пісні, персональні історії тощо | Демонструвати мовні навички з емотивним контентом, не боятись публічно говорити  |
| Отримувати задоволення від процесу викладання.   | Відчувати взаємозв'язок з викладачем   |

Дидактичний експеримент з формування емоційної компетентності 28 студентів туристичної галузі з колумбійського міста Пайпа здійснила *L. P. Pinto-Pérez* [7]. Згідно опитування, студенти не були вмотивовані до вивчення англійської мови, хоч об'єкти туристичної привабливості місцевості потребували англійськомовних спеціалістів. Дослідниця передбачила кілька практичних курсів з письмового використання мови, де одним з інструментів навчання були емоції та почуття. Спочатку, на етапі сенсифікації, студентам були представлені реальні героїчні люди, що могли б бути зразком для наслідування. Потім студенти створювали своїх супергероїв, наділених над можливостями [7, с. 40], викладач надавав власний сюжет як приклад, відпрацьовував граматичні та лексичні аспекти писемного мовлення. На етапі апробації, кожен представляв свою історію з наступним обговоренням та аудіо записом або зйомками відеосюжету. Результатом роботи була група, на 95% відсотків вмотивована до вивчення англійської мови [7, с. 44]. Оскільки українські студенти мають схожі проблеми щодо мотивації, вважаємо перспективним подібний експеримент у нашому вищому



**Формування іншомовної навчальної компетенції**

Рис. 1. Стратегічні елементи формування іншомовної навчальної компетенції (згідно *Ph. Gay*, *S. Pogranova*, *L. Mauroux*, *E. Trisconi*, *E. Rankin*, *R. Shankland* [8])

навчальному закладі. Однак, завданнями нашого дослідження передбачені поки теоретичні пошуки шляхів ефективності курсу іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах. Саме формуванню емоційної компетентності на занятті з англійської мови присвятили статтю група швейцарських та французьких вчених [8], де була доведена необхідність коригування навчальних силабусів з урахуванням формування емоційної компетентності студентів. Згідно їх точки зору, викладацька робота має бути націлена на три аспекти, що представлені на рис. 1.

Робота над формуванням емоційної компетентності включає: ідентифікацію, впізнавання та розуміння емоцій, вміння виражати та керувати ними [8, с. 4]. По-перше, кожен студент має розрізняти емоції: свої та співрозмовників. Це допоможе не лише ефективніше взаємодіяти на занятті, але й значно полегшить адаптацію до майбутньої професійної діяльності. Викладач має працювати не лише над позитивними емоціями, але й над негативними (гнів, страх, сором тощо) [8, с. 4]. Наприклад, емоція “страх” вводиться в ситуації, коли двоє дітей зустрічають нового сусіда з собакою. Один з дітей боїться собак. В комунікативному контексті студенти ідентифікують емоцію та характеризують її. При цьому кожне слово тексту розуміти не обов’язково. Виконуючи вправи з заповнення пропусків та тест на розуміння, студент звертає увагу на емотивний компонент [8, с. 6]. Фраза, написана на дошці, “I am scared of dogs”, вимовляється студентами з різними інтонаціями. Вітчизняні науковці С. А. Січкара та І. А. Денисюк, базуючись на таких компонентах емоційної компетентності, як саморегуляція та самомотивація, емпатія та рефлексія, комунікація та самоконтроль [9, с. 128], розробили алгоритм її формування засобами української мови [9]. Згідно їх дослідженням, емоційне забарвлення мови без використання невербального компоненту неможливо. Алгоритм, який вони розробили, включає ряд рекомендацій. Перш за все, і це перегукується з точками зору більшості науковців, має відбутися усвідомлення учнями власних емоцій [9, с. 129]. Для цього слід вести “Щоденник емоцій” та “Емоційний словник”, де протягом певної кількості часу учень записує у два стовпчики (позитивні і негативні) слова та звороти, що висловлюють їх почуття. Викладачеві варто звертати увагу, у якому стовпчику слів більше. Наступний етап передбачає керування потоком інформації: розширення або обмеження. Відкритість свідомості для потоку емоційних переживань передбачає позитивні думки типу: “дізнайся про це більше”, “відкрив для себе це почуття” [9, с. 129]. Завершальний етап включає розвиток або вдосконалення емоційної компетентності, що передбачає низку технік або вправ: вправи на вміння слухати і бачити (закрити вуха, запам’ятати дрібниці, закрити очі, лише слухати, потім записати емоції), переформування проблем у цілі (при цьому стоячи у позі “лідера”, піднявши руки і голову), техніка розуміння емоцій у відео або фільмі без звуку, вправа “струсіть емоції з себе” або “відправ емоції на прогулянку” [9, с. 130].

Базуючись на дослідженнях вітчизняних та зарубіжних дослідників, ми намагатимемось розробити алгоритм формування емоційної компетентності студентів нелінгвістичних університетів засобами іноземної мови, у нашому випадку, англійської. Першим етапом визначаємо проведення анкетування англійською мовою з метою отримання інформації, чи усвідомлюють студенти свої емоції, чи вміють ними керувати, чи розуміють емотивний стан інших. Питання для прикладу: Do you know what teachers expect from you? [1]; Do you know what you expect from your teacher or from your groupmates?; Do you have the possibility to do what you know best? [1]; What emotions do you know?; What makes you happy?; What makes you exhausted?; What do you do when you are stressed?; Do you often feel scared? What are you scared of? Звісно, питання можуть коригуватися в залежності від рівня володіння мовою та спеціалізації групи, але найголовнішим має бути усвідомлення емоційного стану студента. Після опрацювання анкет, викладач пропонує студентам для прослуховування та обговорення кілька відео на Youtube, які присвячені теоретичним питанням формування емоційного інтелекту від Д. Гоулмана: 1) *Емоційний інтелект як супервлада*; 2) *10 засобів формування емоційного інтелекту*: (<https://www.youtube.com/watch?v=SXW3XH08G3M>) ([https://www.youtube.com/watch?v=7BBDj4\\_YfkQ](https://www.youtube.com/watch?v=7BBDj4_YfkQ)). Наступний етап – модель формування емоційної компетентності, здійснюється у кілька етапів та передбачає різні дидактичні прийоми, на деяких зупинимось детальніше. По-перше, процес передбачає творчу роботу компетентного викладача, що вміє особисто виражати емоції, керувати ними та розуміти емотивний стан студентів, а для цього бажана спеціальна освіта [4, с. 346]. Крім “щоденника емоцій”, про який мова йшла раніше, студентам варто запропонувати “поштову скриньку довіри” [4, с. 346], де студент анонімно ділиться своєю проблемою англійською мовою. Викладач формує дві групи, проблема обговорюється і пропонується варіант рішення. Групи використовують метод SOCS (ситуація, опції, наслідки, рішення) [4, с. 349], коли детально аналізується ситуація, пропонуються варіанти рішення, обговорюються наслідки, обирається один варіант, який представляє делегований студент. Усвідомити зв’язок між емоцією та тілесним самовираженням допоможе вправа “Психологічна скульптура” [3, с. 29]. Малі групи зображують скульптури протилежних емоцій: натхнення-знесилення, радість-смуток тощо, потім кожна група презентує результати спільної роботи. Вплив невербальних компонентів на емоційний стан допоможе відчувати гра “Вгадай емоцію”. Кожен учасник обирає картку, де записана назва емоції та демонструє її за допомогою невербальних засобів. Завдання групи – вгадати емоцію [3, с. 44]. Не менш важливо у навчальному процесі вчитися виражати емоції у мовній інтонації. Учасникам пропонуються картки з фразою, яку треба вимовити з задоволенням, гордістю, злістю, байдужістю тощо. Можливо вимовляти фразу, надаючи їй спочатку прямий, а потім протилежний зміст [3, с. 46]. Мовні вправи з формування емоційної компетентності яскраво представлені у розробці “Business English Exercises” до проекту *International Partnership for*

*Improving the Quality of Teaching in Vocational Schools* [10]. Цікаві ілюстрації емоцій, до яких треба підібрати відповідні слова, тести на розуміння мови тіла, графічно зображені елементи емпатії до поєднання з визначеннями, список позитивних та негативних якостей до класифікації, стилі комунікації та етика бізнесу – це безсумнівно зміцнить позитивне ставлення студента до вивчення іноземної мови у немовному вищому навчальному закладі.

Цілком очевидно, що ключовою з емоційних компетентностей є позитивне налаштування, вміння мислити позитивно. “Мистецтво перетворення проблем у радість” відкриває можливості ресурсу мотивації до вивчення іноземної мови [3, с. 69]. Основні правила позитивного мислення визначив І. М. Матійків [3], а викладачеві іноземної мови варто їх передати студентам: висловлюватись без часток “не” (в категоріях бажань, а не страхів), персоналізувати висловлювання (а я думаю так...), відповідати лише за власні почуття та емоції, замінювати шкідливі слова на корисні [3, с. 75]. Теоретичне дослідження має на меті практичне впровадження та аналіз практичних результатів на прикладі трьох груп з вивчення французької, німецької та англійської мов у наступному навчальному році.

#### Використана література:

1. Clipa O., Mihalache E., Serdenciuc N.L. Level of Satisfaction in School – Pupil and Teacher Perceptions. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2016, 8(1), 149–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.18662/rrem/2016.0801.09>
2. Колесник Г. Вплив емоцій на когнітивні процеси під час вивчення іноземної мови студентами першого курсу навчання. *Молодь і ринок*. № 4 (159), 2018. С. 112–116.
3. Матійків І.М. Тренінг емоційної компетентності : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
4. Goleman D. L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence : traduction française par Thierry Piélat. Paris : Edition Robert Laffont, 1997. 430 p.
5. Furnham A. The Relationship between Cognitive Ability, Emotional Intelligence and Creativity. *Psychology*, 2016. № 7. P. 193–197. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.72021>
6. Richards J.C. Exploring Emotions in Language Teaching. *RELC Journal*. 2020. P. 1–15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0033688220927531>
7. Pinto-Pérez L. Using Feelings and Emotions in the EFL Classroom to Improve Writing Skills through Story Writing Workshops. *Enletawa Journal*, 2018, № 11. V. 1. P. 33–53.
8. Gay P., Pogranova S., Mauroux L., Trisconi E., Rankin E., Shankland R. Developing Students Emotional Competencies in English Language Classes: Reciprocal Benefits and Practical Implications. *Public Health*, 2022. № 19. P. 64–69. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19116469>
9. Січкач С.А., Денисюк І.А. Алгоритм формування емоційної компетентності та емоційного інтелекту засобами української мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2020. № 46. Т. 2. С. 127–131. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2020.46-2.31>
10. Korol K. Business English Exercises. *Project: International Partnership for Improving the Quality of Teaching in Vocational Schools*. Łomża, 2017. 58 p. URL: <https://perfect-project.eu/wp-content/uploads/2014/10/Booklet-Business-English-Exercises.pdf>.

#### References:

1. Clipa O., Mihalache E., Serdenciuc N.L. (2016) Level of Satisfaction in School – Pupil and Teacher Perceptions. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 8(1), 149–170. DOI : <http://dx.doi.org/10.18662/rrem/2016.0801.09>
2. Kolesnyk G. (2018) Vplyv emotsii na kignityvni protsesy pid chas vyvchennia inosemnoii movy [The Influence of Emotions on Cognitive processes while studying]. *Molod i Rynok*. № 4 (159). P. 112–116 [in Ukrainian]
3. Matiikiv I.M. (2012) Trening emotsiinoi kompetentnosti [Training course of Emotional Competencies: Study Guide]. Kyiv : Pedagogichna Dumka, 112 s. [in Ukrainian]
4. Goleman D. (1991) L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence : traduction française par Thierry Piélat . Paris: Edition Robert Laffont. 430 p. [in French]
5. Furnham A. (2016) The Relationship between Cognitive Ability, Emotional Intelligence and Creativity. *Psychology*. No 7. P. 193–197. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.72021>
6. Richards J.C. (2020) Exploring Emotions in Language Teaching. *RELC Journal*. P. 1–15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0033688220927531>
7. Pinto-Pérez L. (2018) Using Feelings and Emotions in the EFL Classroom to Improve Writing Skills through Story Writing Workshops. *Enletawa Journal*. No 11. V. 1. P. 33–53.
8. Gay P., Pogranova S., Mauroux L., Trisconi E., Rankin E., Shankland R. (2022) Developing Students Emotional Competencies in English Language Classes: Reciprocal Benefits and Practical Implications. *Public Health*, No 19. P. 64–69. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19116469>
9. Sichkar S., Denysiuk I.(2020) Algoritm formuvannia emotsiinoi kompetentnosti ta emotsiinogo intelektu zasobamy ukainskoi movy [Algorithm for the Development of Emotional Competence and Emotional Intelligence by Means of the Ukrainian Language]. *Naukovyi Visnyk Mizhnarodnogo Gumanitarnogo Universytetu*. No 46, V. 2. P. 127–131. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2020.46-2.31>
10. Korol K. (2017) Business English Exercises. *Project: International Partnership for Improving the Quality of Teaching in Vocational Schools*. Łomża, 58 p. URL: <https://perfect-project.eu/wp-content/uploads/2014/10/Booklet-Business-English-Exercises.pdf> (data zvernennia 20.05.2023)

**Krekoten O., Baidak L., Berezniak O. Formation of emotional competence and positive thinking of students in the foreign language class**

*This article deals with forming the emotional competence of non-linguistic higher educational institutions students. The object of the study is the emotional intelligence as the ability to understand our own emotions as well as the feelings of other people. The purpose of the study is to outline the ways of forming the students' emotional competence in the foreign language course. Special attention is paid to the importance of positive thinking and the motivation to acquire foreign language skills. The review of the literature and scientific theoretical and practical research was carried out; the concepts of emotional intelligence and emotional competence were defined, didactic approaches to the problem in professionally oriented foreign language courses were shown, an algorithm for the emotional skills formation was determined. A training model as a part of a foreign language course was proposed. The key figure in the implementation of this model is a teacher who should regularly work on increasing the level of emotional intelligence. Communicative methods that could help the teacher to create a positive atmosphere have been identified: to be able to describe a problem, to express emotions, to explain the necessity of tasks and to propose a solution of a problem. The study has theoretical significance and can be followed by the further practical development. The importance of emotions for the professional activity of a future specialist knowing to control his emotional states aimed at the positive result has been emphasized. The strategic elements of foreign language competence and the stages of forming the emotional competence, such as: identification, understanding of emotions and the ability to express and to manage them. The didactic task of emotions verbalization was proposed in three stages. They are: conducting a questionnaire survey in order to obtain information about the level of emotional competence, listening and discussing the theoretical video material, practical training on the formation of emotional intelligence. The advantages of foreign language skills formed on an emotional component in order to motivate students to learn a foreign language have been noted.*

**Key words:** emotion, emotional intelligence, foreign language, emotional competence, positive emotions, non-verbal component, motivation, emotional state.

УДК 378.011.3–057.175:354.31]:005.336

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.12>

**Кміторов М. О.**

**СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ  
ЯК СКЛАДОВОЇ ЗАГАЛЬНОДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ**

*Стаття присвячена одній з актуальних проблем вивчення сучасного стану розвитку системи військової освіти як складової загальнодержавної системи освіти та окресленні її основних трансформаційних зрушень. Окреслено теоретико-методологічну основу дослідження, яка базується на системному підході та низці наукових методів, як от: аналізу та синтезу, наукової абстракції, індукції та дедукції, алгоритмізації. Акцентовано увагу на домінуючих тенденціях розвитку системи військової освіти спрямовані на професіоналізацію та підвищення ефективності підготовки майбутніх офіцерів НГУ і військових спеціалістів з орієнтацією на країни-члени НАТО. Визначено основні законодавчі акти та нормативно-правові документи, які регламентують європейську ідентичність України. Серед яких: Закон України “Про вищу освіту” (2021 р.); Закон України “Про освіту” (2017 р.); Наказ “Про підготовку військовослужбовців, військових частин (підрозділів) НГУ” (2016 р.); Норматив з бойової та спеціальної підготовки військових частин (підрозділів) Національної гвардії України (2016 р.); Конституція України” (2019 р.); Проект Стратегії воєнної безпеки України” (2021 р.); основні стандарти НАТО “Стандартизація бойової підготовки та військової освіти” (NATO STANAG 2116); “Стандартизація військової освіти” (NATO STANAG 6001); “Концепція трансформації системи військової освіти за стандартами НАТО” (2023 р.). Графічного представлено основні цілі реформування системи військової освіти України на засадах стандартів військової освіти НАТО. Окреслено основні запити сучасного суспільства до особистості військовослужбовця на засадах стандартів НАТО до професійної підготовки майбутніх військових кадрів. Визначено сучасні методи навчання майбутніх військовослужбовців, що відповідають стандартам НАТО. Зосереджено увагу на питанні інтеграції інформаційних технологій навчання в систему військової освіти, зокрема імерсивних технологій навчання. Доведено, що успішне формування та розвиток професійної компетентності майбутніх військовослужбовців, зокрема майбутніх офіцерів НГУ в межах імплементації в систему військової освіти України стандартів НАТО здійснюватиметься за умов дотримання ряду дидактичних умов.*

**Ключові слова:** система військової освіти, майбутні офіцери, НАТО, НГУ, професійна підготовка.

Інтереси національної безпеки і оборони держави, які пов'язані із запобіганням виникненню та розвитку збройних конфліктів на території України, із забезпеченням її здатності протистояти зовнішній агресії, особливо в умовах розгортання у 2022 році масштабної російсько-української війни. Вимагають від сектору національної безпеки постійно підтримувати та розширювати свої можливості щодо протидії наявним потенційним загрозам і небезпекам, урахувати зміни в безпековому, стратегічному і операційному середовищі держави. Так, сучасний стан розвитку системи військової освіти, зокрема, системи професійної підготовки майбутніх військових кадрів НГУ, пов'язаний з необхідністю зміни траєкторії їх професійної підготовки,

підходів, форм, способів та методів навчання націлених на євроатлантичну інтеграцію та імплементацію в систему вищої військової освіти стандартів НАТО. З огляду на це, актуальною постає проблема вивчення сучасного стану розвитку системи військової освіти як складової загальнодержавної системи освіти.

Різноманітним аспектам проблеми вивчення сучасного стану розвитку системи військової освіти як складової загальнодержавної системи освіти та окресленні її основних трансформаційних зрушень присвячена значна кількість наукових досліджень, зокрема: розвитку системи вищої військової освіти України в контексті сучасних трансформаційних змін (В. Артамощенко, А. Вітченко, В. Осьодло, С. Полторак, І. Руснак та ін.); моделюванню процесу розвитку військової освіти в Україні (Д. Вітер, М. Ктігоров, В. Оліферук, Н. Шабатіна та ін.); основним підходам до системи професійної військової освіти в Україні (В. Рахманов, М. Ктігоров, А. Плаксін та ін.).

**Мета дослідження** полягає у вивченні сучасного стану розвитку системи військової освіти як складової загальнодержавної системи освіти та окресленні її основних трансформаційних зрушень.

Теоретико-методологічною основою дослідження є системний підхід до вивчення фундаментальних положень щодо сучасного стану розвитку системи військової освіти як складової загальнодержавної системи освіти. З метою досягнення окресленої на початку дослідження мети, використовувались такі методи, як от: аналізу та синтезу (з метою логічного та послідовного наукового обґрунтування закономірностей функціонування системи військової освіти України як складової загальнодержавної системи освіти. Наукова абстракція, індукція та дедукція (в узагальненні основних постулат законодавчих актів та нормативно-правових документів, які регламентують європейську ідентичність України). Метод алгоритмізації (з метою графічного представлення основних цілей реформування системи військової освіти України на засадах стандартів військової освіти НАТО).

Домінуючі тенденції розвитку системи військової освіти спрямовані на професіоналізацію та підвищення ефективності підготовки майбутніх офіцерів НГУ і військових спеціалістів з орієнтацією на країни-члени НАТО. Так, досвід системи професійної підготовки майбутніх військових офіцерів в контексті реалізації стандартів НАТО має характеризуватися чітким підбором майбутніх курсантів та їх спеціалізацією, інтенсивністю та орієнтацією на вирішення конкретних практичних завдань, а також використання принципів навчання впродовж життя, що є важливими для національної безпеки країни.

Доцільно підкреслити, що за останні роки система військової освіти зазнала системних змін за рахунок упровадження досвіду війни; імплементації стандартів НАТО в програми підготовки; реалізації кращих підходів щодо навчання та підготовки складових сектору безпеки й оборони за досвідом країн-партнерів; зміни світоглядних цінностей у підготовці офіцерських кадрів; підвищення якості практичної підготовки всіх категорій здобувачів військової освіти [11; 19].

Слід зауважити, що провідне значення в оновленні вищої військової освіти належить стандартизації, адже саме у стандартах закладається модель професійної підготовки військового фахівця. Однак, реалії сучасного стану розвитку системи військової освіти акцентує увагу на наявності деяких недоліків у розроблених проєктах стандартів вищої військової освіти. Серед яких наявність однакових компетентностей для різних рівнів вищої освіти, які не відображають специфіку підготовки військових фахівців і не відповідають Закону України “Про вищу освіту” (2021 р.) [4]. Відсутність потенціалу розвитку загальних здібностей, що призводить до відсутності постійного розширення та поглиблення формування якостей, набутих на попередніх рівнях освіти.

Одноманітність професійних компетентностей за різними військовими спеціальностями, їх підміна окремими структурними компонентами компетентностей, зокрема знаннями. Окремі положення проєктів стандартів спрямовані на професійну підготовку не майбутнього офіцера-лідера, який в умовах невизначеності повинен приймати одноосібні рішення, нести особисту відповідальність за виконання наказів, а також захищати життя і зберігати здоров'я підлеглих, а просто на підготовку члена окремої команди [1; 3].

Отже, політика змін щодо стану розвитку військової освіти визначається значною кількістю законодавчих актів та нормативно-правових документів, які регламентують європейську ідентичність України.

Перш за все проєктом Закону України “Про внесення змін до деяких законів України щодо військової освіти і науки” [17] опрацьовані зміни до Законів України “Про освіту” (2017 р.) [5] та “Про вищу освіту” (2021 р.) [4]. В текстах документів наголошено на встановленні рівнів військової освіти офіцерського складу, як от: тактичний, оперативний, стратегічний та розширення повноваження державних органів, до сфери управління яких належать заклади освіти, що здійснюють підготовку військових кадрів в інтересах сектору безпеки та оборони. До того ж введено в обіг поняття “професійна військова освіта”, яка трактується як спеціалізована освіта, що здобувається в межах неформальної освіти за освітніми програмами, та має на меті здобуття відповідних рівнів військової освіти, як от: тактичний, оперативний, стратегічний. А також уможливає вдосконалення рівня професійно-орієнтованих компетентностей майбутніх військових фахівців, що забезпечують виконання службових (бойових) функцій.

Проблема свідомої реалізації військового професіонала та розбудова системи професійної підготовки військових кадрів НГУ, підкреслюється в Наказі “Про підготовку військовослужбовців, військових частин (підрозділів) НГУ” (від 14.03.2016 № 151) [15], а також Нормативом з бойової та спеціальної підготовки військових частин (підрозділів) Національної гвардії України (наказ КНГУ від 14.03.2016 № 151) [10]

основними постулатами яких виокремлено розвиток відомчої системи освіти та підготовки кадрів, що відповідатиме запитам суспільства щодо професіоналізму фахівців НГУ у відповідності до Європейських стандартів професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ, а також суттєвим реформуванням Міністерства внутрішніх справ України.

Означене висвітлено у “Конституції України” (2019 р.) [6], де закріплено незворотність стратегічного курсу держави на набуття повноправного членства в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору (НАТО).

У “Проекті Стратегії воєнної безпеки України” (2021 р.) [16] зазначено, що головною її метою є заздалегідь підготовлена та всебічно охоплена оборона України на засадах принципу стримування, стабільності та співпраці, що забезпечує військову національну безпеку, суверенітет і територіальну цілісність держави відповідно до Конституції України та в межах кордонів Української держави, сприяння інтеграції України в євроатлантичний простір безпеки та надання можливості приєднатися до НАТО та брати активну участь у міжнародних операціях щоб зберегти мир і безпеку.

Варто взяти до уваги результати проведеного у 2023 році брифінгу щодо трансформації системи військової освіти в Military Media Center [9], під час якого директор Департаменту військової освіти і науки Міністерства оборони України Володимир Мірненко повідомив, що нова система військової освіти в Україні має базуватися на гармонізації з освітніми програмами НАТО, яких Україна має досягнути до кінця 2026 року.

Так, одним з основних стандартів НАТО є “Стандартизація бойової підготовки та військової освіти” (NATO STANAG 2116), який визначає основні принципи та вимоги до професійної підготовки майбутніх військових фахівців. Важливим є також документ “Стандартизація військової освіти” (NATO STANAG 6001), що визначає вимоги до рівнів сформованості іншомовної мовленнєвої компетенції військовослужбовців та забезпечує стандартизацію оцінювання цих навичок. Означене зумовлюється тим, що надання професорсько-викладацьким складом належного рівня знань з іноземної мови, уможливить процес спілкування іноземною мовою для українських військовослужбовців з їх колегами в міжнародному військовому просторі.

Так, 02 січня 2023 р. ухвалено “Концепцію трансформації системи військової освіти за стандартами НАТО” [7], яка зосереджує увагу на реалізації міжвідомчої координації щодо підготовки військових фахівців з питань оборони, безперервний освітній та професійний розвиток військових фахівців упродовж військової кар’єри на період до 2032 року.

Отже, основними цілями реформування системи військової освіти України на засадах стандартів військової освіти НАТО мають стати наступні (див. рис. 1).

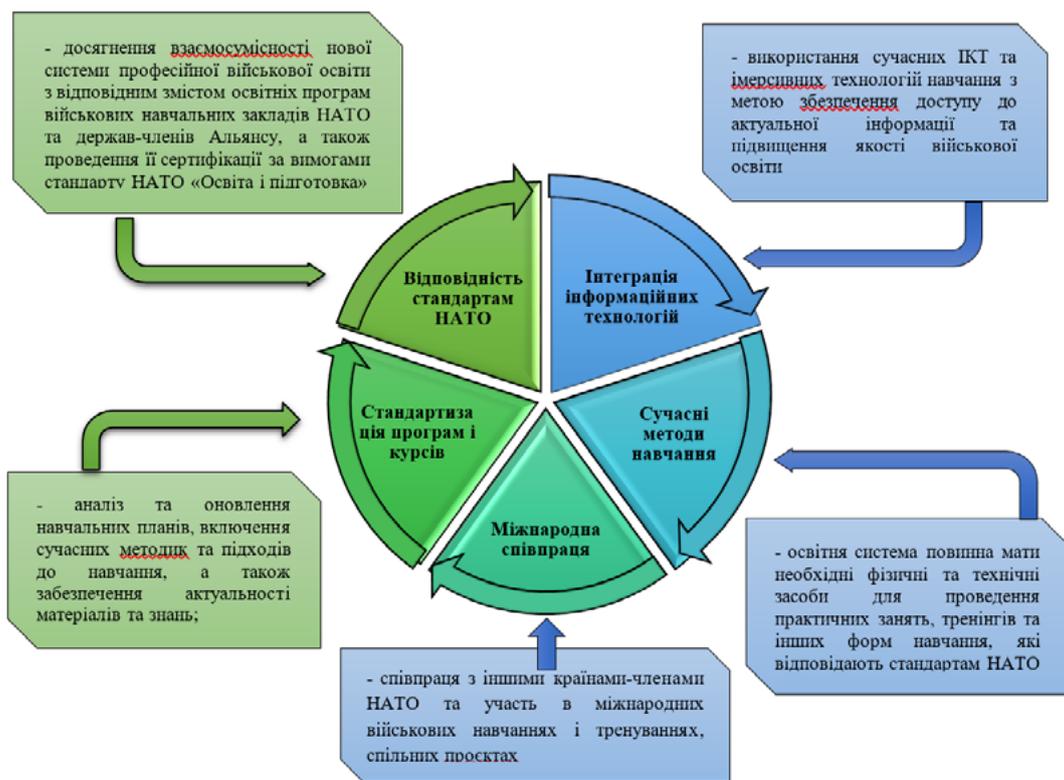


Рис. 1. Основні цілі реформування системи військової освіти України на засадах стандартів військової освіти НАТО

Важливим для нашого дослідження є окреслення сучасних методів навчання, що відповідають стандартам НАТО, серед яких слід виокремити наступні: практичні заняття; інструктажі; групові вправи (тактичні навчання та заняття); тренування; симуляції; військово-патріотичні квести; майстер-класи; бінарні заняття; брейн-ринги; дискусії; спостереження за роботою найпідготовленіших практиків; перегляд відео фіксації роботи бойових порядків; когнітивні та рефлексивні тренінги; моделювання проблемних професійних ситуацій; ділові й рольові ігри; професійне планування; SWOT-аналіз; розробка тактичних епізодів; командно-штабні навчання; метод інцидентів, тощо [8; 12; 13].

Зосереджуючись на питанні інтеграції інформаційних технологій навчання в систему військової освіти, слід виокремити такі імерсивні технології, як от: Лабораторії віртуальної реальності “Labster”, які надають змогу максимально унаочнити деталізацію будь-якої професійно-орієнтованої ситуації в формі віртуальної симуляції професійного спрямування без негативних наслідків. Доцільно також використовувати Google Expeditions з метою розширення обсягу знань з обраного фаху шляхом відвідування провідних зарубіжних заходів без фізичного переміщення, що особливо актуально в умовах карантину та дистанційного навчання.

Слід також зауважити на важливості забезпечення постійного професійного розвитку військовослужбовців. Українська система освіти має створювати умови для постійного підвищення якості військовослужбовців, зокрема шляхом організації курсів підвищення кваліфікації, майстер-класів, тренінгів та інших форм професійної підготовки. Також важливо надавати актуальну інформацію, наукові дослідження та інші матеріали, які допомагають військовим фахівцям постійно вдосконалюватися [2].

Доцільно підкреслити, що успішність військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ забезпечується дидактичними умовами, спрямованими на реалізацію [14; 18]: системи інтенсивного навчання; змісту військово-спеціальної підготовки, реалізованої в сукупності дисциплін професійної підготовки (загально-професійних, військово-професійних, професійно-спеціальних), а також за допомогою практик і військового стажування; можливостей використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час розв’язання професійно-орієнтованих завдань; активного включення курсантів у процес формування професійно важливих якостей.

**Висновки.** Проведений теоретико-методологічний аналіз перспектив розвитку військової освіти України дає підстави дійти висновку, що пріоритетними стратегіями поступальної модернізації на засадах імплементації в систему військової освіти України стандартів НАТО слід виокремити наступні: розробка і впровадження навчальних програм, які відповідають стандартам НАТО; створення відповідної інфраструктури та ресурсів, в тому числі забезпечення професорсько-викладацьким складом застосування сучасних методів навчання та засобів ІКТ в професійній підготовці майбутніх військових фахівців; підсилення сегменту міжнародної співпраці.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробці моделі імплементації в систему військової освіти України стандартів НАТО та здійсненні експериментальної перевірки її ефективності на засадах розроблених організаційно-методичних аспектах формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану.

#### **Використана література:**

1. Артамощенко В. Розвиток системи військової освіти. Розроблення програмного документа Кабінету Міністрів України. *Актуальні питання національної безпеки та оборони*. 2021. № 4. С. 26–33.
2. Вітер Д. Професіоналізація військової освіти в Україні: головні напрямки, зміст та перспективи. *Військова освіта*, 2020. № 1(41). С. 81–90.
3. Вітченко А., Осюдло В. Розвиток системи вищої військової освіти України в контексті сучасних трансформаційних змін. *Наука і оборона*, 2019. № 2. С. 44–50.
4. Закон України “Про вищу освіту” (2021 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
5. Закон України “Про освіту” від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: [www.rada.gov.ua](http://www.rada.gov.ua) (дата звернення: 25.05.2023).
6. Конституція України (2019 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 25.05.2023).
7. Концепція трансформації системи військової освіти за стандартами НАТО (2023 р.). URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/uriad-ukhvalyv-kontseptsiuu-transformatsii-systemy-viiskovoi-osvity-za-standartamy-nato> (дата звернення: 25.05.2023).
8. Кітторов М. Організаційно-методичні аспекти формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 2022. (51), 30–38. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-04>.
9. Мілітарі Медіа Центр (Military Media Center). URL: [https://www.mil.gov.ua/ministry/struktura-apatu-ministerstva/militari-media-czentr\(military-media-center\).html](https://www.mil.gov.ua/ministry/struktura-apatu-ministerstva/militari-media-czentr(military-media-center).html) (дата звернення: 25.05.2023).
10. Нормативи з бойової та спеціальної підготовки військових частин (підрозділів) Національної гвардії України (наказ КНГУ від 14.03.2016 № 151) : нормативи. Київ : ГУ НГУ, 2016. 12 с.
11. Оліферук В., Вітер Д., Шабатіна Н. Моделювання процесу розвитку військової освіти в Україні: принципи та підходи до стандартизації. *Військова освіта*, 2020. № 2(42). С. 223–229.
12. Плаксін А. Методологічні засади професійної підготовки фахівців галузі національної безпеки у вищих військових закладах України. *Періодичний науковий журнал “Інноваційна педагогіка”*. Одеса. 2020. № 29. С. 76–79.
13. Плаксін А. Фактори впливу на розвиток професійної спрямованості майбутнього фахівця галузі Національної безпеки. *Військова освіта і наука: сьогодні та майбутнє* : XVI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція / Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Київ, 2020. С. 234–238.

14. Полторак С. Трансформація системи військової освіти України на шляху до досягнення стандартів НАТО. *Наука і оборона*, 2018. № 2. С. 3–10.
15. Про підготовку військовослужбовців, військових частин (підрозділів) НГУ : наказ КНГУ (від 14.03.2016 № 151). Київ : ГУНГУ, 2016. 152 с.
16. Проєкт Стратегії воєнної безпеки України (2021 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0022525-21#Text>.
17. Проєкт Закону України “Про внесення змін до деяких законів України щодо військової освіти і науки” (2021 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1986-20#Text>.
18. Рахманов В. Основні підходи до системи професійної військової освіти в Україні. *Збірник наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України*. 2021. № 1(43). С. 279–288.
19. Руснак І., Мірненко В., Кас’яненко М., Оліферук В., Вітер Д. Інноваційна військова освіта: стан та перспективи розвитку. *Військова освіта*, 2021. № 2 (44). С. 9–20.

#### References:

1. Artamoshchenko V. (2021). Rozvytok systemy viiskovoi osvity. Rozroblennia prohramnoho dokumenta Kabinetu Ministriv Ukrainy [Development of the military education system. The development of the program document of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. *Aktualni pytannia natsionalnoi bezpeky ta oborony*. No. 4. P. 26–33. [in Ukrainian].
2. Viter D. (2020). Profesionalizatsiia viiskovoi osvity v Ukraini: holovni napriamky, zmist ta perspektyvy [Professionalization of military education in Ukraine: main trends, content and prospects]. *Viiskova osvita*. No. 1(41). P. 81–90. [in Ukrainian].
3. Vitchenko A., Osodlo V. (2019). Rozvytok systemy vyshchoi viiskovoi osvity Ukrainy v konteksti suchasnykh transformatsiinykh zmin [Development of the higher military education system of Ukraine in the context of modern transformational changes]. *Nauka i oborona*. No 2. P. 44–50. [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” (2021) [The Law of Ukraine “On Higher Education”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” vid 5 veresnia 2017 roku № 2145-VIII [The Law of Ukraine “On Education”]. URL: [www.rada.gov.ua](http://www.rada.gov.ua). [in Ukrainian].
6. Konstytutsiia Ukrainy (2019) [The constitution of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA%96-%D0%B2%D1%80#Text>. [in Ukrainian].
7. Kontseptsiiia transformatsii systemy viiskovoi osvity za standartamy NATO (2023) [The concept of transformation of the military education system according to NATO standards]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/uriad-ukhvalyv-kontseptsiiu-transformatsii-systemy-viiskovoi-osvity-za-standartamy-nato>. [in Ukrainian].
8. Ktitorov M. (2022). Orhanizatsiino-metodychni aspekty formuvannia ta rozvytku profesiinykh kompetentnosti maibutnikh ofitseriv NHU v umovakh voiennoho stanu [Organizational and methodological aspects of the formation and development of the professional competences of future officers of the ngu in the conditions of the martial state]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. (51), 30–38. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-04>. [in Ukrainian].
9. Militari Media Tsentri [Military Media Center]. URL: [https://www.mil.gov.ua/ministry/struktura-aparatu-ministerstva/militari-media-czentr\(military-media-center\).html](https://www.mil.gov.ua/ministry/struktura-aparatu-ministerstva/militari-media-czentr(military-media-center).html) [in Ukrainian].
10. Normatyvy z boiovoi ta spetsialnoi pidhotovky viiskovykh chastyn (pidrozdiliv) Natsionalnoi hvardii Ukrainy (2016). (nakaz KNHU vid 14.03.2016 № 151) : normatyvy [Regulations on combat and special training of military units (units) of the National Guard of Ukraine (Order of the National Guard of Ukraine dated 14.03.2016 No. 151): regulations]. K. : HU NHU, 12 p. [in Ukrainian].
11. Oliferuk V., Viter D., Shabatina N. (2020). Modeliuvannia protsesu rozvytku viiskovoi osvity v Ukraini: pryntsyipy ta pidkhody do standartyzatsii [Modeling the process of the development of military education in Ukraine: principles and approaches to standardization]. *Viiskova osvita*. N 2(42). P. 223–229. [in Ukrainian].
12. Plaksin, A. (2020). Metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv haluzi natsionalnoi bezpeky u vyshchykh viiskovykh zakladakh Ukrainy [Methodological principles of professional training of specialists in the field of national security in higher military institutions of Ukraine]. *Periodychnyi naukovyi zhurnal “Innovatsiina pedahohika”*. Odesa, 29. P. 76–79. [in Ukrainian].
13. Plaksin, A. (2020). Faktory vplyvu na rozvytok profesiinoi spriamovanosti maibutnoho fakhivtsia haluzi Natsionalnoi bezpeky [Factors influencing the development of the professional orientation of a future specialist in the field of National Security]. *KhVI Mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferentsiia Viiskova osvita i nauka: sohodennia ta maibutnie. Viiskovyi instytut Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 27 lystopada 2020 roku. m. Kyiv. P. 234–238. [in Ukrainian].
14. Poltorak S. (2018). Transformatsiia systemy viiskovoi osvity Ukrainy na shliakhu do dosiahnennia standartiv NATO [Transformation of the military education system of Ukraine on the way to achieving NATO standards]. *Nauka i oborona*, N 2. P. 3–10. [in Ukrainian].
15. Pro pidhotovku viiskovoslužbovtsiv, viiskovykh chastyn (pidrozdiliv) NHU: nakaz KNHU (vid 14.03.2016 № 151) [On the training of military personnel, military units (subunits) of the National State University: order of the National State University of Ukraine (from March 14, 2016 No 151)]. Kyiv : HUNHU, 2016. 152 p. [in Ukrainian].
16. Proiekt Stratehii voiennoi bezpeky Ukrainy (2021) [Project of the Strategy of Military Security of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0022525-21#Text>. [in Ukrainian].
17. Proiekt Zakonu Ukrainy “Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo viiskovoi osvity i nauky” (2021) [The Draft Law of Ukraine “On Amendments to Some Laws of Ukraine Regarding Military Education and Science”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1986-20#Text>. [in Ukrainian].
18. Rakhmanov V. (2021). Osnovni pidkhody do systemy profesiinoi viiskovoi osvity v Ukraini [Basic approaches to the professional military education system in Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats “Viiskova osvita” Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. No 1(43). P. 279–288. [in Ukrainian].
19. Rusnak I., Mirnenko V., Kasianenko M., Oliferuk V., Viter D. (2021). Innovatsiina viiskova osvita: stan ta perspektyvy rozvytku [Innovative military education: status and development prospects]. *Viiskova osvita*. No 2 (44). P. 9–20. [in Ukrainian].

**Ktitorov M. The current state of the development of the military education system as a component of the general state education system**

The article is devoted to one of the urgent problems of studying the current state of development of the military education system as a component of the national education system and outlining its main transformational shifts. The theoretical and methodological basis of the research is outlined, which is based on a systemic approach and a number of scientific methods, such as analysis and synthesis, scientific abstraction, induction and deduction, and algorithmization. Emphasis is placed on the dominant trends in the development of the military education system aimed at professionalization and increasing the effectiveness of training future officers of the NSU and military specialists with a focus on NATO member states. The main legislative acts and legal documents regulating the European identity of Ukraine have been identified. Among them: are the Law of Ukraine "On Higher Education" (2021); Law of Ukraine "On Education" (2017); Order "On the training of military personnel, military units (units) of the NSU" (2016); Regulations on combat and special training of military units (units) of the National Guard of Ukraine (2016); "Constitution of Ukraine" (2019); "Project of the Military Security Strategy of Ukraine" (2021); basic NATO standards "Standardization of combat training and military education" (NATO STANAG 2116); "Standardization of military education" (NATO STANAG 6001); "Concept of transformation of the military education system according to NATO standards" (2023). Graphically, the main goals of reforming the military education system of Ukraine on the basis of NATO military education standards are presented. The main requests of modern society regarding the personality of a serviceman are outlined on the basis of NATO standards for the professional training of future military personnel. Modern methods of training future military personnel that meet NATO standards have been determined. Attention is focused on the issue of the integration of educational information technologies into the system of military education, in particular, immersive educational technologies. It has been proven that the successful formation and development of the professional competence of future military personnel, in particular future officers of the NGU, within the framework of the implementation of NATO standards in the military education system of Ukraine, will be carried out under the condition of compliance with a number of didactic conditions.

**Key words:** military education system, future officers, NATO, NGU, professional training.

УДК 373.2

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.13>

Кудрявцева О. А., Сергєєв О. В.

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ  
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Проблема морального виховання, зокрема формування моральної свідомості дошкільників, в наш час набуває важливого значення, про що наголосиється у Законі України "Про дошкільну освіту", Базовому компоненті дошкільної освіти, сучасних програмах виховання дітей.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність формування моральної свідомості дітей старшого дошкільного віку та визначити рівні сформованості моральної свідомості старших дошкільників на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Розглянуто трактування вченими понять "моральне виховання", "моральна свідомість". Уточнено сутність поняття "моральна свідомість", під якою розуміємо систему мотивів, дій та результатів, які можна оцінити, а значить вона може в подальшому розвиватись і регулювати діяльність особистості під час роздумів про те, як вчинити в тій або іншій ситуації. Проаналізовано підходи дослідників до морального виховання дошкільників. Констатовано, що недостатньо дослідженою залишається проблема формування моральної свідомості старших дошкільників засобами казкотерапії.

Описано констатувальний експеримент, сутністю якого було вивчення стану сформованості моральної свідомості старших дошкільників. Визначено компоненти та показники сформованості моральної свідомості старших дошкільників: гносеологічний (обізнаність дітей з моральними категоріями, моральними якістьями, нормами, обізнаність дітей із казками морально-етичного напрямку, розуміння моралі в казках), оцінно-рефлексивний (оцінка моральних вчинків та поведінки героїв казок, оцінювання власних моральних вчинків та поведінки, оцінка моральних вчинків та поведінки однолітків), почуттєво-ціннісний (уміння співчувати героям казок, уміння допомагати молодшим та поважати старших, уміння зробити моральний вибір). Схарактеризовано рівні сформованості моральної свідомості старших дошкільників. Підібрана діагностична методика для визначення ступеню прояву показників сформованості моральної свідомості старших дошкільників, запропонована система їх оцінювання. Представлено результати констатувального експерименту, які підтвердили необхідність подальшого продовження педагогічного дослідження на формувальному та контрольному етапах.

**Ключові слова:** моральне виховання, моральна свідомість, старші дошкільники, компоненти, показники, рівні сформованості моральної свідомості.

Аналізуючи Базовий компонент дошкільної освіти, Закон України "Про дошкільну освіту", програми розвитку дітей дошкільного віку визначено, що головним завданням дошкільної освіти є: розвиток творчих здібностей та соціальної адаптивності дитини, здоров'язберезувальна компетентність дитини, виховання

найвищого морального почуття – патріотизму та шанобливого ставлення до людей та себе, а отже і моральних якостей особистості.

У Базовому компоненті дошкільної освіти підкреслюється, що дитина старшого дошкільного віку повинна усвідомлювати необхідність дотримання соціальних норм моралі та виявляти повагу до прав й свобод людини [2].

У Законі України “Про дошкільну освіту” зазначається, що одним із найважливіших завдань дошкільної освіти є виховання у дітей любові до України, поваги до народних традицій і звичаїв, національних цінностей українського народу, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля [11].

В освітній програмі для дітей від 2 до 7 років “Дитина” вказується, що у старших дошкільників потрібно формувати уявлення про соціально схвалювані якості особистості як про загальнолюдські цінності; у дітей повинні бути наявні знання про значення та сутність моральних якостей; вони повинні вміти помічати і мотивовано оцінювати прояви моральних якостей у повсякденному житті [5].

Завдання морального виховання – розвиток дитини як особистості, виховання любові до звичаїв і традицій українського народу, збагачення власного духовного та культурного потенціалу та оволодіння соціальними моральними нормами, а отже формування власної моральної свідомості.

Дошкільне дитинство є першою ланкою формування системи моральних уявлень та знань, моральних еталонів, моральних мотивів і із них моральної поведінки дитини, що формує моральну свідомість дошкільника. Отже, дана проблематика є однією з найважливіших в сучасному вихованні підростаючого покоління, а саме – формування моральної свідомості дошкільників, є актуальною та своєчасною.

Дослідженню різних аспектів морального виховання дітей дошкільного віку присвячені праці: корифеї педагогічної думки С. Ф. Русова, О. В. Сухомлинський, К. Д. Ушинський; сучасні дослідники: А. М. Богущ, А. В. Божко, О. Т. Губко, Л. В. Лохвицька, О. І. Кисельова, І. А. Княжева, В. Л. Короленко, О. С. Монке, Ю. П. Никоненко, І. М. Проценко, В. П. Рябокляч, О. А. Сурмило, Н. М. Якименко та інші. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що дослідники приділяють багато уваги проблемі морального виховання дошкільників, але недостатньо опрацьованим залишається питання формування моральної свідомості старших дошкільників засобами казкотерапії.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати сутність формування моральної свідомості дітей старшого дошкільного віку та визначити рівні сформованості моральної свідомості старших дошкільників на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Вважаємо доцільним розглянути трактування вченими понять “моральне виховання” та “моральна свідомість”.

С. Ю. Бакай духовно-моральне виховання дошкільників розглядає як безперервний процес засвоєння ними встановлених у суспільстві зразків поведінки, які надалі будуть регулювати її вчинки [3, с. 52].

Моральне виховання розглядається І. І. Бабак, М. В. Матішак як спеціально організований міжособистісний контакт педагога з вихованцями на основі норм і принципів гуманізму, що має на меті формування моральної вихованості, яка передбачає систему моральних знань, умінь, навичок, переконань, поглядів, норм [1].

Л. В. Лохвицька, К. В. Константінова зазначали, що моральне виховання полягає у пробудженні гуманних почуттів дитини, формуванні морально-етичних якостей, ознайомленні зі змістом і значенням моральних вимог, норм і правил поведінки, морально-етичними цінностями [8].

О. О. Михальчук стверджує, що зміст морального виховання підпорядкований вічним цінностям і конкретним потребам суспільства, що змінюються; воно ґрунтується на принципах рівноцінності особистостей дошкільника та вихователя, гуманістичності змісту, методів та засобів виховання дітей дошкільного віку [10].

Отже, моральне виховання розглядається дослідниками як систематичний, спеціально організований процес взаємодії педагога з дитиною, який полягає у формуванні моральних еталонів.

Вважаємо необхідним проаналізувати сутність поняття “моральна свідомість”. О. І. Кисельова зазначала, що моральна свідомість являє собою підґрунтя становлення моралі, в яку входить і формування системи норм, приписів, принципів та правил, а отже і взаємодія з цим самим суспільством [7].

Л. В. Мельничук, М. А. Шкабаріна вважають, що моральна свідомість є однією із аспектів суспільної свідомості, її суб’єктивно-ідеальна форма, яка у вигляді системи уявлень і понять відображує дійсні відношення і керує моральною стороною діяльності індивіда [9].

Х. В. Барна, А. М. Керестей, які акцентують увагу, що моральна свідомість – складний, багатофакторний феномен духовної сторони людства, що має свої рівні, форми, структуру, водночас моральна свідомість є важливим компонентом суспільної свідомості та характеризується всіма притаманними їй ознаками [4].

О. А. Жирун зауважує, що моральна свідомість як сформоване відношення до певної поведінки, діяльності, професії виражається в наявності сформованої і зв’язаної системи мотивів, особистісних змістів і цілей, яка повинна постійно розвиватися [6].

Вважаємо необхідним уточнити сутність поняття “моральна свідомість”. Отже, моральна свідомість дошкільника є системою мотивів, дій та результатів, які можна оцінити, а значить вона може в подальшому розвиватись і редагувати діяльність особистості під час роздумів про те, як вчинити в тій або іншій ситуації.

Розглянемо підходи вчених до морального виховання дітей дошкільного віку. О. І. Кисельова пропонує модель морально-етичного виховання дітей дошкільного віку засобами українського фольклору, яка включає три етапи: ознайомлювальний, креативно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний. На кожному етапі застосовуються конкретні форми роботи з дітьми (інтегровані заняття, у тому числі – з ознайомлення з художньою літературою; ігри-драматизації, ігри-інсценізації. Цікавими є запропоновані дослідницею методи і прийоми (читання і розповідання українських фольклорних творів, коментування їх змісту, порівняльний опис і відтворення дій героїв, ігрові морально-етичні ситуації, написання листа позитивним та негативним героям [7, с. 208].

Л. Б. Мельничук, М. А. Шкабаріна ефективними методами формування моральної свідомості дітей дошкільного віку вважають роз'яснення конкретних норм і правил та навіювання моральних норм і правил, які реалізуються у формі етичних бесід: “Сходінки доброти”, “Будьмо знайомі”, “Як учинити?” та інші [9, с. 63].

С. Ю. Бакай важливими засобами морально-духовного виховання старших дошкільників вважає використання музичного мистецтва та різні види дитячих ігор [3, с. 53].

На нашу думку ефективним засобом морального виховання дошкільників є казкотерапія, саме у якій створюється особлива казкова обстановка, що сприяє оптимальному формуванню моральної свідомості дітей старшого дошкільного віку.

З метою діагностики рівнів сформованості моральної свідомості дітей старшого дошкільного віку було проведено констатувальний етап педагогічного дослідження на базі закладу дошкільної освіти “Ясла – садок № 293” “Чомучка” міста Одеси. У експерименті брали участь 52 дитини старшого дошкільного віку старших груп “Веселка” та “Сонечко”. На цьому етапі дослідження визначено такі компоненти та показники сформованості моральної свідомості у старших дошкільників:

I. Показники гносеологічного компоненту: обізнаність дітей з моральними категоріями, моральними якостями, нормами, обізнаність дітей із казками морально-етичного напрямку, розуміння моралі в казках.

II. Показники оцінно-рефлексивного компоненту: оцінка моральних вчинків та поведінки героїв казок, оцінювання власних моральних вчинків та поведінки, оцінка моральних вчинків та поведінки однолітків.

III. Показники почуттєво-ціннісного компоненту: уміння співчувати героям казок, уміння допомагати молодшим та поважати старших, уміння зробити моральний вибір.

Було схарактеризовано такі рівні сформованості моральної свідомості у старших дошкільників: високий, достатній, середній та низький.

Зазначасмо, що до високого рівня сформованості моральної свідомості старших дошкільників відносимо дітей, які обізнані із моральними категоріями (чесність, доброта, повага); обізнані із моральними якостями (ввічливість, гостинність, чемність); обізнаність дошкільників із моральними нормами (допомога молодшим, пошана до старших, взаємодопомога); діти знають близько 10 казок моральної спрямованості; розповідають їх напам'ять; розуміють і визначають сутність моралі цих казок; вміють оцінювати свої власні вчинки та поведінку; оцінюють вчинки та поведінку своїх однолітків; вміють оцінювати власне ставлення до героїв казок та їх поведінку; вміють проявляти співчуття до героїв казок; вміють допомагати молодшим; мають повагу до старших; роблять моральні вчинки виходячи із моральних мотивів; вміють робити моральний вибір.

До достатнього рівня сформованості моральної свідомості старших дошкільників відносимо дітей, які обізнані із моральними категоріями (чесність, доброта, повага); обізнані із моральними якостями (ввічливість, гостинність, чемність), але проявляють неточність у поясненні; обізнаність дошкільників із моральними нормами (допомога молодшим, пошана до старших, взаємодопомога); діти знають близько 6–7 казок моральної спрямованості; розповідають їх напам'ять з несуттєвими неточностями; розуміють і визначають сутність моралі цих казок, деколи з підказкою вихователя; оцінюють вчинки і поведінку однолітків, однак в складних ситуаціях виявляються неточності; вміють оцінювати свої власні вчинки та поведінку; вміють оцінювати власне ставлення до героїв казок та їх поведінку, але допускаються неточності; вміють проявляти співчуття до героїв казок; вміють допомагати молодшим; вміють робити моральний вибір, інколи виникають складнощі; мають повагу до старших.

До середнього рівня сформованості моральної свідомості старших дошкільників відносимо дітей, які обізнані із моральними категоріями (чесність, доброта); діти обізнані із моральними якостями (ввічливість, гостинність); обізнаність дошкільників із моральними нормами (допомога молодшим, пошана до старших); діти знають близько 4–5 казок моральної спрямованості; розповідають їх за допомогою вихователя; не завжди можуть зрозуміти та визначити сутність моралі цих казок; вміють оцінювати свої власні вчинки та поведінку; оцінюють вчинки однолітків, однак поведінку однолітків оцінюють з незначною допомогою вихователя; не можуть оцінити власного ставлення до героїв казок та їх поведінки; не завжди проявляють співчуття до героїв казок; вміють допомагати молодшим з нагадуваннями; дітям потрібно досить багато часу для того, щоб зробити моральний вибір або незначна допомога вихователя; мають повагу до старших.

До низького рівня сформованості моральної свідомості старших дошкільників відносимо дітей, які слабо обізнані із моральними категоріями (чесність, доброта, але пояснити ці терміни не можуть); діти недостатньо обізнані із моральними якостями (поверхово пояснюють поняття гостинність та ввічливість); обізнаність дошкільників із моральними нормами, здебільшого за допомогою вихователя; знають близько 1–2 казок

моральної спрямованості; розповіді напам'ять твори не можуть; визначають сутність моралі цих казок лише за допомогою дорослого; діти не адекватно оцінюють свої власні вчинки та поведінку; не можуть оцінювати власне ставлення до героїв казок та їх поведінки; не можуть оцінити вчинки та поведінку однолітків; майже не проявляють співчуття до героїв казок; допомагають молодшим з нагадуваннями з боку дорослого; в дітей виникають складнощі в прояві морального вибору; інколи проявляють повагу до старших.

Для визначення ступеню прояву показників сформованості моральної свідомості старших дошкільників були підібрані наступні діагностувальні методики з метою визначення ступеню прояву показників: спостереження, діагностувальна методика О. І. Кисельової, діагностувальне заняття за адаптованою методикою Л. В. Лохвицької на тему: "Будь добрим – і тобі добре буде".

Визначено таку шкалу оцінювання виокремлених показників: 4 бали – показник проявляється на високому рівні; 3 бали – показник проявляється на достатньому рівні; 2 бали – показник проявляється на середньому рівні; 1 – 0 балів – показник проявляється на низькому рівні або не проявляється зовсім.

Розроблено таку систему оцінювання визначених показників: високий рівень – від 36 до 28 балів; достатній рівень – від 27 до 19 балів; середній рівень – від 18 до 10 балів; низький рівень – від 9 до 0 балів.

На констатувальному етапі дослідження отримано такі результати: у групі "Веселка" дітей з високим рівнем сформованості моральної свідомості немає, тобто 0% від всієї групи; 2 дитини із достатнім рівнем сформованості моральної свідомості, що складає 7%; 8 дітей з середнім рівнем сформованості моральної свідомості, що складає 31%; із низьким рівнем сформованості моральної свідомості 16 дітей, що складає 62%. У групі "Сонечко" 1 дитина з високим рівнем сформованості моральної свідомості, тобто 4% від всієї групи; 5 дітей із достатнім рівнем сформованості моральної свідомості, що складає 20%; 10 дітей з середнім рівнем сформованості моральної свідомості, що складає 38%; із низьким рівнем сформованості моральної свідомості 10 дітей, що складає 38%. Таким чином, було зроблено висновок, що експериментальною є група "Веселка", у якій менше дітей з достатнім та середнім рівнями, взагалі немає дітей з високим рівнем та більше дітей з низьким рівнем; а контрольна – "Сонечко", де більше дітей з високим, достатнім та середнім рівнями, менше дітей з низьким рівнем.

**Висновки.** Отримавши дані результати зазначаємо, що робота з морального виховання, зокрема з формування моральної свідомості старших дошкільників здійснювалась не у повному обсязі, можливо не використовувались інноваційні технології у цьому напрямі. Не в повній мірі приділялася увага формуванню системи моральних знань, умінь та навичок, норм поведінки. Представлені результати констатувального експерименту підтвердили необхідність подальшого продовження проведення педагогічного дослідження на формуальному та контрольному етапах.

Перспективу дослідження вбачаємо у розробці ефективної системи роботи з формування моральної свідомості старших дошкільників засобами казкотерапії та перевірка її ефективності на контрольному експерименті.

#### **Використана література:**

1. Бабак І. І., Матішак М. В. Моральне виховання дітей дошкільного віку: теоретичний аналіз проблеми. *Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи*: матеріали третьої науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів. Івано-Франківськ та ін.: Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, 2017. С. 187–190.
2. Базовий компонент дошкільної освіти: державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція / Байер О. М. та ін.; під наук. кер. Т. О. Піроженко. Київ, 2021. 37 с.
3. Бакай С. Ю. Духовно-моральне виховання старших дошкільників в умовах сьогодення. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті*. 2021. Вип. 3. С. 51–55.
4. Барна Х. В., Керестей А. М. Моральна свідомість як складова суспільної свідомості. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р. Мукачево: МДУ, 2017. С. 38–39.
5. Дитина: освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк. Київ: Університет імені Бориса Грінченка, 2020. 440 с.
6. Жирун О. А. Ціннісні орієнтації як елементи моральної свідомості особистості. *Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2007. № 3 (21). С. 117–121.
7. Кисельова О. І. Морально-етичне виховання старших дошкільників засобами українського фольклору: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Південноукр. Держ. Пед. Ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 279 с.
8. Лохвицька Л. В., Константінова К. В. Психолого-педагогічні засади морального виховання дошкільників у поглядах С. Русової. *Humanitarium*. 2019. Том 42. Вип. 1. С. 102–110.
9. Мельничук Л. Б., Шкабаріна М. А. Теорія і методика морального виховання дітей дошкільного віку. Рівне: Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. акад. Степана Дем'янчука. 2021. 146 с.
10. Михальчук О. О. Теоретичні аспекти морального виховання особистості дитини дошкільного віку. *Вісник Черкаського університету*. 2018. № 10-11. С. 59–65.
11. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. Дата оновлення: 31.03.2023 р., підстава – 2849-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/>.

**References:**

1. Babak I. I., Matishak M. V. (2017) Moralne vykhovannia ditei doshkilnoho viku: teoretychnyi analiz problemy [Moral education of preschool children: theoretical analysis of the problem]. *Rozvytok osobystosti molodshoho shkoliara: suchasni realii ta perspektyvy: materialy tretoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii molodykh naukovtsiv ta studentiv*. Ivano-Frankivsk ta in. : Prykarpatskyi natsionalnyi universitet imeni V. Stefanyka. S. 187–190. [in Ukrainian].
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity. Nova redaktsiia (2021) [Basic component of preschool education. State standard of preschool education. New edition]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Bakai S. Yu. (2021) Dukhovno-moralne vykhovannia starshukh doshkilnykiv v umovakh sohodennia [Spiritual and moral education of older preschoolers in today's conditions]. *Dukhovno-intelektualne vykhovannia i navchannia molodi v XXI stolitti*. Is. 3. S. 51–55. [in Ukrainian].
4. Barna Kh. V., Kerestei A. M. (2017) Moralna svidomist yak skladova suspilnoi svidomosti [Moral consciousness as a component of social consciousness]. *Aktualni problemy suchasnoi doshkilnoi osvity: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii*, Mukachevo : MDU. S. 38–39. [in Ukrainian].
5. Dytna. Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv (2020) [Baby. Educational program for children from two to seven years old]. Kyiv: universytet imeni Borysa Hrinchenka. [in Ukrainian].
6. Zhyrun O. A. (2007) Tsinnisni oriantatsii yak elementy moralnoi svidomosti osobystosti [Valued orientations as elements of moral consciousness of personality]. *Visnyk NTUU "KPI". Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika*. № 3 (21). S. 117–121. [in Ukrainian].
7. Kyselova O. I. (2009) Moralnu-etychne vykhovannia starshykh doshkilnykiv zasobamy ukrainskoho folkloru [Moral and ethic education of children of senior preschool age by means of Ukrainian folklore]. PhD thesis. Odesa : Pivdenoukr. Derzh. Ped. Un-t im. K. D. Ushynskoho [in Ukrainian].
8. Lokhvytska L. V., Konstantinova K. V. (2019) Psykholoho-pedahohichni zasady moralnoho vykhovannia doshkilnykiv u pohliadakh S. Rusovoi [Psychological and pedagogical principles of moral education of preschoolers in the views of S. Rusova]. *Humanitarium*. Vol. 42, Iss. 1. S. 102–110. [in Ukrainian].
9. Melnychuk L. B., Shkabarina M. A. (2021) Teoriia i metodyka moralnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Theory and method of moral education of preschool children]. Rivne: Mizhnarodnyi ekonomiko-humanitarnyi universytet im. akad. Stepana Demianchuka. 146 s. [in Ukrainian].
10. Mykhalchuk O. O. (2018). Teoretychni aspekty moralnoho vykhovannia osobystosti dytyny doshkilnoho viku [Theoretical aspects of moral education of the personality of preschool age child]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*. № 10-11. S. 59–65. [in Ukrainian].
11. Pro doshkilnu osvitu. Zakon Ukrainy [On preschool education. Law of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/>.

**Kudriavtseva O., Serhieiev O. Theoretical and practical aspects of the formation of moral consciousness of older preschoolers**

*The problem of moral education, in particular the formation of the moral consciousness of preschoolers, is gaining importance in our time, which is emphasized in the Law of Ukraine "On Preschool Education", the Basic Component of Preschool Education, and modern child education programs.*

*The purpose of the article is to theoretically substantiate the essence of the formation of the moral consciousness of older preschool children and to determine the levels of the formation of the moral consciousness of older preschoolers at the ascertainment stage of the experimental study.*

*The interpretation of the concepts of "moral education" and "moral consciousness" by scientists is considered. The essence of the concept of "moral consciousness" has been clarified, by which we mean a system of motives, actions and results that can be evaluated, which means that it can further develop and edit the activity of an individual during reflection on how to act in a particular situation. Researchers' approaches to moral education of preschoolers are analyzed. It was established that the problem of forming the moral consciousness of older preschoolers by means of fairy-tale therapy remains insufficiently researched.*

*An ascertaining experiment is described, the essence of which was to study the state of formation of the moral consciousness of older preschoolers. The components and indicators of the formation of the moral consciousness of older preschoolers are determined: epistemological (children's awareness of moral categories, moral qualities, norms, children's awareness of moral and ethical fairy tales, understanding of morality in fairy tales), evaluative and reflective (evaluation of moral actions and behavior of the heroes of fairy tales, evaluation of one's own moral actions and behavior, evaluation of the moral actions and behavior of peers), emotional and valuable (the ability to empathize with the heroes of fairy tales, the ability to help the young and respect the elders, the ability to make a moral choice). The level of formation of the moral consciousness of older preschoolers is characterized. A diagnostic technique was selected to determine the degree of manifestation of indicators of the formation of the moral consciousness of older preschoolers, and a system of their evaluation was proposed. The results of the ascertainment experiment are presented, which confirmed the need for further continuation of pedagogical research on the formative and control stages.*

**Key words:** moral education, moral consciousness, older preschoolers, components, indicators, levels of formation of moral consciousness.

УДК 808.5

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.14>

Литвин Н. Б., Качак Т. Б., Круль Л. М.

## ВЕРБАЛЬНЕ ТА НЕВЕРБАЛЬНЕ МОВЛЕННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*У статті проаналізовано теоретичний та практичний аспекти використання вербального та невербального мовлення в педагогічній практиці вищої школи. Визначено, що проблема практичного використання вербальної та невербальної комунікації в освітньому середовищі ЗВО залишається малодослідженою.*

*Зауважено, що дієвою є педагогічна комунікація, в якій поєднано вербальні та невербальні засоби комунікації. Вербальний блок реалізує в мовленні те, що хоче сказати людина, а невербальний – ті мотиви, що знаходяться у несвідомому. Важливим є зміст повідомлення й дотримання мовних норм в усному та писемному мовленні під час комунікації викладача і студентів: акцентуаційних, орфоепічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних та ін. Окреслено важливі аспекти правильної організації фахового спілкування учасників освітнього процесу й проаналізовано найтипівіші мовленнєві помилки.*

*Доведено, що важливим у практиці взаємодії учасників освітнього процесу є правильне й ефективне використання невербальних засобів комунікації: міміки, жестів, поз, поглядів тощо. Просодичні й екстралінгвістичні засоби не тільки регулюють потік мови, дозволяють економити мовні засоби спілкування, висловлюють емоційні стани, а й підсилюють комунікативну взаємодію, ефективність засвоєння знань студентами.*

*На прикладі аналізу інтегрованого заняття з міжкультурної взаємодії “Казки народів світу. Традиції дитинства”, проведеного для українських та іноземних студентів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, простежено ефективність використання вербальних і невербальних засобів комунікації. Запропоновано методичну розробку заняття, яке сприяє ефективному вивченню мови та комунікативній взаємодії студентів різних національностей й носіїв різних мов за допомогою мови посередника (вербального засобу), невербальних засобів та цифрових інструментів для візуалізації інформації.*

**Ключові слова:** усне мовлення, культура мовлення, вербальне мовлення, невербальне мовлення, міжкультурна комунікація.

Живе слово, мелодика мови, тембр голосу, інтонація, міміка, жести є надзвичайно важливими елементами комунікативної культури. Сучасна молодь звикла до візуального цифрового бачення реальності, а тому їм легше працювати, наприклад, з планшетами та ноутбуками, різноманітними платформами та сервісами, аніж спілкуватися один з одним за допомогою живого мовлення. Як показує практичний досвід роботи, у переважній більшості сучасні студенти комунікують за допомогою інтернету, використовуючи особливу мову символів та піктограм, а не повноцінні слова та вирази. За таких умов важливо зберегти та передати досвід безпосереднього живого спілкування викладача зі студентами за допомогою засобів вербальної та невербальної комунікації, грамотно поєднати його з використанням сучасних інформаційних та масмедійних технологій.

Виклики сьогодення вимагають переосмислення окремих аспектів лінгводидактики, пов'язаних з особливостями вербальної та невербальної поведінки особистості, культури мовлення учасників освітнього процесу. Актуальним на сьогодні залишається питання практичного використання вербального та невербального мовлення, зокрема формування навичок комунікативної взаємодії, підготовки й проведення публічного виступу з використанням цифрових інструментів, способів переконання й ефективних форм впливу на аудиторію та ін.

Вербальне та невербальне мовлення – об'єкт наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців (Ф. Бацевич, Я. Радевич-Винницький, Т. Іржі, Д. Карнегі, І. Ковалинська, Г. Крейдлін, М. Козлов, Д. Мацумото, Т. Осіпова, А. Піз, М. Стародубська, Е. Шенон та ін.). На окрему увагу заслуговують праці українських дослідників з комунікативної лінгвістики, міжкультурної комунікації, риторичної комунікації, нейролінгвістики Ф. Бацевича, Н. Манакіна, Г. Сагач, Т. Ковалевської, в яких виокремлено проблеми вербальної та невербальної комунікації. Цікавими є роботи фахівця з репутаційного менеджменту та кроскультурної взаємодії М. Стародубської, в яких авторка порушує проблеми практичної комунікації у сучасному українському просторі та за його межами. Питання професійно-педагогічної комунікації (у тому числі використання вербального та невербального мовлення в освітній діяльності) розглянуто в навчальних посібниках Н. Волкової, Н. Бутенко, Т. Качак та ін. Окремо слід відзначити ґрунтовні праці з питань культури усного мовлення мовознавців Н. Бабич, С. Богдан, А. Коваль, О. Сербенської, які дають важливі поради щодо дотримання культури спілкування й української мовної традиції.

Проблему вербальних та невербальних засобів спілкування як складників мовленнєвої культури особистості й важливих чинників міжкультурної взаємодії досліджували також С. Голошук, В. Дубик, О. Курило, І. Розман, В. Пасинок, Т. Модестова, Н. Колотій Л. Солошук, С. Устименко. Питання функціонування невербальних засобів комунікації – предмет наукових студій І. Козинець, Н. Колотій, Л. Корневої, І. Струк, А.-Д. Вікованюк. Проте малодослідженою залишається проблема практичного використання вербальної та невербальної комунікації в освітньому середовищі ЗВО.

**Мета статті** – проаналізувати теоретичний та практичний аспекти використання вербального та невербального мовлення в педагогічній практиці вищої школи.

Мистецьке володіння словом, зокрема усний мовний досвід в усіх його проявах, є найважливішим інструментом взаємодії та співпраці між викладачем та студентом. Риторична (вербальна й невербальна) культура публічної особистості, якісне мовлення та комунікативна компетентність, практика й методика використання цифрових інструментів як засобів візуалізації повідомлення є базовими компонентами ефектної комунікації, професіоналізму фахівців багатьох сфер, зокрема й освітньої.

Виступ перед великою аудиторією (лекція, публічна промова, захист наукового проєкту) тісно пов'язаний з використанням вербальних та невербальних засобів комунікації. Важливо не тільки те, ЩО говорить оратор, а й те, ЯК він говорить. Вплив на слухачів здійснюється через чинники вербального блоку, які безпосередньо пов'язані з текстом промови (аргументація, критика, структурування тексту, логіка побудови, словесне вираження тощо), та невербального, які супроводжують мовне вираження тексту, й завжди присутні у спілкуванні (пози, жести, міміка, мова простору, одягу, кольорів, манера спілкуватися тощо) [7, с. 106].

Відомо, що до недавнього часу значення невербального спілкування дещо недооцінювалося через те, що воно виявляється найчастіше на несвідомому рівні. Власне саме невербаліка несе більш правдиву інформацію, ніж вербальні засоби комунікації. Дослідники акцентують увагу на тому, що вербальні та невербальні засоби спілкування можуть підсилювати або ослаблювати взаємодію [4]. З огляду на це, інтерпретувати такі сигнали потрібно не ізольовано, а в єдності та з урахуванням контексту.

І. Ковалинська стверджує, що “невербальні засоби комунікації, як правило, не можуть самостійно передавати точного значення (за виключенням деяких жестів). Зазвичай вони виявляються так або інакше скординованими між собою та словесним текстом. Сукупність цих засобів можна порівняти із симфонічним оркестром, а слово – із солістом на його фоні. Неузгодженість окремих невербальних засобів значно ускладнює міжособистісне спілкування. На відміну від мови, невербальні засоби спілкування усвідомлюються і тим, хто говорить, і тим, хто слухає, не повною мірою. Ніхто не може повністю контролювати свої невербальні комунікативні дії, що часто призводить до непорозуміння, особливо коли комуніканти належать до різних культур” [8, с. 16].

У науковій літературі існує багато варіантів дефініції термінів “вербальний” та “невербальний”. Так, у довідникових виданнях подаються такі визначення: Вербальний – “такий, що стосується мови та мовлення; словесний” [2, с. 121]; невербальний – “несловесний; який не має вербального вираження” [2, с. 748]. У сфері комунікативної лінгвістики також розглядають вербальні та невербальні компоненти. Вербальні – це засоби мовного коду, тобто слова, словосполучення, речення (повідомлення), тексти, за допомогою яких передається інформація [1, с. 57]. Невербальні засоби – елементи комунікативного коду, які мають не мовну, але знакову природу і разом із засобами мовного коду служать для створення, передавання і сприйняття повідомлень [1, с. 59]. У теорії міжкультурної комунікації виокремлюють вербальні, невербальні та паралінгвальні засоби вираження національних особливостей спілкування. Під вербальною комунікацією розуміють комунікацію за допомогою засобів природної людської мови [10, с. 126]. Невербальна комунікація – це система способів спілкування та обміну інформацією, які здійснюються без допомоги звичайної мови [10, с. 205]. Паралінгвальними засобами називають допоміжні засоби спілкування, що охоплюють інтонацію, розподіл наголосу, паузи, темп і ритм мовлення, які формують комунікативно-прагматичний аспект дискурсу (тексту, повідомлення) [10, с. 221].

Невербальна комунікація, поведінка і взаємодія людей є предметом окремої науки – невербальної семіотики, яку структурують 10 напрямків-дисциплін (Г. Крейдлін): паралінгвістика (наука про звукові коди невербальної комунікації), кінесика (наука про жести і жестові рухи, про жестові процеси і жестові системи), окулесика (наука про мову очей і візуальну поведінку людей під час спілкування), аускультія (наука про слухове сприйняття звуків і аудіальну поведінку людей в процесі комунікації), гаптика, або такесика (наука про мову торкань і тактильної комунікації), гастика (наука про знакові в комунікативних функціях їжі та напоїв, про прийом їжі, про культурні та комунікативні функції напоїв і частувань), ольфакція (наука про мову запахів, значення, передані за допомогою запахів, і роль запахів у комунікації), проксемика (наука про простір комунікації, його структуру та функції), хронеміка (наука про час комунікації, про його структурні, семіотичні і культурні функції), системологія (наука про системи об'єктів, якими люди оточують свій світ, про функції та значення, які ці об'єкти виражають у процесі комунікації). Найбільш розробленими на сьогодні залишаються перші два напрямки – паралінгвістика і кінесика [7, 107–108].

Згідно сучасних досліджень, 55% інформації сприймається через вираз обличчя, пози і жести, а 38% – через інтонації та модуляції голосу. Звідси витікає, що тільки 7% залишається на долю слів, які реципієнт сприймає, коли ми розмовляємо. Тобто, те, як ми говоримо, важливіше того, що саме ми говоримо [8, с. 14]. На думку фахівців: “Добре мовлення – це не просто лад слів, а й лад думок та почуттів. Тому прагнучи до доброго мовлення, треба враховувати як суто мовні його особливості (ступінь оволодіння нормами, які діють в конкретну епоху), так і позамовні (знання законів мислення, практичний досвід мовця – віковий, життєвий, і мовленнєвий, психічний стан мовця, мету, націленість на спілкування і т. ін.). З огляду на це основними комунікативними ознаками культури мовлення є: правильність, точність, логічність, багатство (різноманітність), чистота, доречність, достатність (поняття кількості мовлення), виразність, емоційність” [9, с. 38].

Відома українська мовознавиця О. Сербенська стверджує, що сьогодні велика кількість носіїв української мови володіє мовленням “високої” літературної внормованості; це люди, у яких унормована артикуляційна база, відчутна “українськість” у вживанні лексики, синтаксичних конструкцій, у мелодиці. Можна виділити усне літературне мовлення “середньої” внормованості (у мовленні трапляються відхилення від мовностилістичних норм (наприклад: *скільки зараз годин?* у значенні *котра година? пісні Білозіра*, замість нормативного *пісні Білозора*). Нашою реальністю є мовлення із елементами суржику (*мало толку*, замість української конструкції *мало сенсу (глузду)*, *сімдесять гривень*, *запрошуються всі бажуючі* та ін.) [12, с. 195].

Як показує практика, культура мовлення викладача, а також студента тісно пов'язана з дотриманням мовних норм в усному та писемному мовленні: акцентуаційних, орфоепічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних та ін.

У некодифікованому усному мовленні важливу роль відводять саме наголосові: словесному, логічному, фразовому, емпатичному. Багаторічний досвід роботи у вищій школі підтверджує те, що однією з найскладніших проблем як для викладачів, так і для студентів є дотримання акцентуаційних норм у процесі усного мовлення, для якого характерна непідготовленість та спонтанність. Цілком погоджуємося з думкою О. Сербенської, що помилки неправильного наголошування слів українцями пов'язані з кількома вагомими причинами, однією з яких є утвердження літературного наголосу під впливом центрально-південних говорів. У вихідців з інших діалектних груп відхилення від літературної норми особливо відчутне [11, с. 59]. Як не парадоксально, але багаторічна робота зі студентами різних національностей показує, що у процесі фахової комунікації, саме студенти-іноземці добре засвоюють норми наголошування, оскільки кожне нове для них слово записують та запам'ятовують з нормативним наголосом. Зрештою іноземні студенти намагаються дотримуватися правильної вимови звуків та звукосполучень у процесі комунікативної активності в українській аудиторії.

Ще однією важливою нормою під час комунікування викладача зі студентами є, безперечно, лексична, яка регулює правильне слововживання (розмежування значень слів-паронімів, кальки, тавтології, плеоназми та ін.). На переконання Н. Бабич, “в усному розмовному мовленні неточність слововживання чи (фразотворення) може бути компенсована ситуацією спілкування, мімікою або жестом, але це не виправить неприємного враження від такого мовлення: незнання предмета мовлення або незнання мовних засобів для називання його і його взаємозв'язків свідчить про низьку культуру і мислення, і мовлення” [9, с. 44]. В епоху інформаційних технологій великою популярністю користуються електронні версії словників (“Новий тлумачний словник”), а також сайти, де можна уточнити значення того чи іншого слова (наприклад, [sum.in.ua](http://sum.in.ua) – “Словник української мови в 11 томах”) та ін.

Найпоширенішими мовними помилками викладачів-ораторів є неправильне наголошування слів, неправильна чи нечітка вимова окремих звуків, невміння розрізняти морфеми у словах (наприклад, має бути вибирав, а не обирав) чи вживати дієслово-зв'язку “бути”, тавтологія, використання слів одного значення (плеоназмів: дійсність, реальне життя) чи слів-паразитів. Свідченням високої культури мовлення є використання мовцем тропів – епітетів, метафор, порівнянь, гіпербол, літот, синтаксичних паралелізмів та інших стилістичних фігур. Естетичний компонент промови чи комунікації залежить від рівня художньо-літературної освіченості оратора чи мовців [7, с. 103].

Не менш важливим у практиці взаємодії учасників освітнього процесу є правильне й ефективне використання невербальних засобів комунікації. Це обмін поглядами, вираз обличчя, який свідчить про здивування, захоплення, радість чи гнів; посмішка, погляд зі схваленням чи навпаки. Невербальні засоби спілкування виконують певні функції, серед яких три основні: а) регулювати протікання процесу спілкування, створювати психологічний контакт між партнерами; б) збагачувати значення, що передаються словами, направляти розуміння словесного тексту; в) висловлювати емоції й відображати розуміння ситуації [8, с. 16].

Просодичні й екстралінгвістичні засоби регулюють потік мови, дозволяють економити мовні засоби спілкування, висловлюють емоційні стани “без слів”. Голосова гра, падіння і підвищення тону, раптово виникаючі паузи, зміна сили і тембру голосу постійно супроводжують мову. Тон голосу – інструмент узгодження відносин між учасниками комунікації, тому контролюється і регламентується етикетом. За допомогою голосу педагог передає свої емоції, підсилюючи зміст сказаного, впливаючи на слухачів. Голосові особливості викладача впливають на сприйняття його виступу аудиторією, засвоєння й осмислення переданої інформації студентами.

У педагогічній взаємодії учасники активно використовують не тільки просодичну, а й кінетичні засоби – міміку, погляд, жести, рухи, пози, окулесіку. Так, мова очей виконує когнітивну (передача інформації), емотивну, контролюючу (перевірка, як сприйнято інформацію) та регулятивну функції.

Взявши до уваги вищенаведені аспекти, проаналізуємо практичний досвід використання вербального та невербального мовлення на прикладі інтегрованого заняття з міжкультурної взаємодії [6], проведеного нами для українських та іноземних студентів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу. В основі заняття – інтеграція трьох дисциплін “Дитяча література з методикою навчання літературного читання” (проф. Т. Качак), “Українська мова як іноземна” (доц. Н. Литвин), “Англійська література для дітей” (доц. Т. Близнюк). Модератори заходу обґрунтували доцільність заняття й визначили, що така форма навчання й взаємодії є корисним досвідом засвоєння знань з дисциплін, які вони викладають. Як засвідчили результати опитування студентів-учасників, 97,7% (42 із 43) здобувачів освіти визнали заняття продуктивним, успішним та цікавим.

Ми переконалися, що тема “Казки народів світу. Традиції дитинства” для такого виду заняття обрана правильно, адже об’єднала молодих людей різних національностей за допомогою спогадів та асоціацій з дитинства (читання казок, сімейне читання чи перегляд мультфільмів, перші відвідини бібліотеки тощо). Вагомим об’єднавчим чинником проведення такого інтегрованого заняття є власне міжкультурна комунікація, що передбачає спілкування носіїв різних культур, які послуговуються різними мовами (за Ф. Бацевич). Як показує практика роботи зі студентами, зокрема іноземцями, саме міжкультурна взаємодія створює середовище для ефективного вивчення мови, розуміння та засвоєння тексту. Культурна взаємодія сприяє тому, що можна відчувати партнера, носія іншої лінгвокультурної спільноти, досягнути його мовну картину світу, його культуру [3, с. 92].

Мовами спілкування на такому інтегрованому занятті були українська, англійська (як мова посередник) та рідна мова студентів-іноземців (іспанська, турецька, французька). Як стверджують дослідники, процес спілкування носіїв різних культур і мов, вимагає мови посередника. Такою мовою, зазвичай, є англійська. Зрештою, можна розглядати так звану триступеневу мовну парадигму комунікації: українська – англійська – рідна (французька, португальська, іспанська та ін.) [3, с. 92]. Практикуючи саме її, мети заняття було досягнуто, учасники активно взаємодіяли й отримали нові, позитивні емоції (Рис. 1).

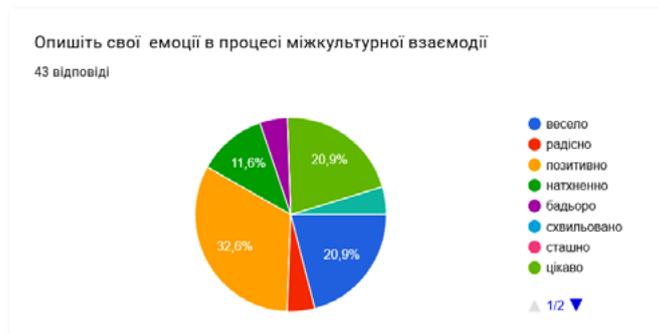


Рис. 1. Результати опитування студентів-учасників інтегрованого заняття міжкультурної взаємодії

Інтегроване заняття з міжкультурної взаємодії розпочалося зі знайомства студентів та викладачів. Модератори представляли один одного у формі гри “Правда чи брехня”, використовуючи три факти про себе, один з яких брехня, та демонстрували кумедні фото на слайдах. Безпосередні учасники інтегрованого заняття – українські та іноземні студенти – знайомилися в колі, називаючи себе (ім’я, факт про себе чи цікавий епізод з дитинства). У ході знайомства динаміка поведінки викладачів та студентів помітно відрізнялася.

Активний діалог із студентською аудиторією продовжився під час побудови асоціативного куща або хмарки слів, де кожен мав вписати слово чи фразу (своєю рідною мовою), яка висвітлювала ставлення до казок, дати відповідь на питання, з чим асоціюється казка. Необхідно підкреслити, що модератори інтегрованого заняття послуговувалися доступними веб-сервісами для створення мультимедійного та інтерактивного контенту для комунікації та спільної роботи. Зокрема для побудови асоціативного куща та хмарки слів було використано сервіси *Wordart* та *Mentimeter*. У процесі комунікації викладачі українською мовою наводили фрази, які означають казку (що таке казка, чому кожен народ має свої казки, чим вони подібні і чим різні), розкривали її жанрову специфіку, національні ознаки. Водночас використовували і англійську як мову посередник, щоб пояснити іноземцям переклад слів-маркерів національної культури, слів-реалій, які не мають еквівалентів у мовах інших народів. Підкреслимо, що існують різноманітні класифікації слів-реалій (божества, казкові істоти, легендарні місця), а відповідно і способів їхнього перекладу. Зрештою, кожна національна культура має свою систему комунікації, свої національні коди. Найчастіше загальні коди подібні, але є і відмінні компоненти [7, с. 108].

Для виконання інтерактивних завдань (гра “Що спільного?” та виготовлення “Дерева казок”) усіх учасників інтегрованого заняття було поділено на 3 великі групи, де в кожній групі були студенти різних



Рис. 2. Форми роботи, які сподобалися учасникам заняття

національностей. Опитування показало, що саме ці форми роботи під час інтегрованого заняття сподобалися студентам найбільше. Так, 16 (37,2%) студентів обрали гру “Що спільного?”, 13 (30,2%) – виготовлення “Дерева казок”. Ці завдання студенти виконували в мікрогрупах й активно спілкувалися між собою. 8 (18,6%) студентів надали перевагу презентації казок, а 6 (14%) студентів відзначили етап знайомства (Рис. 2).

Характеристика елементів вербального та невербального мовлення учасників інтегрованого заняття здійснена нами на основі аналізу карт спостережень, запропонованих О. Сербенською, зокрема звертали увагу на фонаційне дихання, темп мовлення (повільний, середній, швидкий), ритм, паузи, сила голосу, інтонацію, дикцію, артикуляційну базу, орфоепічні норми, слововживання (зрозумілість слів, правильна сполучуваність), граматичну правильність, образні засоби; зоровий контакт, поза тіла, жестикуляцію, міміку обличчя, динаміку поведінки (психологічна характеристика) [12, с. 71–72]. Зауважимо, що вибірково аналізували елементи вербальної та невербальної комунікації ораторів, оскільки вказані карти спостережень розраховані більше на масмедійну фахову аудиторію.

Як видно з матеріалів фото-та відеосупроводу інтегрованого заняття [5–6], викладачі зберігали зоровий контакт з аудиторією, використовуючи середній темп мовлення, витримуючи паузи, дотримувалися граматичної та лексичної правильності. Поза тіла, жести, міміка засвідчили високу невербальну культуру, їхню відкритість та доброзичливість. Завдяки цьому, модератори вільно і невимушено спілкувалися з великою аудиторією, займаючи позицію оратора, який увесь час стоїть перед слухачами з відкритим поглядом, спрямованим вперед, і немає жодної точки опертя. З точки зору організації простору кафедра чи стіл відіграють роль своєрідного захисту, своєрідної зони комфорту, де оратор почуває себе впевненіше. Важлива деталь – мікрофон у правій руці модераторів – це не тільки прилад, що перетворює звукові коливання на коливання сили електричного струму, а й своєрідна точка опори для оратора.

Студенти, які знаходилися у зоні так званого комфорту, сидячи за столами, помітно хвилювалися, вивчаючи незнайому їм аудиторію (пригадаймо, що зібралися представники різних національних культур). Про це свідчать їхні жести та мимовільні маніпуляції – схрещення рук на грудях, що сигналізують про знервованість та прагнення закритися та сховатися за уявним бар’єром. Швидкий темп мовлення, подекуди без пауз, тремтячий голос, неправильна лексична та граматична сполучуваність слів, особливо тих студентів, які виступали перед величезною аудиторією, вказували на емоційне напруження. На думку фахівців, таке нервово збудження є природним та необхідним під час публічних виступів. Проте у ході комунікації, як видно з фотоматеріалів, як іноземні, так і українські студенти почували себе впевненіше, про що свідчать їхні жести, маніпуляції рук, доброзичливі, щирі посмішки, які випромінювали довіру та непідробний інтерес. Незважаючи на мовний та психологічний бар’єр, вони знайшли спільну мову (Рис. 3).



Рис. 3. Учасники інтегрованого заняття

У ході заняття студенти, кількома реченнями розповідали, які казки вони читали і любили в дитинстві, які казки поширені у їхній країні. Назву цих казок і назву країни записували, як українською, так і англійською мовами, на попередньо роздані “листочки”, які в кінцевому результаті прикріплювали на імпровізоване дерево казок (таке “дерево” можна намалювати чи створити, наприклад у програмі Canva). Результативним виявився підготовчий етап роботи з текстами казок – перегляд фрагментів екранізованих казок народів світу і відгадування їхньої назви.

Презентації улюблених казок з дитинства студенти підготували заздалегідь, наголошуючи на тому, що у кожного народу є свої іманентні традиції, а є ті, які притаманні усім дітям світу. Так, студенти-іноземці, які живуть і навчаються в Україні вже четвертий рік, переказали рідною мовою іспанську народну казку, використовуючи під час перекладу англійську як мову посередник. Про турецькі народні казки розповіли студенти з Туреччини, використовуючи, як не парадоксально, українську як мову посередник.

Продуктивно працювали учасники мікрогруп під час складання розповіді про власне дитинство й реалізації методу сторітелінгу. Як показує багаторічний досвід роботи у вищій школі, як українські так й іноземні студенти захоплюються національною автентикою, про яку легко розповідати й можна візуалізувати за допомогою ІТ-технологій (картинки, відео). продемонструвати у відеоматеріалі, супровідному до тексту.

Таким чином, на заняття було поєднано вербальне, невербальне спілкування й візуалізація повідомлень за допомогою цифрових інструментів, які підсилювали комунікацію.

**Висновки.** Використання вербального і невербального мовлення в педагогічній взаємодії учасників освітнього процесу – актуальне питання теоретичних студій та практичних розробок. Незважаючи на велику кількість праць, присвячених проблемі культури мовлення і спілкування, визначено, що проблема практичного використання вербальної та невербальної комунікації в освітньому середовищі ЗВО залишається малодослідженою.

У процесі аналізу й узагальнення теоретичних матеріалів, зауважено, що дієвою є педагогічна комунікація, в якій поєднано вербальні та невербальні засоби комунікації. Вербальний блок реалізує в мовленні те, що хоче сказати людина, а невербальний – ті мотиви, що знаходяться у несвідомому. Важливим є зміст повідомлення й дотримання мовних норм в усному та писемному мовленні під час комунікації викладача і студентів: акцентуаційних, орфоепічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних та ін. Мовлення педагога є зразком для студентів. Окреслено важливі аспекти правильної організації фахового спілкування учасників освітнього процесу й проаналізовано найтипівіші помилки (неправильне наголошування слів, неправильна чи нечітка вимова окремих звуків, невміння розрізняти морфеми у словах чи вживати дієслово-зв'язку “бути”, тавтологія, використання слів одного значення чи слів-паразитів).

Доведено, що важливим у практиці взаємодії учасників освітнього процесу є правильне й ефективне використання невербальних засобів комунікації: міміки, жестів, поз, поглядів тощо. Просодичні й екстралінгвістичні засоби не тільки регулюють потік мови, дозволяють економити мовні засоби спілкування, висловлюють емоційні стани, а й підсилюють комунікативну взаємодію.

На прикладі аналізу інтегрованого заняття з міжкультурної взаємодії “Казки народів світу. Традиції дитинства”, проведеного для українських та іноземних студентів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, простежено ефективність використання вербальних і невербальних засобів комунікації. Запропоновано методичну розробку заняття, яке сприяє ефективному вивченню мови та комунікативній взаємодії студентів різних національностей й носіїв різних мов за допомогою мови посередника (вербального засобу), невербальних засобів та цифрових інструментів для візуалізації інформації.

Перспективним є дослідження, спрямоване на глибший аналіз вербального та невербального мовлення здобувачів освіти та формулювання висновків з урахуванням їхнього майбутнього фаху.

#### **Використана література:**

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : ВЦ “Академія”, 2004. 344 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2009. 1736 с.
3. Веселовська Н., Литвин Н. Робота з текстом в умовах міжкультурної взаємодії. *Інформація та документ у сучасному науковому дискурсі: зб. наук. статей VI Всеукраїнської дистанційної науково-практичної конференції.* (Івано-Франківськ, 20.04. 2020 р.). Івано-Франківськ : ІФНТУНГ, 2020. 150 с.
4. Етика ділового спілкування: Курс лекцій / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осечинська. 2-ге вид. Київ : МАУП, 2003. 208 с.
5. Інтегроване заняття для студентів в “PNU-EcoSystem”. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=QpcmnBVtY\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=QpcmnBVtY_E)
6. Інтегроване заняття для студентів Івано-Франківська. URL: <https://pnu.edu.ua/blog/2020/03/05/19160/>
7. Качак Т. Академічна риторика. Підручник. Івано-Франківськ: Місто-НВ, 2023. 216 с.
8. Ковалинська І. В. Невербальна комунікація. Київ : Вид-во “Освіта України”, 2014. 289 с.
9. Культура фахового мовлення: Навчальний посібник / за ред. Н. Д. Бабич. Чернівці : Книги – XXI, 2006. 496 с.
10. Манакін В. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посібник для університетів. Київ : ВЦ “Академія”, 2012. 285 с.
11. Сербенська О. А., Волощак М. Й. Актуальне інтерв'ю з мовознавцем: 140 запитань і відповідей. Київ : Вид. центр “Просвіта”, 2001. 204 с.
12. Сербенська О. А. Культура усного мовлення. Практикум: Навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 216 с.

#### **References:**

1. Batsevych F.S. Osnovy komunikativnoi linhvistyky: Pidruchnyk [Basics of communicative linguistics: Textbook]. K. : VTs “Akademiia”, 2004. 344 s. [in Ukrainian]
2. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv ; Irpin : VTF “Perun”, 2009. 1736 s. [in Ukrainian]
3. Veselovska N., Lytvyn N. Robota z tekstom v umovakh mizhkulturnoi vzaiemodii [Working with the text in the conditions of intercultural interaction]. *Informatsiia ta dokument u suchasnomu naukovomu dyskursi: zb. nauk. statei VI Vseukrainskoi dystantsiinoi nauково-praktychnoi konferentsii.* (Ivano-Frankivsk, 20.04.2020). Ivano-Frankivsk : IFNTUNH, 2020. 150 s. [in Ukrainian]
4. Etyka dilovoho spilkuvannia: Kurs lektsii [Ethics of business communication: Course of lectures] / T. K. Chmut, H. L. Chaika, M. P. Lukashevych, I.B.Osechynska. 2-he vyd. Kyiv : MAUP, 2003. 208 s. [in Ukrainian]
5. Intehrovane zaniattia dlia studentiv v “PNU-EcoSystem” [Integrated lesson for students in “PNU-EcoSystem”]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=QpcmnBVtY\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=QpcmnBVtY_E) [in Ukrainian]
6. Intehrovane zaniattia dlia studentiv Ivano-Frankivska. [Integrated lesson for students of Ivano-Frankivsk]. URL: <https://pnu.edu.ua/blog/2020/03/05/19160/> [in Ukrainian]

7. Kachak T. Akademichna rytoryka [Academic rhetoric. Textbook.]. Pidruchnyk. Ivano-Frankivsk: Misto-NV, 2023. 216 s. [in Ukrainian]
8. Kovalynska I. V. Neverbalna komunikatsiia [Non-verbal communication]. K. : Vyd-vo "Osvita Ukrainy", 2014. 289 s. [in Ukrainian]
9. Kultura fakhovoho movlennia: Navchalnyi posibnyk [Culture of professional speech: Study guide] / Za red. N. D. Babych. Chernivtsi: Knyhy – KhKhI, 2006. 496 s. [in Ukrainian]
10. Manakin V. Mova i mizhkulturna komunikatsiia [Language and intercultural communication. Education a guide for universities]. Navch. posibnyk dlia universytetiv. Kyiv : VTs "Akademiia", 2012 285 s. [in Ukrainian]
11. Serbenska O. A., Voloshchak M. Y. Aktualne intervju z movoznavtsem: 140 zapytan i vidpovidei [Current interview with a linguist: 140 questions and answers]. K. : Vyd. tsentr "Prosvita", 2001. 204 s. [in Ukrainian]
12. Serbenska O.A. Kultura usnoho movlennia. Praktykum: Navchalnyi posibnyk [Culture of oral speech. Workshop: Study guide]. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 2004. 216 s. [in Ukrainian]

**Lytvyn N., Kachak T., Krul L. Verbal and non-verbal communication in the pedagogical practice of higher education**

*The article analyzes the theoretical and practical aspects of the use of verbal and non-verbal communication in the pedagogical practice of higher education. It has been determined that the problem of practical use of verbal and non-verbal communication in the educational environment of higher education institutions remains poorly understood.*

*It is noted that pedagogical communication, which combines verbal and non-verbal means of communication, is effective. The verbal block realizes in speech what a person wants to say, and the non-verbal block realizes the motives that are in the unconscious. The content of the message and the observance of language norms in oral and written speech during communication between the teacher and students are important: accentuation, orthoepic, lexical, morphological, syntactic, stylistic, etc. Important aspects of the proper organization of professional communication between participants in the educational process are outlined and the most common speech errors are analyzed.*

*It is proved that the correct and effective use of non-verbal means of communication: facial expressions, gestures, postures, looks, etc. is important in the practice of interaction between participants of the educational process. Prosodic and extra-linguistic means not only regulate the flow of speech, allow to save linguistic means of communication, and express emotional states but also enhance communicative interaction and the effectiveness of students' knowledge acquisition.*

*On the example of the analysis of the integrated lesson on intercultural interaction "Fairy Tales of the World. Traditions of Childhood" conducted for Ukrainian and foreign students of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University and Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, the article traces the effectiveness of using verbal and non-verbal means of communication. The methodological development of a lesson that promotes effective language learning and communicative interaction of students of different nationalities and native speakers of different languages with the help of a mediator's language (verbal means), non-verbal means, and digital tools for information visualization is proposed.*

**Key words:** oral communication, culture of speech, verbal communication, non-verbal communication, intercultural communication.

УДК 316.61:[005.642.5/8:378]

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.15>

Марчук І. В.

## СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ & ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ: АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ

*У статті висвітлено проблематику щодо ключових аспектів у контексті комплексного процесу соціалізації кожного індивідуума через призму реалізації активностей у закладах освіти. Одне з цільних місць – продукування ідей на шляху до екстраполяції актуальних напрямів, пов'язаних із процесами інформатизації суспільства.*

*Форми навчальної роботи, які здійснюються під час проведення уроку / уроків (індивідуальні діяльності, робота в парах / групах), – проаналізовано через призму впровадження трендових технік тайм-менеджменту, що передбачають виконання низки практико орієнтованих завдань.*

*Доведено, що заклад освіти є одним із важливих "агентів" соціалізації на шляху до гармонійного розвитку зростаючого покоління, яке має оволодіти низкою вмій і навичок задля гармонійного життя в суспільстві та успішної реалізації своїх здібностей і талантів у подальшому (у процесі продукування професійної траєкторії особистісного поступу).*

*У розвідці актуалізована проблематика щодо управлінських аспектів, які безпосередньо взаємопов'язані з наскрізними процесами інформатизації суспільства загалом і техніками тайм-менеджменту (самоменеджменту) зокрема, зважаючи на розуміння керівниками (спільно з усією освітянською когортою вчителів-предметників) та здобувачами / здобувачками закладів освіти цифровізованих підходів до ознайомлення з навчальним контентом. Висвітлено основні практичні етапи на шляху до утвердження саморозвитку індивідуальних властивостей керівників закладів освіти через призму екстраполяції на управлінські активності перфоманс – самоменеджменту.*

*У статті проаналізовано підходи щодо подолання проявів прокрастинації завдяки екстраполяції трендових методів самоменеджменту та використанню "правила маленьких кроків". Закцентовано увагу на формуванні кейсів*

із інструкціями для успішного виконання низки завдань / вправ під час проведення уроку / уроків. Доведено, що дії, зазначені вище, – сприятимуть успішній реалізації професійних орієнтирів зростаючого покоління.

Основні спекти проблематики розвідки досліджено завдяки використанню теоретичних методів у контексті науково-педагогічного постулу. Із-поміж них: методи аналізу та синтезу, узагальнення та конкретизації. У статті надано орієнтовні поради щодо розв'язання питань, які постали у фокусі проблематики статті. Визначено подальші перспективи тематичних векторів дослідження, зважаючи на вітчизняний та міжнародний досвід.

**Ключові слова:** соціалізація особистості, тайм-менеджмент, заклад освіти, актуальні аспекти, освітні нарративи, перфоманс – самоменеджмент, прокрастинація, “агенти” соціалізації, екстраполяція.

Сучасні освітні нарративи потребують неабиякого акцентування уваги на аспектах соціалізації кожного індивідуума в закладах освіти, як одних із “агентів соціалізації” особистості, адже вони здійснюють вагому інфлюенцію на розвиток світоглядної життєвої парадигми, концептуального розуміння низки процесів та особливостей особистісної траєкторії подальшого розвитку. Використання ефективних практик щодо “регулювання” власного часу та навичок резильєнтності з метою гармонійного розвитку та репрезентації на практиці своїх здібностей під час продукування професійних активностей – на часі.

Науковці детально дослідили низку питань щодо процесів у контексті соціалізації особистості загалом та ключових векторів на шляху до ефективної імплементації технік тайм-менеджменту зокрема, зважаючи на реалізацію освітніх активностей. Н. Любченко обґрунтувала актуальність та еволюцію самоменеджменту і тайм-менеджменту як наукових напрямів [4]. Теоретичні підходи до перфоманс – самоменеджменту через призму діяльності керівника Нової української школи досліджено Г. Тимошко [8]. Одне з чільних місць – науковій деталізації впливів “агентів” соціалізації на молодь [1]. Л. Овдієнко дослідила освіту як простір соціалізації особистості [5].

Зважаючи на трендові інтеграційні нарративи, І. Причєпа, І. Соломонюк і Т. Лєсько сфокусували увагу на ключових аспектах упровадження тайм-менеджменту як дієвого інструменту на шляху до ефективного використання часу успішним менеджером [6]. М. Кириченко висвітлив концептуальні нарративи щодо когнітивно-комунікативних вимірів ідеології інформаційного суспільства у гуманітарно-науковому дискурсі ХХІ століття, адже аспект цифровізації (у процесах соціалізації сучасної постаті) – у тренді [2]. О. Рябошапка репрезентувала основні функції тайм-менеджменту [7]. Н. Ткачук та О. Хвїщук проаналізували особливості соціалізації школярів в умовах реалізації освітнього процесу [9]. О. Чернишем досліджено соціалізацію особистості в контексті наукової проблеми [10]. Т. Колтунович та О. Полїщук висвітлили нарративи прокрастинації в аспекті конфлікту між “важливим” і “приємним” [3]. Водночас варто сфокусувати більш значну увагу на особливості екстраполяції векторів, зазначених вище, на реалізацію діяльностей у сучасному закладі загальної середньої освіти.

Метою розвідки є дослідження ключових аспектів у контексті багатовекторного процесу соціалізації особистості шляхом імплементації елементів тайм-менеджменту (із превалюванням уваги на деяких аспектах самоменеджменту) у життєвий поступ усіх учасників освітнього процесу загалом та навчальні активності зокрема.

Н. Ткачук та О. Хвїщук зазначають, що соціалізація в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти є важливим етапом соціалізації протягом життя та подальшої адаптації в соціумі [9, с. 34]. О. Черниш вважає її складним і безперервним процесом соціального розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості під впливом стихійних, відносно спрямованих і цілеспрямованих впливів, що полягають в одночасному засвоєнні, відтворенні та продукуванні соціальних досвіду, цінностей, потреб, мотивів, норм, поведінки в конкретному суспільстві [10, с. 14]. Л. Овдієнко зазначає, що для того, щоб “соціалізувальні” впливи в освітньому процесі мали сенс, слід застосовувати методичні прийоми, адекватні розвитку особистості. Зокрема, організація навчальної діяльності має формуватися таким чином, щоб спрямовуватися на самостійний творчий пошук (створення ситуації, коли учень або студент у формі гри міг би змодельовати свою поведінку і вчинки так, щоб вони були схожими на ті, які виникають у конкретних життєвих обставинах, проаналізувати їх, дати оцінку власним діям і спробувати спрогнозувати подальший розвиток ситуації; сприяти долученню особистості до активної суспільно-практичної і громадської діяльності [5, с. 107].

М. Кириченко дійшов висновку, що перехід до інформаційного суспільства став носити характер технократичного проекту (проектів), що базується на інформаційно-комунікаційних технологіях і акумулює в собі створення автоматизованих інформаційних систем, які повинні задовольняти вимоги інформаційного суспільства, для чого необхідне створення його ідеології [2, с. 138]. Вищезазначений концепт інформатизації варто екстраполювати на процес соціалізації через призму впровадження низки діяльнісних (активних) практик щодо репрезентації освітнього контенту вітчизняною когортою освітян. К. Грона вважає, що саме загальна середня освіта сприяє розвитку підлітка як особистості, його потенціалу, творчих схильностей, професійного самовизначення. Водночас – формує загальнолюдську мораль, надає необхідні знання про природу, людину та суспільство, здійснює екологічне та фізичне виховання [1, с. 212]. Н. Ткачук та О. Хвїщук переконані в тому, що саме під час навчання у школі, учні набувають досвіду взаємодії з іншими особистостями, опановують навички соціально позитивних способів самоствердження, самореалізації, самопізнання та самовизначення [9, с. 34]. О. Рябошапка дійшла висновку, що правильна організація та управління часом зможуть сприяти досягненню значних результатів [7, с. 253].

Задля подолання проявів прокрастинації в учасників / учасниць освітнього процесу варто зосередити увагу на “правилі маленьких кроків”. Його “секрет” є дуже простим. Для того, щоб виконати широкомасштабне завдання, варто градувати його на певні етапи (кроки) та поступово виконувати їх. Доцільно також сфокусувати увагу на “особистісній винагороді”, як додатковій мотивації для себе. Формування та системна акумуляція інструкцій щодо часових меж у межах виконання активностей під час здійснення певних навчальних методів, прийомів і технологій (елементи групової роботи / парні завдання з продукування проектних активностей тощо) – приклад тайм-менеджменту на рівні проведення уроку / уроків. І. Причепя, І. Соломонюк і Т. Лесько з-поміж методів тайм-менеджменту виокремлюють такі як: “Правило 6П”, “Getting Things Done”, методика “Помідора”, “Піраміда Франкліна”, методика “Швейцарський сир”, “100 блоків” тощо [6]. Вони дійшли висновку, що не існує універсальних систем упорядкування справ та організації свого часу. На їхню думку, на практиці необхідно застосовувати різні способи тайм-менеджменту в їхньому взаємозв’язку [6]. Т. Колтунович та О. Поліщук зазначають, що людина, яка відкладає справи на потім, часто відчуває тривогу, стрес через нестачу часу, провину через невиконані зобов’язання, втрату продуктивності. Як наслідок цього – багато можливостей залишаються нереалізованими, обмеженість у часі часто викликає фізичне та розумове перевантаження. Зокрема, “прокрастинатор” часто забуває про свої базові потреби” [3, с. 215]. На їхню думку, у традиційному розумінні прокрастинацію пов’язують з такими негативними явищами як: неадаптивність, дисфункціональність, пасивність, відсутність самоорганізації тощо. Натомість, її можна позитивно розглядати тільки тоді, коли відкладання виконання завдань є пов’язаним зі зниженням негативних ефектів у процесі їхньої реалізації, коли зволікання стає каталізатором усвідомлення того, що деякі справи не варто продовжувати [3, с. 213].

Н. Любченко акцентує увагу на ключових аспектах самоменеджменту. Дослідниця вважає його науковим напрямом і навчальною дисципліною, умінням / навичкою в контексті компетентнісного підходу в навчанні [4, с. 40]. У процесі реалізації наскрізних принципів Нової української школи варто акцентувати увагу на теоретичних підходах до управлінських практик. Г. Тимошко вважає, що заклад освіти потребує когорта нового покоління керівників із високим рівнем організаційної культури. Важливу роль у процесі підготовки як діючого, так і майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти до управління якістю освіти відіграє творча організація перфоманс – самоменеджменту, яка мотивує управлінців до низки світоглядних орієнтирів (переосмислення свого професійного “кредо”, уточнення своєї ролі у процесі розвитку школи та свого професійного самовизначення в умовах реформування шкільної освіти) [8]. На її думку, для утвердження саморозвитку індивідуальних якостей керівника важливо вибрати такий спосіб роботи над собою, який би відповідав особливостям його організаційної культури і був би найбільш ефективним для нього [8]. Перфоманс – самоменеджмент дослідниця розглядає через призму трьох рівнів:

- індивідуальний рівень, або рівень діяльності окремого працівника;
- груповий рівень / рівень підрозділу, або рівень виконання активностей групою людей, які є уособленням частини організації, мають спільні цілі та співпрацюють разом;
- організаційний рівень, або рівень організації в цілому [8].

Отже, заклад загальної середньої освіти є одним із “агентів” соціалізації зростаючого покоління, який продукує здобутки своїх учнів / учениць та когорта освітян на користь України загалом та їхнього особистісного зростання зокрема. Задля успішної соціалізації кожного індивідуума в контексті освітніх процесів варто зацентувати увагу на низці “векторів”. Із-поміж них:

- акумуляція ідей щодо оновлення підходів до ефективного управління закладами освіти (управлінський аспект прийняття рішень);
- упровадження практик тайм-менеджменту (зокрема – самоменеджменту), що сприятимуть подоланню елементів прокрастинації у кожної особистості;
- використання на уроці / уроках інструктивно-орієнтовних кейсів задля чіткого визначення спектру роботи здобувачів і здобувачок освіти (індивідуальна робота, групові активності тощо).

Змістові напрями, зазначені вище, не є вичерпними на шляху продукування нових підходів щодо реалізації освітнього процесу та їхньої інтеграції з іншими контекстуально-педагогічними практиками. Варто зацентувати увагу на перспективах упровадження здобутків Сполучених Штатів Америки та країн Європейського Союзу, що безпосередньо пов’язані з тематикою розвідки. Одне з чільних місць – подальшому дослідженню особливостей імплементації трендових методів навчання та їхнього поєднання з аспектами психологічного релаксу. Доцільно висвітлити наративи щодо інтеграції навчальних предметів / дисциплін / дисциплін за вибором. Можливим є варіант “симбіозу” певних тематичних векторів із позашкільною роботою, що сприятиме всебічному розвитку здобувачів і здобувачок освіти.

#### **Використана література:**

1. Грона К. С. Агенти соціалізації та їх вплив на молодь. *Актуальні проблеми політики*. 2019. Вип. 63. С. 206–219.
2. Кириченко М. О. Концептуалізація когнітивно-комунікативних вимірів ідеології інформаційного суспільства у гуманітарно-науковому дискурсі XXI століття : методологія дослідження. *Гілея* : науковий вісник. 2017. Вип. 116. С. 137–141. URL : [file:///C:/Users/Admin/Downloads/gileya\\_2017\\_116\(1\)\\_33.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/gileya_2017_116(1)_33.pdf).
3. Колтунович Т. А., Поліщук О. М. Прокрастинація – конфлікт між “важливим” і “приємним”. *Молодий вчений. Сер. Психологічні науки*. 2017. № 5 (45). С. 211–218. URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/5/50.pdf>.

4. Любченко Н. В. Самоменеджмент і тайм-менеджмент як Soft Skills керівників і педагогів закладів освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 5 (206). С. 37–44. DOI : [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5\(206\)-37-44](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-37-44).
5. Овдієнко Л. Н. Освіта як простір соціалізації особистості : монографія; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2014. 120 с.
6. Причєпа І. В., Соломонюк І. Л., Лєсько Т. В. Тайм-менеджмент як дієвий інструмент ефективного використання часу успішного менеджера за сучасних умов. *Ефективна економіка: електронне наукове фахове видання*. 2018. № 12. DOI : [10.32702/2307-2105-2018.12.104](https://doi.org/10.32702/2307-2105-2018.12.104).
7. Рябошапка О. Тайм-менеджмент як складник успішного сучасного педагога. *Актуальні питання гуманітарних наук. Сер. Педагогіка*. 2021. Вип. 35, т. 5. С. 250–254. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-5-37>.
8. Тимошко Г. М. Теоретичні підходи до перформанс – самоменеджменту керівника Нової української школи. *Теорія та методика управління освітою : електронний фаховий журнал*. 2019. Т. 1 (22). URL : <http://surl.li/drmgk>.
9. Ткачук Н. М., Хвищук О. В. Соціалізація школяра в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. *Педагогічний пошук*. 2020. № 4. С. 30–34. URL : [file:///C:/Users/Admin/Downloads/pedp\\_2020\\_4\\_9%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/pedp_2020_4_9%20(1).pdf).
10. Черниш О. О. Соціалізація особистості як наукова проблема. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Сер. Педагогічні науки*. 2021. Ч. 2. № 1 (339). С. 5–17. DOI : [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1\(339\)-2-5-17](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-5-17).

#### References:

1. Hrona K. S. (2019). Ahenty sotsializatsii ta yikh vplyv na molod [Agents of socialization and their influence on youth]. *Aktualni problemy polityky* [Actual problems of politics], vyp. 63. S. 206–219 [in Ukrainian].
2. Kyrychenko M. O. (2017). Kontseptualizatsiia kohnityvno-komunikatyvnykh vymiriv ideologii informatsiinoho suspilstva u humanitarno-naukovomu dyskursi KhKhI stolittia : metodolohiia doslidzhennia [Conceptualization of the cognitive-communicative dimensions of the ideology of the information society in the humanitarian and scientific discourse of the 21st century : research methodology]. *Hileia : naukovyi visnyk* [Gilea : Scientific Bulletin], vyp. 116. S. 137–141. URL : [file:///C:/Users/Admin/Downloads/gileya\\_2017\\_116\(1\)\\_33.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/gileya_2017_116(1)_33.pdf) [in Ukrainian].
3. Koltunovych T. A., Polishchuk O. M. (2017). Prokrastynatsiia – konflikt mizh “vazhlyvym” i “pryiemnym” [Procrastination is a conflict between “important” and “pleasant”]. *Molodyi vchenyi. Ser. Psykholohichni nauky* [A young scientist. Ser. Psychological sciences], № 5 (45). S. 211–218. URL : <http://molodyvchenyi.in.ua/files/journal/2017/5/50.pdf> [in Ukrainian].
4. Liubchenko N. V. (2023). Samomenedzhment i taim-menedzhment yak Soft Skills kerivnykiv i pedahohiv zakladiv osvity [Self-management and time management as soft skills of managers and teachers of educational institutions]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [The image of a modern teacher], № 5 (206). S. 37–44. DOI : [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5\(206\)-37-44](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-37-44) [in Ukrainian].
5. Ovdienko L. N. (2014). Osvita yak prostir sotsializatsii osobystosti : monohrafiia [Education as a space of personality socialization : monograph]; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. Kyiv : Milenium. 120 s. [in Ukrainian].
6. Prychepa I. V., Solomoniuk I. L., Lesko T. V. (2018). Taim-menedzhment yak diievyi instrument efektyvnoho vykorystannia chasu uspishnoho menezhnera za suchasnykh umov [Time management as an effective tool for effective use of the time of a successful manager under modern conditions]. *Efektivna ekonomika: elektronne naukove fakhove vydannia* [Efficient economy : electronic scientific publication], № 12. DOI : [10.32702/2307-2105-2018.12.104](https://doi.org/10.32702/2307-2105-2018.12.104) [in Ukrainian].
7. Riaboshapka O. (2021). Taim-menedzhment yak skladnyk uspishnoho suchasnoho pedahoha [Time management as a component of a successful modern teacher]. *Aktualni pyttannia humanitarnykh nauk. Ser. Pedahohika* [Current issues of humanitarian sciences. Ser. Pedagogy], vyp. 35, t. 5. S. 250–254. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-5-37> [in Ukrainian].
8. Tymoshko H. M. (2019). Teoretychni pidkhody do performans – samomenedzhmentu kerivnyka Novoi ukrainskoi shkoly [Theoretical approaches to performance – self-management of the head of the New Ukrainian School]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu : elektronnyi fakhovyi zhurnal* [Theory and methodology of education management : electronic professional journal], t. 1 (22). URL : <http://surl.li/drmgk> [in Ukrainian].
9. Tkachuk N. M., Khvishchuk O. V. (2020). Sotsializatsiia shkoliara v osvitnomu protsesi zakladu zahalnoi serednoi osvity [Socialization of the student in the educational process of the institution of general secondary education]. *Pedahohichni poshuk* [Pedagogical search], № 4. S. 30–34. URL : [file:///C:/Users/Admin/Downloads/pedp\\_2020\\_4\\_9%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/pedp_2020_4_9%20(1).pdf) [in Ukrainian].
10. Chernysh O. O. (2021). Sotsializatsiia osobystosti yak naukova problema [Socialization of personality as a scientific problem]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenka. Ser. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the Luhansk National University named after T. Shevchenko. Ser. Pedagogical sciences], ch. 2. № 1 (339). S. 5–17. DOI : [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1\(339\)-2-5-17](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-5-17) [in Ukrainian].

#### **Marchuk I. Socialization of personality & time management in the educational institution: current aspects**

The article highlights issues related to key aspects in the context of the complex process of socialization of each individual through the prism of the implementation of activities in educational institutions. One of the prominent places is the production of ideas on the way to the extrapolation of current directions related to the processes of informatization of society.

The forms of educational work that are carried out during the lesson / lessons (individual activities, work in pairs / groups) are analyzed through the prism of the introduction of trendy time management techniques, which involve the performance of a number of practically oriented tasks.

It has been proven that the educational institution is one of the important “agents” of socialization on the way to the harmonious development of the growing generation, which must master a number of skills and abilities for a harmonious life in society and the successful realization of their abilities and talents in the future (in the process of producing a professional trajectory of personal progress).

In the research, issues related to managerial aspects are updated, which are directly interconnected with the end-to-end processes of informatization of society in general and time management (self-management) techniques in particular; taking into account the understanding of managers (together with the entire educational cohort of subject teachers) and students of digitalized educational institutions approaches to familiarization with educational content. The main practical stages on the way to the affirmation of the self-development of the individual properties of the heads of educational institutions through the prism of extrapolation to the managerial activities of performance – self-management are highlighted.

*The article analyzes approaches to overcoming the manifestations of procrastination thanks to the extrapolation of trending methods of self-management and the use of the “rule of small steps”. Attention is focused on the formation of cases with instructions for the successful completion of a number of tasks / exercises during the lesson / lessons. It has been proven that the actions mentioned above will contribute to the successful implementation of the professional guidelines of the growing generation.*

*The main aspects of the problem of intelligence are investigated thanks to the use of theoretical methods in the context of scientific and pedagogical progress. Among them: methods of analysis and synthesis, generalization and specification. The article provides indicative advice on solving the issues that have become the focus of the article's issues. Further prospects of the thematic vectors of the research are determined, taking into account domestic and international experience.*

**Key words:** *personality socialization, time management, educational institution, relevant aspects, educational narratives, performance – self-management, procrastination, “agents” of socialization, extrapolation.*

УДК 37.091.313(477+100)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.16>

Михайленко О. В., Бутко Т. О.

## МЕТОД ПРОЄКТІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

*У статті розглянуто історичні аспекти становлення методу проєктів у зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії та практиці, виділено етапи розвитку цього методу. Зазначено, що розвиток проєктної технології відбувався від розуміння її як універсальної у 20–30-х рр. ХХ ст. до усвідомлення комплексності у 60–80-х рр.; до переходу від методу проєктів у 90-х рр. до проєктного навчання, проєктного виховання та проєктної освіти у ХХІ ст. Підкреслюється значна роль, яку відігравав і відіграє метод проєктів у вирішенні проблеми розвитку пізнавальних навичок учнів, формування у них уміння самостійно здобувати знання, бачити, формулювати і розв'язувати проблему, використовувати здобуті знання на практиці. Пропонується класифікація проєктів – за провідним методом діяльності (інформаційні, дослідницькі, практико орієнтовані, ігрові, творчі, телекомунікаційні); за змістовим аспектом (літературно-творчі, природничо-наукові, екологічні, лінгвістичні, культурологічні, рольово-ігрові, спортивні, географічні, історичні, музичні); за кількістю учасників проєкту (індивідуальні, парні, групові); за рівнем реалізації міжпредметних зв'язків (монопредметні, міжпредметні, позапредметні); за тривалістю проведення (короткотермінові, середньо тривалі, довготермінові).*

*Наголошується, що проєктна робота має великий навчально-виховний потенціал, оскільки, працюючи над проєктом, учні спілкуються, співпрацюють і допомагають один одному в процесі навчання, тобто розвивають соціальні, розумові та комунікативні навички, вчать співпрацювати у команді. Цей вид навчальної діяльності сприяє здійсненню принципу індивідуалізації навчання в класах із різним рівнем підготовки під час вивчення та засвоєння нового матеріалу.*

*Отже, метод проєктів – це педагогічна система, що охоплює певну сукупність взаємопов'язаних засобів і процесів, необхідних для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості учня.*

**Ключові слова:** *проєктне навчання, метод проєктів, проєктна діяльність, педагогічна теорія, педагогічна практика, етапи розвитку методу проєктів, види проєктів, пізнавальна діяльність.*

Сучасна школа повинна створити умови для формування відповідальної особистості здатної до саморозвитку і навчання впродовж життя, критичного мислення й творчого використання отриманих знань й умінь на практиці. Досягти цього можливо не лише внесенням відповідних змін у зміст освіти, але й завдяки використанню певних технологій навчання.

**Метою статті** є здійснення історико-педагогічного аналізу методу проєктів, який уже понад століття відомий у світовій педагогіці.

У загальному розумінні термін “проєкт” (від лат. “*projectus*” – “кинутий вперед”) розглядається як попередня пропозиція, розробка попереднього тексту закону (законопроєкту), плану забудови, кошторису витрат; план, задумана справа, викладення її у кресленні; прототип, прообраз можливого об'єкта чи стану, комплект необхідної документації та матеріалів [7, с. 7].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про те, що поняття “проєкт” трактується досить широко: це комплекс взаємозалежних одномоментних заходів, що спрямовані на досягнення певних цілей при обмежених часових, бюджетних, кадрових та інших ресурсах [7, с. 12]; сукупність певних дій, документів, план, задум реалізації майбутньої діяльності [1]; “процес, який дає початок змінам у штучному середовищі” [10, с. 50].

Проблема проєктної діяльності як педагогічного явища є предметом досліджень вітчизняних та зарубіжних учених (В. Ассаул, Дж. Джонс, С. Ізбаш, Дж. Кнеллер, О. Коберник, О. Онопрієнко, О. Пехота, В. Тименко, М. Уйсімбасва, А. Цимбалару, Ю. Якімець на ін.). У педагогічній науці проєктування розглядається у двох аспектах:

1) як педагогічне проєктування – процес розроблення окремими педагогами або педагогічними колективами навчальних цілей і конструктивних схем їх досягнення, теоретичних моделей – навчально-виховних програм і методик їх застосування;

2) як проєктна діяльність учнів – складова навчальної діяльності, як засіб навчання та виховання, способом організації якої є метод проєктів.

Дослідники історії виникнення методу проєктів зауважують, що його передісторія сягає корінням у XVI–XVII ст., коли у Вищій Школі мистецтв у Римі курс лекцій був доповнений новим елементом – конкурсом на виготовлення ескізів споруд, а у 1702 р. Королівська Академія Архітектури у Парижі оголосила серед студентів конкурс будівельних планів, ескізи яких були названі проєктами. Зазначається, що з того часу не втратили своєї актуальності три ознаки проєкту, а саме: здобуття знань учнями в процесі його створення; залучення дійсних фактів під час виконання практичних завдань в умовах, максимально наближених до реального життя; одержання конкретного кінцевого продукту, який передбачає застосування знань із різних галузей наук [5].

Німецький педагог М. Кнолль визначив п'ять етапів розвитку методу проєктів в освіті:

1) 1590–1765 рр. – започаткування проєктної діяльності в європейській освіті;

2) 1765–1880 рр. – становлення методу – проєкти посідають суттєве місце у процесі навчання в Європі та розпочинається застосування цього методу в американській педагогіці;

3) 1880–1915 рр. – активне використання проєктів на уроках ручної праці в американських загальноосвітніх школах – учні спочатку розробляють проєкти, а потім виконують їх у виробничих майстернях;

4) 1915–1965 рр. – переосмислення проєктного методу, його трансформація із специфічного методу професійно-технічної освіти у загальний метод навчання; його повернення з Америки назад до Європи;

5) з 1965 р. відбувається повторне відкриття проєктної ідеї як раціонального поєднання теоретичних знань та їх практичного застосування для вирішення конкретних проблем, нова хвиля міжнародного визнання та розповсюдження методу проєктів [13, с. 58].

Один із основоположників цього методу американський філософ, педагог і психолог, один із провідних представників прагматизму Дж. Дьюї вважав, що важливим є лише те, що має практичний результат, і закликав розвивати в учнів критичне й абстрактне мислення, а також уміння працювати з інформацією. Його метод навчання ґрунтувався на принципово новій схемі мислення: “усвідомлення труднощів і формулювання проблеми, яку потрібно вирішити; аналіз даних і всіх можливих шляхів вирішення проблеми; висування гіпотези та її практична або уявна перевірка; висновки” [9, с. 93–94]. Шкільне навчання, вважав Дж. Дьюї, слід починати з діяльності учнів, яка має практичну значущість, і лише, базуючись на цьому, починати теоретичне осмислення навчального матеріалу.

З метою практичної перевірки власних теорій Дж. Дьюї заснував при університеті Чикаго експериментальну школу-лабораторію (1896–1904), в якій традиційні навчальні плани, програми і методи викладання були замінені трудовою та ігровою діяльністю, що базувалася на інтересах учнів і визначалася їх особистим досвідом. Модель навчального процесу, розроблена ученим, характеризувалася наступними рисами:

- реальність навчального матеріалу – вирішення проблем, які пов'язані з потребами життя, мають практичне значення для дитини;
- цілісність (об'єднання в пізнавальній діяльності фізичних, розумових, емоційно-вольових сил дитини);
- діяльнісний підхід у навчанні (введення в навчальні програми проєктів, ручна праця як системотворний чинник шкільного життя – практичні заняття не лише розвивають технічні навички, навколо них сконцентровані наукові заняття, які забезпечують учнів знаннями з різних предметів);
- проблемність у навчанні як обов'язкова умова розвитку самостійного, творчого й критичного мислення;
- ігрова діяльність як важливий засіб виховання та навчання дитини;
- уява й інтерес як найважливіші фактори стимулювання дитини до навчання.

Таким чином, педагогічні погляди Дьюї можна розглядати як теоретичне підґрунтя методу проєктів.

Подальший розвиток ідеї Дж. Дьюї отримали у роботах його співвітчизника В. Х. Кілпатрика, який ввів у педагогічний обіг поняття “метод проєктів”. Зазначимо, що під цим терміном він розглядав, по-суті, форму організації навчання. Продовжуючи ідеї Дж. Дьюї, В. Х. Кілпатрик радить надавати учневі повну свободу мислити самостійно, переглянути й оновити зміст навчальних програм з метою наближення їх до реального життя та потреб дитини. Для активізації творчої діяльності В. Х. Кілпатрик рекомендує проведення проблемних лекцій і роботу над проєктами, вважаючи, що навчання має ґрунтуватися на постановці мети, виділенні проблеми, складанні плану її вирішення, реалізації проєкту й оцінюванні його виконання. У процесі організації проєктної діяльності головне, на думку В. Х. Кілпатрика, – це активна взаємодія членів проєктної групи. Проєкт – “будь-яка одиниця цілеспрямованого досвіду, будь-який приклад цілеспрямованої діяльності, де домінувальна мета, як внутрішнє спонукання, встановлює мету дії, керує його ходом, надає стимул, внутрішню мотивацію. Проєкт може ставитися до будь-якого виду життєвого досвіду, отримання якого фактично збудується домінуючою метою” [11, с. 288].

У роботі “Метод проєктів. Застосування цільової установки у педагогічному процесі” учений виділяє декілька типів проєктів, в залежності від завдань, які вони вирішують [12]. Так, *виробничий* проєкт передбачає виготовлення чогось, втілення задуму в матеріальну форму. *Споживчий* проєкт означає накопичення

пасивного досвіду шляхом естетичного сприймання та співпереживання відповідно до поставленої мети: тобто, якщо митець намалював картину – він розробляв виробничий проєкт, якщо ж люди прийшли подивитися на цю картину – це вже споживчий проєкт. Проєкт *розв'язання проблем*, як зрозуміло із назви, пов'язаний із вирішенням складної проблеми або усуненням інтелектуальних, психологічних перешкод. Проєкт *спеціалізації* спрямовується на безпосереднє застосування знань, які учень опанував свідомо. Крім того, залежно від кількості учасників проєкти розподіляються на індивідуальні або групові.

Ще одна послідовниця Дж. Дьюї вчителька Х. Паркхерст із м. Долтон (шт. Массачусетс, США) застосувала систему індивідуалізованого навчання, названу згодом Дальтон-план. В основі цієї системи навчання лежать три основні принципи: свобода вибору занять і вивчення навчальних дисциплін, самостійність і співробітництво. Мета цієї системи полягала у тому, щоб надати учневі можливість вчитися з оптимальною для нього швидкістю та у власному темпі, що відповідає його здібностям. Змістовною основою цієї системи навчання були завдання дослідницького характеру із постановкою експерименту, розробкою проєкту.

Ідеї проєктного навчання Дж. Дьюї були сприйняті та розроблені в інших країнах, де назріла потреба реформувати суспільство, де основу реформ вбачали у вихованні нового громадянина, здатного творчо й неупереджено мислити і діяти – Ж.-О. Декролі (Бельгія), С. Френе, П. Кергомар (Франція); М. Монтесорі (Італія); Г. Кершенштейнер, В. Лай, Е. Мейман (Німеччина) та ін.

Метод проєктів знайшов своїх прихильників (Г. Ващенко, Ш. Зельський, С. Русова та ін.) і в Україні як результат дидактичних пошуків щодо зв'язку навчання з життям і виробництвом, здійснення трудового виховання учнів [2, с. 3]. Зокрема, С. Русова зазначала: “Навчання шляхом проєктів відповідає потребам сучасної педагогіки, бо таке навчання ставить перед учнем можливість широкого реального об'єднання знання як найкращої підвалини для навчання” [8, с. 103]. Інтерес педагогів до методу проєктів був зумовлений його спрямованістю на безпосереднє залучення учнів до проблем навколишнього світу, виховання в учнів ініціативи, самостійності, колективізму; розвиток вміння планувати діяльність; врахування нахилів та інтересів дитини; індивідуалізацію методів роботи і темпів виконання завдань.

З'ясовано, що відмінною ознакою проєктів у вітчизняній освіті того часу був їх тісний зв'язок із життєвим досвідом та інтересами дитини. Метод проєктів вважався засобом: усебічного тренування розуму та розвитку мислення й творчих здібностей; формування самостійності, підготовки школярів до подальшої самостійної трудової та професійної діяльності; розвитку соціальних навичок; поєднання теорії і практики навчання [5].

Науковці зазначають, що розвиток проєктної технології відбувався від розуміння її як універсальної у 20–30-х рр. ХХ ст. до усвідомлення комплексності у 60–80-х рр., коли метод проєктів передбачав використання різних проблемних методів: навчання в малих групах, “мозковий штурм”, дискусії, рольова гра проблемної спрямованості, рефлексія тощо; до переходу від методу проєктів у 90-х рр. до проєктного навчання, виховання та освіти у ХХІ ст. [3, с. 37]. Сьогодні використання проєктних технологій навчання є популярним у системах освіти різних країнах (США, Англія, Німеччина, Нідерланди та ін.), що зумовлено як соціально-економічними, так і педагогічними чинниками.

За провідним методом діяльності виділяють проєкти інформаційні, дослідницькі (пошукові), практико орієнтовані, ігрові, творчі, телекомунікаційні [6, с. 119–120]. *Інформаційні проєкти* потребують чіткої структури, вони спрямовані на збір інформації про який-небудь об'єкт або з певної теми з метою аналізу, узагальнення та ознайомлення учасників із цією інформацією. *Дослідницькі проєкти* передбачають пошукову роботу та мають структуру, наближену до наукової (виявлення проблеми, визначення завдань і методів їх вирішення, формулювання гіпотези, розроблення шляхів розв'язання проблем, аналіз одержаних результатів, формулювання висновків, визначення питань для подальшого дослідження). *Практико орієнтовані проєкти* потребують продуманої структури із визначенням функції кожного учасника; відзначаються чітко визначеним із самого початку кінцевим результатом проєкту, який зорієнтований на інтереси самих учасників (випуск газети, зйомка відеофільму, постановка спектаклю, тощо). Структура *ігрових проєктів* чітко не визначена і залишається відкритою до закінчення проєкту, в якому кожен учасник має певну роль, обумовлену характером і змістом проєкту, особливістю проблеми, яка вимагає вирішення. *Телекомунікаційні проєкти* – це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність учнів, організована на основі комп'ютерної телекомунікації, яка має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності спрямовані на досягнення спільного результату. *Творчий проєкт* не має чітко продуманої структури, припускає вільний і часом нетрадиційний підхід до виконання й до презентації результатів (показ мод, відеофільм, вистава тощо). Оскільки проєктна діяльність переважно вимагає креативного підходу, в цьому сенсі будь-який освітній проєкт вважаємо творчим.

За змістовим аспектом проєкти можуть бути: літературно-творчими; природничо-науковими; екологічними; мовними (лінгвістичними), спрямованими на оволодіння мовним матеріалом, вивчення етимології слів, дослідження літератури; культурологічними, що мають зв'язок з історією та традиціями різних країн; рольово-ігровими, які імітують різні комунікативні ситуації; спортивними; географічними; історичними; музичними.

Крім того проєкти поділяють за обсягом контактів (класні, шкільні, міські, обласні, всеукраїнські, міжнародні); за кількістю учасників проєкту (індивідуальні, парні, групові); за рівнем реалізації міжпредметних

зв'язків (монопредметні, міжпредметні, позапредметні); за тривалістю проведення (короткотермінові (1–2 уроки), середньо тривалі (тиждень-місяць), довготермінові (місяць-рік).

Усі дослідники підкреслюють, що проектна робота має великий навчальний і виховний потенціал, оскільки в ній кожен з учасників не втрачає свого статусу активної особистості, намагається зайняти в групі позицію, що відповідає його знанням, умінням, здібностям. Працюючи над проектом, учні спілкуються, співпрацюють і допомагають один одному в процесі навчання, тобто розвивають соціальні, розумові та комунікативні навички, вчаться співпрацювати у команді. Цей вид навчальної діяльності сприяє здійсненню принципу індивідуалізації навчання в класах із різним рівнем підготовки під час вивчення та засвоєння нового матеріалу. Метою методу проектів є створення умов, за яких учні самостійно й охоче отримують знання з різних джерел, вчаться застосовувати отримані знання для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань, удосконалюють комунікативні вміння, працюючи в різних групах, розвивають дослідницькі вміння та аналітичне мислення [4].

Таким чином, відповідно до змістового та процесуального наповнення метод проектів можна розглядати як:

1) метод навчання, якщо він застосовується на окремому етапі навчальної діяльності, як комплекс дидактичних прийомів, спрямованих на досягнення освітньої мети в межах певної організаційної форми;

2) форму організації навчання, якщо діяльність учителя й учнів здійснюється за встановленими етапами й певним режимом (наприклад, уроки-проекти);

3) педагогічну технологію, що являє собою комплексний інтегративний процес, який передбачає цілепокладання, планування, відповідну організацію, використання певних методів і форм, аналіз результатів.

Отже, метод проектів – це педагогічна система, що охоплює певну сукупність взаємопов'язаних засобів і процесів, необхідних для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості учня.

#### Використана література:

1. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис... канд. пед. наук. Мелітополь : Мелітопольський держ. педагогічний ун-т., 2007. 290 с.
2. Метод проектів в українській школі 1920–1930-х років / Педагогічний музей України ; [укладачі : В. О. Гайдей, О. П. Міхно ; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Вінниця : Видавець ФОП Кушнір Ю. В., 2019. 192 с. (Сер. “Педагогічні републікації” ; вип. 6).
3. Огієнко О. Тенденції розвитку проектної технології у зарубіжній педагогіці ХХ століття. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 31–38.
4. Онопрієнко О., Кондратюк О. Проекти в початковій школі: тематика та розробки занять. Київ : Шк. світ, 2007. 128 с.
5. Онопрієнко О. В. Проектна діяльність у початковій школі. URL : [https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/09/Projektna\\_diyalnist.pdf](https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/09/Projektna_diyalnist.pdf).
6. Пенковець О. В. Метод проектів в навчальному процесі. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Серія : педагогічні науки. Вип. 80. Чернігів : ЧДПУ, 2008. С. 119–122.
7. Петрова І. В. Проектування в соціально-культурній сфері: навч. посіб. Київ : Вид-во КНУКіМ, 2007. 372 с.
8. Русова С. Ф. Нові методи дошкільного виховання. Прага : Сіяч, 1927. 111 с.
9. Dewey J. *The School and Society*. URL: <https://ia600907.us.archive.org/16/items/schoolsociety00dewerich/schoolsociety00dewerich.pdf>.
10. Jones J. Ch. *Design Methods. Seeds of Human Futures*. N. Y., Toronto, Chichester, Brisbane : Wiley-Interscience Publ., 1982. 342 p.
11. Kilpatrick W. H. Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms. *Teachers College Record*. 1921. Vol. 22, No. 4. P. 288–289
12. Kilpatrick, W. H. The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*. 1918. № 19. P. 319–335.
13. Knoll M. 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. *Pedagogik*. 1993. № 7–8. P. 58–63.

#### References:

1. Izbash S. S. *Projektna diialnist yak faktor sotsialno-profesiinnoi adaptatsii studentiv pedahohichnoho universytetu : dys... kand. ped. nauk* [Project activity as a factor of social and professional adaptation of students of a pedagogical university: PhD thesis]. Melitopol : Melitopolskyi derzh. pedahohichniy un-t., 2007. 290 s. [in Ukrainian].
2. *Metod projektiv v ukrainskii shkoli 1920–1930-kh rokov / Pedahohichni muzei Ukrainy* [Project method in the Ukrainian school of the 1920s–1930s / Pedagogical Museum of Ukraine]; [ukladachi : V. O. Haidei, O. P. Mikhno ; nauk. konsultant O. V. Sukhomlynska]. Vinnytsia : Vydavets FOP Kushnir Yu. V., 2019. 192 s. (Ser. “Pedahohichni republikatsii” ; vyp. 6). [in Ukrainian].
3. Ohiienko O. Tendentsii rozvytku projektnoi tekhnolohii u zarubizhnii pedahohitsi KhKh stolittia [Trends in the development of project technology in foreign pedagogy of the 20th century]. *Porivnialna profesiina pedahohika*. 2011. № 1. S. 31–38. [in Ukrainian].
4. Onopriienko O., Kondratiuk O. *Projekty v pochatkovii shkoli: tematyka ta rozrobky zaniat* [Projects in primary school: topics and lessons development]. Kyiv : Shk. svit, 2007. 128 s. [in Ukrainian].
5. Onopriienko O. V. *Projektna diialnist u pochatkovii shkoli* [Project activity at primary school]. URL : [https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/09/Projektna\\_diyalnist.pdf](https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/09/Projektna_diyalnist.pdf). [in Ukrainian].
6. Penkovets O. V. *Metod projektiv v navchalnomu protsesi* [Project method in the educational process]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka*. Seriiia : pedahohichni nauky. Vyp. 80. Chernihiv : ChDPU, 2008. S. 119–122. [in Ukrainian].

7. Petrova I. V. Projektuvannia v sotsialno-kulturnii sferi: navch. posib [Projecting in the social and cultural sphere]. Kyiv : Vyd-vo KNUKiM, 2007. 372 s. [in Ukrainian].
8. Rusova S. F. Novi metody doshkilnoho vykhovannia [New methods of preschool education]. Praha : Siiach, 1927. 111 s. [in Ukrainian].
9. Dewey J. The School and Society. URL : <https://ia600907.us.archive.org/16/items/schoolsociety00dewerich/schoolsociety00dewerich.pdf>. [in English].
10. Jones J. Ch. (1982). Design Methods. Seeds of Human Futures. N. Y., Toronto, Chichester, Brisbane : Wiley-Interscience Publ., 342 p. [in English].
11. Kilpatrick W. H. (1921). Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms. *Teachers College Record*, 22-4, 288–289. [in English].
12. Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19, 319–335. [in English].
13. Knoll M. (1993). 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. *Pedagogik*, 7-8, 58–63. [in German].

**Mykhailenko O., Butko T. Project method in domestic and foreign pedagogical theory and practice**

*The article examines the historical aspects of the project method formation in foreign and domestic pedagogical theory and practice and highlights the stages of this method development. It is noted that the development of project technology took place from its understanding as universal in the 20s and 30s of the 20<sup>th</sup> century to the awareness of its complexity in the 1960s and 1980s; to the transition from the project method in the 90s to project-based learning and project-based education in the 21<sup>st</sup> century. The important role that the project method played and plays in solving the problem of developing students' cognitive skills, forming their ability to independently acquire knowledge, see, formulate and solve a problem, and use the acquired knowledge in practice is emphasized. A classification of projects is proposed – according to the leading method of activity (informational, research, practically oriented, game, creative, telecommunication); by content aspect (literary-creative, natural-scientific, ecological, linguistic, cultural, role-playing, sports, geographical, historical, musical); by the number of project participants (individual, pair, group); according to the level of implementation of inter-subject connections (mono-subject, inter-subject, extra-subject); by duration (short-term, medium-term, long-term). It is emphasized that project work has great educational potential, because while working on a project, students communicate, cooperate and help each other in the learning process, i.e., they develop their social, mental and communicative skills, learn to cooperate in a team. This type of educational activity contributes to the implementation of the principle of individualization of learning in classes with different knowledge levels while studying and assimilating new material.*

*Therefore, the project method is a pedagogical system that includes a certain set of interconnected means and processes which are necessary to create an organized and targeted pedagogical influence on the formation of the student's personality.*

**Key words:** project learning, project method, project activity, pedagogical theory, pedagogical practice, stages of development of the project method, types of projects, cognitive activity.

УДК 372.233(477) “1920/1930”

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.17>

Наровлянський О. Д.

## ЕКСКУРСІЇ В СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ В 20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

*Стаття присвячена досвіду упровадження екскурсій в освітній процес вітчизняної середньої школи у двадцять роки ХХ століття. Висвітлено практику використання освітянських екскурсій у період запровадження в Україні тодішніх освітніх інновацій – комплексової системи, дальтон-плану. Проаналізовано навчальні програми зазначеного періоду та виявлено місце в них навчальних екскурсій. Визначено, що включення екскурсій до навчальних програм як обов'язкових елементів навчального процесу було важливим чинником активізації екскурсійної роботи у школах. Показано, що екскурсії у цей період використовувалися у процесі викладання різних навчальних предметів, як природознавчого (фізика, хімія, природознавство тощо) спрямування, так і суспільствознавчих (зокрема історії), а також виробничі екскурсії. Проаналізовано методичні підходи до проведення навчальних екскурсій, основні рекомендації щодо їх підготовки як з боку вчителя, так і учнів, проведення, а також підведення підсумків та подальшого використання у навчальному процесі на уроках. Показано, що у ряді навчальних програм було розроблено цілісні екскурсійні плани, що передбачали як перелік екскурсій у взаємозв'язку із навчальними темами, так і методичні рекомендації щодо їх проведення. Привернуто увагу до застережень щодо відмінностей навчальних екскурсій від розважальних прогулянок, необхідність їх тісного зв'язку з навчанням, а також організацію навчальної діяльності учнів під час підготовки та проведення екскурсій та подальшої обробки зібраних матеріалів. Доведено, що у висвітлений період набуло певного поширення виокремлення екскурсійного методу, як особливої форми наочного методу навчання. Виявлено проблеми, що заважали більш широкому упровадженню освітніх екскурсій у практику середньої школи (нестача коштів, кваліфікованих кадрів, відсутність в системі освіти відповідних профільних закладів).*

**Ключові слова:** середня освіта, освітні екскурсії, методи навчання, Дальтон-план.

Сучасна реформа української школи вимагає пошуку ефективних методів організації освітнього процесу. Одним з таких методів можуть бути освітні екскурсії. При цьому доцільним та актуальним є вивчення історичного досвіду використання цього методу у вітчизняних школах.

Питання упровадження екскурсій до освітнього процесу школи та їх методики досліджували. І. Акінфєєв, О. Закс, Б. Райков, С. Русова, М. Сумцов та інші вітчизняні педагоги. Останніми роками цим проблемам було присвячено низку публікацій О. Колотухи, О. Кравченко, О. Романенко, В. Редіної, Є. Копилця та інших. Однак досвід використання екскурсій і школах в 20–30-ті рр. ХХ століття недостатньо вивчений.

**Метою статті** є аналіз досвіду засосування екскурсій в освітньому процесі вітчизняної середньої школи в 20-ті рр. ХХ століття зокрема в період упровадження в школах різноманітних нововведень (комплексної системи викладання, Дальтон-плану тощо) з метою подальшого використання цього досвіду у сучасній українській школі.

В 20-ті рр. ХХ століття навчальні екскурсії поступово набувають чималого поширення у вітчизняній школі. Важливим поштовхом для цього стало їх введення до навчальних програм. Так, у затверджених влітку 1921 року програмах для єдиної трудової школи I та II ступенів було передбачено широке застосування екскурсій. Екскурсією в них визначається “будь-яке безпосереднє спостереження поза стінами школи”. У пояснювальних записках до програм було визначено принципи та основні вимоги до методики проведення навчальних екскурсій. Вказувалося, що викладач повинен завчасно відвідати намічене для екскурсії місце, визначити матеріал, необхідний для досягнення педагогічних цілей, домовитися про її проведення з адміністрацією об’єкта (за потребою). Екскурсії має передувати підготовча бесіда. Після завершення екскурсії пропонувалося провести заключну бесіду, під час якої з’ясувати значення отриманого матеріалу. Екскурсії не повинні бути надто багатолюдними, мають залишати слід у вигляді малюнків, записів, виготовленням моделей, отриманих на місці для шкільного музею матеріалів. Навчальна робота, пов’язана з екскурсіями, на думку авторів програм, розпадається на дві частини – попередня, яку учні можуть виконати в класі, в лабораторії та остаточну – в лісі, в полі, тощо. Пропонувалося проводити екскурсії в різні пори року – ранньою весною, в середині та кінці травня, восени та взимку. Відзначалося, що “вміння та такт викладача повинні привести до того, щоб учні дивилися на екскурсію не як на розважальну прогулянку, а як на урок, розумову працю – роботу в природі... Екскурсія та робота на екскурсії не є самоціль, а лише могутній засіб приучення учнів здійснювати спостереження не в штучній шкільній обстановці, а в природній...”. Екскурсії було передбачено програмами з рідної мови, природознавства (включало фізику, ботаніку, зоологію, астрономію). Програма з фізики навіть містила екскурсійний план. Серед пропонованих тем екскурсій в природу – пристосування до оточуючого світу, захисна окраска та мімікрія, сезонні зміни в природі, геологічні екскурсії тощо. Водночас у програмі з географії для другого ступеню та суспільствознавства екскурсії навіть не згадувалися.

У 1923 році починається запровадження в середній освіті України так званої комплексної (або комплексової у багатьох тогочасних публікаціях) системи викладання, яка передбачала “перехід від вивчення, що розподілене за науковими дисциплінами, до вивчення матеріалу за комплексами, створеними навколо цікавих для дітей явищ, предметів тощо”. Одним з основних способів вивчення комплексів вважалася відповідна екскурсія. У програмі для роботи молодших груп за комплексовою системою на весняно-літній триместр 1924 року було передбачено “збудження інтересу... шляхом екскурсій у поле, у культурний сад і т. ін.”. Програма безпосередньо містила перелік пропонованих екскурсій практично до кожного комплексу [13].

Запровадження комплексової системи призвело до збільшення уваги до екскурсій і появи поняття “екскурсійний метод викладання”. Його основною перевагою вважалася можливість безпосереднього ознайомлення з предметами, коли учні йдуть до них під час екскурсії. Прибічники цього методу вважали, що якщо школа немає можливості безпосередньо ознайомити учня з предметом вивчення, необхідно виходити за межі школи, використовуючи особливу форму наочного методу викладання, а саме екскурсійний метод. Екскурсійний метод, на їх думку, є найбільш досконалою формою наочного методу на основі якого можна побудувати систему цілих галузей знання. Саме тому вони пропонували покласти екскурсійний метод в основу навчання шляхом проведення планомірних систематичних екскурсій, а навчання природознавства, історії, батьківщинознавства у класі є лише доповненням до екскурсійного методу. При цьому екскурсійний метод має стати основним методом навчання для дітей перших років навчання, коли переважає конкретне мислення. При застосуванні екскурсійного методу пропонувалося виділяти чотири моменти або ступені, що послідовно розгортаються одна за одною: підготовка, безпосередньо екскурсія, що складається зі спостереження та вивчення на місці об’єктів та накопичення даних та матеріалів, обробка даних та матеріалів, вираження, зображення результатів екскурсії.

У 1926 році для другого концентру трудових шкіл було видано нові програми [9]. У пропонованих цими програмами схемах “проробки комплексів” передбачалася можливість змін в розкладі окремих викладачів та класів для проведення екскурсій, а “для далеких екскурсій... групу на робочий день (один чи декілька) від навчальної праці можна звільняти зовсім” [9, с. 12–15]. У пояснювальній записці до програми з природознавства пропонувалося використовувати “активні методи – трудову, дослідницьку, екскурсійну тощо” [9, с. 63], з фізичної культури було, зокрема, передбачено “гулянки й екскурсії на віддалення від 6 до 10 верст”, “екскурсії на лижах” [9, с. 166, 173].

У червні 1925 року було надруковано методичний лист “Дослідний метод у масовій школі”, автором якого був видатний український вчений-педагог та практик Я. Чепіга. Автор підкреслює, що “...удосконалення умінь спостерігати найкраще можна переводити під час гулянок, екскурсій тощо. Учитель не повинен проминути жодного випадку, коли можна дати змогу спостерігати”. При цьому, екскурсії мають бути організовані “доцільно і педагогічно”. При цьому діти повинні під час екскурсій проводити власні спостереження (за пропонованою вчителем програмою), досліджувати природу, поєднуючи таким чином екскурсію і дослідний метод [14].

У багатьох публікаціях екскурсій розглядаються як одна з нових та ефективних форм навчання, яка свідчить про народження “нової школи”. Так, у роменській газеті “Влада праці” зазначалося, що “одна година подорожі з товаришами-земляками однокласниками, під проводом навчителя, дасть багато більш, ніж десять годин читання, хоч би б хорошого підручника по краєзнавству” [11]. Аналізуючи хід перебудови роботи школи на Черкащині, місцева газета як одну з ознак шкільної перебудови відзначала проведення у школах екскурсій, однак вказувала, що “...екскурсія не щільно входять в життя школи, вони ще виконуються напівсвідомо, без знання цього діла, але робиться. Але таких шкіл одиниці, а вчителів десятки” [6].

Низку таких статей що аналізують та узагальнюють практику проведення освітніх екскурсій протягом 1925 року було надруковано в газеті “Народний учитель”. Донченко М. вказує на те, що екскурсії “як засіб навчання в труді, в школі здобуває собі особливе місце...”, відзначає, що екскурсія є “найкращим живим зв’язком” із суспільством, що визначає її особливу роль в системі соціального виховання [4]. Гук присвятив статтю виробничим екскурсіям. Він вказує, що “екскурсіям, екскурсійній методі в практиці сучасної школи надається велике значіння, бо в цьому вбачають один із засобів викликати активність, самодіяльність учнів, розвинути у них бажання досліджувати [3]. Т. Сонні, розглядаючи методику вивчення суспільствознавства, вказує на важливість краєзнавчого підходу, вважає необхідним, щоб “кожна школа утворювала екскурсії самостійно... Конче потрібно заздалегідь скласти загальний план, як екскурсійно вивчати село, увійти в зносини з місцями й особливо роздобути кошти, щоб в екскурсіях на село брали участь і бідні діти.” [12]. Мостовий також вказує на незаперечну користь “екскурсійного методу” і аналізує особливості його використання в умовах комплексової системи та у весняно-літній період. Зазначалося, що, на відміну від зимового періоду, коли екскурсії не виходили за рамки села, у весняно-літній період екскурсії проводяться на виробництво. Автор заперечує проведення предметних екскурсій (географічних, біологічних, літературно-художніх тощо), пропонує проводити екскурсії як дослідні або ілюстративно-підсумковими, а також використовувати ланкову систему роботи [7]. Детальний опис методики проведення екскурсій (“екскурсійного методу” за термінологією статті) за комплексовою системою було подано на прикладі роботи Пулинської школи Житомирської округи, проведення екскурсій в 5–6 групах в другому триместрі 1924/1925 навчального року. План екскурсій передбачав “практично провести сільськогосподарський ухил й далі, по можливості, вивчити місцеве виробництво” [1].

У другій половині 20-х років в школах УРСР певного поширення набуває робота з використанням так званого Дальтон-плану, що передбачає вільний розподіл навчального часу учнями. При застосуванні цієї форми організації навчального процесу чільне місце займали екскурсії. У процесі запровадження Дальтон-плану було зроблено спробу відводити для екскурсій певний день, однак це прийшло у суперечність з індивідуальними графіками учнів. Тому в подальшому проведення кожної екскурсії погоджувалося з керівниками груп, а також з викладачами старших груп. Екскурсія при цьому розглядалася як один з основних методів навчання. Залежно від змісту навчальної роботи під час екскурсії їх поділяли на три види. Перший передбачав під час екскурсії просте спостереження з записами, малюнками тощо, другий – “обслідування з перевагою моментів активного спостереження, запитань, підрахунків, розглядання таблиць і т.п.”, третій – “дослідження”, коли екскурсія дає матеріал для подальшого вивчення та висновків у процесі аналізу побаченого на екскурсії. Відповідно екскурсії пропонувалося поділяти на пасивно-наочні та активно-дослідчі [2].

В оновлених до 1929/30 навчального року програмних матеріалах до вивчення суспільствознавства в 5-й групі міських шкіл (до складу якого було включено географію) пропонувалося шляхом екскурсії ознайомитися з великим кам’яновугільним та металургійним виробництвом [9, с. 14]. У темі “Фабрично-заводська промисловість та її роля в соціалістичній перебудові сільського господарства” пропонувалося провести екскурсію на фабрики заводи та кустарне виробництво, до електростанції [9, с. 19]. При вивченні природознавства вивчення природних умов сільського господарства в 5-й групі міських шкіл пропонувалося розпочинати “орієнтовними екскурсіями до господарства для ознайомлення зі складом місцевих культурних рослин, бур’янів та шкідників. Ці екскурсії дадуть вихідний матеріал щодо місцевого сільського господарства і орієнтуватимуть учнів в наступному, більш детальному вивченні рослин та шкідників по весні...” Восени також пропонувалося провести геологічну екскурсію. під час якої ознайомити учнів з місцевими ґрунтами та підґрунтовими шарами, а навесні продовжити екскурсійну роботу, зокрема була прямо передбачена програмою екскурсія в сільське господарство (сад, город, поле\_ та у дику природу (в темі “Природні умови сільського господарства. У 6-й групі програмою була передбачена екскурсія до пасіки, досвідного садка, садового господарства, в 7-й групі – до геологічного музею, до місцевості, де зустрічаються рештки організмів (в темі “Основи еволюційної теорії”) [9, с. 71–76]. На відміну від вказаних предметів, в програмах з фізики, хімії, географії немає безпосереднього переліку чи рекомендацій щодо тем екскурсій, однак

в методичних вказівках до вивчення фізики зазначалося, що “для вивчення питань прикладної техніки слід широко організувати екскурсії та налагодити зв’язок з виробництвом” [9, с. 102]. В поясненнях до програми з географії 7-ї групи зазначалося, що “велику увагу слід звернути на...екскурсійну роботу з загальної географії... Географічні екскурсії навіть довші за краснорічні експедиції, повинні обов’язково входити до плану” [9, с. 183].

Закріплення екскурсій в навчальних програмах призвело до досить широкого поширення їх в школі. За даними 1930 р. 30% всіх відвідувачів музеїв України склали учні [8].

Водночас існувала низка проблем при проведенні екскурсій. Це нестача коштів, відсутність в екскурсантів нормального одягу, взуття, проблеми в організації прийому дітей, зокрема в Києві – відсутність постійного місця для проживання екскурсійних груп, відсутність можливості готувати собі їжу в місцях розміщення, дорогі квитки в музеї, театри, кіно., Вказувалося також на недостатню кількість та низьку кваліфікацію працівників Київської екскурсійної бази, які “не знають ані мови, ані історії Києва”, а також на відмову музею Києво-Печерської Лаври приймати дитячі групи [5].

Таким чином, протягом 20-х рр. ХХ століття у вітчизняній середній школі досить активно здійснювалися заходи по упровадженню екскурсій у освітній процес. Не зважаючи на неодноразові зміни пріоритетів (комплексна система навчання, дальтон-план тощо), екскурсії проголошувалися одним з основних методів навчання. Певного поширення у цей період набуває упровадження “екскурсійного методу” навчання, що передбачав основні роль екскурсій у формуванні знань учнів. Важливим чинником розповсюдження екскурсій було їх включення як обов’язкових до навчальних програм з чітким визначенням тем екскурсій. Водночас, перешкодою у впровадженні екскурсій був ряд об’єктивних чинників, зокрема нестача фінансів, методичної літератури, недостатня підготовка педагогів до проведення екскурсій. Негативну роль також відіграла відсутність спеціалізованих освітніх установ, структур, які б відповідали за розвиток освітянського туризму, були організаційно-методичним центром освітянських екскурсій.

#### Використана література:

1. Бородулін. (1925) Наші екскурсії. *Народний учитель*. 1925. № 30. 28.07.
2. Гофман Фр. Про методи роботи суспільствознавства при Долтон-плані. *Радянська освіта*. 1927. № 10. С. 33–41.
3. Гук Дослід та екскурсія. *Народний учитель*. 1925. № 4. 27.01.
4. Донченко М. Школа й екскурсія. *Народний учитель*. 1925. № 20. 19.05.
5. Дячина Ю. В блокнот 51847 друзів дітей. *Пролетарська правда*. 1925. № 153. 08.07.
6. Іов. Народна освіта на Черкащині. *Шлях революції (Черкаси)*. 1923. № 193. 07.11.
7. Мостовий. Екскурсійний метод весною і гурткова праця учительства. *Народний учитель*. 1925. № 13. 31.03.
8. Про місце музеїв у шкільній роботі. Лист сектору науки НКО від 17.12.1931 №710.03. *Бюлетень НКО*. 1932. № 1. ст. 11. С. 5.
9. Програми другого концентру для сільських і міських трудових шкіл (за комплексною системою). Київ : Держвидав України, 1926.
10. Програмні матеріали для другого концентру на 1929–1930 н.р. Б.м., б.р. 280 с.
11. С. Г. Нові методи навчання. *Влада Праці (Ромни)*. 1923. № 135. 14.12.
12. Сонні Т. Новий стан шкільного суспільствознавства. *Пролетарська правда (Київ)*. 1925. № 233. 11.10.
13. Чепіга Я. Весняно-літній період в практиці трудового виховання. *Радянська освіта*. 1924. № 3–4. С. 27–36.
14. Чепіга Я. Дослідний метод у масовій школі (Методичний лист). *Народний учитель*. 1925. № 25. 23.06.

#### References:

1. Borodulin (1925). Nashi ekskursii [Our excursions]. *Narodniy uchitel* – People’s teacher, 28 lip. (No. 30) [in Ukrainian].
2. Hofman Fr. (1927). Pro metody roboty suspilstvoznnavstva pry Dolton-planii [On the methods of social science under the Dolton Plan]. *Radianska osvita* – Soviet education. (10, 33–41) [in Ukrainian].
3. Huk (1925). Doslid ta ekskursiia [Research and excursion]. *Narodniy uchitel* – People’s teacher, 27 sich. (No. 4) [in Ukrainian].
4. Donchenko M. (1925). Shkola y ekskursiia [School & Excursion]. *Narodniy uchitel* – People’s teacher. 19 tr. (No. 20) [in Ukrainian].
5. Diachyna Yu. (1925) V bloknot 51847 druziv ditei [In notebook 51847 friends of children]. *Proletarska pravda* – Proletarian Pravda. 08 lip. (No. 153) [in Ukrainian].
6. Iov (1923). Narodna osvita na Cherkashchyni [Public education in Cherkasy region]. *Shliakh revoliutsii* – The path of revolution. 07 lis. (No. 193) [in Ukrainian].
7. Mostovyi (1925). Ekskursiinyi metod vesnoiu i hurtkova pratsia uchytelstva [Excursion method in spring and extracurricular work of teachers]. *Narodniy uchitel* – People’s teacher. 31 ber (No.13) [in Ukrainian].
8. Pro mistse muzeiv u shkilnii roboti (1932) [About the place of museums in school work]. *Lyst sektoru nauky NKO vid 17.12.1931 № 710.03. Biuletten NKO*. (1, 5) [in Ukrainian].
9. Prohramy druhoho kontsentru dlia silskykh i miskykh trudovykh shkil (za kompleksovoiu systemoiu) (1926) [Second concentration programs for rural and urban schools (according to the complex system)]. *Kyiv : Derzhvydav Ukrainy* [in Ukrainian].
10. Prohramni materialy dlia druhoho kontsentru na 1929–1930 n.r [Program materials for the second concentration]. B.m., b.r. [in Ukrainian].
11. S. H (1923). Novi metody navchannia [New teaching methods]. *Vlada Pratsi* – Labor power. 14 gr. (No. 135) [in Ukrainian].
12. Sonni T. (1925). Novyi stan shkilnoho suspilstvoznnavstva [The new position of school social studies]. *Proletarskaia pravda* – Proletarian Pravda. 11 zov (No. 233) [in Ukrainian].
13. Chepiha Ya. (1924) Vesnianolitniy period v praktytisi trudovoho vykhovannia [Spring-summer period in the practice of labor education]. *Radianska osvita* – Soviet education. (3–4, 27–36) [in Ukrainian].
14. Chepiha Ya. (1925). Doslidnyi metod u masovii shkoli (Metodychnyi lyst) [Research method in a mass school (methodical letter)]. *Narodniy uchitel* – People’s teacher. 23 cher. (No. 25) [in Ukrainian].

**Narovlyanskiy O. Excursions in secondary education in Ukraine in the 20s of the twentieth century**

The article is devoted to the experience of introducing excursions into the educational process of the national secondary school in the twenties of the twentieth century. The practice of using educational excursions during the period of introduction of educational innovations in Ukraine - the integrated system, the Dalton plan - is highlighted. The curricula of this period are analysed and the place of educational excursions in them is revealed. It is determined that the inclusion of excursions in the curriculum as mandatory elements of the educational process was an important factor in the intensification of excursion work in schools. It is shown that excursions in this period were used in the process of teaching various subjects, both natural sciences (physics, chemistry, natural history, etc.) and social sciences (in particular, history), as well as industrial excursions. The article analyses methodological approaches to conducting educational excursions, the main recommendations for their preparation by both teachers and students, conducting, as well as summarising and further use in the educational process at lessons. It is shown that a number of curricula have developed comprehensive excursion plans that include both a list of excursions in relation to educational topics and methodological recommendations for their conduct. Attention is drawn to the warnings about the differences between educational excursions and recreational walks, the need for their close connection with learning, as well as the organisation of students' learning activities during the preparation and conduct of excursions and the subsequent processing of the collected materials. It is proved that in the period under review, the excursion method as a special form of visual teaching method became widespread. The problems that prevented the wider introduction of educational excursions into the practice of secondary schools (lack of funds, qualified personnel, lack of relevant specialised institutions in the education system) are identified.

**Key words:** secondary education, educational excursions, teaching methods, Dalton Plan.

УДК 371.13:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.18>

Неборак К. О.

**МОРАЛЬНО-ЕТИЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ  
В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ**

У сучасному світі педагогічна спільнота стикається з безпрецедентними викликами, пов'язаними зі швидким розвитком технологій та змінами в суспільстві. Ці виклики вимагають від майбутніх вчителів не тільки знань та навичок, необхідних для проведення уроків, а й готовності до використання інноваційних методів навчання.

Одним із ключових аспектів підготовки майбутніх вчителів до використання інноваційних методів навчання є формування морально-етичної культури. Морально-етична культура майбутнього вчителя історії має бути розвинена настільки, щоб дозволити педагогу здійснювати свою професійну діяльність відповідально та ефективно.

Морально-етична культура вчителя полягає в усвідомленні значення етичних принципів та норм, їх використання в професійній діяльності та взаємодії з учнями, колегами та батьками. Це також включає розуміння значення та потенційних наслідків інноваційних методів навчання, їх відповідність моральним та етичним стандартам.

У контексті використання інноваційних методів навчання морально-етична культура майбутнього вчителя історії має розвиватися на основі розуміння, що не всі методи можуть бути підходящими для кожного учня та що навчання повинно відбуватися з дотриманням етичних норм та принципів.

Оскільки інноваційні методи навчання вимагають змін у традиційному підході до викладання та взаємодії з усіма учнями, морально-етична культура майбутнього вчителя повинна допомагати знаходити баланс між інноваційністю та збереженням етичних стандартів. Крім того, важливо, щоб майбутні вчителі були готові до впровадження нових методів та технологій в навчальний процес, проте знали межі їх застосування та ризики, пов'язані з їх використанням.

У зв'язку з цим, розуміння та дотримання морально-етичних принципів є необхідною умовою для викладання історії з використанням інноваційних методів. Якщо майбутні вчителі будуть свідомо та відповідально використовувати ці методи, то це не тільки допоможе покращити якість навчання, а й сприятиме розвитку позитивної етичної культури в педагогічному середовищі.

У статті розкрито особливості формування морально-етичної культури майбутнього вчителя історії в умовах використання інноваційних методів навчання.

Встановлено, що морально-етична культура майбутнього вчителя історії в умовах використання інноваційних методів навчання має велике значення. Інноваційні методи навчання можуть сприяти формуванню моральних цінностей, етичного мислення та професійної моралі у майбутніх вчителів історії. Вони надають можливість активно залучати учнів до процесу навчання, стимулюють їх критичне мислення, сприяють розвитку соціальних навичок та співробітництва.

Крім того, використання інноваційних методів навчання може допомогти майбутнім вчителям історії адаптуватися до сучасних соціокультурних умов, що вимагають швидкого засвоєння нових знань і технологій. Вони дають змогу вчителям створювати захоплюючі та стимулюючі навчальні середовища, де виховуються моральні цінності, повага до інших культур та розуміння важливості етичних принципів.

**Ключові слова:** морально-етична культура, інноваційні методи, інтерактивні методи, професійна компетентність, педагогічна діяльність, громадянська свідомість, толерантність, комп'ютерна грамотність.

Сучасне суспільство ставить нові вимоги до освіти, серед яких є необхідність готувати людей до критичного мислення, вміння спілкуватися в нових умовах і ефективно встановлювати стосунки в швидкозмінній реальності. Особисті якості, такі як активність, самостійність, творчість та здатність адаптуватися до стрімких змін, стають найважливішими на сучасному етапі історичного розвитку, а їх формування потребує нових підходів до навчання.

Реформування системи освіти в Україні орієнтує вчителів на відмову від авторитарного стилю навчання на користь гуманістичного підходу та застосування методів, що сприяють розвитку творчих здібностей особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Питання морально-етичної культури майбутніх вчителів історії є надзвичайно актуальним у сучасних умовах. Використання інноваційних методів навчання вимагає від майбутніх учителів не тільки високої професійної компетенції, але й відповідальності, толерантності, етичної свідомості та культури. Навчальний процес, базований на інноваційних методиках, передбачає активну взаємодію вчителя та учнів, застосування інтерактивних методів, проблемно-орієнтованого та проектного навчання, що вимагає від учителя додаткових зусиль у вихованні морально-етичної культури учнів.

При цьому, майбутні вчителі історії повинні не лише дотримуватися професійної етики, але і забезпечувати формування у своїх учнів ціннісних орієнтацій, пов'язаних з моральністю та етикою. Важливо, щоб вони мали не тільки достатні знання в галузі історії, а й зміли застосовувати їх у практиці з дотриманням норм моральної та етичної поведінки. Для цього важливо підготувати майбутніх вчителів до вирішення складних етичних ситуацій, що можуть виникати у процесі навчання, а також навчити їх розуміти та поважати культурні різниці та індивідуальні особливості учнів.

Аналіз наукових праць з теми “морально-етична культура майбутнього вчителя історії в умовах використання інноваційних методів навчання” показує, що це питання є актуальним у сучасному світі освіти. Багато досліджень зосереджуються на проблемах впровадження інноваційних методів навчання в історичній освіті, а також на впливі цих методів на морально-етичну культуру майбутніх учителів історії.

Наукові праці, які досліджують цю проблему, надають важливі рекомендації щодо формування морально-етичної культури майбутнього вчителя історії. Наприклад, К. Баханов у своїх роботах “Професійний довідник вчителя історії” та “Організація особистісно орієнтованого навчання” наголошує на необхідності виховання вчителів історії в душі гуманізму, толерантності та відповідальності.

Також важливим аспектом є використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, про що працює Т. Вакалюк та М. Шевельової “Використання інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітніх школах для підвищення якості освіти”. Автори відзначають, що використання цих технологій може стимулювати розвиток морально-етичної культури учнів і сприяти формуванню в них активної громадянської позиції.

К. Бабанов, А. Булдла, В. Мисан, О. Пометун та інші вчені досліджували різноманітні інноваційні форми і методи навчання, які можуть бути застосовані в сучасній освіті. Зокрема, розглядалися такі методи, як проектне навчання, кейс-метод, ігрові технології, віртуальна реальність та інші.

Разом з тим, проблема дослідження теми “Морально-етична культура майбутнього вчителя історії в умовах використання інноваційних методів навчання” все ще має деякі не вивчені аспекти.

Вплив інноваційних методів навчання на формування морально-етичної культури майбутніх вчителів історії. Дослідження може зосередитися на аналізі того, які конкретні методи навчання сприяють розвитку моральних цінностей, етичного мислення та професійної моралі у майбутніх вчителів історії.

Роль інноваційних технологій у формуванні морально-етичної культури. Дослідження може вивчити, як використання різних технологій, таких як комп'ютерні програми, віртуальна реальність або онлайн-ресурси, може вплинути на розвиток моральних цінностей та етичних засад у майбутніх вчителів історії.

Адаптація морально-етичної культури до мінливих соціокультурних умов. Дослідження може дослідити, які виклики та можливості стикаються майбутні вчителі історії у сучасному світі, зокрема у контексті глобалізації, міжкультурної комунікації та розуміння, і як вони можуть адаптувати свою морально-етичну культуру до цих змін.

Формування професійної етики та морально-етичної самосвідомості у студентів-істориків. Дослідження може зосередитися на розумінні професійних етичних норм та цінностей.

**Мета статті** – розкрити особливості формування морально-етичної культури майбутнього вчителя історії в умовах використання інноваційних методів навчання.

Використання інноваційних методів у викладанні почалося ще у ХХ столітті, проте з останнім десятиріччям стало надзвичайно популярним завдяки швидкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Інноваційні технології дають можливість перейти від вивчення абстрактного предмета до сприйняття його як засобу спілкування та мислення, а також перенести навчально-пізнавальну діяльність на сучасний та творчий рівень [4, с. 61].

*Інноваційні методи навчання* – це нові підходи та технології, які використовуються для здійснення навчального процесу та покращення результатів навчання [7, с. 45]. Ці методи можуть базуватись на використанні інформаційних технологій, різноманітних формах взаємодії між учнями та вчителями, включенні практичних завдань та ін. Вони спрямовані на забезпечення більш ефективного засвоєння матеріалу та розвитку навичок, які стануть корисними у майбутньому житті учнів.

Важко не погодитись із висловлюванням про готовність педагогів до інноваційного навчання відомого педагога – гуманіста В. О. Сухомлинського: “Якщо вчитель не навчився аналізувати факти, усвідомлювати педагогічні явища, то справи, що повторюються з року в рік, здаються йому нудними, одноманітними, він втрачає інтерес до власної праці... Суть педагогічного досвіду в тому і полягає, що перед вчителем щороку відкривається щось нове. І в прагненні спіткати нове розкриваються його творчі сили” [13, с. 135]. Планування уроку і використання інтерактивних прийомів навчання можуть бути корисними для покращення якості навчання, але водночас ці методи повинні дотримуватися морально-етичних принципів. Якщо вчитель не буде звертати увагу на ці принципи, то може з'явитися ризик порушення прав учнів або несприятливих наслідків для педагогічного середовища в цілому. Для збереження морально-етичної культури вчителя під час планування уроку та використання інтерактивних прийомів навчання, можна дотримуватися таких порад:

- Ретельно вивчити морально-етичні принципи та норми, що повинні дотримуватися вчителем під час проведення уроків.

- Перед використанням будь-якого інтерактивного прийому навчання, необхідно обдумати його вплив на учнів та дотримуватися принципу “перш за все – не нашкодь”.

- Надавати учням можливість виразити свою думку та ділитися своїми враженнями з певним методом навчання.

- Не використовувати методи, які можуть спричинити негативні наслідки для учнів (наприклад, метод “гарячого стільця”, коли учні по черзі відповідають на запитання та їх коментарі відкриті для відповідей від інших учнів) [10, с. 23].

- Стежити за психологічним станом учнів та забезпечувати їх психологічний комфорт під час уроків [15, с. 84].

- Дотримуватися принципу конфіденційності, зберігаючи особисті дані учнів [6, с. 228].

Ще одним важливим аспектом розвитку морально-етичної культури майбутнього вчителя історії є використання інтерактивних методів навчання. Сучасні інноваційні підходи до педагогіки дозволяють створити атмосферу, де учні можуть бути активними учасниками навчального процесу. Вчителі повинні бути відкритими до нових методів навчання, щоб залучити до уроку якомога більше учнів і створити максимально комфортні умови для їх розвитку [5, с. 63].

У плануванні уроку вчителі повинні враховувати не тільки наукову складову, а й етичні аспекти питань, які будуть обговорюватися на занятті. Таким чином, вчителі повинні бути здатні обрати такі методи навчання, які дозволяють не тільки збільшувати знання учнів, але і розвивати їхні моральні та етичні цінності [1, с. 59]. Наприклад, при вивченні історії можна використовувати гру-симуляцію, де учні виконують роль історичних персонажів. Це дає можливість учням більш глибоко зануритися в історичний контекст та зрозуміти мотивації дій цих персонажів [3, с. 131]. Також доцільним є використання дискусійних методів, які дозволяють учням розвивати навички аргументації та переконливості, а також виховувати повагу до думок інших [2, с. 92].

Крім того, використання інноваційних методів навчання може сприяти розвитку у майбутнього вчителя історії навичок критичного мислення та самоосвіти [9, с. 47]. Наприклад, використання проектної методики навчання може допомогти учням розвивати навички пошуку, аналізу та обробки інформації з різних джерел, що, в свою чергу, може сприяти розвитку подібних навичок у майбутнього вчителя [11, с. 101].

Загалом, морально-етична культура майбутнього вчителя історії є важливою складовою його професійної компетентності. Використання інноваційних методів навчання може сприяти розвитку цієї культури та підвищенню якості процесу навчання. Вчителі мають відігравати важливу роль у вихованні майбутніх поколінь, і саме тому, їх морально-етична культура є такою важливою [8, с. 121].

Основними етичними принципами, які повинен дотримуватися майбутній вчитель історії при використанні інноваційних методів, є:

- **Принцип довіри.** Вчитель повинен дотримуватися принципу довіри до своїх учнів, не порушувати їхні права на конфіденційність та приватність, не використовувати отриману інформацію в особистих цілях [11, с. 132].

- **Принцип справедливості.** Вчитель повинен дотримуватися принципу справедливості в оцінюванні робіт та взаємодії з учнями, не перевагати окремих учнів і не дискримінувати за будь-якими ознаками.

- **Принцип професійної компетентності.** Вчитель повинен мати достатній рівень професійної компетентності та компетентно володіти інноваційними методами навчання, щоб забезпечити якісну освіту учнів [12, с. 98].

- **Принцип відповідальності.** Вчитель повинен нести відповідальність за свої дії та прийняті рішення, які впливають на процес навчання та розвиток учнів.

- **Принцип емпатії.** Вчитель повинен проявляти емпатію та повагу до своїх учнів, розуміти їхні потреби та індивідуальні особливості, сприяти їхньому розвитку та самовизначенню [14, с. 54].

Дотримання цих принципів допоможе майбутньому вчителю історії зберегти морально-етичну культуру та забезпечити якісну освіту своїм учням.

Використання інноваційних методів навчання може мати як позитивні, так і негативні наслідки. Ось декілька можливих ризиків та викликів, пов'язаних з використанням інноваційних методів в навчальному процесі:

- *Непідготовленість вчителя до використання нових методів.* Використання нових методів навчання може потребувати від вчителя додаткових знань та навичок. Якщо вчитель не підготовлений до цього, то він може неправильно застосовувати ці методи, що може призвести до погіршення якості навчання.

- *Технічні проблеми.* Використання інноваційних методів навчання, таких як використання комп'ютерів, може призвести до технічних проблем. Це може затримати навчальний процес та відволікти увагу від занять.

- *Перевірка рівня знань.* Використання інноваційних методів навчання може змінити формат тестування та перевірки рівня знань. Це може зробити складним оцінювання рівня знань учнів, що може призвести до помилок в оцінюванні та спотворення результатів [14, с. 112].

- *Відволікання уваги від важливих питань.* Використання інноваційних методів навчання може відволікати увагу від важливих питань, які потребують глибшого розуміння. Наприклад, використання комп'ютерних ігор може бути цікавим та захоплюючим для учнів, але не допоможе їм зрозуміти складні поняття [2, с. 145].

Одним з ризиків використання інноваційних методів є можливість зниження рівня знань та навичок студентів через недостатню підготовку вчителя до їх впровадження. Наприклад, якщо викладач не зможе належним чином пояснити та демонструвати студентам нові методи, то це може призвести до погіршення якості навчання та віддалення від досягнення освітніх цілей [3, с. 124].

Ще одним ризиком є можливість технічних проблем, таких як несправність обладнання або недостатній рівень комп'ютерної грамотності студентів. Якщо системи та інструменти навчання не працюють належним чином, то це може вплинути на якість навчання та відмітність успіхів студентів.

Крім того, інноваційні методи можуть вимагати додаткових зусиль від студентів та викладачів, які можуть виявитися недоступними для деяких студентів. Наприклад, студенти з обмеженими можливостями можуть мати проблеми з використанням певних методів, які потребують фізичних зусиль або вимагають певної моторики [11, с. 78].

Загалом, використання інноваційних методів може бути ефективним способом покращення якості навчання, проте, їх впровадження повинно відбуватися з обов'язковим урахуванням можливих ризиків та викликів, які можуть виникнути. Необхідно забезпечити належну підготовку викладачів та студентів, розробити альтернативні методи для студентів з особливими потребами, та вирішувати технічні проблеми вчасно.

**Висновки.** Доведено, що морально-етична культура майбутнього вчителя історії є важливим елементом професійної компетентності. В умовах використання інноваційних методів навчання, таких як активні та інтерактивні технології, використання інформаційно-комунікаційних технологій та особистісно орієнтованого навчання, майбутні вчителі можуть зробити крок до формування високої морально-етичної культури, а також до формування відповідних ціннісних орієнтацій у своїх учнів.

У своїх дослідженнях вчені вказують на важливість розвитку в учнів таких якостей, як критичне мислення, толерантність, емпатія, вміння приймати різні точки зору та приймати рішення на основі власних цінностей і принципів. Таким чином, розвиток морально-етичної культури майбутнього вчителя історії є необхідним елементом формування цих якостей у майбутніх поколіннях учнів.

Важливою передумовою успішного формування морально-етичної культури є залучення майбутніх вчителів до активної участі у дискусіях, обміні думками та досвідом зі своїми колегами, а також постійне професійне самовдосконалення. Такий підхід дозволить створити сприятливі умови для формування в майбутніх вчителях історії високих моральних цінностей та принципів, які вони зможуть успішно передавати своїм учням.

#### **Використана література:**

1. Активні та інтерактивні технології навчання. *Віхи століть*. 2004. № 4. С. 48–74.
2. Баханов К. О. Професійний довідник вчителя історії. К. О. Баханов. Харків : Основа, 2011. 239 с.
3. Баханов К. О. Організація особистісно орієнтованого навчання: порадник молодого вчителя історії. К. О. Баханов. Харків : Основа, 2008. 159 с.
4. Вакалюк Т. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в загальноосвітніх школах для підвищення якості освіти. Вакалюк Т. А., Шевельова М. К. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб підвищення якості освіти : Зб. наук. др. / ред.кол. : В.Є. Берека (гол) та ін. Хмельницький : Видавництво ХОІППО, 2015. С. 40–45.
5. Бабанов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. Запоріжжя, 2000.
6. Булда А. А. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етапи і особливості). Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. 498 с.
7. Грабовська Т. І., Талапканич М. І., Химинець В. В. Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи. Ужгород, 2006. 232 с.
8. Донцов А. В. Моральна культура вчителя. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. 240 с.
9. Левітас Ф., Салата О. Методика викладання історії : посіб. для учит. Харків : Основа, 2006. 96 с.
10. Мисан В. О. Сучасний урок історії: типологія, структура, характеристика форми. *Історія в школі*. 2006. № 3. С. 20–24.
11. Мокрогуз О. П. Інноваційні технології на уроках історії. Харків : Основа, 2007. 192 с.
12. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2005. С. 192.
13. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. Київ : Рад. шк., 1988. 304 с.

14. Химинець В. В. Інновації в сучасній школі. Ужгород, 2004. 168 с.
15. Химинець В. В., Сивохоп Я. М., Петрус В. В. Психолого-педагогічні аспекти інноваційних технологій. Ужгород, 2006. 148 с.

#### *References:*

1. Aktyvni ta interaktyvni tekhnologii navchannia. [Active and interactive learning technologies]. Vikhy stolit. 2004. № 4. S. 48–74. [in Ukrainian].
2. Bakhanov K. O. (2011). Profesiyni dovidnyk vchytelia istorii. [Professional history teacher's guide]. K. O. Bakhanov. Kharkiv. Osnova, 239 s. [in Ukrainian].
3. Bakhanov K. O. (2008). Orhanizatsiia osobystisno oriientovanoho navchannia: poradnyk molodoho vchytelia istorii. K. O. Bakhanov. [The organization of personally oriented learning: an advisor to a young history teacher]. Kharkiv. Osnova 159 s. [in Ukrainian].
4. Vakaliuk T. A. (2015). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii v zahalnoosvitnikh shkolakh dlia pidvyshchennia yakosti osvity. Vakaliuk T. A., Shevelova M. K. Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii yak zasib pidvyshchennia yakosti osvity/ Zb. nauk. dr. [red.kol.: V.Ie. Bereka (hol) ta in.]. [Information and communication technologies as a means of improving the quality of education]. Zb. nauk. dr. [red.kol.: V.YE. Bereka (hol) ta in.]. Khmelnytskyi: Vydavnytstvo KhOIPPO. S. 40–45. [in Ukrainian].
5. Babanov K. O. (2000). Innovatsiini systemy, tekhnologii ta modeli navchannia istorii v shkoli. Zaporizhzhia. [Innovative systems, technologies and models of teaching history at school. Zaporizhzhya]. [in Ukrainian].
6. Bulda A. A. (1999). Praktychna pidhotovka vchyteliv istorii v pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (etapy i osoblyvosti). [Practical training of history teachers in pedagogical educational institutions of Ukraine (stages and features)]. K. : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. 498 s. [in Ukrainian].
7. Hrabovska T. I., Talapkanych M. I., Khymynets V. V. (2016). Innovatsiyni rozvytok osvity: osoblyvosti, tendentsii, perspektyvy. [Innovative development of education: features, trends, prospects]. Uzhhorod, 232 s. [in Ukrainian].
8. Dontsov A. V. (2008). Moralna kultura vchytelia. [Moral culture of the teacher]. Kh.: KhNU imeni V. N. Karazina, 240 s. [in Ukrainian].
9. Levitas F., Salata O. (2006). Metodyka vykladannia istorii. [Methods of teaching history]. Posib. dlia uchyt. Osnova, 96 s. [in Ukrainian].
10. Mysan V. O. (2006). Suchasnyi urok istorii: typolohiia, struktura, kharakterystyka formy. [Modern history lesson: typology, structure, characteristics of form]. Istoriiia v shkoli. № 3. S. 20–24. [in Ukrainian].
11. Mokrohuz O. P. (2007). Innovatsiini tekhnologii na urokakh istorii. [Innovative technologies in history lessons]. Kharkiv: Osnova, 192 s. [in Ukrainian].
12. Pometun O., Pyrozhenko L. (2005). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnologii navchannia. [A modern lesson. Interactive learning technologies]. K. : A.S.K., S. 192. [in Ukrainian].
13. Sukhomlynskyi V. O. (1988). Sto porad uchyteliv. [One hundred tips for the teacher]. K. : Rad. shk., 304 s. [in Ukrainian].
14. Khymynets V. V. (2004). Innovatsii v suchasni shkoli. [Innovations in the modern school]. Uzhhorod, 168 s [in Ukrainian].
15. Khymynets V. V., Syvokhop Ya. M., Petrus V. V. (2006). Psykholoho-pedahohichni aspekty innovatsiinykh tekhnologii. [Psychological and pedagogical aspects of innovative technologies]. Uzhhorod, 148 s. [in Ukrainian].

#### ***Neborak K. Moral-ethical culture of the future history teacher in the context of using innovative teaching methods***

*In the modern world, the pedagogical community is facing unprecedented challenges associated with the rapid development of technology and changes in society. These challenges require future teachers not only to have the knowledge and skills necessary for conducting lessons, but also readiness to use innovative teaching methods.*

*One of the key aspects of preparing future teachers to use innovative teaching methods is the formation of moral and ethical culture. The moral and ethical culture of the future history teacher should be developed to such an extent as to enable the educator to carry out their professional activities responsibly and effectively.*

*Moral-ethical culture of a teacher lies in the awareness of the importance of ethical principles and norms, their application in professional activity and interaction with students, colleagues, and parents. This also includes understanding the significance and potential consequences of innovative teaching methods and their compliance with moral and ethical standards. In the context of using innovative teaching methods, the moral-ethical culture of a future history teacher should be developed based on the understanding that not all methods may be suitable for every student and that teaching should be conducted in compliance with ethical norms and principles.*

*Since innovative teaching methods require changes in the traditional approach to teaching and interaction with all students, the moral and ethical culture of future teachers should help find a balance between innovation and maintaining ethical standards. Additionally, it is important for future teachers to be prepared to implement new methods and technologies in the educational process, but also to know the limits of their application and the risks associated with their use.*

*In this regard, understanding and adhering to moral and ethical principles is a necessary condition for teaching history using innovative methods. If future teachers consciously and responsibly use these methods, it will not only help improve the quality of education but also contribute to the development of a positive ethical culture in the pedagogical environment.*

*The article explores the features of shaping the moral and ethical culture of future history teachers in the context of using innovative teaching methods.*

*It has been established that the moral and ethical culture of future history teachers is of great importance in the utilization of innovative teaching methods. Innovative teaching methods can contribute to the development of moral values, ethical thinking, and professional ethics in future history teachers. They provide opportunities for active student engagement in the learning process, stimulate critical thinking, and promote the development of social skills and collaboration.*

*Furthermore, the use of innovative teaching methods can help future history teachers adapt to contemporary socio-cultural conditions that require rapid assimilation of new knowledge and technologies. They enable teachers to create engaging and stimulating learning environments where moral values, respect for other cultures, and understanding of the importance of ethical principles are fostered.*

**Key words:** *moral and ethical culture, innovative methods, interactive methods, professional competence, pedagogical activity, civic consciousness, tolerance, computer literacy.*

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті здійснено акцент на проблемі розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики під час фахової підготовки як необхідного уміння, що є важливою складовою фахових компетентностей та забезпечує професійне самоздійснення педагога. З'ясовано, що для дослідження різних педагогічних явищ та процесів науковцями застосовується метод моделювання, зокрема педагогічного, який передбачає побудову моделі. Для забезпечення теоретичного підґрунтя проаналізовано наукові розвідки, які розкривають проблему побудови структурно-функціональної моделі формування різних фахових компетентностей та розвитку критичного мислення майбутніх учителів. Створено структурно-функціональну модель розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки. Побудована модель – це схематизоване представлення усіх педагогічних заходів, які забезпечуватимуть ефективність і результативність розвитку критичного мислення майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. До складу структурно-функціональної моделі увійшли наступні упорядковані та взаємопов'язані компоненти: цільовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний та результативно-оцінювальний. Основними функціями побудованої структурно-функціональної моделі визначено такі: теоретичну (дозволяє забезпечити теоретичну основу для розвитку критичного мислення майбутніх учителів з урахуванням діалектичних закономірностей); практичну (дає можливість репрезентувати модель як інструмент і засіб наукового експерименту); дескриптивну (полягає в поясненні специфіки і змісту означеної технології за рахунок абстрагування від реальності кожного закладу вищої освіти, дозволяє встановити суттєві змістові характеристики професійної підготовки вчителів інформатики); прогностичну (дозволяє передбачити майбутній розвиток технології розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики, використання найбільш оптимальних методів і прийомів); нормативну (передбачає можливість опису та побудови бажаного ідеального образу цього процесу під час фахової підготовки). Модель розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки є динамічною і за необхідності може бути доповнена новими компонентами.

**Ключові слова:** критичне мислення, розвиток критичного мислення, структурно-функціональна модель, майбутні вчителі інформатики, фахова підготовка, заклад вищої освіти.

Реформування сучасної освіти зумовлює зміну підходів до професійної підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів інформатики. У Професійному стандарті за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти. Вчитель закладу загальної середньої освіти. Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)” у переліку трудових функцій (переліку професійних компетентностей, що входять до них) зазначено, що вчитель повинен вміти критично оцінювати інформацію, вчити дітей критично мислити, аналізувати, оцінювати результати навчання здобувачів загальної середньої освіти та про інші, уміння, які входять до компетенції критичного мислення (далі КМ) [3]. Отже, однією зі складових загального результату фахової підготовки майбутніх учителів інформатики, окрім необхідних загальних та фахових компетентностей, ціннісних ставлень та особистісних рис, має бути розвинене критичне мислення, яке вони застосовуватимуть у процесі педагогічної діяльності та розвиватимуть у здобувачів загальної середньої освіти.

Дослідження проблеми розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі професійної підготовки вимагає об'єктивних та надійних наукових висновків. Тому з метою вираженого підходу до розуміння сутності досліджуваних явищ і процесів, з'ясуємо та розкриємо методологічні аспекти, які пов'язані з особливостями моделювання таких педагогічних явищ.

Проблема моделювання освітнього процесу закладу вищої освіти висвітлена у наукових, науково-педагогічних працях Ю. Бабанського, С. Вітвицької, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, С. Сисоєвої, Т. Кристочук та ін. Моделювання підготовки майбутніх учителів інформатики було предметом наукових розвідок І. Гиркої, О. Захар, А. Кочаряна, О. Мойко, Н. Морзе, М. Роганова, Я. Сікори, О. Усатої та ін., у яких основна увага зосереджена на моделюванні різних фахових компетентностей означених педагогів. Проте, на нашу думку, у сучасному науковому доробку недостатньо досліджень, які б розкривали особливості моделювання розвитку критичного мислення майбутнього вчителя інформатики.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні моделі розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки.

Моделювання – це непрямий метод наукового дослідження об'єктів пізнання, основою якого є застосування моделі як засобу дослідження. Моделювання застосовується у різних галузях: освітній, медичній, промисловій, економічній, комп'ютерній, космічній тощо. А модель – це умовний образ якогось об'єкта, що з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки досліджуваного об'єкта [1].

Вітчизняний науковець С. Гончаренко у механізмі педагогічного моделювання виділяє наступні процедури: а) підготовчий етап, якісний опис предмета дослідження; б) формулювання задачі моделювання; в) побудова моделі, опис залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта, критеріїв оцінки

змін параметрів елементів, вибір різних методик вимірювання; г) дослідження валідності моделі; д) застосування моделі в педагогічному експерименті; е) змістова інтерпретація результатів моделювання [1].

Проектуючи визначення педагогічної моделі С. Вітвицької [2] на нашу модель, ми будемо будувати структурно-функціональну модель, яка являтиме собою схематизоване представлення усіх педагогічних заходів, які забезпечуватимуть ефективність і результативність розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки. Компоненти такої моделі будуть поєднані між собою та працюватимуть на досягнення поставленої задачі, а сама модель матиме активні зв'язки з освітнім середовищем, які забезпечать її безпосередній розвиток та реалізацію.

Теоретичним підґрунтям для побудови структурно-функціональної моделі розвитку КМ МУІ стали праці вітчизняних та зарубіжних науковців: Ю. Бабанського, О. Беспалька, С. Вітвицької, С. Гончаренка, С. Сисоєвої та Т. Кристопчук, В. Тушевої та ін.

На основі аналізу наукової літератури Т. Пушкар виокремлює основні функції, які виконує модель: теоретичну і практичну, дескриптивну, прогностичну і нормативну функції [4]. Проектуючи ці виокремлені функції на модель розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики (далі КМ МУІ) у процесі фахової підготовки, зазначимо, що теоретична функція дозволяє забезпечити теоретичну основу для розвитку критичного мислення майбутніх учителів з урахуванням діалектичних закономірностей; практична функція дає можливість репрезентувати модель як інструмент і засіб наукового експерименту; дескриптивна функція полягає в поясненні специфіки і змісту означеної технології за рахунок абстрагування від реалій кожного закладу вищої освіти, дозволяє встановити суттєві змістові характеристики професійної підготовки вчителів інформатики; прогностична дозволить передбачити майбутній розвиток технології розвитку КМ МУІ, використання найбільш оптимальних методів і прийомів; нормативна функція передбачає можливість опису та побудови бажаного ідеального образу цього процесу фахової підготовки.

Проведений аналіз наукових розвідок, пов'язаних з процесом моделювання та побудовою структурно-функціональної моделі, яка описує формування того чи іншого педагогічного явища у фаховій підготовці майбутніх педагогів, ми виокремили наступні її компоненти: цільовий, змістовий, операційний та результативний (див. рис. 1).

Структура авторської моделі розвитку КМ МУІ включає наступні впорядковані компоненти: цільовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний та результативно-оцінювальний.

Проведемо детальну характеристику кожного з визначених компонентів, спроектуємо їх зміст та функції, максимально наблизивши до практичного втілення змодельованої технології розвитку КМ МУІ під час фахової підготовки.

До цільового компонента входять соціальне замовлення (учитель інформатики, який володіє критичним мисленням та застосовує його у фаховій діяльності), мета (розвиток критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки, яка спрямовує і регулює цей процес) та завдання, які сформульовані для досягнення мети (розвиток ціннісного ставлення до критичного мислення як до компонента фахових компетентностей майбутнього вчителя інформатики; добір та розробка змісту та комплексу методів, спрямованих на розвиток КМ; активізація навчально-пізнавальної діяльності; забезпечення об'єктивного діагностування рівнів розвитку КМ).

Теоретико-методологічний компонент містить методологічні підходи (особистісний; компетентнісний; діяльнісний; системний; інтегративний; синергетичний); принципи (загальнодидактичні (єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання; науковості змісту і методів навчання; систематичності і послідовності; міцності знань; принцип доступності; свідомості і активності здобувачів освіти; наочності; зв'язку навчання з практикою; індивідуалізації), спеціальні (творчої співпраці; самоздійснення; рефлексивності)); педагогічні умови (формування пізнавальної мотивації, яка спрямована на підвищення рівня критичного мислення у МУІ, засобами ІКТ; реалізація дидактико-розвивального потенціалу фахових дисциплін через наповнення їх змісту проблемними завданнями, інтерактивними методами навчання з урахуванням особливостей критичного мислення; створення рефлексивного освітнього середовища, в якому відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студентів через наукову дискусію, науковий діалог, семінар, та формування рефлексії МУІ), які мають забезпечити якісний процес розвитку критичного мислення.

Змістово-процесуальний компонент об'єднує перелік педагогічних технологій (проблемного навчання, проектна, інформаційно-комунікаційні, ігрові, ситуаційного навчання, технологія розвитку критичного мислення через читання і письмо), форм (групові; колективно-групові; індивідуальна) і методів навчання (діалог; евристична бесіда, дискусія; графічні систематизатори (ментальна карта; діаграми Венна, ін.), есе, ін.), які варто використовувати в освітньому процесі на різних етапах розвитку критичного мислення (мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний) у процесі професійної підготовки під час вивчення фахових і загальних дисциплін, зокрема предметів, які ми обрали для нашого дослідження: "Педагогіка і психологія", "Методика навчання інформатики", "Шкільний курс математики та інформатики", "Основи програмування", проте хочемо тут уточнити, що усі навчальні дисципліни (курси) володіють потенціалом розвитку критичного мислення студентів.

Результативно-оцінювальний компонент представлений критеріями розвитку критичного мислення відповідно до його компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, креативно-діяльнісний,



Рис. 1. Структурно-функціональна модель розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки

рефлексивно-оцінювальний), розроблену систему діагностування, що дає змогу за описаними показниками визначити рівні розвитку досліджуваного типу мислення (адаптивний, репродуктивний, продуктивний), а також очікуваним результатом: підвищення рівня критичного мислення майбутнього учителя інформатики.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу проблеми, власного досвіду фахової підготовки майбутніх учителів інформатики, розроблено структурно-функціональну модель розвитку критичного мислення, яка складається з упорядкованих і взаємопов'язаних компонентів: цільового, теоретико-методологічного, змістово-процесуального та результативно-оцінювального, що виступають як цілісна система, взаємодіють між собою. Ця модель є динамічною і за необхідності може бути доповнена новими компонентами.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у перевірці структурно-функціональної моделі на практиці та аналізі її ефективності в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти.

#### **Використана література:**

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008. 278 с.
2. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.
3. Професійний стандарт за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)": затв. Міністерством розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>.
4. Пушкар Т. М. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А. С. Макаренка до використання педагогічного моделювання. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 11. С. 273–278.

#### **References:**

1. Honcharenko S. U. Pedagogichni doslidzhennia: Metodichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research: Methodological advice for young scientists]. Kyiv-Vinnitsia : DOV "Vinnytsia", 2008. 278 s. [in Ukrainian]
2. Modeliuvannia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv [Modeling professional training of specialists in the conditions of European integration processes] : monohrafiia /za red. S. S. Vitvyskoi. Zhytomyr : Vyd. O. O. Yevenok, 2019. 304 s. [in Ukrainian]
3. Profesiinyi standart za profesiiami "Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)" [Professional standard for the professions "Teacher of primary classes of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Teacher of primary education (with junior specialist diploma)"] : zatv. Ministerstvom rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 r. № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>. [in Ukrainian]
4. Pushkar T. M. Modeliuvannia yak teoretychnyi metod rozrobky pedahohichnoi tekhnolohii pidhotovky vchyteliv filolohichnoho profilu. Pidkhody A. S. Makarenka do vykorystannia pedahohichnoho modeliuvannia. Vytoky pedahohichnoi maisternosti [[Modeling as theoretical method of the development of pedagogical technology of philology teachers' training. Approaches of A.S. Makarenko to the use of pedagogical modeling]. Serii: Pedahohichni nauky. 2013. Vyp. 11. S. 273–278. [in Ukrainian]

#### ***Ovdiichuk V. Structural and functional model of the development of critical thinking of future IT teachers in the process of the professional training***

*The article is focused on the problem of the developing of critical thinking of future IT teachers during the professional training as necessary ability, which is an important component of the professional competences and provides teacher's professional self-realization. It was found that for the studying of the various pedagogical phenomena and processes, scientists use the method of modelling, in particular, pedagogical modelling, which involves building a model. An analysis of the scientific researches that reveals the problem of the structural and functional model of the formation of the various specialties, competencies and the development of critical thinking of a future teacher that became the theoretical basis for building of the structural and functional models of the development of critical thinking of future IT teachers in the process of the professional training. The built model is a schematic presentation of all pedagogical measures that will ensure efficiency and the effectiveness of the development of critical thinking of future teachers in the process of the professional training. The structural-functional model includes the following ordered and interconnected components: target, theoretical methodological, content procedural and result-evaluative. The main functions of the built structural-functional model are defined: theoretical (allows to provide a theoretical basis for the development of critical thinking of future teachers, taking into account dialectical regularities); practical (makes it possible to represent the model as a tool and means of a scientific experiment); descriptive (consists of an explanation specifics and content of the specified technology due to abstraction from realities of each institution of higher education, allows to establish essential contents characteristics of IT teachers' professional training); prognostic (will make it possible to predict the future development of the critical development technology thinking of future IT teachers, using the most optimal methods and techniques); normative (provides the possibility of the description and construction of the desired ideal image of this process during the professional preparation). Model of the development of critical thinking of future IT teachers during professional training is dynamic and, if necessary, it can be supplemented with new components.*

**Key words:** *critical thinking, development of critical thinking, structural and functional model, future teachers of computer science, professional training, institution of higher education.*

## ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано способи оцінювання результатів навчальних досягнень учнів з 1990 року і по сьогодні: від п'ятибальної школи до 12-и бальної, що значно розширила можливості вчителів диференціювати оцінювання навчальних досягнень учнів. З 2000 року вперше для результатів початкового навчання вводиться поняття "компетентність". Розкрито особливості оцінювання навчальних результатів учнів початкових класів в умовах реалізації концепції Нової української школи, що базується на особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах. Підкреслено, що згідно вимог Державного стандарту початкової освіти отримання даних про результати навчання здійснюється у процесі формульованого та підсумкового оцінювання. Відзначено, що формульоване оцінювання дає можливість відстежувати особистісний розвиток учнів, побудувати індивідуальну освітню траєкторію особистості, а результати формульованого оцінювання виражаються вербальною оцінкою у формі оцінювальних суджень, а також можуть використовуватися і невербальні способи оцінювання: підморгнути, доторкнутися легенькою рукою до плеча, кивнути головою. Заслуговує на увагу використання у формульованому оцінюванні і різних видів освітніх портфоліо (тематичні, підсумкові, "вільні", неперервні, портфоліо класу, розвитку, демонстраційне, портфоліо проєктів). Зауважено, що формульоване оцінювання при всій його позитивній оцінці є ресурсозатратним процесом: забирає багато часу у вчителів, не завжди є зрозумілим для батьків. Відзначено, що у 3–4 класах крім формульованого оцінювання використовується ще і підсумкове оцінювання, що виражається через рівневе оцінювання (чотири рівні). Вказано на те, що вчитель має академічну свободу і може розробляти власну систему оцінювання. Тому залишається дискусійним питання щодо оцінювання навчальних результатів учнів початкових класів.

**Ключові слова:** формульоване оцінювання, підсумкове оцінювання, оцінювальне судження, портфоліо, рівневе оцінювання, способи оцінювання, початкова школа.

Оцінювання результатів навчальних досягнень дозволяє одержати інформацію про те, чого навчився та чого навчається робити учень. Одержана інформація дає можливість педагогу ухвалювати обґрунтовані педагогічні рішення. Результати оцінювання є основою для взаємодії вчителя з батьками, обговорення індивідуальних досягнень, визначення ефективних умов, за яких навчальна діяльність буде найбільш продуктивною.

Упродовж 1980–1990-х років чинна на даний час система оцінювання піддавалася критиці (Ш. Амонашвілі, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Скрипченко, Н. Скрипченко, В. Шаталов та ін.). До недоліків цієї системи оцінювання відносили: переважання одноманітного способу перевірки, нераціональне використання часу на уроці на перевірку, обмежене використання індивідуального підходу у процесі оцінювання, безсистемність накопичення оцінок, суб'єктивність в оцінюванні навіть письмових робіт [7, с. 176].

Інновацією системи оцінювання цього періоду було впровадження в 1–2 класах різних форм безбального оцінювання.

Упродовж 1990-х років в Україні функціонувала п'ятибальна шкала оцінок, яка з 1993 року фактично звузилася по суті до трьохбальної ("5", "4", "3").

У наукових дослідженнях цього періоду підкреслювалася потреба на науковому рівні вивчити і визначити обґрунтовані вимоги до рівня знань і умінь учнів. "Розглядаючи категорію "якість знань" з психолого-дидактичних позицій, вчені використовували рівневий підхід, за яким якість навчальних результатів характеризується за трьома рівнями (групами): предметно-змістовий (повнота, узагальненість, системність), змістовно-діяльнісний (міцність, мобільність, дієвість), змістовно-особистісний (активність, самостійність, продуктивність, гнучкість, критичність, усталеність, глибина мислення)" [2, с. 11].

Упродовж 60-х років ХХ століття в Україні проводилося систематичне вивчення рівня знань, умінь і навичок учнів початкових класів, що послужило поводом підготовки "Критеріїв та норм оцінювання знань, умінь і навичок молодших школярів", у яких детально подано за предметами відповідні рекомендації.

З 1986 року розпочалося навчання учнів з шестирічного віку, а середня загальноосвітня школа стала 11-річною. Такі зміни зумовили значну увагу вчителів, науковців до проблеми оцінювання. Значним кроком у розв'язанні проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів стало запровадження з вересня 2000 року 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів. Перевідними (випускними) вважалися всі оцінки 12-бальної шкали оцінювання. Вперше для результатів початкового навчання вводиться поняття "компетентність". Згідно цих норм у 1 класі навчальні досягнення учнів оцінюються вербально – використовують оцінювальні судження, а в 2 класі поступово вводиться оцінювання в балах. Проте оцінювання навчальних досягнень учнів здійснювалося в основному за кінцевими результатами засвоєння – відтворення знань. Така система оцінювання дає можливість визначати освіченість учня з того чи іншого предмета чи курсу, однак не враховує психологічну природу засвоєння, зусилля, які учень затратив у процесі їх набуття.

**Мета статті** – розкрити особливості оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів в умовах Нової української школи.

Нові підходи щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів, які базуються на особистісно орієнтованому та компетентнісному підході, впроваджуються в умовах реалізації концепції Нової української школи.

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти [1] отримання даних про результати навчання здійснюється у процесі формульованого та підсумкового оцінювання. Формульоване оцінювання – це відстеження особистісного розвитку учнів і ходу опанування ними навчального досвіду, побудова індивідуальної освітньої траєкторії особистості. Підсумкове оцінювання – це співвіднесення навчальних досягнень учнів з очікуваними результатами навчання, визначеними Державним стандартом/освітньою програмою. У початковій школі використовується поєднання формульованого та підсумкового оцінювання.

У методичних рекомендаціях щодо оцінювання навчальних досягнень учнів на заміну узагальненій бальній оцінці з предмета чи інтегрованого курсу пропонується використовувати вербальну оцінку, яка окрім оцінювального судження може ще називати і рівень результатів навчання.

У 1–2 класах рекомендують результати навчання учнів виражати вербальною оцінкою, а в 3–4 класах – або вербальною оцінкою, або рівневою оцінкою.

Формування оцінних суджень здійснюється на основі Орієнтовної рамки оцінювання результатів навчання здобувачів початкової освіти, яка розроблена з урахуванням якості знаннєвого складника компетентностей (дієвість, гнучкість, міцність, повнота, глибина, узагальненість, системність), сформованості діяльнісного складника компетентностей (рівні: розпізнавання і копіювання зразків, репродуктивний, продуктивний, продуктивно-творчий), прояву мотиваційно-ціннісного складника компетентностей (умотивованість, пізнавальний інтерес, відповідальність, ініціативність) [5].

У процесі формульованого оцінювання висловлюють оцінювальні судження учень і учні, а потім вже вчитель, оцінювальне судження якого служить зразком для наступних оцінювальних суджень.

Оцінювальне судження вчителя виражає не тільки емоційне сприйняття результату виконання навчального завдання учня, а розкриває суть досягнутого учнем результату відповідно до конкретних очікувань (“Дієслова в тексті визначено правильно, проте перевір написання слів у рядку”, “Хід розв’язання задачі вибрано правильно, повтори способи обчислень за наведеним зразком (на картці)”).

Учитель озвучує або записує оцінювальне судження. Не можна використовувати оцінювальні судження, що принижують гідність дитини.

Учитель, враховуючи зусилля учня та відзначаючи кожну його відповідь чи виконану роботу, “має показувати учневі його помилки і способи їх ліквідації, а також (це надзвичайно важливо) висловити надію, що він краще оволодіє недостатньо засвоєним матеріалом тощо” [6, с. 172].

Вартий уваги досвід роботи Ш. Амонашвілі з проблеми використання оцінювальних суджень у процесі оцінювання. Змістову оцінку педагог уявляє як процес співвіднесення ходу чи результату діяльності з наміченим у задачі еталоном для: визначення рівня і якості просування; визначення і прийняття завдання для подальшого просування.

Він виділяє два види змістової оцінки: зовнішня (робить педагог, можуть бути залучені учні класу), внутрішня (або рефлексорна) (може дати сам школяр). Оцінювальна діяльність, вважає він, супроводжує навчально-пізнавальну діяльність учня на всіх її етапах [4, с. 204].

Змістове оцінювання, за Ш. Амонашвілі, є співвіднесенням ходу й результату діяльності за наміченим у задачі еталоном з метою досягнення рівня та якості просування і перспективного планування роботи. Етalon у цьому процесі відіграє роль зразка навчально-пізнавальної діяльності, її етапів і результату. Це можуть бути плани, схеми, зразки об’єктів і процесів.

Використовуючи оцінювальне судження, Ш. Амонашвілі вселяє впевненість у тому, що учень зможе подолати труднощі у навчанні: “Ти не переживай, таке буває ... Давай поспробуємо разом!”, “Ти цього обов’язково досягнеш, тільки потрібно бути уважнішим і зосередженішим ... Якщо тобі буде потрібна моя допомога, то скажи!”, “Ти б це зміг зробити, але, напевно, я не зовсім добре тобі пояснив, пробач, будь ласка!” [4, с. 77].

Ш. Амонашвілі заохочує просування окремих учнів у навчанні. Він вважає, що потрібно вчити дітей радіти за досягнення своїх однокласників, переживати як спільну радість: “Сьогодні, діти, я всіх вас порадує: ваш товариш, за якого ви так переживаєте, виявляється, має великі здібності. Подивіться, як він розв’язував задачу!.. Давайте привітаємо його з цим успіхом і будемо чекати більшого!” [4, с. 77].

На важливість оцінки як стимулу у навчанні вказував В. Сухомлинський. “Оцінка лише тоді стає стимулом, який спонукає до активної розумової праці, коли взаємини між учителем і учнем побудовані на взаємному довірі і доброзичливості. Якщо хочете, оцінка – це один з найтонших інструментів виховання. З того, як ставиться учень до оцінки, поставленої вчителем, можна зробити безпомилковий висновок про те, як він ставиться до вчителя, наскільки вірить йому й поважає його” [8, с. 465].

Оцінювальні судження потрібно диференціювати в залежності від якості виконаної роботи: якщо робота виконана бездоганно, то доцільно використовувати такі фрази: “Відмінний результат”, “Бездоганна робота”, “Ти найкраще впорався із завданням”, “Я горджуся твоїми досягненнями”, “Пишаюся тим, як ти читаєш” та ін.; якщо у роботі є незначні недоліки, то доречними будуть наступні фрази: “Ти швидко вчишся”, “У тебе добре виходить”, “Ти на правильному шляху”, “Досить добре виконане завдання”, “Радію твоїми досягненнями” і ін.; якщо у роботі є певні помилки, то доцільними будуть такі фрази і коментарі: “Спробуй

самостійно знайти помилку”, “Не все вдалося, наступного разу буде краще”, “Старайся краще працювати над завданням”, “Будь уважним під час запису вправи”, “Не сумуй, наступного разу вийде написати без помилок”, “Вірю, можеш працювати краще”.

Результатом формувального оцінювання повинні бути віра в можливості дитини, рекомендації щодо покращення оцінювання.

У спілкуванні вчителя з батьками учнів доцільно використовувати позитивні рекомендації: “Варто додатково попрацювати над ...”, “У дальшій роботі потрібно приділити увагу ...”, “Треба спрямувати зусилля на формування ...”.

Формувальне оцінювання передбачає зворотній зв'язок між учителем і учнем, у процесі якого учень одержує інформацію про орієнтири свого поступу в навчанні, разом з учителем аналізує результати своєї діяльності. Учитель формує в учнів правильну самооцінку, вміння оцінювати власну компетентність. Він може використовувати і невербальні способи оцінювання навчальної роботи учня: підморгнути, доторкнутися легенько до плеча, кивнути головою.

Використання портфоліо у формувальному оцінюванні. Портфоліо являє собою колекцію учнівських робіт, яка відображає індивідуальні досягнення особистості. Формується портфоліо, як правило, у вигляді папки з файлами, в яких накопичується інформація тематичного спрямування.

Принципи створення учнівського портфоліо корелюють із загальними принципами формувального оцінювання:

- “Портфоліо має бути орієнтованим на інтереси і запити учня.
- Важливо створювати для учнів ситуацію успіху: навіть незначне досягнення надихає дітей.
- Навчальне портфоліо як форма оцінювання передбачає зміщення акценту з того, чого учень не знає і не вміє, на те, що він уже добре опанував і що потребує певної систематизації.
- Портфоліо не можна використовувати для порівняння дітей між собою.
- Ознайомлення зі змістом портфоліо вчителя, батьків та інших учнів дозволяється тільки з відома і згоди учня, якому належить портфоліо”. [9, с. 51]. О. Савченко виділяє такі види освітніх портфоліо: тематичні, підсумкові, “вільні”, неперервні (протягом початкової школи) (створює учень); портфоліо класу (створюють учні, учитель, батьки) [7, с. 206].

Тематичне портфоліо вміщує результати тематичного контролю, невеличкі есе, виконані завдання тощо. Структура “вільного” портфоліо може охоплювати різні теми, наприклад, відомості про учня (ім'я, прізвище, вік, зріст, домашня адреса, школа, клас), відомості про родину, ілюстровані фотографіями, про перебування в дитячому садку, свої мрії).

У 1–2 класах можуть створювати портфоліо розвитку, демонстраційне портфоліо, портфоліо проєктів. Портфоліо розвитку містить роботи учня, що демонструють динаміку його розвитку впродовж навчального року. Демонстраційне портфоліо включає кращі учнівські роботи, матеріали експериментів, досліджень, художні роботи тощо. У портфоліо проєктів учень поміщає мету і завдання проєктів, план, матеріали презентації, висновки.

Оскільки в молодших школярів навички систематизації своїх досягнень та самооцінювання розвинені недостатньо, то вчитель, батьки повинні надавати їм допомогу у створенні портфоліо.

Оцінювання матеріалів портфоліо проводиться відповідно до вимог щодо оцінювання, визначених нормативними документами.

Разом з тим, формувальне оцінювання є ресурсозатратним процесом: оцінювальні судження під час виконання письмових робіт учитель записує у робочих зошитах; у класному журналі фіксує стан сформованості обов'язкових результатів (сформовано – V, ще формується – нічого не записувати), у 3–4 класах замість позначки V пропонується записувати першу букву назви рівня, якому відповідає результат навчання; результати державної підсумкової атестації записують у вигляді рівнів: В/Д/С/П; розгорнута характеристика результатів навчання учня у свідомстві досягнень, яке містить такі частини: “Характеристика навчальної діяльності”, “Характеристика результатів навчання з окремих освітніх галузей”, “Рекомендації вчителя”, “Побажання батьків”.

Характеристики особистих досягнень, а їх наведено 12 у “Свідомстві досягнень” (Виявляє інтерес до навчання; активно працює на уроці; ставить запитання про нове, незрозуміле; виявляє старанність у навчанні; працює зосереджено; виявляє самостійність у роботі; доброзичливо ставиться до оточуючих; співпрацює з іншими дітьми; вирішує конфлікти мирним шляхом; знаходить успішні шляхи вирішення проблем; дотримується правил під час уроку, гри, відпочинку; бере відповідальність за свої дії), оцінюються за такими рівнями: має значні успіхи; демонструє помітний прогрес; досягає результату з допомогою вчителя; ще потребує уваги і допомоги. Всі ці характеристики особистих досягнень впливають на результати навчальних досягнень, тобто вони знаходять своє відображення в процесі оцінювання сформованих компетентностей з навчальних предметів чи курсів, тому їх, на нашу думку, можна і не включати в процес оцінювання.

Крім формувального оцінювання в 3–4 класах використовується підсумкове оцінювання (оцінювання навчання). З цією метою для позначення рівня результатів навчання використовують рівневу оцінку: “початковий” (П), “середній” (С), “достатній” (Д), “високий” (В). Фактично ми повертаємося до чотирьох рівнів оцінювання навчальних результатів учнів, але у звуженому вигляді. 12-бальна система оцінювання дає можливість більш детально конкретизувати навчальні досягнення учнів.

Опитування учителів щодо системи оцінювання навчальних результатів учнів 1–4 класів показало, що 65% із них висловилися за вербальне оцінювання в 1–2 класах, а в 3–4 класах – за використання оцінювальних суджень і бального оцінювання.

Відповідно до статті 54 Закону України “Про освіту” [3] вчителі мають академічну свободу і можуть розробляти власну систему оцінювання навчальних результатів учнів, дотримуючись таких вимог:

– система оцінювання дозволяє реалізувати принцип дитиноцентризму в оцінювальній діяльності, що передбачає відкриття учню/учениці перспектив постійного розвитку відповідно до власних можливостей щодо опанування навчальним досвідом;

– система оцінювання не повинна призводити до розподілу учнів на групи за індивідуальними навчальними можливостями;

– система оцінювання має відповідати концептуальним засадам Нової української школи та сприяти досягненню обов’язкових результатів навчання учня, визначених у Державному стандарті початкової освіти [5].

Таким чином, ще ніколи в системі загальної середньої не приділялася така увага оцінюванню результатів навчальних досягнень здобувачів освіти, як сьогодні. Проте рекомендована система оцінювання навчальних результатів є ресурсозатратною, не завжди зрозумілою батькам. Тому дискусійною залишається на сьогодні проблема оцінювання навчальних результатів учнів 1–4 класів, потребує вивчення питання поєднання формувального і підсумкового оцінювання в 3–4 класах, вербального і бального оцінювання, використання можливостей 12-бальної системи оцінювання.

#### Використана література:

1. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено Кабінетом Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
2. *Дидактичні засади контрольної-оцінювальної діяльності вчителя початкової школи* / Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу. Савченко О.Я., Бібік Н.М., Байбара Т.М., Вашуленко О.В., Коваль Н.С., Онопрієнко О.В., Пономарьова К.І., Прищепка О.Ю. 2012. С. 11.
3. Закон України “Про освіту” від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. *Інновації у сучасній початковій школі* / упоряд. З. М. Онишків. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2010. 254 с.
5. *Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів закладів загальної середньої освіти*. Наказ Міністерства освіти і науки України від 13 липня 2021 р. № 813. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
6. Предик А. А., Руснак І. С. Генеза оцінювання в початковій школі України: теоретико-методологічний аспект: навчальний посібник. 2-ге вид. Чернівці : Букрек, 2012. 248 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
8. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Вибрані твори: у 5 т. Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 419–654.
9. Фідкевич О., Бакуліна Н. Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник. Київ : Генеза, 2019. 64 с.

#### References:

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education] Zatverdzheno Kabinetom Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. №87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>. [in Ukrainian].
2. *Dydaktychni zasady kontrolno-otsiniuvальної diialnosti vchytelia pochatkovoї shkoly / Dydaktyko-metodychne zabezpechennia kontroliu ta otsiniuvannya navchalnykh dosiahnen molodshykh shkoliariv na zasadakh kompetentnisnoho pidkhdou [Didactic principles of the primary school teacher's control and evaluation activities / Didactic and methodical provision of control and evaluation of educational achievements of primary school pupils with the competence-based approach]* Savchenko O.Ya., Bibik N.M., Baibara T.M., Vashulenko O.V., Koval N.S., Onopriienko O.V., Ponomarova K.I., Pryshecha O.Yu. 2012. S. 11. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” vid 5 veresnia 2017 roku № 2145-VIII [Law of Ukraine “On Education”] URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].
4. *Innovatsii u suchasniї pochatkovii shkoli [Innovations in modern primary school] / uporiad. Z. M. Onyshkiv. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka, 2010. 254 s. [in Ukrainian].*
5. *Metodychni rekomendatsii shchodo otsiniuvannya rezultativ navchannya uchniv 1–4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Methodological recommendations for evaluating the learning outcomes of pupils in grades 1–4 in general comprehensive educational institutions]* Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 13 lypnia 2021 r. № 813. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>. [in Ukrainian].
6. *Predyk A. A., Rusnak I. S. Heneza otsiniuvannya v pochatkovii shkoli Ukrainy: teoretyko-metodolohichni aspekt: navchalnyi posibnyk [The genesis of assessment in the primary school of Ukraine: theoretical and methodological aspect: tutorial]* 2-he vyd. Chernivtsi: Bukrek, 2012. 248 s. [in Ukrainian].
7. *Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoї osvity: pidruchnyk [Didactics of primary education: textbook]* Kyiv: Hramota, 2012. 504 s. [in Ukrainian].
8. *Sukhomlynskyi V. O. Sto porad uchytelevi [One hundred pieces of advice for teachers]* Vybrani tvory: u 5 t. Kyiv: Radianska shkola, 1976. T. 2. S.419–654. [in Ukrainian].
9. *Fidkevych O., Bakulina N. Nova ukrainska shkola: teoriia i praktyka formuvального otsiniuvannya u 1–2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk [New Ukrainian school: theory and practice of formative assessment in grades 1–2 of general comprehensive education institutions: educational and methodological manual]* Kyiv : Heneza, 2019. 64 s. [in Ukrainian].

**Onyshkiv Z. Assessment of educational achievements of younger schoolchildren in the New Ukrainian School setting**

The article analyzes the methods of evaluating the results of students' educational achievements from 1990 to today: from the five-grade school to the twelve-grade, which significantly expanded the ability of teachers to differentiate the evaluation of students' educational achievements. Since 2000, for the first time the concept of "competence" was introduced for performance in primary education. The peculiarities of evaluating the educational performance of primary school pupils in the context of the implementation of the concept of the New Ukrainian School, which is based on person-oriented and competency-based approaches, are revealed. It is emphasized that according to the requirements of the State Standard of Primary Education, obtaining data on learning performance is carried out in the process of formative and final evaluation. It is noted that formative assessment makes it possible to monitor the personal development of pupils, to build a personal educational trajectory of the individual, and the results of formative assessment are expressed through a verbal assessment in the form of evaluative judgments, and non-verbal methods of assessment can also be used: to wink, lightly touch the shoulder with your hand, nod your head. The use of various types of educational portfolios in formative assessment (thematic, summative, "free", continuous, class portfolio, development, demonstration, project portfolio) deserves attention. It was noted that formative assessment, despite the positive feedback, is a resource-consuming process: it takes a lot of teachers' time and is not always clear to parents. It is noted that in grades 3–4, in addition to formative assessment, summative assessment is also used, which is expressed through level assessment (four levels). It is indicated that the teacher has academic freedom and may develop their own evaluation system. Therefore, the question of evaluation of the academic performance of primary school pupils remains debatable.

**Key words:** formative assessment, summative assessment, evaluative judgment, portfolio, level assessment, assessment methods, primary school.

УДК 373.5.016:53]:004(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.21>

Подпригора Н. В., Чередник Д. С.

**РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ  
У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ З ФІЗИКИ  
В ЦИФРОВІЙ ЛАБОРАТОРІЇ VERNIER**

Стаття присвячена навчально-пізнавальній компетентності учнів закладів загальної середньої освіти в Україні, в процесі виконання практико-орієнтованих завдань з фізики. Представлені методичні напрацювання авторів щодо організації і реалізації циклу дослідницької діяльності та розвитку в учнів загальнонавчальних умінь у процесі постановки експериментальних завдань з фізики: дослідження процесу заморожування води; дослідження процесу розморожування льоду.

З різних причин інтерес учнів до вивчення фізики постійно знижується. Тому учитель повинен активно впроваджувати в освітній процес методи, які будуть постійно підвищувати цікавість учнів, підтримувати інтерес та їх активність не просто на одному уроці, а протягом вивчення всієї теми, усього курсу фізики. Доведено, що застосування у навчальному процесі практико-орієнтованих завдань забезпечує формування більш глибоких теоретичних знань та практичного досвіду їх використання при поясненні природних явищ, підготовку учнів до практичної діяльності.

До лабораторного обладнання увійшли прості цифрові вимірювальні прилади: аналого-цифровий перетворювач із екраном для обробки даних Vernier LabQuest, датчик температури з нержавіючої сталі Vernier та авторське саморобне обладнання: пробірка ПХ – 16x150 мм, мірний циліндр на 10 мл, хлорид натрію (NaCl), у побуті відомий як сіль, лабораторний штатив із тримачем, або лапкою (у лапці нерухомо закріплюють пробірку), лід, водопровідна вода, мірна склянка на 400 мл, фарфорова ложка (для насипання сипучої речовини), паличка скляна на 15x4 мм (застосовується в процесі проведення досліду), що уможлиблює реалізацію пропонованих завдань у навчальному фізичному експерименті.

Результати вимірювань фізичних досліджень відображаються на екрані цифрового блоку та завдяки використанню бездротових технологій передаються на екран комп'ютера, планшета чи смартфона. Обробка результатів вимірювань та їх візуалізація (графіки, таблиці) проводились засобами спеціалізованого програмного забезпечення, яке також дає можливість вчителю проводити навчальні дослідити, спостерігати та за потреби корегувати, дослідницьку роботу учня.

**Ключові слова:** навчально-пізнавальні компетентності учнів, навчальний фізичний експеримент, практико-орієнтовані завдання з фізики, цифрова лабораторія Vernier.

3-поміж актуальних проблем організації практико орієнтованої експериментаторської діяльності учнів в навчанні фізики провідне місце посідає розвиток навчально-пізнавальної компетентності тих, хто навчається через залучення учнів до навчально-пізнавальної діяльності, зокрема дослідницької, та керування нею; розвиток в учнів мотивів навчально-пізнавальної діяльності; розвиток в учнів загальнонавчальних умінь; розвиток в учнів загальнонавчальних умінь тощо. Разом з тим, на сучасному етапі розвитку природничої

освіти є нагальна потреба врахування умов цифрової трансформації освіти, прищеплення навичок самостійної роботи учнів та їхнє прагнення здобувати нові знання. Розвиток особистості учня, його мислення та інтелектуальних здібностей розглядається як передумова для творчої практико орієнтованої експериментаторської діяльності, що дозволяє забезпечити міцні й усвідомлені знання; підготувати учнів до активної участі у пізнавальній діяльності; сформуванню вміння самостійно поповнювати знання; втілювати в життя науково-технічні рішення тощо.

Проблема розвитку навчально-пізнавальної компетентності учнів у процесі виконання практико-орієнтованих завдань на засадах цифровізації навчального фізичного експерименту перебуває на етапі свого розв'язання. Різні її аспекти висвітлювалися в працях українських та зарубіжних учених, зокрема: теоретико-методичні засади розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи в навчанні фізики (І.В. Бургун, О.І. Ляшенко, В.Д. Шарко та ін.); організації пізнавальної діяльності учнів на засадах методів наукового пізнання (М.Т. Мартинюк, В.Г. Разумовський, Н.В. Подопрігора, Б.А. Сусь та ін.); залучення учнів до навчально-пізнавальної діяльності в умовах цифровізації освіти (П.С. Атаманчук, П.С. Атаманчук, І.Т. Богданов, С.П. Величко, В.П. Вовкотруб, О.І. Іваницький, В.Д. Сиротюк, О.М. Трифонова, М.І. Шут та ін.). Аналіз наукових праць із досліджуваної проблеми дали можливість виявити суперечність в розвитку навчально-пізнавальної компетентності учнів *на практико-методичному рівні* – між потребою в організації процесу розвитку навчально-пізнавальної компетентності учнів в навчанні фізики та недостатньою розробленістю методичного забезпечення цього процесу в умовах цифрового супроводу навчального фізичного експерименту в закладах освіти.

Необхідність розв'язання вищезазначеної суперечності виявляє проблему недостатньої розробленості навчально-методичного забезпечення розвитку навчально-пізнавальної компетентності учнів в процесі цифрового супроводу експериментальної діяльності учнів з фізики в цілісний розвиток цієї інтегрованої якості учнів.

**Метою статті** є презентація методичної розробки, що сприяє розвитку навчально-пізнавальної компетентності учнів в умовах організації цілеспрямованої експериментаторської діяльності учнів на перетворення знання у вміння й одночасно спрямовані на розвиток творчої активної діяльності учнів засобами цифрової лабораторії Vernier LabQuest. Реалізацію такого підходу забезпечують практико-орієнтовані завдання з дослідження процесів заморожування води та розморожування льоду, які потребують формулювання теоретичних висновків та міркувань, збільшення самостійної діяльності учнів, використання сучасних інформаційних технологій. Разом з тим варто відмітити, що використані методи наукового пізнання дозволяють учневі з'ясувати сутність вивчення оточуючого світу, сприяючи та забезпечуючи розвиток їхньої пізнавальної діяльності в навчанні фізики.

Нині кабінети фізики закладів загальної середньої освіти поповнюються сучасними цифровими вимірювальними комплексами Vernier LabQuest. Цей комплекс є продуктом американського виробника, який дозволяє проводити експерименти з природничих наук (хімія, біологія, фізика), що дозволяє реалізувати лабораторні дослідження, практичні експериментальні завдання та здійснювати демонстрацію природничих явищ засобами цифрової ідентифікації експериментальних даних. Прилад володіє вбудованою пам'яттю та може працювати під різними операційними системами. Це можливість не лише збирати інформацію, а й швидко її обробляти з відтворенням на вбудований дисплей чи екран проекту [3, с. 258]. Виробники цифрової лабораторії розробили інструкції з використання кожного датчика, а також приклади завдань для навчальних проєктів [4]. Однак для використання лабораторії Vernier LabQuest потрібне розроблення методичного забезпечення для його упровадження в освітній процес, урахуваючи можливості цифрової візуалізації перебігу та обробки результатів навчального фізичного експерименту.

Пропонована нами експериментальна установка збирається на базі цифрових вимірювальних приладів: аналого-цифровий перетворювач із екраном для обробки даних Vernier LabQuest, датчика температури Vernier та типового обладнання фізичного кабінету. Наведемо приклад використання цифрової лабораторії під час виконання учнями практико-орієнтованого завдання “Заморожування води та розморожування льоду”. Це завдання може бути частиною декілька експериментальних робіт пропонованих Навчальною програмою з фізики для 8–9 класів із окремих предметів за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти. Фізика [1], представлених у відповідному підручнику з фізики для 8 класу [2]. Під час вивчення розділу “Теплові явища” в темі “Плавлення і кристалізація твердих тіл. Питомо теплота плавлення речовини” передбачено виконання лабораторної роботи “Визначення питомої теплоти плавлення льоду” та демонстраційного експерименту “Плавлення і кристалізація твердих тіл”.

**Обладнання:** аналого-цифровий перетворювач із екраном для обробки даних Vernier LabQuest, датчик температури з нержавіючої сталі Vernier, пробірка ПХ – 16x150 мм, мірний циліндр на 10 мл, хлорид натрію (NaCl), у побуті відомий як сіль, лабораторний штатив із тримачем, або лапкою (у лапці нерухомо закріплюють пробірку), лід, водопровідна вода, мірна склянка на 400 мл, фарфорова ложка (для насипання сипучої речовини), паличка скляна на 15x4 мм (застосовується в процесі проведення досліду).

**Мета роботи:** ознайомитись з використанням аналого-цифрового перетворювача із екраном для обробки даних Vernier LabQuest, дослідити процесі заморожування води та розморожування льоду, визначення температури замерзання та розмерзання льоду.

### Короткі теоретичні відомості:

Температура замерзання – це температура, за якої речовина перетворюється з рідкого стану в твердий, а температура розмерзання – це температура, за якої речовина перетворюється із твердого стану в рідину. У цьому експерименті буде досліджено процеси заморожування води та розморожування льоду. Аналізуючи експериментальні дані, здійснюється порівняльний аналіз температур – замерзання води і розмерзання льоду.

### Хід роботи

#### Завдання № 1. Дослідження процесу заморожування води

1. Зібрати експериментальну установку для дослідження процесів заморожування та розморожування води в лабораторії Vernier LabQuest (рис. 1)



Рис. 1. Загальний вигляд установки дослідження процесів заморожування та розморожування води в лабораторії Vernier LabQuest

2. Помістити 100 мл води і 6 кубиків льоду в хімічну склянку на 400 мл.

3. Помістити 5 мл води в пробірку і за допомогою затискача закріпіть пробірку на круглому штативі. Помістіть температурний датчик у воду всередині пробірки (рис. 2).

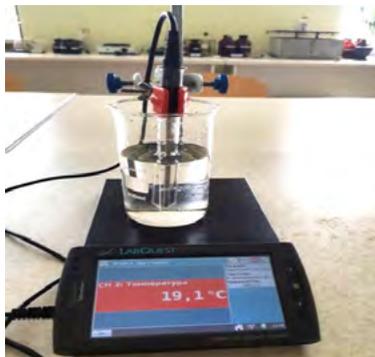


Рис. 2. Фіксація початкової температури дослідження процесу заморожування води

4. Підключити датчик температури до LabQuest і виберіть команду “Створити” з меню “Файл”.

5. На екрані лічильника натиснути Rate. Зміна швидкості збору даних до 0,2 вибірок/сек (з інтервалом у 5 секунд/зразок), а тривалість збору даних – до 900 секунд. Обрати ОК. Коли все буде готово, розпочати збір даних. Опустити пробірку в стакан із водою та льодом (рис. 3).



Рис. 3. Фіксація початку замерзання води в пробірці

6. Після занурення пробірки додати 5 ложок солі в склянку і перемішати скляною паличкою. Не припиняти розмішування суміші з водою і льодом. Злегка, але безперервно, перемішуйте датчик температури протягом перших 10 хвилин. Стежити, щоб датчик був усередині, а не вище кришталіків льоду під час їхнього утворення. Через 10 хвилин припинити перемішування крижаної суміші. Додавати по мірі необхідності більше кубиків льоду у склянку, якщо попередні кубики льоду ставатимуть все меншими.

7. Припинити збір даних через 15 хвилин. Тримати пробірку зануреною у водяну баню з льодом до кроку 10.

8. Проаналізувати лінійну частину графіка для визначення температури замерзання води (рис. 4).

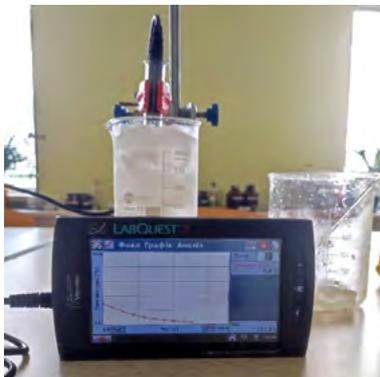


Рис. 4. Лінійної частини графіка процесу замерзання води

а. Визначити лінійну частину графіка, який фіксує процес замерзання. Натиснути і перетягнути стилус уздовж лінійної частині графіка, щоб вибрати ділянку, яка відповідає заморожуванню води (рис. 5).



Рис. 5. Графічна візуалізація процесу заморожування води

б. У меню “Аналіз” обрати позиці “Статистичні дані”.

с. Записати середнє значення температури, яке відповідатиме температурі замерзання води. Порівняйте отримане значення з показниками на екрані вимірювального приладу Vernier LabQuest (рис. 6).



Рис. 6. Фіксація температури замерзання води Vernier LabQuest

9. Збережіть отримані дані, натискаючи на значок картотеки.

10. Утилізуйте крижану воду відповідно до інструкцій.

**Завдання № 2. Дослідження процесу розморожування льоду**

11. Налити 250 мл водопровідної води кімнатної температури в склянку з льодом. Через 12 хвилин опустити пробірку і її вміст (з досліду № 1) у склянку з водопровідною водою кімнатної температури (рис. 7).

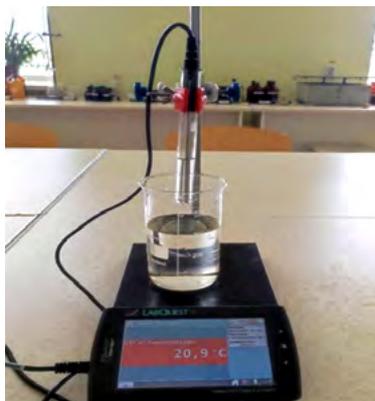


Рис. 7. Фіксація температури води напочатку експерименту

12. Розпочати збирання температурних даних перетворювачем Lab Quest за допомогою датчика температури упродовж 15 хвилин. Зафіксувати температуру розморожування води наприкінці експерименту (рис. 8).



Рис. 8. Температура розморожування води наприкінці експерименту

13. Проаналізувати лінійну частину графіка зафіксовану перетворювачем Lab Quest (рис. 9) та визначити температуру плавлення води.

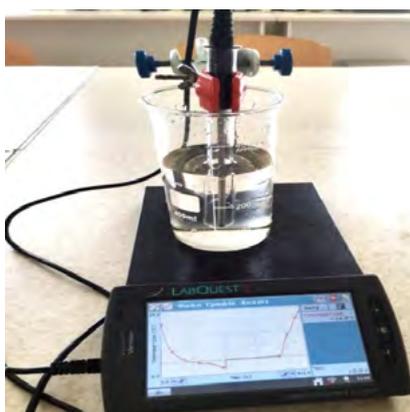


Рис. 9. Візуалізація процесу розморожування льоду в пробірці

- a. Стилутом зафіксуйте лінійну частину графіка, який зображує процес плавлення.
- b. У меню “Аналіз” обрати “Статистичні дані”.
- c. Записати середнє значення температури, яке і буде відповідати температурі плавлення води.

14. Здійснити порівняльний аналіз кривих замерзання і плавлення, використовуючи обидва набори даних, суміщаючи їх на одному графіку. Для цього на перетворювачі Lab Quest потрібно натиснути Run 2 і обрати All Runs. Обидва графіки, замерзання та плавлення льоду, будуть суміщені в одній системі координат (рис. 10).



Рис. 10. Суміщення кривих замерзання води і розморожування льоду

15. Середні значення результатів експерименту занести в таблицю:

|   |        |
|---|--------|
| Температура замерзання води, $t_{\text{зм}}$ °C | 0,0°C  |
| Температура плавлення води, $t_{\text{пл}}$ °C  | 23,2°C |

16. Сформулювати висновки за результатами виконаних завдань 1 і 2.

Отже, коли температура повітря може бути 0°C тане сніг і лід, але замерзає водночас вода. За температури 0°C лід тане (плавиться), а вода – замерзає (твердне). Під час заморожування теплота виділяється, а під час плавлення – поглинається. З даних дослідів бачимо, що процес переходу речовини з рідкого стану в твердий називають кристалізацією, а процес переходу речовини з твердого стану в рідкий – плавлення.

З графіків видно, що процес кристалізації крива замерзання спадає (температура поступово зменшується на  $t_{\text{зм}}$  0,0°C), а процес плавлення крива зростає (температура зростає до  $t_{\text{пл}}$  °C 23,2°C).

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Цифровий супровід навчального фізичного експерименту, зокрема із використанням цифрової лабораторії Vernier, сприяє розвитку навчально-пізнавальної компетентності учнів, здатних здійснювати навчально-пізнавальну діяльність, спрямовану на здобуття знань, способів діяльності, потрібних для вирішення практичних проблем в умовах цифрової трансформації суспільства, що водночас розширює коло можливостей організації пізнавальної діяльності учнів та встановлення міжпредметних зв'язків природничих дисциплін з використанням сучасних цифрових технологій навчання. Використання цифрових вимірювальних приладів та обробка результатів вимірювань за допомогою програмних засобів в режимі реального часу дозволяє здійснювати заняття експериментальних даних та їхню обробку досить швидко та з великою точністю, експеримент стає захоплюючим для учнів, активізуючи їхню пізнавальну діяльність. Упровадження під час організації експериментаторської діяльності учні сучасних цифрових комплексів є нагальною потребою модернізації навчального фізичного експерименту і розроблення практико-орієнтованих завдань інтегрованого природничого змісту з використанням можливостей цифрової лабораторії Vernier є перспективою наших подальших досліджень.

#### Використана література:

1. Міністерство освіти і науки України. Навчальні програми для 8–9 класів з поглибленим вивченням окремих предметів за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти. Фізика. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/fizika1.pdf>
2. Сиротюк В. Д. Фізика: підруч. для 8-го кл. закл. заг. серед. освіти / 2-ге вид., переробл. Київ : Генеза, 2021. 192 с.
3. Череди́к Д. С. Методика проведення експерименту з використанням цифрової лабораторії при навчанні інтегрованого курсу “Природничих наук”. *Наукові записки. Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія : “Педагогічні науки”*, 2021. (198). С. 257–262.

#### References:

1. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Navchalni prohramy dlia 8–9 klasiv z pohlyblyenym vyvchenniam okremykh predmetiv za novym Derzhavnym standartom bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity. Fizyka.* (2023). [Ministry of Education and Science of Ukraine. Educational programs for grades 8-9 with in-depth study of individual subjects according to the new State standard of basic and full general secondary education. Physics.] <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/fizika1.pdf> [in Ukraine].
2. Syrotyuk V. D. (2021) *Fizyka: pidruch. dlia 8-ho kl. zakl. zah. sered. osvity. 2-he vyd., pererobl.* [Physics: tutorial. for the 8th grade closing general among. Education. 2nd ed., revised.]. Kyiv : Genesis. 192 s. [in Ukraine].
3. Cherednyk D.S. (2021). *Metodyka provedennia eksperymentu z vykorystanniam tsyfrovoi laboratorii pry navchanni intehrovano-ho kursu “Pryrodnychyykh nauk”*. [The method of conducting an experiment with the use of a digital laboratory in the teaching of the integrated course “Natural Sciences”]. *Naukovi zapysky. Tsentralnoukrajinskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. Vynnychenka. Serii: “Pedahohichni nauky”*. Proceedings. Central Ukrainian State Pedagogical University named after V. Vinnichenko. Series : “Pedagogical Sciences”, (198), 257–262. [in Ukraine].

**Podoprygora N., Cherednyk D. Development of educational and cognitive competence of students in the process of performing practice-oriented tasks in physics in the Vernier Digital Laboratory**

The article is devoted to the educational and cognitive competence of general secondary education institutions in Ukraine, in the process of performing practice-oriented tasks in physics. The methodical work of the authors is presented regarding the organization and implementation of a cycle of research activities and the development of students' general education skills in the process of setting experimental tasks in physics: research on the process of freezing water; study of the ice thawing process.

For various reasons, students' interest in studying physics is constantly decreasing. Therefore, the teacher must actively introduce into the educational process methods that will constantly increase the curiosity of students, maintain their interest and activity not just in one lesson, but throughout the study of the entire topic, the entire course of physics. It has been proven that the application of practice-oriented tasks in the educational process ensures the formation of deeper theoretical knowledge and practical experience of their use in explaining natural phenomena, and the preparation of students for practical activities.

Laboratory equipment includes simple digital measuring devices: an analog-to-digital converter with a Vernier LabQuest data processing screen, a Vernier stainless steel temperature sensor, and the author's home-made equipment: test tube PH – 16x150 mm, measuring cylinder for 10 ml, sodium chloride (NaCl), commonly known as salt, a laboratory tripod with a holder or a foot (the test tube is immovably fixed in the foot), ice, tap water, a 400 ml measuring cup, a porcelain spoon (for pouring loose substances), a 15x4 mm glass stick (used during the experiment), which enables the implementation of the proposed tasks in the educational physical experiment.

The results of measurements of physical studies are displayed on the screen of the digital unit and, thanks to the use of wireless technologies, are transmitted to the screen of a computer, tablet or smartphone. The processing of measurement results and their visualization (graphs, tables) were carried out using specialized software, which also enables the teacher to conduct educational research, observe and, if necessary, correct the student's research work.

**Key words:** educational and cognitive competence of students, educational physical experiment, practical-oriented tasks in physics, Vernier Digital Laboratory.

УДК 378:53

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.22>

Рудик Т. О., Стельмах Н. В.

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ПРІ ВІВЧЕННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ**

У статті показано, що реалізація у навчальному процесі самостійної роботи, яка має творчу складову, призводить до підвищення у студентів мотивації до навчання вищої математики, активізації засвоєння та закріплення отриманих знань, набуття вмінь та навичок їх професійного практичного застосування.

У статті показано значущість позааудиторної самостійної роботи студентів, а також основні методи та форми організації даного виду роботи.

Посилюється активізація самоосвіти студентів, тому особлива увага приділяється розробці навчально-методичних ресурсів, орієнтованих на підтримку самостійної роботи студентів, модульній побудові освітнього процесу та оснащенню дидактичними матеріалами. У статті обґрунтовано керівну та спрямовуючу роль методичних посібників для підвищення ефективності самостійної роботи студентів.

Розглянуті питання щодо умов ефективності і задач організації самостійної роботи студентів технічного університету при вивченні вищої математики.

З метою вивчення ролі самостійної роботи при вивченні вищої математики у технічному університеті нами проводилось опитування серед студентів першого та другого курсів приладобудівного факультету Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського. Як показало анкетування, основними причинами труднощів навчання студенти називають складний та об'ємний матеріал та недостатній час на підготовку.

Водночас такі причини, як невміння систематизувати навчальний матеріал, відсутність навичок самостійної роботи з літературою більшість студентів не вважають вагомими. Навіть на другому курсі студенти не пов'язують успішність з рівнем сформованості навчальних вмінь та організацією власної діяльності. Тому необхідна цілеспрямована робота з формування прийомів навчальної діяльності з організації самостійної роботи.

**Ключові слова:** студенти, вища математика, анкетування, види самостійної роботи, форми і методи організації, ефективність, контроль.

У сучасних умовах, коли зростає попит на фахівців, здатних до творчої діяльності, до нестандартного мислення, які вміють орієнтуватися в потоці інформації, що дедалі зростає, та обирати оптимальні способи розв'язання питань і проблем, що постають перед ними, особливої значущості набуває розвиток самостійності. Самостійність – це здатність особистості до діяльності, здійснюваної без втручання з боку, тобто здатність людини без сторонньої допомоги ставити цілі, мислити, діяти, орієнтуватися в ситуації.

Самостійна робота в сучасному освітньому процесі розглядається як форма організації навчання, що здатна забезпечувати самостійний пошук необхідної інформації, творче сприйняття й осмислення навчального матеріалу під час аудиторних занять, різноманітні форми пізнавальної діяльності студентів на заняттях і в позааудиторний час, розвиток аналітичних здібностей, навичок контролю та планування навчального часу, вироблення вмій і навичок раціональної організації навчальної роботи.

Таким чином, самостійна робота – форма організації освітнього процесу, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес студентів.

Ми живемо в епоху цифрового суспільства, що висуває до випускників вищих навчальних закладів вимоги, пов'язані з наявністю стійких навичок у галузі інформаційних технологій. За такого підходу важливого значення набувають математичні знання. На розвиток науки і технологій значний вплив чинять математичні теорії, що лежать в основі побудови та аналізу відповідних моделей.

Математичне освітнє ядро є базовим у навчанні, що включає в себе вивчення природничих наук спільно з інженерією, технологією та математикою, і являє собою природничо-математичну освіту (STEM-освіту) як основу конкурентоспроможності та економічного зростання нашої держави, підготовку фахівців нової генерації, здатних до засвоєння знань і розроблення та використання новітніх технологій.

Впровадження природничо-математичної освіти здійснюється з урахуванням таких принципів:

- особистісний підхід, спрямований на врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти, їх інтересів та здібностей;
- постійне оновлення змісту освіти з урахуванням досягнень науки, розвитку технологій та вимог ринку праці;
- продуктивна мотивація здобувачів освіти до провадження науково-дослідницької діяльності, винахідництва;
- суттєва роль математики в інтегративному підході реалізації природничо-математичної освіти (послідовне, ґрунтовне, якісне її викладання).

Мета STEM-освіти – підвищити якість освіти, інтегрувати систему освіти України до європейського і світового освітнього простору; формувати і розвивати у студентів навички науково-дослідницької та інженерної діяльності, підприємництва, ранню професійну самовизначеність і готовність до усвідомленого вибору майбутньої професії.

Досягти цих цілей можна під час самостійної роботи студентів (СРС), яка являє собою, з одного боку, вид навчальної роботи, здійснюваний без безпосереднього втручання, але під керівництвом викладача, а з іншого – засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, формування в них методів організації такої діяльності.

**Мета статті** – показати значущість позааудиторної СРС, а також основні методи та форми організації цього виду роботи. Сьогодні ми працюємо в жорстких умовах війни, коли необхідно допомогти студентам технічного університету організувати самостійну роботу у режимі дистанційного навчання при вивченні вищої математики.

Весь освітній процес поділяється на аудиторний і позааудиторний. Позааудиторна СРС, як важлива форма освітнього процесу, спрямована на засвоєння змісту освіти та формування фахових компетентностей у позааудиторний час за темами або розділами тем, визначеними робочою програмою навчальної дисципліни для самостійного вивчення. Якість навчання багато в чому залежить від того, як організовано позааудиторну СРС з вивчення предмета. Уміння самостійно поповнювати й оновлювати знання, вести пошук інформації, аналізувати інформацію, структурувати її, аргументовано висловлювати свою точку зору стають актуальними вимогами до особистих і професійних якостей сучасного фахівця.

СРС є обов'язковим компонентом освітнього процесу. В навчальній робочій програмі з вищої математики на приладобудівному факультеті Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського відведено на СРС 90 годин (50% всього обсягу дисципліни) на першому курсі і, відповідно 108 годин (60% всього обсягу дисципліни) на другому курсі. СРС забезпечує закріплення отриманих на лекційних заняттях з вищої математики знань шляхом набуття навичок осмислення та розширення їхнього змісту, навичок розв'язування актуальних проблем формування загальнокультурних і фахових компетентностей, науково-дослідницької діяльності, підготовки до практичних занять, складання заліків та іспитів.

Посилюється активізація самоосвіти студентів, особлива увага приділяється розробленню навчально-методичних ресурсів, орієнтованих на підтримку СРС, модульній побудові освітнього процесу та його забезпеченню дидактичними матеріалами.

Організація СРС під керівництвом викладача є одним із найефективніших напрямків у навчальному процесі, що розвиває самостійну творчу діяльність, надзвичайно сильно стимулює набуття і закріплення знань, стимулює студентів до роботи з необхідною літературою, розвиває навички ухвалення рішень.

З цього погляду, доволі перспективним вважається розробка одного великого завдання колективом із кількох студентів, оскільки такий підхід розвиває навички колективної творчості. Це особливо важливо під час підготовки фахівців для сучасного складного виробництва, проектування і впровадження якого зайнята велика кількість інтелектуалів, як теоретиків, так і практиків. Такий вид навчальних занять передбачає розподіл ролей, що вимагає від викладача додаткових педагогічних знань у сфері ділових ігор.

Завданнями організації СРС є:

- розвиток здатності працювати самостійно, формування самостійності мислення та прийняття рішень;
- розвиток активності та пізнавальних здібностей студентів, розвиток дослідницьких вмій;
- стимулювання самоосвіти та самовиховання;
- розвиток здатності планувати та розподіляти свій час.

Крім того, СРС нерозривно пов'язана з формуванням таких важливих компетенцій, як здатність застосовувати знання на практиці та здатність знаходити, обробляти й аналізувати інформацію з різних джерел.

Умови ефективності СРС:

1. Забезпечення правильного поєднання об'ємної аудиторної та самостійної роботи.
2. Методично правильна організація роботи студента в аудиторії та поза нею.
3. Забезпечення студента необхідними методичними матеріалами з метою перетворення процесу самостійної роботи на процес творчий.
4. Контроль за організацією і перебігом самостійної роботи та заходів, що заохочують студента за її якісне виконання.

Важливо поступово змінювати відносини між студентом і викладачем. Якщо на перших курсах викладачеві належить активна творча позиція, а студент найчастіше ведомий, то в міру просування до старших курсів ця послідовність має деформуватися в бік спонукання студента працювати самостійно, активно прагнути до самоосвіти. Виконання завдань самостійної роботи повинно вчити мислити, аналізувати, враховувати умови, ставити завдання, розв'язувати проблеми, що виникають, тобто процес самостійної роботи поступово повинен перетворюватися на творчий.

Під час організації СРС важливо не допустити перевантаження студентів навчальними завданнями поза аудиторної роботи, оскільки це може призвести до зниження їхньої пізнавальної діяльності.

Під час СРС необхідно більш активно здійснювати керування процесом отримання і засвоєння знань студентами. Певний внесок у розв'язання цього завдання має внести ретельніша розробка і впровадження в процес навчання сучасних, науково обґрунтованих навчальних і методичних посібників, які за використанням в них способами подання знань відходять від традиційного виконання, характерного для більшості навчальної літератури. Водночас навчальні посібники мають виконувати не тільки інформаційну, а й організаційно-контролюючу та керуючу функції. Керувальна функція навчального посібника проявляється в текстовому виокремленні основних положень навчального матеріалу, у наявності структурно-логічних схем, що виявляють взаємозв'язок навчальних матеріалів, в узагальнювальних висновках.

Для підвищення ефективності СРС навчальні посібники повинні також доповнюватися методичними посібниками, які виконують лише керівну та направляючу роль. Зміст такого посібника має вказувати, у якій послідовності слід вивчати матеріал дисципліни, звертати увагу на особливості вивчення окремих тем і розділів, допомагати відбирати найважливіші та найнеобхідніші відомості зі змісту навчального посібника. Організаційно-контролююча функція навчального посібника проявляється під час переходу до активних форм навчання, що сприяє розвитку у студентів навичок самостійної роботи.

Щоб допомогти студентам у виконанні роботи, навчити їх систематизувати теоретичні звання та практичні вміння, нами випущено навчальні посібники і розроблено методичні вказівки для СРС з розділів вищої математики, що вивчають студенти на приладобудівному факультеті Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського. Методичні рекомендації містять основні вимоги до виконання та оформлення розрахунково-графічної роботи, список завдань, критерії оцінювання, список основної літератури для ознайомлення з матеріалом, наведено приклади розв'язування типових завдань.

Методичні вказівки спрямовані на розвиток навичок студентів працювати з довідниками, навчальною літературою та джерелами мережі інтернет; підбору, розрахунку та обробки інформації за темами самостійної роботи, складання презентацій.

Студентам пропонуються наступні форми організації СРС:

- підготовка та написання рефератів на одну із запропонованих тем;
- підготовка повідомлень за запропонованими темами;
- складання кластерів за окремими темами з вищої математики (систематизація матеріалу у вигляді схеми (малюнка), коли видокремлюються смислові одиниці тексту, що дає змогу зробити наочними ті розумові процеси, які відбуваються під час занурення в обговорювану тему).

Для того, щоб вищезазначені види СРС були результативними, а також для розвитку позитивного ставлення студентів до даної роботи, слід на кожному її етапі роз'яснювати мету роботи, контролювати розуміння цих цілей студентами, поступово формуючи в них уміння самостійної постановки завдання та вибору мети.

Контроль результатів СРС здійснюється в межах часу, відведеного на аудиторні навчальні заняття; може проводитися в письмовій, усній або змішаній формі з представленням продукту творчої діяльності студента. Критеріями оцінювання є: рівень засвоєння студентами навчального матеріалу; вміння використовувати отримані знання при самостійному виконанні завдань; оформлення робіт; вміння самостійно здійснювати пошук інформації тощо.

Організація виконання студентами різноманітних за дидактичною метою та змістом самостійних робіт сприяє розвитку їх пізнавальних і творчих здібностей, розвитку мислення.

З метою вивчення ролі самостійної роботи під час вивчення вищої математики в технічному університеті нами проводилося опитування серед студентів першого та другого курсів приладобудівного факультету Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського. В опитуванні взяли участь 85 студентів. Практично всі студенти (94%) вважають, що самостійна робота відіграє важливу роль в освітньому процесі. Більшість з опитаних (82%) позитивно відповіли на запитання, чи вміють вони працювати самостійно, але 10% не визначилися з відповіддю на це питання.

СРС повинна проходити під керівництвом викладача у формі ділової взаємодії. Студент отримує вказівки щодо виконання самостійної роботи, а викладач виконує функцію контролю виконаних завдань.

У роботі [1] наведено результати анкетування студентів другого курсу з метою з'ясування труднощів навчання та їхніх причин. Студентам запропонували за трибальною шкалою оцінити такі причини: складний і об'ємний матеріал, недостатній час на підготовку, невміння організувати свій час, невміння систематизувати матеріал, відсутність навичок самостійної роботи.

Як показало анкетування [1], основними причинами труднощів навчання студенти називають складний та об'ємний матеріал і недостатній час на підготовку. Водночас такі причини, як невміння систематизувати навчальний матеріал, відсутність навичок самостійної роботи з літературою більшість студентів не вважають вагомими. Навіть на другому курсі студенти не пов'язують успішність з рівнем сформованості навчальних вмінь та організацією власної діяльності. Тому необхідна цілеспрямована робота з формування прийомів навчальної діяльності під час організації самостійної роботи.

Продумане й доцільне використання контрольних питань під час організації самостійної роботи викликає у студентів інтерес до предмету, що вивчається, сприяє кращому розумінню, засвоєнню та закріпленню інформації, формуванню самооцінки.

Студенти зазначають, що виконання тестових завдань під час підготовки до занять з вищої математики дає змогу краще зрозуміти досліджуваний матеріал (54%), побачити недоліки (36%) і систематизувати знання (31%).

У зв'язку з цим за кожною з вивчаємих тем курсу вищої математики студентам видаються теоретичні питання для самоконтролю (саме вони й становлять теоретичну частину тестових завдань), складаються тематичні тести, які здійснюють проміжний контроль знань за певною темою.

Ефективна реалізація самостійної роботи залежить від зацікавленості в досягненні результату, тобто від стійкої мотивації.

Розрізняють наступні основні види мотивації СРС:

1. Зовнішню мотивацію – залежність професійної кар'єри від результатів навчання у вищому навчальному закладі.

2. Внутрішню мотивацію – схильності студента, його здібності до навчання. Нею можна керувати в період доузівської підготовки шляхом використання тестів під час вибору спеціальності, обґрунтованої рекомендації під час визначення напрямку освіти тощо.

3. Процесуальну (навчальну) мотивацію. Проявляється в розумінні студентом корисності виконуваної роботи. Потрібне психологічне налаштування студента на важливість виконуваної роботи як у плані професійної підготовки, так і в плані розширення кругозору, ерудиції фахівця. Необхідно переконливо показати (довести), що результати СРС допоможуть йому краще зрозуміти лекційний матеріал, виконати розрахунково-графічну роботу тощо.

Контроль за СРС не має бути самоціллю для викладача, а насамперед стати мотивуючим фактором освітньої діяльності студента. Слід включати результати виконання СРС до показників поточної успішності, до білетів і запитань на іспиті, від оцінок яких залежить рейтинг студента, остаточна оцінка, а отже, стипендія або її розмір. Багатьом студентам важливий моральний інтерес у формі суспільного визнання (приємно бути першим на факультеті, спеціальності, у групі).

При цьому важливо прагнути до того, щоб на першому курсі СРС ставила за мету розширення та закріплення знань і вмінь, які набуває студент на традиційних формах занять. На другому курсі СРС має сприяти розвитку творчого потенціалу студента. Завдання можуть мати індивідуальний чи командний характер.

Одним із методів активізації навчальної діяльності є створення проблемної ситуації [2]. Проблемні ситуації ставлять студента перед необхідністю вибору в процесі ухвалення рішення, що формує не тільки його волю, а й його мислення. В роботі [2] приведено результати анкетування студентів 2-го курсу з застосуванням "Методики самооцінки мотивів навчальної, пізнавальної і професійної діяльності" (від 1 до 5 балів), які показали, що застосування впродовж двох років проблемно-прикладного контексту в навчанні студентів математиці, що базується на використанні проблемних методів навчання, дослідженні прикладних завдань, застосуванні проблемних домашніх завдань теоретичного характеру для організації самостійної дослідницької діяльності студентів сприяє підвищенню інтересів студентів 2-го курсу до вивчення вищої математики за рахунок активізації їх навчально-пізнавальної діяльності (з 3.64 до 3.82), розкриттю творчого потенціалу, встановленню зв'язку між математикою і майбутньою професійною діяльністю.

**Висновки.** Практичний досвід проведення позааудиторних СРС показав, що систематично проведена самостійна робота за правильною її організації сприяє отриманню студентами глибших і міцніших знань порівняно з тими готовими знаннями, які вони отримують під час аудиторних занять від викладача.

Організація виконання студентами різноманітних за дидактичною метою і змістом самостійних робіт сприяє розвитку їхніх пізнавальних і творчих здібностей, розвитку мислення.

За ретельно продуманої методики проведення самостійних робіт прискорюються темпи формування у студентів умінь і навичок практичного характеру.

**Використана література:**

1. Rudyk T., Sulima O., Danilenko A. Reasons of low motivation to study higher mathematics among technical university students and ways to eliminate them. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2022. Вип. 90. С. 118–123.
2. Рудик Т. О., Суліма О. В. Формування математичної компетентності майбутніх бакалаврів у процесі навчання математики в технічному університеті. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2021. Вип. 80. Том 2. С. 116–121.

**References:**

1. Rudyk T., Sulima O., Danilenko A. (2022) Reasons of low motivation to study higher mathematics among technical university students and ways to eliminate them. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Kyiv, 2022. Vyp. 90. S. 118-123. [in English]
2. Rudyk T. O., Sulima O. V. (2021) Formuvannia matematychnoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv u protsesi navchannia matematyky v tekhnichnomu universyteti [The formation of mathematical competence of future bachelors in process of teaching mathematics in technical university]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Kyiv, 2021. Vyp. 80. Tom 2. S. 116–121. [in Ukrainian]

**Rudyk T., Stelmakh N. Organization of independent work technical university students studying higher mathematics**

*The article shows that the implementation of independent work in the educational process, which has a creative component, leads to an increase in students' motivation to study, activation of assimilation and consolidation of acquired knowledge, acquisition of skills and skills of their professional practical application.*

*The article shows the significance of extracurricular independent work of students, as well as the main methods and forms of organization of this type of work.*

*The activation of students' self-education is increasing, therefore special attention is paid to the development of educational and methodological resources aimed at supporting the independent work of students, the modular construction of the educational process, and equipping with didactic materials. The article substantiates the guiding and directing role of methodical manuals for increasing the efficiency of students' independent work.*

*Considered questions regarding the conditions of effectiveness and tasks of organizing independent work of students of a technical university in the study of higher mathematics.*

*In order to study the role of independent work in the study of higher mathematics at a technical university, we conducted a survey among first- and second-year students of the instrument-making faculty of the Igor Sikorskyi Kyiv Polytechnic Institute. As the survey showed, the main reasons for the difficulties in studying are the complex and voluminous material and the lack of time for preparation.*

*At the same time, the majority of students do not consider reasons such as the inability to systematize educational material, the lack of skills of independent work with literature to be significant. Even in the second year, students do not associate success with the level of formation of academic skills and the organization of their own activities. Therefore, purposeful work on the formation of methods of educational activity on the organization of independent work is necessary.*

**Key words:** *students, higher mathematics, questionnaires, types of independent work, forms and methods of organization, efficiency, control.*

УДК 811.11'372

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.23>

Рудницька К. М.

## КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИСВІТЛЕННЯ ТЕМИ “ІНДУСТРІЯ ТУРИЗМУ І ТУРИСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ” В ПОСІБНИКАХ З ТУРИЗМУ

*Предметом дослідження є комунікативно-прагматичний аспект висвітлення теми “Туристична індустрія та туристична діяльність” у посібниках з туризму. Мета дослідження – проаналізувати, як ця тема представлена у посібниках з туризму, зосередившись на комунікативно-прагматичному аспекті використовуваної мови. У дослідженні застосовано якісний підхід з використанням контент-аналізу для вивчення двох посібників з туризму. Аналіз зосереджується на мові, яка використовується в текстах, зокрема на використанні модальних дієслів, пасивного та активного стану, а також на використанні термінів. У дослідженні також розглядається зв'язність (когезія) і когерентність текстів, а також те, як використана мова відображає комунікативно-прагматичну мету посібників.*

*Результати дослідження свідчать про те, що виклад матеріалу в посібниках з туризму загалом є послідовним і добре структурованим, а використана мова відповідає комунікативно-прагматичній меті посібників. Автори посібників доречно використовують терміни, і існує хороший баланс між загальноновживаною та фаховою мовою. Використання модальних дієслів і пасивного стану також є доречним і допомагає донести необхідну інформацію в чіткій і стислій спосіб. Однак дослідження також висвітлює деякі сфери, які потребують вдосконалення. Наприклад, деякі посібники могли б виграти від використання більш чітких засобів зв'язку для посилення послідовності та зв'язності текстів. Крім того, дослідження припускає, що деякі посібники могли б виграти від більшого використання активного стану для підвищення зацікавленості читачів. Загалом, це дослідження сприяє розумінню комунікативно-прагматичного аспекту мови, що використовується у посібниках з туризму. Результати дослідження можуть бути використані авторами для покращення якості посібників та підручників з туризму та підвищення ефективності навчальних матеріалів у сфері туризму.*

**Ключові слова:** комунікативно-прагматичний аспект, туристична діяльність, посібники з туризму, порівняння, культурна адаптація, висвітлення теми, автори, цілі, засоби комунікації.

Туризм – це багатогранне явище, має значний потенціал для постійного прогресу, тісно взаємодіє з багатьма галузями економіки і культури, зумовлюючи його провідне місце у соціально-економічному житті країн і народів. Новизна цього дослідження полягає у тому, що досліджується питання комунікативно-прагматичного аспекту висвітлення теми “Індустрія туризму і туристична діяльність” в посібниках з туризму. Навчальний посібник – це навчальне видання, яке доповнює або частково замінює підручник у викладі навчального матеріалу з певного предмета, курсу, дисципліни або окремого його підрозділу.

Порівняння двох посібників з туризму дасть можливість з'ясувати, як висвітлюється пропонована тема в українському та англійському контекстах, яку роль відіграє комунікативний аспект у формуванні інформації про туризм та як він впливає на сприйняття туристичної інформації.

Професор Вальдемар Чахур у своїй монографії зазначає, що порівняння – це когнітивний процес, спрямований на виявлення подібності та відмінності між порівнюваними предметами. Тому основними передумовами порівняльного аналізу є наявність узгодженості, відмінності та подібності між елементами, які використовуються для порівняння; елементи для порівняння можна порівняти між собою, тому що “не можна порівнювати те, що не піддається порівнянню”; використання постулату *tertium comparationis* [8, с. 153].

Український посібник “Туризм. Вступ до фаху” авторства В.Ю. Пестушко та англійський посібник “Essentials of Tourism. Second Edition” відомого автора Кріса Кулера можуть бути дослідженими як предмети української та англійської науково-навчальної літератури з туризму.

**Метою** цього дослідження є порівняльний аналіз теми “Індустрія туризму і туристична діяльність” у вищезазначених посібниках з погляду їх комунікативно-прагматичного аспекту. Для досягнення цієї мети необхідно вирішити такі завдання:

- Проаналізувати тему “Індустрія туризму і туристична діяльність” в українському та англійському посібниках з туризму.
- Охарактеризувати комунікативно-прагматичний аспект висвітлення даної теми у кожному з посібників.
- Визначити схожі та відмінні риси висвітлення теми в кожному з посібників.
- Дослідити вплив комунікативно-прагматичного аспекту на сприйняття матеріалу студентами.
- Запропонувати рекомендації щодо оптимального використання комунікативно-прагматичного підходу в посібниках з туризму для підвищення ефективності навчання студентів.

Результати цього дослідження можуть бути корисними для педагогів та студентів-туристів, які займаються вивченням туристичної галузі, а також для всіх, хто цікавиться розвитком індустрії туризму в Україні та світі. Відповідні рекомендації щодо використання комунікативно-прагматичного підходу у формуванні посібників з туризму можуть допомогти педагогам підвищити якість навчання студентів-туристів та їх розуміння туристичної галузі в цілому.

**Основні тези дослідження:**

- Комунікативний аспект в індустрії туризму є важливим для забезпечення ефективної комунікації між туристами та суб'єктами туристичної галузі.
- Прагматичний аспект дослідження полягає в ефективному використанні рекламних стратегій та маркетингових підходів для просування туристичних послуг.
- Туристична діяльність передбачає комплексні послуги з організації та проведення подорожей, відпочинку та розваг.
- Індустрія туризму є важливою галуззю економіки та містить різноманітні види діяльності, пов'язані з туризмом.

**Методи дослідження** – порівняльний аналіз комунікативно-прагматичного аспекту висвітлення теми “Індустрія туризму і туристична діяльність” у двох посібниках з туризму: українському “Туризм. Вступ до фаху” В.Ю. Пестушко та англійському “Essentials of Tourism. Second Edition” Кріс Купер.

**Результати аналізу** – індустрія туризму є однією з найбільш швидкозростаючих галузей у світі та має великий вплив на глобальну економіку та культуру. У зв'язку з цим, інформація про туризм є важливою для людей, які планують подорожі, а також для тих, хто працює у галузі туризму.

- Роль комунікативно-прагматичного аспекту в туризмі

Комунікативно-прагматичний аспект в туризмі включає в себе використання різних видів комунікації для досягнення прагматичних цілей, таких як залучення туристів, створення позитивного іміджу місця відпочинку, забезпечення якісного обслуговування та ін. Важливість комунікативно-прагматичного аспекту в туризмі полягає у тому, що він відіграє ключову роль у формуванні та підтриманні довіри між туристами та представниками туристичної індустрії, що є необхідною умовою успішного розвитку туризму.

- Комунікативно-прагматичний аспект в англійському посібнику з туризму

У англійському посібнику “Essentials of Tourism. Second Edition” автор Кріс Купер також звертає увагу на комунікативно-прагматичний аспект в контексті туризму. Автор акцентує увагу на тому, що комунікація грає ключову роль у туристичній діяльності, і успішна комунікація може вирішити багато питань у туристичній індустрії.

У посібнику висвітлені такі теми, які стосуються комунікації у туристичній діяльності, зокрема:

- Мовний аспект: автор звертає увагу на важливість знання мови у туристичній діяльності та надає корисні поради щодо використання мовних інструментів для ефективної комунікації з туристами та іншими учасниками галузі.

- Невербальний аспект: автор пояснює, що невербальна комунікація (жести, міміка, тон голосу тощо) є важливою складовою успішної комунікації у туристичній діяльності та дає приклади ситуацій, де невербальний аспект може вплинути на результат взаємодії з туристом.

- Міжкультурний аспект: автор відзначає важливість розуміння різниць між культурами та надає корисні поради щодо ефективної комунікації з туристами з різних країн та культур.

Також автор звертає увагу на важливість урахування прагматичного аспекту комунікації у туристичній діяльності, зокрема, вміння вирішувати конфлікти.

- Комунікативно-прагматичний аспект в українському посібнику з туризму

Комунікативно-прагматичний аспект в українському посібнику з туризму розглядається в контексті мовного виразу та спілкування, що відбувається у галузі туризму. Автор посібника В.Ю. Пестушко акцентує увагу на тому, що для працівників туристичної сфери важливо володіти певними кваліфікаційними навичками, такими як “володіння вмінням відбору інформації і знаннями спеціальної термінології з різних галузей (відповідно до екскурсійної тематики); навички публічного спілкування, як-от вміння встановити сприятливу дружню атмосферу” [1, с. 206]. У посібнику присутні розділи, присвячені таким аспектам, як міжкультурна комунікація, зв'язки між туризмом та культурою, вплив туризму на середовище тощо.

Враховуючи важливість комунікативного аспекту в туризмі, автор акцентує увагу на розвитку комунікативних навичок для туристичних працівників, які повинні вміти ефективно спілкуватися з клієнтами, збирати та надавати необхідну інформацію. У розділі “Міжкультурна комунікація” автор підкреслює важливість розуміння культурних відмінностей для успішної взаємодії між туристами та туристичними працівниками.

У посібнику також присутні розділи, присвячені екологічному аспекту туризму та відповідальному споживанню, що свідчить про усвідомлення важливості збереження навколишнього середовища та відповідального споживання у туризмі.

- Порівняння підходів до висвітлення комунікативно-прагматичного аспекту в українському та англійському посібниках.

Посібник “Туризм. Вступ до фаху” вирізняється більш теоретичним підходом до висвітлення комунікативно-прагматичного аспекту теми. Авторі зосереджують увагу на описі теоретичних понять, пов'язаних з комунікативним аспектом туристичної діяльності, таких як “мовленнева поведінка”, “мовленнева активність”, “мовленнєві засоби”, “мовленнева стратегія”, “комунікативні навички” та інших.

У свою чергу, посібник “Essentials of Tourism” більше фокусується на практичному аспекті комунікативної діяльності в туризмі. Він пропонує читачам не тільки теоретичний матеріал, але і практичні приклади та рекомендації щодо ефективної комунікації з туристами, зокрема: “будьте проактивними у комунікації

з туристами”, “використовуйте мовленнєві засоби відповідно до культурного контексту”, “будьте уважними до жестів та міміки”, “використовуйте позитивне підсилення у комунікації з туристами” [2], тощо.

Зважаючи на те, що обидва посібники розглядають туризм як важливу галузь економіки, дослідження комунікативно-прагматичного аспекту висвітлення теми “Індустрія туризму і туристична діяльність” для них є актуальним.

Український посібник В.Ю. Пестушко “Туризм. Вступ до фаху” підкреслює, що “туризм є засобом реалізації найважливіших потреб і водночас прав людини – на відпочинок [1, с. 29]”. Згідно з даними Національної асоціації туристичної індустрії США (U.S. Travel Association), у 2019 році туризм вніс до американської економіки більше 2,6 трильйонів доларів та забезпечив більше 15 мільйонів робочих місць [10].

У свою чергу, англійський посібник “Essentials of Tourism” авторства Кріса Купера акцентує на тому, що “Tourism is often described as one of the world’s largest industries, with large figures quoted for the value of the tourism industry and the numbers it employs. The tourism sector sprawls across many parts of the economy, and commentators agree that it does not form a coherent industry from an economic point of view” [2, p. 147]. Згідно з дослідженням Всесвітньої туристичної організації (UNWTO), у 2019 році міжнародний туризм зріс на 4% у порівнянні з 2018 роком і склав 1,5 мільярда міжнародних приїздів, що свідчить про зростання інтересу до туристичних подорожей у світі [9].

В.Ю. Пестушко в посібнику “Туризм. Вступ до фаху” звертає увагу на важливість комунікативного аспекту в туристичній індустрії наголошуючи на тому, що туристичний продукт містить інформацію, яка допомагає відвідувачеві зорієнтуватись у новому середовищі, отримати задоволення від мандрювання. У зв’язку з цим зростає роль комунікації та інформації в туризмі, а також значення спілкування як засобу забезпечення якісного обслуговування туристів [1].

Подібну думку висловлює і автор посібника “Essentials of Tourism” Кріс Купер:

“This is because it has significant advantages over traditional communication media; advantages such as reach, low cost, richness, speed of communication and interactivity. Indeed, technology facilitates many of the processes that are needed in the new marketing paradigm of relationship building and cocreation (UNWTO, 2014). These include communication with customers, interactivity, tools for research, massive data storage and the ability to build, track and maintain relationships” [2, с. 298].

Окрім цього, Кріс Купер зазначає, що комунікативні навички є важливим елементом професійної підготовки туристичних працівників, що передбачає ефективне спілкування з туристами, активну культурну, соціальну взаємодію [2, с. 174].

Найсучаснішим і дуже ефективним засобом, що забезпечує інформаційні послуги, є Інтернет. Саме через Інтернет нині туристичним компаніям найлегше одержати спеціальну інформацію – дані, отримані за результатами проведення спеціальних досліджень із вивчення туристичного ринку. Спеціальна, упорядкована певним чином інформація розміщується, зокрема, на офіційних сайтах різноманітних міжнародних туристичних організацій – Всесвітньої туристичної організації, Всесвітньої Ради з подорожей і туризму та ін. Так само корисна для розвитку туризму інформація міститься на сайтах Міністерства економічного розвитку і торгівлі України, Державної служби статистики України, Державної прикордонної служби, Державного агентства з туризму та курортів України тощо.

Для фірм, які займаються туристичним бізнесом, Інтернет є гарним засобом для реклами. Мережа дає можливість із мінімальними витратами поінформувати багатомільйонну цільову аудиторію про послуги фірми, яка для цього створює свій сайт в Інтернеті. Крім того, перевагами реклами в Інтернеті є те, що вона дає змогу передавати текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію, а також оцінювати ефективність заходів за рахунок зворотного зв’язку з цільовою аудиторією. Інтернет відкриває нові форми роботи туристичних компаній з клієнтами і партнерами, забезпечує можливість постійної взаємодії через електронну пошту, скайп (skype), електронні платіжні системи, Інтернет-магазини, Інтернет-аукціони, Інтернет-радіо, Інтернет-телебачення тощо.

Сучасні інформаційні технології активно використовують і потенційні туристи. Для пошуку інформації в Інтернеті споживачі, зазвичай, користуються пошуковими системами. Найпопулярнішою серед таких є американські Google і Yahoo!, Bing і AOL, а також китайська Baidu (третє місце у світі за кількістю запитів, що обробляються. До найвідоміших українських систем належать meta.ua, bigmir.net, UAportal, Гуугля!, ALLhave та інші.

Разом з цим можна додати, що у сучасному світі виросла необхідність у створенні сайтів та додатків для більш зручної комунікації між працівниками готелів та туристами. Розглянемо деякі аспекти туристичної галузі, висвітлені в наукових дослідженнях:

У своїй статті “SoCoMo marketing for travel and tourism: Empowering co-creation of value” Buhalis та Foerste досліджують використання соціальних мереж, мобільних пристроїв та локаційних технологій у маркетингу та просуванні туристичних послуг. Вони стверджують, що такі технології можуть стимулювати взаємодію між туристами та бізнесом, що дозволяє створювати спільну цінність [5].

Дослідження “Use and impact of online travel reviews” від Gretzel та Yoo зосереджені на впливі онлайн-відгуків на туристичну галузь. Автори зазначають, що відгуки користувачів можуть мати значний вплив на рішення потенційних клієнтів, тому важливо вести моніторинг і реагувати на негативні відгуки [6].

Публікація “Переваги використання мобільних додатків у готельному господарстві” Купневич розглядає використання інноваційних технологій у готельному бізнесі. Автор зазначає, що такі технології, як мобільні додатки та інтерактивні розважальні системи, можуть поліпшити якість обслуговування гостей та збільшити задоволеність клієнтів [3, с. 159].

У своєму дослідженні “Brexit impacts on British tourism” Claudia Sima аналізує наслідки Brexit для туристичної галузі Великої Британії. Вони стверджує, що Brexit може призвести до зменшення числа туристів, збільшення вартості туристичних послуг та інших негативних наслідків [11].

Отже, можна зробити висновок, що комунікативний аспект є невід’ємною частиною туристичної індустрії, а вивчення комунікативних навичок є важливою складовою професійної підготовки туристичних працівників.

- **Індустрія туризму і туристична діяльність в українському посібнику з туризму**

В.Ю. Пестушко в своєму посібнику “Туризм. Вступ до фаху” розглядає тему “Індустрія туризму і туристична діяльність” на сторінці 197. Він детально аналізує структуру індустрії туризму та надає визначення основних понять, пов’язаних з туристичною діяльністю. Автор наголошує на тому, що індустрія туризму є важливою галуззю світової економіки і наводить статистичні дані, що підтверджують її значення. Він також зазначає, що важливим аспектом туристичної діяльності є здатність взаємодіяти з туристами та забезпечити їм якісне обслуговування.

- **Індустрія туризму і туристична діяльність в англійському посібнику з туризму**

У посібнику “Essentials of Tourism. Second Edition” автор Кріс Купер докладно розглядає індустрію туризму та туристичну діяльність. Автор розпочинає з визначення понять “туризм” та “турист”, і подальше дослідження охоплює відпочинок, туристичний продукт, готельну індустрію, транспорт, туристичний маркетинг, а також організаційні структури та керівництво в туристичній індустрії.

Автор детально аналізує проблеми, пов’язані з туристичними пакетами та послугами, разом з проблемами, що виникають при створенні туристичних пакетів, які містять незаконні складові, а також проблеми взаємодії між туроператорами та готелями. Також розглядається питання організації подорожей, дослідження різних видів транспорту та їх ролі у туризмі включно.

Окрім цього, автор детально розглядає вплив технологій на індустрію туризму, зокрема, використання Інтернету та онлайн-бронювань. Він відзначає, що ці технології значно полегшують життя туристів, але також можуть створювати проблеми для традиційних агентств та туроператорів.

Один з цікавих аспектів, який розглядає автор, – це вплив туризму на середовище та його екологічні наслідки. Автор звертає увагу на важливість сталого розвитку туризму та потребу в збереженні природних ресурсів та культурних пам’яток.

Загалом туристична галузь є важливим сектором в економіці багатьох країн, в тому числі і в Україні. За даними Шамари І.М. індустрія туризму в Україні має значний потенціал для розвитку, проте зустрічається з низкою проблем, таких як низький рівень інфраструктури, нестабільність політичної ситуації та ін. [7, с. 137].

Економічний складник має неабияке значення для туристичної галузі, однак автори виокремлюють надзвичайно важливу роль комунікативної складової в туризмі, про що вже йшлося вище. Н.Г. Новікова зазначає, що текстова структура туристичних матеріалів, зокрема рекламних має велике значення для передачі необхідної інформації, а також для враження, яке отримує турист, адже у рекламному дискурсі цілісність текстів на прагматичному рівні формується завдяки реалізації двох комунікативних стратегій – інформування і впливу на адресата [4, с. 153].

Отже, успішний розвиток індустрії туризму в Україні потребує як ефективної економічної політики, так і розвитку комунікативної компетентності фахівців в галузі, що дозволить ефективніше передавати інформацію та створювати якісні туристичні продукти.

Після здійснення порівняльного аналізу було виявлено, що обидва посібники містять інформацію про індустрію туризму та туристичну діяльність, проте вони різні відносно комунікативно-прагматичного аспекту. Український посібник акцентує увагу на специфіці туристичної галузі в Україні та важливості розвитку туризму як економічної галузі. Автори висвітлюють культурні та природні багатства України, а також перспективи розвитку туризму в країні. Зокрема, у посібнику детально розглядаються туристичні ресурси різних регіонів України, туристичні маршрути та події, які можуть привернути увагу туристів.

Англійський посібник зосереджується на знайомстві з концептуальними питаннями туризму та туристичного бізнесу, разом з його структурою та функціями. Автори акцентують увагу на комерційних аспектах туризму, таких як реклама, маркетинг, управління та фінанси, а також на аспектах культурної адаптації для туристів у різних країнах.

**Висновки.** У результаті аналізу посібників “Туризм. Вступ до фаху” В.Ю. Пестушко та “Essentials of Tourism. Second Edition” Кріса Купера було встановлено, що обидва посібники містять важливу інформацію щодо індустрії туризму та туристичної діяльності, проте мають деякі відмінності в опрацюванні цієї навчальної теми. У своєму посібнику В.Ю. Пестушко ставить за мету викласти тему на базі регіонального туризму: більше уваги приділяється вітчизняній історії туризму та його розвитку в Україні, а також вивченню проблем екології в туризмі. З іншого боку, в посібнику Кріса Купера спостерігаємо мету висвітлення теми

на глобальному рівні: більше акцентується на міжнародному туризмі та його розвитку у світі, а також на різноманітних видах туризму, таких як культурний, пригосподницький та екологічний. Тобто, різні якості комунікативної мети призвели до специфіки змістової стратегії кожного з авторів. Аналіз посібників демонструє, що їх зміст відповідає комунікативним намірам адресантів, вираженим у комунікативних тактиках надання інформації. Кожен з авторів звертає увагу на способи комунікації та взаємодії між туристами, туроператорами, готелями та іншими учасниками туристичної індустрії. Вони детально розглядають такі аспекти, як мовні та невербальні засоби спілкування, вплив культурних та етичних норм на комунікацію, роль інформаційних технологій у туризмі та інше. Таким чином, висвітлення розглянутої теми в обох посібниках має велике значення не лише для отримання знань про туризм, а й для розвитку навичок комунікації та взаємодії у туристичній індустрії.

У подальших дослідженнях можна розширити порівняльний аналіз інших посібників з туризму з різних країн та мов, що дозволить отримати більш повну картину щодо вивчення цієї теми.

#### Використана література:

1. Пестушко В. Ю. Туризм: вступ до фаху : навчальний посібник. Київ : ВПЦ "Київський університет", 2016. 328 с.
2. Cooper C. Essentials of Tourism. Second edition, Pearson Education Limited, 2016. 360 p.
3. Купневич М. В., Павлюченко О. С., Польовик В. В. Переваги використання мобільних додатків у готельному господарстві. *Практика і перспективи розвитку еногастрономічного туризму: світовий досвід для України: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції м. Київ, 24 вересня 2015р.* Київ, 2015. С. 158–159. URL: <https://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/22200/1/gastronomic%20tourism2015.pdf>.
4. Новікова Н. Г. Комунікативно-прагматичні особливості туристичних рекламних текстів. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія Філологічна*, 2012. № 29. С. 152–154. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILA=&2\\_S21STR=Nznuoaf\\_2012\\_29\\_51](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nznuoaf_2012_29_51).
5. Buhalis D., & Foerste M. SoCoMo marketing for travel and tourism: Empowering co-creation of value. *Journal of Destination Marketing & Management*. 2015 № 4(3). S. 151–161. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2212571X15000207>.
6. Gretzel U., & Yoo K. H. Use and impact of online travel reviews. *Information and communication technologies in tourism 2008*. 2008. S. 35–46. URL: <https://ro.uow.edu.au/commpapers/1190/>.
7. Шамара І. М., Гапоненко Г. І., Кривулькіна Д. І. Проблеми та перспективи розвитку туристичного ринку України в контексті загальносвітових тенденцій. *Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. Серія "Міжнародні відносини. Економіка. Країнознавство. Туризм"*, 2020. № 11, с. 128–139. URL: <https://periodicals.karazin.ua/irtb/article/view/15915/15241>.
8. Czachur W. Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien. 2011. 310 S.
9. UNWTO Tourism Highlights. URL: <https://www.unwto.org/tourism-data/global-and-regional-tourism-performance>.
10. U.S. Travel Association. URL: [https://www.ustravel.org/system/files/media\\_root/document/Research\\_Fact-Sheet\\_US-Travel-and-Tourism-Overview.pdf](https://www.ustravel.org/system/files/media_root/document/Research_Fact-Sheet_US-Travel-and-Tourism-Overview.pdf).
11. Sima C. Brexit impacts on British tourism: Management strategies, *Revistă editată de Universitatea "Constantin Brâncoveanu" Pitești Anul X*. 2017. № 5 (34). P. 297–303. URL: [https://www.academia.edu/34633343/Brexit\\_impacts\\_on\\_tourism](https://www.academia.edu/34633343/Brexit_impacts_on_tourism).

#### References:

1. Pestushko V.Y. (2016). Turyzm: vstup do fakhu [Tourism: Introduction to the profession]. VPTS Kyivskiy universytet [Kyiv University], 328 s. [in Ukrainian].
2. Cooper C. (2016) Essentials of Tourism. Second edition. Pearson Education Limited. 360 p.
3. Kupnevych M. V., Pavluchenko O.S., Furmanova J. P. Perevahy vykorystannia mobilnykh dodatkov u hotelnomu gospodarstvi [Advantages of mobile applications in a hotel industry]. *Praktyka i perspektivy rozvytku enohastronomichnoho turizmu: svitovy dosvid dlia Ukrainy: Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Practice and prospects of enogastronomic tourism: international experience for Ukraine, International scientific conference Kyiv, 24 september, 2015. Kyiv, 2015. S. 158–159. URL: <https://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/22200/1/gastronomic%20tourism2015.pdf> [in Ukrainian].
4. Novikova N. H. (2012). Komunikatyvno-pragmatychni osoblyvosti turystychnykh reklamnykh tekstiv [Communicative-pragmatic features of tourist advertising texts] *Naukovi zapyski Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"*. Serii Filolohichna [Scientific Notes of National University "Ostroh Academy". Linguistics] № 29. S. 152–154. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILA=&2\\_S21STR=Nznuoaf\\_2012\\_29\\_51](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nznuoaf_2012_29_51) [in Ukrainian].
5. Buhalis D., & Foerste M. (2015) SoCoMo marketing for travel and tourism: Empowering co-creation of value. *Journal of Destination Marketing & Management*. № 4(3). P. 151–161. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2212571X15000207>.
6. Gretzel U., & Yoo K. H. (2008) Use and impact of online travel reviews. *Information and communication technologies in tourism 2008*. [in English] P. 35-46. URL: <https://ro.uow.edu.au/commpapers/1190/>.
7. Shamara I.M., Haponenko H.I. Kryvulkina D.I. (2020). Problemy ta perspektivy rozvytku turystychnoho rynku Ukrainy v konteksti zahalnosvitovykh tendentsii [Problems and prospects of the development of the tourist market of Ukraine in the context of global trends] *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina. Serii Mizhnarodni vidnosyny. Ekonomika. Krainoznavstvo. Turyzm [V. N. Karazin Kharkiv National University International Relations. Economics. Country Studies. Tourism (IRECST)*, № 11. S. 128–139. URL: <https://periodicals.karazin.ua/irtb/article/view/15915/15241> [in Ukrainian].
8. Czachur, W. (2011) Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien. [Discursive worldviews in contrast. Linguistic conception and method of contrastive discourse analysis of German and Polish media] [in German] 310 S.
9. UNWTO Tourism Highlights. URL: <https://www.unwto.org/tourism-data/global-and-regional-tourism-performance>.

10. U.S. Travel Association. URL: [https://www.ustravel.org/system/files/media\\_root/document/Research\\_Fact-Sheet\\_US-Travel-and-Tourism-Overview.pdf](https://www.ustravel.org/system/files/media_root/document/Research_Fact-Sheet_US-Travel-and-Tourism-Overview.pdf) (10.04.2023).
11. Sima C. (2017) Brexit impacts on British tourism: Management strategies, *Revistă editată de Universitatea "Constantin Brâncoveanu" Pitești Anul X*. 2017. № 5 (34). P. 297-303. URL: [https://www.academia.edu/34633343/Brexit\\_impacts\\_on\\_tourism](https://www.academia.edu/34633343/Brexit_impacts_on_tourism).

**Rudnytska K. Communicative and pragmatic aspect of the coverage of the topic "tourism industry and tourism activities" in tourism manuals**

*The theme of this study is the communicative-pragmatic aspect of the coverage of the topic "Tourism Industry and Tourist Activities" in tourism textbooks. The aim of the study is to analyze how this topic is presented in tourism textbooks, focusing on the communicative-pragmatic aspect of the language used.*

*The study adopts a qualitative approach, using content analysis to examine two tourism textbooks. The analysis focuses on the language used in the texts, such as the use of modal verbs, passive and active voice, and the use of terms. The study also examines the coherence and cohesion of the texts, and how the language used reflects the communicative-pragmatic purpose of the textbooks.*

*The findings of the study suggest that the presentation of the topic in tourism textbooks is generally coherent and well-structured, and the language used reflects the communicative-pragmatic purpose of the textbooks. The authors of the textbooks use terms appropriately, and there is a good balance between general and specific language. The use of modal verbs and passive voice is also appropriate, and helps to convey the necessary information in a clear and concise way.*

*However, the study also highlights some areas for improvement. For example, some of the textbooks could benefit from more explicit linking devices to enhance the coherence and cohesion of the texts. In addition, the study suggests that some of the textbooks could benefit from more use of active voice to increase the engagement of the readers.*

*Overall, this study contributes to the understanding of the communicative-pragmatic aspect of the language used in tourism textbooks. The findings of the study could be used to improve the quality of tourism textbooks and enhance the effectiveness of teaching materials in the field of tourism.*

**Key words:** *communicative-pragmatic aspect, tourist activities, tourism manuals, comparison, cultural adaptation, topic representation, authors, goals, and communication means.*

УДК 371.15

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.24>

Саркісян Т. О.

**ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА У ЗВО**

*У статті обґрунтовано поняття "підготовка майбутніх учителів-філологів до виховання етнічної толерантності". Це означає процес, який передбачає набуття майбутніми учителями-філологами компетенцій, знань, умінь і ціннісних орієнтацій, необхідних для успішного виховання учнів у дусі толерантності до представників різних етносів та культур.*

*Зазначено, що етнічна толерантність є важливою особистісною рисою вчителів-філологів, оскільки вона має як професійну значущість, так і соціальну необхідність. Етнічна толерантність в професійному контексті означає здатність поважати різноманітність, приймати інших людей з їхніми індивідуальними, національними особливостями та визнавати різницю як позитивний аспект. У педагогічній сфері етнічна толерантність є необхідністю для успішної роботи з учнями, батьками, колегами та іншими учасниками навчально-виховного процесу. Вона сприяє створенню сприятливого середовища для взаємодії, співпраці та взаєморозуміння.*

*Охарактеризовано умови для формування етнічної толерантності у ході навчально-виховного процесу.*

*Обґрунтовано елементи формування етнічної толерантності у ході навчально-виховного процесу, такі як: мультикультурна освіта, створення сприятливого середовища, позитивний приклад викладачів, міжкультурна комунікація та курси професійного розвитку.*

*Стаття акцентує увагу на проблемі етнічної толерантності як важливого показника формування іміджу України. Вона визначає, що одним із шляхів формування етнічної толерантності серед громадян країни є підготовка майбутніх учителів-філологів до толерантного виховання учнів та студентів.*

*У статті уточнюється сутність понять "толерантність" та "етнічна толерантність".*

*Стаття визначає педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів до виховання етнічної толерантності. Ці умови включають організацію спеціальних навчальних курсів з проблеми толерантності та міжетнічних взаємин, проведення практичних занять у школах з різноманітністю етнічного складу, створення сприятливого психолого-педагогічного клімату для обговорення та аналізу відносин міжнаціонального характеру.*

**Ключові слова:** *етнічна толерантність, етнокультурна компетентність, етнокультура, процес формування етнічної толерантності, майбутні вчителі-філологи, міжкультурна комунікація, етнокультурне середовище, мультикультурна освіта.*

У сучасній ситуації в Україні, де є багато національностей, спостерігається зростання етнічної взаємодії, що призводить до зменшення етнічної ізоляції. Насправді, міжетнічна нетерпимість не тільки не зменшується, а й зростає. Однак мирне співіснування народів та етнічних груп є важливим. Останні політичні, економічні і духовні зміни в країні мали вплив на соціальну стабільність українського суспільства. В даний час велике значення приділяється розробці та впровадженню освітніх програм, які сприяють гуманізації міжетнічних відносин і допомагають уникнути негативних аспектів в міжетнічному спілкуванні. Важливо підкреслити, що стратегічні цілі державної етнонаціональної політики полягають у створенні сприятливих умов для загальнонаціональної консолідації. Тому розвиток міжетнічної толерантності є одним з ключових аспектів свідомого та цілеспрямованого регулювання суспільних процесів, який на сьогодні є надзвичайно актуальним і вимагає ґрунтовного й збалансованого наукового дослідження.

Сьогодні молодому поколінню необхідно набути здатності розуміти та орієнтуватися в етнокультурному середовищі своєї нації. Вони повинні розвивати критичне мислення, вміння проводити аналіз та оцінювати досягнення національної культури. Саме таке молоде покоління українців матиме можливість формувати вчитель-філолог, який сам володітиме етнічною толерантністю та етнокультурною компетентністю на високому рівні.

Одним із головних завдань педагогіки ХХІ століття є формування етнічної толерантності. Вчені вивчають створення співіснування, стратегії згоди та компромісу на розумному рівні в педагогічній діяльності. Це розглядається як складна риса особистості викладача, а також як умова успішного суспільного та професійного зростання.

Етнічна толерантність має фундаментальне значення в роботі вчителя-філолога, оскільки саме філолог починає формувати в особистості почуття належності до певної культури, в контексті засвоєння мовного та літературного потенціалу. Усвідомлення того, що етнічна толерантність – це повага та визнання рівності, відмова від переваги та насильства, визнання багатомірності людських культур, традицій, звичаїв, норм, вірувань і відмова зводити це розмаїття до єдності або домінування однієї точки зору над іншою має стати фундаментом професійної діяльності вчителя-філолога [6, с. 14].

Етнічна толерантність – це вміння поважати та приймати інших людей, незалежно від їхньої етнічної приналежності. Філологія, з свого боку, вивчає мови та літератури з точки зору їхнього походження, розвитку, структури та використання. Філолог може досліджувати літератури різних культур та епох, що дає йому можливість бути у контакті з різними етнічними групами.

Ціла когорта вчених займалася вивченням різних аспектів вказаної проблеми. Проблему етнокультурної підготовки майбутніх учителів розглядали такі вчені, як О. Батухтіна, Г. Воробей, Р. Дружененко, Т. Дяченко, Я. Журецький, Т. Зякун, В. Комісаров, О. Кузик, І. Лебідь, В. Мусієнко, Г. Філіпчук та інші. Вони досліджували традиції української етнокультури, зокрема, української етнопедагогіки, а також проблеми формування національної ідентичності та самосвідомості. Р. Абдираїмова, С. Борисова, Р. Береза, О. Гевко, О. Красовська, Л. Куненко, Н. Мещерякова, В. Ніколаєв, Р. Осипець, Л. Паламарчук, Ю. Руденко, Л. Северинова, Д. Тхоржевський, М. Чепіль, О. Хоружа та інші досліджували культурологічну підготовку майбутніх педагогів, а З. Донець, Н. Ємельянова, Л. Кондрацька, С. Крамська, Л. Настенко, Н. Сивачук та інші займалися вивченням етнокультурної освіти й етнокультурної компетентності. Врахування регіональних особливостей етнокультури у виховному просторі вивчали В. Косиченко, Н. Кузан, Ю. Ледняк, В. Лисак та інші. М. Дауврін і В. Лорант, Н. Белова і Є. Кашкарева належать до числа іноземних дослідників, які займалися вивченням проблеми культурної та культурологічної компетентності різних фахівців. Аналіз наукових джерел та практичного досвіду закладів вищої освіти України підтверджує, що в сучасній педагогічній науці відсутні комплексні дослідження щодо формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів у закладах вищої освіти.

**Мета статті:** визначити й обґрунтувати основні засади та теоретичні основи формування етнічної толерантності вчителя-філолога у закладах вищої освіти.

Виховання толерантності є надзвичайно важливим аспектом в сучасному суспільстві, в тому числі й українському, особливо з урахуванням ситуації, яка складається в країні. В Україні відбулися значні зміни і перетворення, які вплинули на усвідомлення національної ідентичності та взаємин між етнічними групами. Зміни політичної ситуації, конфлікти та соціальні напруги можуть спричинити виникнення ворожечі, нетерпимості та конфліктів між різними етнічними групами.

Толерантність в суспільстві є запорукою його стійкості та гармонії. Це не лише здатність приймати інших людей з їхніми унікальними культурними та етнічними особливостями, але й готовність поважати їх права, не принижувати чи дискримінувати їх. Толерантність сприяє розвитку різноманіття, співжиттю та взаєморозумінню між різними культурами та національностями [1, с. 13].

У контексті етнічної толерантності філолог може здійснювати наступні дії:

- може досліджувати та аналізувати літературу різних народів і етнічних груп. Це допомагає розширити розуміння та усвідомлення різноманітності культурних виразів;
- може використовувати культурно-компетентний підхід, розуміючи контекст і специфіку кожної культури, з якою він працює. Це може включати розуміння важливих культурних символів, нюансів, цінностей та традицій;

- може демонструвати повагу до інших мов та культур, уникати стереотипів та приймати культурну різноманітність. Він може використовувати мову, яка є прийнятною та не образливою для різних етнічних груп;

- може активно спілкуватися та співпрацювати з представниками різних етнічних груп, виявляти інтерес до їхніх мов та культур, а також сприяти розумінню та взаємному навчанню.

Етнічна толерантність є важливою якістю для філолога, оскільки вона сприяє сприйняттю інших культур і вивченню мови та літератури з різних перспектив. Це допомагає розширити світогляд та поглибити розуміння міжкультурних взаємодій.

Основними принципами виховання толерантності є освіта, особистий приклад та активна участь у формуванні відкритого та толерантного суспільства. Це означає сприяти розумінню та повазі до інших культур, мов, релігій та традицій, викорінення стереотипів і передрозумінь, вироблення навичок комунікації та взаємодії з різними групами населення. Важливо надавати освіту про права людини, рівність, взаємовигідне співробітництво та мирне вирішення проблемних питань [3, с. 35].

Так, етнічна толерантність дійсно може бути розглянута як психологічна якість або риса характеру, яка відображається у ставленні людини до інших людей різних етнічних груп. Вона відображається в готовності до співпраці та взаємодії з іншими, базуючись на загальнолюдських цінностях. Етнічна толерантність також включає готовність до культурного взаємообміну і взаємозбагачення. Це означає, що людина відкрита для вивчення та розуміння культури інших народів, і це приносить позитивний вплив на її власну культуру та світогляд [2, с. 11]. Крім того, етнічна толерантність передбачає здатність до взаємної емпатії. Людина, яка має цю якість, може співчувати та розуміти почуття та досвід інших людей, незалежно від їхньої етнічної належності. Також важливою складовою етнічної толерантності є установка на діалог. Людина з такою установкою ставиться до інших з бажанням спілкування та досягнення взаєморозуміння. Це сприяє зменшенню конфліктів та побудові конструктивних відносин між представниками різних етнічних груп [4, с. 13].

Етнічна толерантність вчителя-філолога відіграє важливу роль у створенні безпечного та відкритого навчального середовища для учнів різних етнічних походжень. Основними аспектами етнічної толерантності вчителя-філолога є:

1. Розуміння та повага до культурної різноманітності: вчителю-філологу важливо бути обізнаним з різними культурами, мовами та літературами, що представлені в класі. Він повинен демонструвати інтерес до різних культур, розуміти їхню цінність та внести їх викладанням, прикладами та матеріалами.

2. Уникнення стереотипів та упереджень: вчителю-філологу слід уникати висловлювань, які можуть образити або дискримінувати учнів на основі їхньої етнічної належності. Важливо розуміти, що кожен учень має свою унікальну особистість та потреби.

3. Створення комфортної атмосфери: вчителю-філологу слід створювати класне середовище, де кожен учень відчуває себе комфортно та поважно. Важливо стимулювати учнівську участь та включати різноманітні перспективи у викладання.

4. Розуміння особливостей мовної та літературної спадщини: вчителю-філологу слід бути чутливим до особливостей мовного та літературного досвіду учнів. Він може використовувати ці особливості для збагачення уроків та заохочувати учнів до самовираження у своїй рідній мові.

5. Розвиток міжкультурної компетентності: вчителю-філологу корисно працювати над власним розвитком у сфері міжкультурної компетентності. Це знайомство з різними культурами, їхньою історією та традиціями. Це допоможе вчителю краще розуміти учнів та створити сприятливу навчальну атмосферу.

Загалом, етнічна толерантність вчителя-філолога полягає у створенні відкритого та комфортного навчального середовища, де кожен учень може розкрити свій потенціал та відчути себе поважним.

Варто також зазначити, що визнання інтелігентності учителя-філолога є суттєвим фактором вищої освіти. Інтелігентність включає не лише фахову компетентність, а й загальну культуру особистості, її мову, поведінку та цінності. Ці якості ґрунтуються, по-перше, на освоєнні власної національної культури. Справді, український інтелігент завжди відрізнявся глибоким зв'язком з культурою свого народу. Він мав цінний духовний доробок, який відображався в рідній вірі, традиціях, звичаях та народному мистецтві. Ця єдність з культурою народу допомагала інтелігенту розуміти його потреби, проблеми, цінності та специфіку. Український інтелігент, як культурний носій, здатний передати цю спадщину молодому поколінню, зберегти і примножити національну культуру. Він повинен бути не лише джерелом знань і вмінь, але й прикладом для наслідування, особливо з високим моральним становищем [1, с. 103].

Формування етнічної толерантності у майбутнього вчителя-філолога є важливим завданням, оскільки він має працювати зі студентами з різних етнічних, культурних та соціальних середовищ. Нижче наведені кілька практичних кроків, які можуть сприяти формуванню етнічної толерантності у майбутнього вчителя-філолога:

1. Самоосвіта та свідомість: вчителю-філологу слід поглиблювати свої знання про різні культури та етнічні групи. Він повинен бути відкритим до вивчення інших мов, літератури та культур. Засвоєння таких знань допоможе усвідомити різноманітність та багатство світу і сприятиме формуванню позитивного ставлення до інших етнічних груп.

2. Створення сприятливої атмосфери у класі: вчителю-філологу слід забезпечити в класі атмосферу поваги, взаєморозуміння та взаємодії. Важливо надати можливість учням поділитися своїми культурними особливостями, досвідом та традиціями. Це допоможе побудувати відносини на основі співпраці та розуміння.

3. Використання різноманітності в навчальному процесі: вчителю-філологу слід використовувати матеріали з різних культур та літератур, щоб показати учням різноманітність світу. Залучення текстів з різних культур та мов сприятиме розширенню світогляду учнів та розумінню інших поглядів на світ.

4. Протидія стереотипам та упередженням: вчителю-філологу важливо активно протидіяти стереотипам, упередженням та дискримінації. Він повинен вчити учнів бачити кожну людину як унікальну індивідуальність, незалежно від її етнічного походження. Розглядання різних персонажів, авторів та літературних творів допоможе учням розширити свої уявлення про світ та людей.

5. Міжкультурна комунікація: вчителю-філологу слід створювати можливості для міжкультурної комунікації учнів. Це може бути здійснено шляхом організації проєктів, спільних заходів та обміну досвідом між різними групами учнів. Взаємодія з представниками інших культур та етнічних груп допоможе розширити розуміння та толерантність до різних поглядів і переконань.

Ці практичні кроки сприятимуть формуванню етнічної толерантності у майбутнього вчителя-філолога. Важливо пам'ятати, що цей процес є постійним і вимагає відкритості до нових знань та досвіду, а також активного взаємодії з учнями та колегами різних культур.

**Висновки.** Формування етнічної толерантності у майбутнього вчителя-філолога є надзвичайно важливим завданням. У світі, де культурна різноманітність стає все більшою, а міжнаціональні взаємини мають вирішальне значення, вчителі мають бути готовими працювати з учнями різних етнічних та культурних груп.

Для формування етнічної толерантності вчителя-філолога необхідно враховувати декілька ключових аспектів. По-перше, важливо розуміти та приймати різницю між культурами і етнічними групами як природну та цінну складову суспільства. Вчителі повинні мати почуття культурної рівності та поваги до усіх учнів, незалежно від їх етнічного походження.

По-друге, вчителі-філологи повинні бути відкритими до різних культурних виразів та літератури, що представляють різні етнічні групи. Вони повинні включати різноманітність у свої уроки та навчальні матеріали, щоб допомогти учням розширити свій культурний горизонт та розуміння різних етнічних традицій.

По-третє, активна комунікація та спілкування з учнями різних етнічних груп є важливим елементом формування етнічної толерантності. Вчителі повинні сприяти створенню атмосфери взаєморозуміння, де кожен учень почуватиметься поважаним та схваленим. Розмови про культурні та етнічні питання, використання позитивних прикладів історії різних етносів можуть сприяти розвитку емпатії та толерантності [1, с. 103].

На практиці, вчителі-філологи можуть організовувати спільні проєкти, де учні з різних етнічних груп спільно працюватимуть над творчими завданнями, наприклад, створенням власних творів або міжкультурних досліджень. Це допоможе учням побачити спільне, а не лише відмінне у своїх ровесників з інших культур, сприятиме розбудові позитивних стереотипів та зміцненню етнічної толерантності.

Отже, формування етнічної толерантності майбутнього вчителя-філолога – це постійний процес самоосвіти та особистісного розвитку. Вчителі повинні бути готовими вчитися, оновлювати свої знання, виявляти інтерес до культурного розмаїття та активно працювати з учнями, щоб створити гармонійне навчальне середовище, в якому кожен учень почуватиме себе прийнятим та потрібним, незалежно від свого етнічного походження.

#### **Використана література:**

1. Белова Н. А., Кашкарьова Е. А. Методичні шляхи підвищення особистісної комунікативності. *Азіатське суспільствознавство*. 2015. Вип. 11. № 8. С. 19–25.
2. Березюк О. С. Методичні засади формування етнокультурної компетентності особистості. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 13–21.
3. Вовк М. П. Фольклористика у класичних університетах України (друга половина XIX – початок XXI ст.): навч. посібн. Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, 2014. 202 с.
4. Зарицька В. Мовно-культурологічний аспект формування професійної культури сучасного педагога. *Українська мова в культурному просторі Східної України*: матеріали міжрегіональної науково-практичної конференції. Донецьк: Український культурологічний центр, 2010. С. 90–99.
5. Савчук Б. Українська етнологія: навч. посібник. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2004. 559 с.
6. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2005. 404 с.
7. Сявавко Є. Народознавча культура викладача як складова філософсько-етичної концепції педагогічної діяльності у вищій школі. Вісник Львівського університету. *Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 213–220.
8. Ангеліна Е. О. Етнічна толерантність старшокласників. *Психологічні науки: Збірник наукових праць Приватного вищого навчального закладу "Донецький інститут соціальної освіти"*. Том 2. Випуск 10 (91). 2013. С. 16–20.
9. Бакальчук В. О. Тенденції етнокультурної толерантності в українському суспільстві. *Стратегічні пріоритети*. 2007. № 4. С. 69–75.
10. Данько Т. Соціокультурні витоки екстремізму. Правий екстремізм і толерантність: з досвіду України та Німеччини. Київ: Заповіт, 2008. С. 33–35.

11. Дмитренко Л. Г. Джерела духовності. Упровадження принципів гуманної педагогіки в практику роботи початкової школи. Харків : Вид. група "Основа", 2015. 142 с.
12. Савченко О., Андрусич О. Педагогіка толерантності – вимога часу. *Дошкільне виховання*. № 10. 2014. С. 4–8.
13. Савченко О. Толерантність як цінність шкільної освіти: методичний аспект. *Початкова школа*. № 9. 2014. С. 4–7.

#### References:

1. Belova N. A., Kashkareva E. A. *Metodychni shliakhy pidvyshchennia osobystisnoi komunikatyvnosti*. [Methodical Ways of Enhancement of Personal Communicative]. *Aziatske suspilstvoznavstvo*. 2015. Vol. 11. № 8. P. 19–25. [in Ukrainian]
2. Bereziuk O. S. *Metodychni zasady formuvannia etnokulturnoi kompetentnosti osobystosti*. [Methodological principles of the formation of ethnocultural competence of the individual]. *Osvitohichnyidyskurs*. 2015. № 3 (11). P. 13–21. [in Ukrainian]
3. Vovk M. P. *Folklorystyka u klasychnykh universytetakh Ukrainy (druga polovyna KhIKh – pochatok KhKhI st.)* [Folklore studies in classical universities of Ukraine (second half of the nineteenth and early twentieth centuries)] : navch. posibn. K. : In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy teaching. 2014. 202 p. [in Ukrainian]
4. Zariiska V. *Movno-kulturolohichni aspekt formuvannia profesiinoi kultury suchasnoho pedahoha*. *Ukrainska mova v kulturnomu prostori Skhidnoi Ukrainy*. [The linguistic and cultural aspect of the formation of the professional culture of a modern teacher. The Ukrainian language in the cultural space of Eastern Ukraine]: *Materialy mizhrehionalnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Donetsk: Ukrainian Cultural Center, 2010. p. 90–99. [in Ukrainian]
5. Savchuk B. *Ukrainska etnologii*. [Ukrainian ethnology]: navch. posibnyk. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV, 2004. 559 p. [in Ukrainian]
6. Semenoh O. M. *Profesiina pidhotovka maibutnykh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury*. [Professional training of future teachers of Ukrainian language and literature]: monohrafiia. Sumy: GDP "Mriya-1" Ltd., 2005. 404 p. [in Ukrainian]
7. Siavavko Y. *Narodoznavcha kultura vykladacha yak skladova filozofsko-etychnoi kontseptsii pedahohichnoi diialnosti u vyshchii shkoli*. [Ethnocultural culture of the teacher as a component of the philosophical and ethical concept of pedagogical activity in higher education]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii pedahohichna*. 2009. Vyp. 25. Ch. 1. p. 213–220 [in Ukrainian]
8. Angelina E. O. *Etnichna tolerantnist starshoklasnykiv*. [Ethnic tolerance of high school students.] *Psykholohichni nauky: Zbirnyk naukovykh prats Pryvatnoho vyshchoho navchalnogo zakladu "Donetskyi instytut sotsialnoi osvity"*. Tom 2. Vypusk 10 (91). 2013. P. 16–20.
9. Bakalchuk V. O. *Tendentsii etnokulturnoi tolerantnosti v ukrainskomu suspilstvi*. [Trends of ethnocultural tolerance in Ukrainian society]. *Stratehichni priorytety*. 2007. No. 4. P. 69–75. [in Ukrainian]
10. Danko T. *Sotsiokulturni vytoky ekstremizmu. Pravyi ekstremizm i tolerantnist: z dosvidu Ukrainy ta Nimechchyny*. [Sociocultural origins of extremism. Right-wing extremism and tolerance: from the experience of Ukraine and Germany]. Kyiv: Zapovit, 2008. P. 33–35. [in Ukrainian]
11. Dmytrenko L. G. *Sources of spirituality. Dzhherela dukhovnosti. Uprovadzhenia pryntsyypiv humannoi pedahohiky v praktyku roboty pochatkovoї shkoly*. [Implementation of the principles of humane pedagogy in the practice of primary school work]. Kharkiv: Vyd. hrupa "Osnova", 2015. 142 p. [in Ukrainian]
12. Savchenko O., Andrusych O. *Pedahohika tolerantnosti – vymoha chasu*. [Pedagogy of tolerance – the need of the hour]. *Doshkilne vykhovannia*. No. 10. 2014. P. 4–8. [in Ukrainian]
13. Savchenko O. *Tolerantnist yak tsinnist shkilnoi osvity: metodychnyi aspekt*. *Pochatkova shkola*. [Tolerance as a value of school education: methodical aspect]. *Pochatkova shkola*. No. 9. 2014. P. 4–7. [in Ukrainian]

#### **Sarkisian T. Formation of ethnic tolerance of the future philology teacher from a higher education institution**

*The article substantiates the concept of "training of future philology teachers for education of ethnic tolerance". This means a process that involves the acquisition by future philology teachers of the competencies, knowledge, skills and value orientations necessary for the successful education of students in the spirit of tolerance towards representatives of different ethnic groups and cultures.*

*It is noted that ethnic tolerance is an important personal trait of philology teachers, as it has both professional significance and social necessity. Ethnic tolerance in the professional context means the ability to respect diversity, accept other people with their individual, national characteristics and recognize difference as a positive aspect. In the pedagogical field, ethnic tolerance is a necessity for successful work with students, parents, colleagues and other participants in the educational process. It contributes to the creation of a favorable environment for interaction, cooperation and mutual understanding.*

*The conditions for the formation of ethnic tolerance during the educational process are characterized.*

*The elements of the formation of ethnic tolerance during the educational process are substantiated, such as: multicultural education, creation of a favorable environment, a positive example of teachers, intercultural communication and professional development courses.*

*The article emphasizes the problem of ethnic tolerance as an important indicator of the formation of the image of Ukraine. She determines that one of the ways of formation of ethnic tolerance among citizens of the country is the preparation of future philology teachers for tolerant education of pupils and students.*

*The article clarifies the essence of the concepts "tolerance" and "ethnic tolerance".*

*The article defines the pedagogical conditions for the training of future philology teachers for the education of ethnic tolerance. These conditions include the organization of special educational courses on the problem of tolerance and inter-ethnic relations, conducting practical classes in schools with a diverse ethnic composition, creating a favorable psychological and pedagogical climate for the discussion and analysis of inter-ethnic relations.*

**Key words:** *ethnic tolerance, ethnocultural competence, ethnoculture, the process of formation of ethnic tolerance, future philology teachers, intercultural communication, ethnocultural environment, multicultural education.*

УДК 378.091.2:[378:37.011.3-051:784]:001.82-042.2(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.25>

Симонян В. В.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У статті схарактеризовано ключові поняття: “зміст освіти”, “зміст професійної освіти”, “освітня програма”. Виокремлено й описано основні аспекти змісту освіти на підставі дослідження освітніх програм за другим (магістерським) рівнем вищої освіти, за якими відбувається підготовка майбутніх викладачів вокалу в закладах вищої освіти.

Мета статті полягає в характеристиці змісту підготовки майбутніх викладачів вокалу та у виокремленні спільних і відмінних аспектів змісту освітньо-професійних програм.

Загальна характеристика змісту підготовки майбутніх викладачів вокалу побудована на нормативних положеннях і вітчизняних наукових позиціях стосовно того, що зміст освіти варто витлумачувати через систему професійних результатів навчання (знання, уміння, навички).

До ґрунтовного аналізу змісту підготовки майбутніх викладачів вокалу залучено дев'ять освітніх програм за спеціальністю 025 Музичне мистецтво, за якими готують майбутніх викладачів вокалу у ЗВО та що акредитовані Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти за другим (магістерським) рівнем вищої освіти (за період із 2019 до 2023 року). У семи ОПП диференційовано спільні й відмінні характеристики ОК, зазначено назву ОП та рік оновлення ОП. На цій підставі з'ясовано тенденції до оновлення ОП й особливості підготовки майбутнього викладача вокалу ЗВО, з огляду на специфіку формування ФК та ПРН кожної ОП.

Дослідницькі перспективи за вибраним науковим напрямом пов'язані з розширенням порівняльного аналізу змісту підготовки майбутнього викладача вокалу, згідно з переліком компонентів та їхньою логічною побудовою, для виокремлення ФК і ПРН із циклу професійної підготовки.

**Ключові слова:** зміст освіти, освітня програма, освітньо-професійна програма, освітньо-наукова програма, майбутній викладач вокалу, освітні компоненти, фахові компетентності, програмні результати навчання.

Від змісту освіти майбутнього викладача вокалу залежить якість підготовки, що впливає на усвідомлення цінності української вищої освіти та визнання якості вітчизняної підготовки фахівців на міжнародній арені. Ухвалення прогресивного Закону України “Про вищу освіту” покликане змінити національну вищу освіту, а отже, її ключові складники й чинники – освітні програми та кваліфікації (ступені). У разі цих змін стає можливим формування кваліфікованого фахівця, здатного розв'язувати складні завдання в умовах мінливого сьогодення. Основним інструментом організації підготовки фахівців визнано нормативний документ – “освітню програму”.

Поняття “освітня програма” витлумачене в статті 1, пункті 19 Закону України “Про освіту” як єдиний комплекс освітніх компонентів (предмети вивчення, дисципліни, індивідуальні завдання, контрольні заходи тощо), спланованих та організованих для досягнення результатів навчання [1]. Відповідно до пункту 17, частини 1 статті 1 Закону України “Про вищу освіту”, освітні програми (далі – ОП) диференційовано на три типи: освітньо-професійна, освітньо-наукова та освітньо-творча. У редакції Закону України від 2017 та 2019 років та в останній редакції 2023 року відмінності освітніх програм залежать від навчальних дисциплін, індивідуальних завдань, практик, контрольних заходів тощо. Оволодіння програмою означає здобуття не лише освітньої, але й професійної (професійних) кваліфікації, що спрямоване на досягнення результатів навчання, передбачених такою програмою [2]. На думку незалежного освітнього аналітика-консультанта Ю. Федорченка, освітню програму варто розуміти як “систему освітніх компонентів”. Іншими словами, освітня програма має вирізнятися єдністю та повнотою своїх складників [3].

Кожен заклад вищої освіти (далі – ЗВО) покликаний забезпечувати розвиток своєї освітньої програми, відповідно до ОП за наявного державного стандарту. Державний стандарт вищої освіти 025 Музичне мистецтво за другим (магістерським) рівнем вищої освіти розроблений 04.03.2020 року Міністерством освіти і науки України (№ 368) [5]. У частині 5 “Вимог до державних стандартів вищої освіти”, згідно з додатком до постанови Кабінету Міністрів України (далі – КМУ) від 07.09.1998 року № 1247, задекларовано, що державний стандарт вищої освіти формування змісту освіти дає змогу випускникові закладу вищої освіти (далі – ЗВО) виконувати професійні завдання, що регламентовані вимогами у сфері праці, науки, культури. Отже, відповідно до частини 15 “Вимог галузевої компоненти державного стандарту вищої освіти” цієї норми КМУ, узагальнення змісту освіти простежуване в освітніх програмах, характеристиці професійного профілю, який унормовує зміст освіти, відображає цілі освітньої та професійної підготовки, описує місце фахівця в структурі господарства й вимоги до його компетентності, інших соціально важливих якостей [4].

Проблему змісту освіти студіювали, зокрема, українські вчені: І. Большакова, Л. Вовк, Г. Волошин, І. Зайченко, Н. Мойсеюк, О. Корсаков, А. Кузьмінський, О. Падалка, Г. Панченко, Л. Роєнко, С. Трубачева, М. Фіцула, В. Ягупов, М. Ярмаченко та інші. Зміст освіти як систему наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння та набуття яких закладає основи для розвитку й формування особистості, витлумачено в педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка [8], у наукових працях українських учених

М. Гуревича [10, с. 19], О. Загіка [9, с. 90], А. Кузьмінського [6], у колективному методичному посібнику за редакцією Г. Панченко, Л. Вовка, О. Падалки [7].

Дослідження має на меті схарактеризувати зміст підготовки майбутнього викладача вокалу, виокремити спільні й відмінні аспекти змісту освітньо-професійних та освітньо-наукових програм, за якими готують викладачів вокалу в закладах вищої освіти. У стандарті вищої освіти за спеціальністю 025 “Музичне мистецтво”, за другим (магістерським) рівнем, зауважено, що заклад вищої освіти, розробляючи ОП, має вибудувати підготовку майбутніх викладачів вокалу, з огляду на ключову фахову (спеціальну) компетентність № 6 (“здатність викладати спеціальні дисципліни в закладах освіти з урахуванням цілей навчання, вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти”). В описі нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти регламентовано досягнення результату навчання № 10 – “здійснювати викладання вокалу з урахуванням потреб здобувача освіти, цілей навчання, вікових та індивідуальних особливостей здобувача” [5].

Для теоретичного аналізу змісту підготовки майбутніх викладачів вокалу взято до уваги *дев’ять* освітніх програм за другим (магістерським) рівнем вищої освіти спеціальності 025 Музичне мистецтво, за якими готують майбутніх викладачів вокалу у ЗВО та які акредитовані Національним агентством забезпечення якості вищої освіти протягом 2019–2023 рр. (таблиця 1).

Таблиця 1

**Освітні програми за другим (магістерським) рівнем вищої освіти 025 Музичне мистецтво**

| № | Назва ЗВО  | Назва ОП/ Тип ОП/ Рік ОП/ Термін навчання   | Професійна кваліфікація   |
|---|--|---|---|
| 1 | Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського             | Музичне мистецтво. Вокал / Освітньо-професійна / 2020 рік / 1 р. 5 міс.   | магістр музичного мистецтва, вокал  |
| 2 | Одеська національна музична академія ім. А. Нежданової                 | Музичне мистецтво / Освітньо-професійна / 2020 та 2022 роки / 1 р. 5 міс.                                       | викладач ЗВО, артист-вокаліст ( <i>оперний, концертний</i> ); артист-вокаліст ( <i>концертний</i> )   |
| 3 | Сумський державний педагогічний університет ім. А. Макаренка           | Музичне мистецтво / Освітньо-професійна / 2020 та 2021 роки / 1 р. 4 міс.                                       | концертний виконавець, викладач музичного мистецтва у ЗВО   |
| 4 | Мукачівський державний університет                                     | Музичне мистецтво. Виконавсько-педагогічна майстерність / Освітньо-професійна / 2019 та 2020 роки / 1 р. 4 міс. | викладач вокалу, артист вокаліст  |
| 5 | Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв               | Сольний спів / Освітньо-професійна / 2019 та 2022 роки / 1 р. 4 міс.  | концертний виконавець, керівник вокального ансамблю, викладач   |
| 6 | Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського     | Музичне мистецтво / Освітньо-професійна / 2020 рік / 1 р. 4 міс.  | артист-вокаліст, викладач вокалу  |
| 7 | Державний заклад “Луганський національний університет ім. Т. Шевченка” | Музичне мистецтво / Освітньо-професійна / 2022 рік / 1 р. 5 міс.  | артист-вокаліст ( <i>камерний, естради</i> ), артист ансамблю, викладач   |
| 8 | Харківський національний університет мистецтв ім. І. Котляревського    | Музичне мистецтво / Освітньо-наукова / 2021 рік / 1 р. 10 міс.  | науковець-дослідник, викладач ЗВО, співак-бандурист; артист-вокаліст ( <i>камерний, оперний, естради</i> ).   |
| 9 | Львівська національна музична академія ім. М. Лисенка                  | Музичне мистецтво / Освітньо-наукова / 2020 та 2022 роки / 1 р. 10 міс.   | науковець-дослідник, викладач (за відповідною фаховою профілізацією), артист хору, концертний виконавець, концертно-камерний співак, оперний співак |

З-поміж дев’яти акредитованих Наагентством освітніх програм виокремлено два типи ОП, за якими відбувається підготовка майбутніх викладачів вокалу. До *першого типу* ОП увійшли сім ЗВО за *освітньо-професійною* програмою: Таврійський національний університет імені В. Вернадського (ОПП “Музичне мистецтво. Вокал”, 2020 р.), Одеська національна музична академія імені А. Нежданової (ОПП “Музичне мистецтво”, 2022 р.), Сумський державний педагогічний університет імені А. Макаренка (ОПП “Музичне мистецтво”, 2021 р.), Мукачівський державний університет (ОПП “Музичне мистецтво. Виконавсько-педагогічна майстерність”, 2020 р.), Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв (ОПП “Сольний спів”, 2022 р.), Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського (ОПП “Музичне мистецтво”, 2020 р.), Державний заклад “Луганський національний університет імені Т. Шевченка” (ОПП “Музичне мистецтво”, 2022 р.).

До *другого типу* зараховано два ЗВО за *освітньо-науковою* програмою: Харківський національний університет мистецтв імені І. Котляревського (ОПП “Музичне мистецтво”, 2021 р.), Львівська національна музична академія імені М. Лисенка (ОПП “Музичне мистецтво”, 2022 р.)

Термін навчання майбутнього фахівця для кожного типу ОП різний: у межах *освітньо-професійної програми* навчання у ЗВО триває протягом 1 року й 4 місяців або 1 року та 5 місяців; у межах *освітньо-наукової програми* – 1 рік і 10 місяців.

Аналіз ОП засвідчив, що, залежно від терміну навчання за кожним типом ОП, передбачено різний перелік компонентів та неоднакову їх логічну послідовність: для *освітньо-професійних програм* – комплексний складник, що формується з циклів загальної, професійної, практичної і наукової підготовки; для *освітньо-наукових програм* – розширений та варіативний складники, поділені на загальну, наукову й практичну підготовку. Компоненти розподілено на профільні блоки, відповідно до професійної кваліфікації (*камерний спів, оперний спів, естрадний спів, академічний спів тощо*).

Доцільно представити інтеграційний зміст фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу за освітньо-професійною програмою, що запропонована в семи закладах вищої освіти. Функціонування освітньо-наукових програм у двох ЗВО не є поширеною практикою підготовки майбутнього фахівця за ОНП в Україні.

Зафіксовано, що в семи ЗВО зміст освіти оновлюють через модернізацію освітніх компонентів, які формують фахові компетентності (далі – ФК) із циклу професійної (фахової) підготовки. У таблиці 2 систематизовано освітні компоненти, що формують фахові компетентності майбутнього фахівця за освітньо-професійною програмою в межах зазначеної спеціальності (таблиця 2).

Таблиця 2

**Освітні компоненти, що формують фахові компетентності із циклу професійної підготовки майбутнього викладача вокалу освітньо-професійної програми**

| Назва ОК з циклу професійної (фахової) підготовки             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Виконавська підготовка за фахом (вокал)                       | + |   |   |   |   |   |   |
| Методика викладання фахових дисциплін у закладах вищої освіти | + |   |   |   |   |   |   |
| Музична культура Закарпаття                                   | + |   |   |   |   |   |   |
| Менеджмент у сфері культури і мистецтва                       | + |   |   |   |   |   |   |
| Сучасна музика  | + | + |   |   |   |   |   |
| Музична імпровізація  | + |   |   |   |   |   |   |
| Практикум за кваліфікацією: <i>Хоровий клас</i>               | + |   |   |   |   |   |   |
| Виконавська практика  | + |   |   |   |   |   |   |
| Педагогічна (асистентська) практика                           | + |   |   |   |   |   | + |
| Публічна демонстрація творчого проєкту / Атестаційний екзамєн | + |   |   | + |   | + |   |
| Основи наукових досліджень в музичній галузі                  |   | + |   |   |   |   |   |
| Музична педагогіка та методика викладання у вищій школі       |   | + |   |   |   |   |   |
| Практичний курс іноземної мови                                |   | + |   |   |   |   |   |
| Вокал   |   | + |   |   |   |   | + |
| Вокальний ансамбль  |   | + |   |   |   |   |   |
| Фортепіано  |   | + |   |   |   |   | + |
| Інтелектуальна власність                                      |   | + |   |   |   |   |   |
| Музична режисура  |   | + |   |   |   |   |   |
| Виробнича практика  |   | + |   |   | + |   | + |
| Переддипломна практика  |   | + |   | + |   |   |   |
| Магістерська робота   |   | + |   |   | + | + | + |
| Курс професійної майстерності за обраним фахом                |   |   | + |   |   |   |   |
| Музична педагогіка та методика викладання фахових дисциплін   |   |   | + |   |   |   |   |
| Теорія музичної інтерпретації                                 |   |   | + |   |   |   |   |
| Музична антропологія  |   |   | + |   |   |   |   |
| Практикум з інструментальної підготовки                       |   |   | + |   |   |   |   |
| Практикум роботи з хором                                      |   |   | + |   |   | + |   |
| Сольний спів  |   |   |   | + |   |   |   |
| Теорія та історія музичних стилів                             |   |   |   | + |   |   |   |
| Сучасне музичне мистецтво                                     |   |   |   | + |   |   |   |
| Музично-театральна студія                                     |   |   |   | + |   |   |   |
| Методика викладання вокалу                                    |   |   |   | + |   |   |   |
| Виробнича практика (концертна)                                |   |   |   | + |   |   |   |
| Виробнича практика (музично-театральна)                       |   |   |   | + |   |   |   |
| Виробнича практика (педагогічна)                              |   |   |   | + |   |   |   |
| Філософія мистецтва   |   |   |   |   | + |   |   |
| Іноземна мова за професійним спрямуванням                     |   |   |   |   | + |   |   |

|  |  |  |  |  |  |   |   |   |
|--|--|--|--|--|--|---|---|---|
| Цифрові технології в галузі музичного мистецтва        |  |  |  |  |  | + |   |   |
| Методологія наукових досліджень                        |  |  |  |  |  | + |   |   |
| Сценічно-виконавська майстерність                      |  |  |  |  |  | + |   |   |
| Методика викладання музичного мистецтва у ЗВО          |  |  |  |  |  | + |   |   |
| Фах  |  |  |  |  |  | + |   |   |
| Ансамблеве виконавство                                 |  |  |  |  |  | + |   |   |
| Педагогіка вищої школи                                 |  |  |  |  |  |   | + | + |
| Музична критика  |  |  |  |  |  |   | + |   |
| Професійно-педагогічна майстерність                    |  |  |  |  |  |   | + |   |
| Виконавська майстерність (вокал)                       |  |  |  |  |  |   | + |   |
| Музичний інструмент                                    |  |  |  |  |  |   | + |   |
| Хоровий клас   |  |  |  |  |  |   | + |   |
| Науково-дослідна практика (виробнича)                  |  |  |  |  |  |   | + |   |
| Науково-педагогічна практика (виробнича)               |  |  |  |  |  |   | + |   |
| Концертно-виконавська практика (виробнича)             |  |  |  |  |  |   | + |   |
| Філософська методологія пізнання і художньої творчості |  |  |  |  |  |   |   | + |
| Психологія музично-сценічної творчості                 |  |  |  |  |  |   |   | + |
| Основи науково-дослідницької діяльності                |  |  |  |  |  |   |   | + |
| Спеціальний клас (фах)                                 |  |  |  |  |  |   |   | + |
| Іноземна мова  |  |  |  |  |  |   |   | + |
| Музична інтерпретація                                  |  |  |  |  |  |   |   | + |
| Концертно-камерний спів                                |  |  |  |  |  |   |   | + |
| Європейська камерна вокальна музика                    |  |  |  |  |  |   |   | + |
| Оперна студія  |  |  |  |  |  |   |   | + |
| Вивчення оперних партій                                |  |  |  |  |  |   |   | + |

\* Умовні позначення до таблиці № 2:

1. ОПП “Музичне мистецтво. Виконавсько-педагогічна майстерність” (2020 р.) Мукачівського державного університету; 2. ОПП “Музичне мистецтво. Вокал” (2020р.) Таврійський національний університет імені В. Вернадського; 3. ОПП “Музичне мистецтво” (2020 р.) Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського; 4. ОПП “Музичне мистецтво” (2021 р.) Сумського державного педагогічного університету імені А. Макаренка; 5. ОПП “Сольний спів” (2022 р.) Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв; 6. ОПП “Музичне мистецтво” (2022 р.) Державного закладу “Луганський національний університет імені Т. Шевченка”; 7. ОПП “Музичне мистецтво” (2022 р.) Одеської національної музичної академії імені А. Нежданової.

На підставі відомостей, поданих у порівняльній таблиці освітніх компонентів, які формують фахові компетентності із циклу професійної підготовки майбутніх викладачів вокалу, що навчаються за **освітньо-професійною програмою** спеціальності 025 “Музичне мистецтво”, виокремлено 11 **спільних характеристик** ОК (6, 7: педагогіка вищої школи, 3, 6: практика роботи з хором, 2, 5, 6, 7: магістерська робота, 2, 4: переддипломна практика, 2, 5, 7: виробнича практика, 1, 4, 6: публічна демонстрація творчого проекту / атестаційний екзамен, 1, 7: педагогічна практика, 2, 7: вокал, 2, 7: фортепіано) та **76 відмінних характеристик** з-поміж 86 освітніх компонентів ОК (1-7 ЗВО).

Унаслідок загальної характеристики змісту підготовки майбутніх викладачів вокалу, що проведена на підставі вивчення основних нормативних положень і вітчизняних наукових джерел, підсумовано, що зміст освіти варто трактувати через окреслені фахові компетентності й систему професійних результатів навчання (знання, уміння, навички). Для досягнення задекларованої мети проаналізовано зміст підготовки майбутнього викладача вокалу, виокремлено 9 акредитованих ОП, що пропонують українські ЗВО. У семи ОПП диференційовано спільні й відмінні ОК, зазначено назву ОП і рік оновлення. Зроблено висновок про наявність тенденцій до оновлення ОП, а також про побудову підготовки майбутнього викладача вокалу ЗВО на підставі з'ясування особливостей формування ФК і ПРН кожної ОП. Дослідницькі перспективи за вибраним науковим напрямом пов'язані з розширенням порівняльного аналізу змісту підготовки майбутнього викладача вокалу, згідно з переліком компонентів та їх логічною побудовою, для виокремлення ФК і ПРН із циклу професійної підготовки.

#### Використана література:

1. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008, 410 с.
2. Загіка О.О. Дидактичні завдання професійної освіти в умовах гуманізації та демократизації педагогічних відносин. *Професійно-технічна освіта: пошуки шляхів оновлення* : матеріали наук.-практ. конф. Інститут післядипломної освіти ІПП УМО. Донецьк : ІПО ІПП УМО, 2010. С. 88–93.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник / за ред. А. І. Кузьмінський та В. П. Омеляненко. Київ : Знання-Прес, 2008, 447 с.

4. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
5. Про вищу освіту: Закон України № 392-IX від 18.12.2019 року / *Відомості Верховної Ради України*, 2014, № 2145-VIII від 05.09.2017 року.
6. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 025 “Музичне мистецтво” для другого (магістерського) рівня вищої освіти: *Наказ Міністерства освіти і науки України* від 04.03.2020 р. № 368. URL: <http://surl.li/goxt>.
7. Про освіту: Закон України № 1658-IX. *Відомості Рішення Конституційного суду* 10-р/2019 від 16.07.2019 року.
8. Про розроблення державних стандартів вищої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 07.08.1998 року № 1247 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://bit.ly/3JbxtTS>.
9. Словник навчально-педагогічних понять і термінів : методичний посібник / за ред. Л. П. Вовк та ін. Київ : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. 83 с.
10. Федорченко Ю. Про формування і реалізацію освітніх програм ЗВО. *Реформи вищої освіти* : веб-сайт. URL: <https://bit.ly/317z8Sm>.

#### References:

1. Hurevych R. S. *Teoriia i praktyka navchannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh* : monohrafiia [Theory and practice of education in vocational and technical educational institutions: monograph]. Vinnytsia: DOV “Vinnytsia”, 2008, 410 p. [in Ukrainian].
2. Zahika O. O. *Dydaktychni zavdannia profesiinoi osvity v umovakh humanizatsii ta demokratyzatsii pedahohichnykh vidnosyn* [Didactic tasks of professional education in conditions of humanization and democratization of pedagogical relations]. *Profesiino-tekhnicna osvita: poshuky shliakhiv onovlennia* [Vocational and technical education: searching for ways of renewal]: scientific and practical materials conf. Institute of Postgraduate Education IPP UMO. Donetsk : IPO IPP UMO, 2010, P. 88–93 [in Ukrainian].
3. Kuzminskyi A. I. *Pedahohika: pidruchnyk* [Pedagogy: textbook]. / under the editorship A. I. Kuzminskyi and V. P. Omelianenko. Kyiv : Znannia-Press, 2008, 447 p. [in Ukrainian].
4. *Pedahohichni slovnyk* [Pedagogical dictionary] / under the editorship M. D. Yarmachenko. Kyiv : Pedagogical Thought, 2001, 516 p. [in Ukrainian].
5. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy № 392-IX vid 05.09.2017 roku [On higher education: Law of Ukraine № 392-IX dated December 18, 2019] / Information of the Verkhovna Rada of Ukraine, 2014, No. 2145-VIII dated September 5, 2017. [in Ukrainian].
6. Pro zatverdzhennia standartu vychoi osvity za spetsialnistiu 025 “Muzychne mystetstvo” dlia drugoho (mahisterskoho) rivnia vychoi osvity [About the approval of the standard of higher education in specialty 025 “Musical art” for the second (master's) level of higher education] : Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated March 4, 2020 №. 368. URL: <http://surl.li/goxt>. [in Ukrainian].
7. Pro osvitu: Zakon Ukrainy №1658-IX [On education: Law of Ukraine № 1658-IX] / Information Decision of the Constitutional Court 10/2019 dated 16.07. 2019. [in Ukrainian].
8. Pro rozroblennia derzhavnykh standartiv vychoi osvity [About the development of state standards of higher education]. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 7, 1998 № 1247 / Cabinet of Ministers of Ukraine. URL: <https://bit.ly/3JbxtTS>. [in Ukrainian].
9. *Slovyk navchalno-pedahohichnykh poniat i terminiv: metodychni posibnyk* [Dictionary of educational and pedagogical concepts and terms: methodical guide] / under the editorship L. P. Vovk and others. Kyiv : Publishing House of the NPU named after M. P. Drahomanova, 2001, 83 p. [in Ukrainian].
10. Fedorchenko Yu. Pro formuvannia i realizatsiiu osvitnikh prohram ZVO [About the formation and implementation of educational programs of higher education institutions] / Higher Education Reform : website. URL: <https://bit.ly/317z8Sm> (data zvernennia 28.11.2018) [in Ukrainian].

#### **Simonian V. Characteristics of the content of the training future vocal teachers: comparative analysis**

*The main key concepts: “content of education”, “content of professional education”, “educational program” have been characterized in the article and the main aspects of the content of education through educational programs at the second (master's) level of higher education, which are used to train future vocal teachers in institutions of higher education have been revealed.*

*The purpose of the article is to characterize the content of the training of future vocal teachers and highlight the common and different aspects in the content of educational and professional programs in the preparation of future vocal teachers of higher education institutions.*

*The general characteristics of the content of the training of future vocal teachers made us emphasize the main normative provisions and scientific positions of national scientists that the content of education should be considered through the system of professional learning outcomes (knowledge, abilities, skills) based on established pedagogical principles (cognitive, practical and creative experience and the experience of the formation of the surrounding reality).*

*For a thorough analysis of the characteristics of the content of the training of future vocal teachers, nine educational programs for the period from 2019 to 2023 accredited by the National Agency for Quality Assurance of Higher Education at the second (master's) level of higher education were singled out. It has been established that in accordance with the seventh qualification level of the National Framework of Qualifications, educational and professional programs in the specialty 025 Musical Art, which prepare future vocal teachers in higher education institutions, have been identified.*

*In view of the defined purpose of the study, we have analyzed the content of the training of the future vocal teacher by identifying 9 accredited EPs among the higher education institutions of Ukraine and identified the common and distinctive characteristics of the EP, the name of the EP and the year of the update of the EP, which showed the trends of updating the EP and the peculiarity of the training of the future vocal teacher of the higher education institution, taking into account the peculiarities of the formation of EC and PLO of each EP individually.*

*We see the perspective of the research in the direction we have chosen in the expansion of the comparative analysis of the future vocal teacher training content from the list of components and their logical construction to distinguish EC and PLO from the cycle of professional training.*

**Key words:** content of education, educational program, educational-professional program, educational-scientific program, future vocal teacher, educational components, professional competences, program learning outcome.

## ПРОЄКТУВАННЯ ТА СТВОРЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ОНЛАЙН ПОСІБНИКА ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ

Для розвитку основних компетенцій освіти 4.0 широкого використання набувають Інтернет-технології, зорієнтовані на інтерактивну взаємодію суб'єктів учіння. Прорив у майбутнє планується шляхом поєднання двох унікальних сильних сторін: вчителя (High Touch) і можливостей технологій (High Tech) (далі НТНТ), зокрема, штучного інтелекту. Освіта НТНТ стосується того, як адаптивні технології можуть звільнити вчителів від традиційного лекційного стилю навчання та дозволити їм надавати персоналізовані інструкції з акцентом на розвиток навичок вищого рівня. Інтеграція технологій в освіту надає здобувачам освіти пізнавальний простір і цікавий досвід навчання. Проаналізовано потенціал інтерактивних онлайн посібників і підручників у системі сучасної освіти, наголошено на мотивувальному, динамічному аспекті, адже завдання, пропоновані в таких електронних навчальних книгах, включають технологічні ресурси, відео та аудіо презентації, вихід за межі вербальної комунікації. Через аналіз техніко-педагогічних моделей, що використовуються в освітніх сценаріях з інтенсивним застосуванням ІКТ, розкрито практичні аспекти проєктування та створення інтерактивного онлайн посібника для підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Досліджено методику розроблення такого сучасного інтерактивного засобу з точки зору креолізованих навчальних текстів. Останнє розкривається як через зміст, так і через формат такого виду електронного видання. Описано авторські підходи до реалізації когнітивної взаємодії за допомогою інтерактивного онлайн посібника в дистанційному та змішаному навчанні. Окреслено низку рекомендацій щодо розроблення такого виду навчальної книги. Педагогічне дослідження, що розглядається, проводиться в рамках НДР кафедри філософії і освіти дорослих ЦПО ДЗВО “Університет менеджменту освіти” НАПН України “Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти” (державний реєстраційний номер 0120 U104637 (2020–2025 рр.)).

**Ключові слова:** інтерактивний онлайн посібник, професійний розвиток педагогів, когнітивна взаємодія.

Освіта 4.0 спрямована на трансформацію майбутнього за допомогою передових технологій та автоматизації [1]. Автором терміну High-Touch, High-Tech (НТНТ) є Джон Нейсбітт [2], який наголошує на свідомій інтеграції технологій у наше життя, “прийняття технології, що зберігає нашу людськість, і відкидання технологій, які вдираються в неї”. Технологія забезпечує адаптивний зміст і оцінювання для розвитку базових навичок учнів, вчитель розвиває в учнів навички вищого рівня (критичне мислення, співпрацю та соціально-емоційне навчання).

Повномасштабна війна росії проти України де-факто перервала очне навчання в багатьох закладах України. Інтернет і освіта об'єдналися, щоб надати користувачам необхідні навички, серед яких використання нових інструментів для створення мультимедійного інтерактивного вмісту освітнього предмета (дисципліни). На тепер традиційні інструкції в класі/аудиторії не забезпечують практичність освітнього середовища, оперативного оцінювання, оптимального залучення. Натомість цифрові засоби навчання та інтернет-технології допомагають заповнити цю прогалину. Прагматичність сучасних технологій адаптують педагогів як цифрових іммігрантів до навчання покоління цифрових тубільців (за Марком Пренським [3]). Дослідники наголошують, що завдяки електронним книгам учні можуть знаходити інформацію швидше та правильніше, а технології розширили можливості спілкування та співпраці. Клас стає мікрокосмом більшого цифрового середовища, в якому учні можуть практикувати спілкування, пошук і взаємодію з іншими цифровими громадянами [4; 5; 6; 7; 8; 9].

**Мета статті** – розкрити методичні аспекти проєктування та створення інтерактивного онлайн посібника для підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Нині існує багато можливостей для перетворення звичайного підручника засобами комп'ютерних технологій в електронне навчальне середовище, і цим самим для плавного покращення якості самостійної роботи користувача, нейтралізації шкідливих чинників впливу. Інтернет-ресурси для створення інтерактивних робочих аркушів та електронних книг на сьогодні запропоновано такі: Book Creator, Ourboox, Wizer.me, Live Worksheets, WriteReader, Teacher Made, Blendspace, eXeLearning, Classkick. Кожен із яких має свої переваги й особливості. Дослідники розробили поради щодо створення інтерактивних цифрових книг у 2022 [10]. Авторами розроблено в програмі Sway Microsoft Office [11] інтерактивний онлайн посібник “Пізнаваймо. Творімо. Взаємодіймо. Як еволюціонують навчальні тексти в ХХІ ст.?” [12], який є логічним продовженням попередньої розробки дослідницької групи: “Навчальні тексти нової природи: творимо, радимо, тренуємо: методичні рекомендації” [13]. Перевагами програми Sway Microsoft Office є дизайн, зручність і простота роботи, не витратність часу на форматування. Для роботи у цій програмі необхідно мати лише обліковий запис, який безплатно створюється на вебсторінці Microsoft [14]. Дослідження Т. Варенко [15] показало, що електронні мультимедійні підручники можуть бути представлені у таких форматах: вебсайту (підрозділу сайту), презентації Prezi, PDF. Електронні мультимедійні підручники – подання навчального матеріалу

в електронному вигляді, з використанням форматowanego гіпертексту, графічних зображень, анімації, аудіо і відеозаписів [16]. В. Рогоза, О. Кохан визначають такий електронний продукт як повноцінний самостійний навчальний засіб, або може доповнювати паперове видання [17]. Положення про електронний підручник [18] роз'яснює, як він має виглядати. У вітчизняній практиці цікавим є розроблений для ЗЗСО інтерактивного онлайн посібника із теми “Друга світова війна”, матеріали проєкту якого розроблено за фінансової підтримки проєкту MATRA посольства Нідерландів в Україні (2012–2013) та Фонду “Пам’ять, відповідальність, майбутнє” (Німеччина, 2016–2017) [19].

Закордонний дослідницький масив із проблеми розроблення інтерактивної онлайн навчальної книги охоплює різні питання, зокрема: стурбованість щодо механізмів мотивації учіння в освітньому вмісті такого підручника [20]. Інші дослідження зосереджені на ефективному дизайні такого ресурсу [21] та основних інструментах і ресурсах для онлайн навчання [22]. Вагомим напрямком вивчення є аналіз переваг електронної навчальної книги для активізації навчання програмування [23], математики [24], викладання англійської мови [25], історії [26]. Закордонними ученими розробляються методики розроблення інтерактивного онлайн підручника [21; 27; 28]. На сайтах закордонних закладів вищої освіти містяться інструктивні матеріали з розроблення навчальних матеріалів для онлайн-курсу (наприклад, Центр викладання, навчання та наставництва (CTL) Університету Вісконсіна-Медисон [29]). Аналіз досліджень доводить, що ця проблематика в аспекті освіти дорослих натеper немає системних розвідок, а також і прикладів таких посібників. Для розроблення інтерактивного онлайн посібника проаналізовано техніко-педагогічні моделі, що використовуються в освітніх сценаріях з інтенсивним застосуванням ІКТ: ADDIE (аналіз, проєктування, розробка, реалізація та оцінка); TRACK (інтеграція технологій для навчання); 7Cs of Learning Design (заснована на вивченні компонентів проєктування); 4C/ID (базується на практичних навчальних завданнях) (за Лурдес Гуардія [22]). Інтерактивний онлайн посібник є видом електронного видання, що містить: мультимедійний та інтерактивний вміст, завдяки якому освітній матеріал подається в інтерактивній і візуальній формі; механізм контролю (самоконтролю) знань з теми, що вивчається; різноманітні інтерактивні матеріали (зображення, аудіо, відео, 3-D сцени, інтерактивні симуляції), що мають чітку структуру та повністю відповідають темам; зручну навігацію згідно із сучасними стандартами. Отож, переваги інтерактивного онлайн посібника для підвищення кваліфікації педагогів як різновиду електронного видання така: гнучкість і зручність графіка навчання; реалізація ідеї індивідуального (персоналізованого) навчання, забезпечення індивідуальної траєкторії професійного розвитку згідно з власними потребами й фаховими інтересами слухачів; самооцінювання за допомогою сучасних онлайн інструментів; консультування з викладачем в ході навчання; використання кольорової графіки, анімації, звукового супроводу, гіпертексту, інтерактивних вебелементів; нелінійне вивчення матеріалу завдяки безлічі зручних гіперпосилань; встановлення зв'язку з додатковою літературою в електронних бібліотеках, освітніх сайтах та інших ресурсах. Завдяки такому формату можна реалізувати когнітивну взаємодію.

Когнітивна взаємодія – сумісна пізнавальна діяльність суб'єктів з метою розвитку їхніх когнітивних процесів та способів отримання знань у результаті інформаційного обміну з довкіллям. Це поняття пов'язане з когнітивною теорією мультимедійного навчання, яка постулює, що оптимальне навчання відбувається тільки в тому випадку, коли вербальний і візуальний матеріал представлені синхронно. Теорія мультимедійного навчання була розроблена педагогом-психологом Річардом Е. Мейером. Для зменшення когнітивного навантаження робочої пам'яті при презентації вмісту доцільно представляти її у мультимедійному форматі, активізувати два способи отримання інформації: візуальний та словесний. Майер сформулював вихідні положення розроблення мультимедійного матеріалу [30].

Для розроблення інтерактивних онлайн посібників необхідно низка інструментів і ресурсів, що дозволяють скористатися потенціалом онлайн навчання для кожного здобувача освіти. Має бути враховано: навчальну мету; рівень здобувачів освіти; доступні технології. З технічної точки зору для розроблення інтерактивних онлайн посібників пропонуються наступні критерії: простота використання: інструменти, які не вимагають передових технічних засобів і мають інтуїтивно зрозумілий і зручний інтерфейс; вартість ліцензії: використання інструментів з безплатною та відкритою ліцензіями; кросплатформений дизайн і сумісність; безпека і конфіденційність; можливість створювати вміст у кількох форматах; ступінь оновлення. Завдяки інтерактивному онлайн посібнику зростає можливість для реалізації п'яти ключових стратегій навчання (за Терезою Ромеу): спілкування та взаємодії; планування управління; ревіталізації; орієнтації та мотивації; оцінювання [22].

Розкриємо методичні особливості проєктування та створення інтерактивного онлайн посібника. Відбір і структурування матеріалу в цьому посібнику здійснено насамперед задля системного та цікавого знайомства освітян із навчальними текстами, які еволюціонують в цифровій ері. Мова йде про креолізовані (мультимодальні/полімодальні) навчальні тексти та організовувати безпечний віртуальний освітній простір. Дизайн освітніх контекстів в онлайн навчанні має особливості, тому просте перенесення традиційних практик у віртуальний освітній простір неможливе. Акцентуємо на креолізованих навчальних текстах у безпечному віртуальному освітньому просторі тому, що, по-перше, у побудові освіти 4.0 пріоритетним напрямом є НТНТ – підхід до навчання, для якого “хороший” навчальний текст визначає якість такого навчання, бо слугує засобом формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції, наділений багатим

дидактичним потенціалом (навчання рецепції; розуміння й осмислення; інтерпретації; стимулювання розвитку мовлення); по-друге, навчальний текст в освіті 4.0 забезпечує персоналізоване навчання в поєднанні з високими технологіями; по-третє, такі тексти стають предметом особливої уваги не лише в контексті підручникотворення, а й медіаосвіти. Розроблений посібник переслідує такі цілі. Перша – дати уявлення про сформовані в науці підходи до креолізованого навчального тексту. Адже перш ніж створювати такі тексти педагог має знати сутність і сформовані вимоги до текстів нового типу. Тому звідси випливає друга: дати поради до найскладнішого, важко помітного і персонального – творчої складової самої роботи над креолізованими навчальними текстами.

Перша частина (Як тексти стають навчальними?) орієнтує читача на дослідження сутності навчальних текстів. У другій частині автори концептуалізують ідею сучасних навчальних текстів для когнітивної взаємодії в освітньому процесі. Акцент у третьому розділі (Актуально: чому?) зроблено на: чинниках, які змінюють освіту (макро-мезо-мікро); пріоритетних напрямках та підходах до побудови освіти 4.0; значущості безпечного простору в освіті: віковій класифікації медіаризиків. Матеріал четвертого розділу (Креолізований навчальний текст: читиво) у різних форматах розкриває сутність поняття та окреслює практичні напрями. У п'ятому розділі (Види креолізованих текстів: окремі приклади на основі аналізу педагогічного досвіду та власних розробок) через напрацювання зі створення текстів, орієнтованих на використання різних платформ семіотичних систем, проілюстровано із медіатеки авторів окремі креолізовані тексти. Шостий розділ містить інтерактивну історію “Поради для створення креолізованих текстів”. Про креолізовані навчальні тексти в інших форматах читач дізнається у сьомому розділі. Пропоновано власні розробки (робочі зошити, які розкривають практичні аспекти поданої теми). Також автори намагаються віднайти відповідь на запитання: скільки та які мають бути креолізовані навчальні тексти? Розроблена матриця відбору, створення та модифікації креолізованих навчальних текстів для дев'яти подій навчання зорієнтує педагогів на: систематизацію інструментів для створення безпечного віртуального освітнього простору; відбір цифрових інструментів для продуктивної технічної архітектури дидактичного змісту; самодіагностику інформаційної грамотності. Автори свідомі того, що натепер неможливо подати повний огляд цифрових інструментів для створення полімодальних навчальних текстів. Можливість розробляти новітні полімодальні навчальні тексти прямо пропорційно появі нових цифрових інструментів. Тому цей процес є систематичним. Автори максимально прагнули розкрити широке коло питань, пов'язаних із цією проблемою. Для цього введено розділ “Для роздумів”, який допоможе читачам досліджувати полімодальні навчальні тексти, які не стали предметом спеціального вивчення в основній частині посібника. Розроблення завдань для цього розділу здійснено в контексті методики застосування креолізованих текстів в освітньому процесі. Для представлення своїх варіантів відповідей читачам пропоровано використовувати можливості різних цифрових інструментів: Jigsawplanet (онлайн-сервіс, за допомогою якого створено пазли для мотивації учіння та розвитку когнітивних процесів); IMGonline.com.ua (сайт для створення мотиваторів – демомотиваторів); Flipgrid (за допомогою цього додатку читачі фіксують варіанти своїх відповідей за допомогою відео); Jamboard (віртуальна дошка для пропозицій); онлайн дошка Padlet “Когнітивна технологія роботи з/над креолізованим навчальним текстом: пошук – досвід – експеримент у відкритій освіті дорослих” – для представлення авторських інноваційних освітніх проєктів. Навігатором у роботі з посібником є подана рубрикація та активні посилання. Для розкриття теми рубрики кожна тема об'єднана логічно й представлена форматом відео кращих освітніх практик. Після ознайомлення із відео читачеві пропонуються авторські розробки креолізованих текстів.

Дослідження вивчало особливості розроблення інтерактивного онлайн посібника для підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Як вид електронного видання інтерактивний онлайн посібник має усі характеристики креолізованого навчального тексту, більш ефективно в дистанційній та змішаній формі підвищення кваліфікації. Завдяки такому інтерактивному засобу слухачі розв'язують кілька проблем у роботі з освітнім вмістом: доступність, зручність і простота застосування, структурованість, реалізація когнітивної взаємодії з викладачем. Інтерактивний онлайн посібник мотивує підвищення кваліфікації, орієнтоване на слухача, легко налаштовує слухачів на різкі кризи в організації освітнього процесу, пов'язані з наслідками війни. Окреслимо низку рекомендацій щодо розроблення такого виду навчальної книги: надавати перевагу розробленню завдань, орієнтованих на різні види освітньої діяльності, аніж цифровим інструментам (добре проєктована діяльність не потребує найскладніших інструментів); перевірка надійності інструментів і ресурсів для розроблення вмісту завдань; урахування ліцензії на використання (надавати перевагу тим ресурсам, чії ліцензії дозволяють повторне використання та адаптацію); варіативність інструментів і ресурсів, що активізує навчання; безпека в роботі з цифровими інструментами та ресурсами (перевагу надавати інструментам із відкритим кодом). Завдяки інтерактивному онлайн посібнику зростають можливості для: динамічної взаємодії в онлайн і змішаному навчанні; автономії та мотивації до навчання здобувачів освіти; змістовного навчання; орієнтованості на процес учіння; досягнення компетенцій; розвитку допитливості, креативності та уяви; розвитку цифрової компетенції суб'єктів учіння. Перспективними напрямками є формування готовності викладачів системи підвищення кваліфікації до розроблення інтерактивних онлайн посібників як креолізованих навчальних текстів для освіти дорослих 4.0.

**Використана література:**

1. Catalysing Education 4.0 Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery. Insight report. May 2022. URL: <https://u.to/Dt6RHA>.
2. Naisbitt J., Naisbitt N., Douglas P. High Tech High Touch: Technology and Our Accelerated Search for Meaning. Nicholas Brealey Pub. 2001. 274 p.
3. Prensky M. Digital Natives, Digital Immig. *From On the Horizon*. MCB University Press. October 2001. Vol. 9, № 5. URL: <https://u.to/QzikHw>.
4. Chen X., Zou D., Cheng G., Xie H. Detecting latent topics and trends in educational technologies over four decades using structural topic modeling: A retrospective of all volumes of Computers & Education. *Computers & Education*. July 2020. Vol. 151, 103855. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103855>.
5. Marek M. W., Chew C. S., Wu W. V. Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*. 2021. Vol. 19, Iss. 1. Art. 6. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.oa3>.
6. Singh R. P., Javaid M., Kataria R., Tyagi M., Haleem A., Suman R. Significant applications of virtual reality for COVID-19 pandemic. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*. July–August 2020. Vol. 14, Iss. 4. P. 661–664. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dsx.2020.05.011>.
7. Nikou S., Milla A. An assessment of the interplay between literacy and digital Technology in Higher Education. *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26. P. 3893–3915. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10451-0>.
8. Curran V., Matthews L., Fleet L., Simmons K., Gustafson D. L., Wetsch L. A Review of Digital, Social, and Mobile Technologies in Health Professional Education. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*. Summer 2017. Vol. 37, Iss. 3. P. 195–206. DOI: <https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000168>.
9. Rueda L., Benitez J., Braojos J. From traditional education technologies to student satisfaction in Management education: A theory of the role of social media applications. *Information & Management*. December 2017. Vol. 54, Iss. 8. P. 1059–1071. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.im.2017.06.002>.
10. Harman M. Top 10 Tips to Create Interactive Digital Books in 2022. URL: <https://u.to/HHoBHQ>.
11. Початок роботи з веб-програмою Sway. URL: <https://u.to/DU5fHA>.
12. Скрипник М. І., Кравчинська Т. С., Волинець Н. П. Пізнаваймо. Творімо. Взаємодіймо. Як еволюціонують навчальні тексти в XXI ст.? URL: <https://u.to/PrJaHA>.
13. Скрипник М. І., Кравчинська Т. С., Волинець Н. П. Навчальні тексти нової природи: творимо, радимо, тренуємо: методичні рекомендації. Київ : ЦПО. 2021. 60 с. URL: <https://u.to/LCQLGw>.
14. Microsoft. Обліковий запис. URL: [www.microsoft.com/account](http://www.microsoft.com/account).
15. Варенко Т. К. Мультимедійний підручник: визначення та формати реалізації. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Іноземна філологія*. 2015. Вип. 82. С. 29–34.
16. Ястребов М. І., Поляк О. О. Електронний підручник – компонент сучасного освітнього середовища. *Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”*. Серія –Радіотехніка. Радіоапаратобудування. 2010. Вип. 40. С. 161–164.
17. Рогоза В. В., Кохан О. В. Використання електронних мультимедійних підручників для реалізації навчально-виховного процесу в профільній школі. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/7891/1/72.pdf>.
18. Про затвердження Положення про електронний підручник: наказ Міністерства освіти і науки від 02.05.2018 р. № 440. URL: <https://u.to/tMTrHA>.
19. Друга світова війна: інтерактивний онлайн-посібник. URL: <https://u.to/MtJNHA>.
20. Huang H. E-reading and e-discussion: EFL learners' perceptions of an e-book reading program. *Computer Assisted Language Learning*. 2013. Vol. 26, Iss. 3. P. 258–281. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.656313>.
21. Kapoor R., Megaw P., Dunk V., Harrison G., Miller K., Simcock D. Building an interactive online textbook: A tool at our fingertips // *Proceedings of The Australian Conference on Science and Mathematics Education*. 2019. URL: <https://u.to/yUskHw>.
22. Improving online teaching: Practical guide for quality online education / Sangra A. et al. Barcelona : Editorial UOC. 2022. 215 p. URL: <https://u.to/DUWkHw>.
23. Joni K., Diana R., Charles B. The impact of an interactive textbook in a beginning programming course. *Information Systems Education Journal (ISEDJ)*. 2020. Vol. 18, Iss. 6. P. 38–45. URL: <https://u.to/uVWkHw>.
24. Reinhold F., Hofe S. I., Hoch S., Werner B., Richter-Gebert J., Reiss K. Digital support principles for sustained mathematics learning in disadvantaged students. *PloS One*. 2020. Vol. 15, Iss. 10. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240609>.
25. Bikowski D. Casal E. Interactive digital textbooks and engagement: a learning strategies framework. *Language Learning & Technology*. February 2018. Vol. 22, Iss. 1. P. 119–136. URL: <https://u.to/gSEBHQ>.
26. Asrowi, Hadaya A., Hanif M. The Impact of Using the Interactive E-Book on Students' Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*. 2019. Vol. 12, Iss. 2. P. 709–722. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12245a>.
27. Kwang S. C., Hye W. B., Sunguk K., Heonchang Y. Interactive Digital Textbook Development Methodology for Higher Education. *International Journal on Advanced Science Engineering and Information Technology*. 2018. Vol. 8, Iss. 4–2. P. 1534–1540. URL: <http://surl.li/epbmi>.
28. Dunn P. K., Brunton E. A., Farrar M. B. Your online textbook is ready: a shareable, interactive online textbook in response to COVID-19 lockdowns. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 2022. Vol. 53, Iss. 3. P. 582–593. DOI: <https://doi.org/10.1080/0020739x.2021.1983051>.
29. University of Wisconsin-Madison. URL: <https://u.to/JVyKHw>.
30. Термінологічний словник. Теоретико-методичні засади трансформації професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти / М. О. Кириченко та ін. Біла Церква : “ТОВ Білоцерківдрук”. 2022. 96 с. URL: <https://u.to/EsPrHA>.

**References:**

1. Catalysing Education 4.0 Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery. Insight report. May 2022. URL: <https://u.to/Dt6RHA>.
2. Naisbitt J., Naisbitt N., Douglas P. High Tech High Touch: Technology and Our Accelerated Search for Meaning. Nicholas Brealey Pub. 2001. 274 p.

3. Prensky M. Digital Natives, Digital Immig. From On the Horizon. MCB University Press. October 2001. Vol. 9, № 5. URL: <https://u.to/QzikHw>.
4. Chen X., Zou D., Cheng G., Xie H. Detecting latent topics and trends in educational technologies over four decades using structural topic modeling: A retrospective of all volumes of Computers & Education. Computers & Education. July 2020. Vol. 151, 103855. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103855>.
5. Marek M. W., Chew C. S., Wu W. V. Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. International Journal of Distance Education Technologies (IJDET). 2021. Vol. 19, Iss. 1. Art. 6. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.0a3>.
6. Singh R. P., Javaid M., Kataria R., Tyagi M., Haleem A., Suman R. Significant applications of virtual reality for COVID-19 pandemic. Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews. July–August 2020. Vol. 14, Iss. 4. P. 661–664. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dsx.2020.05.011>.
7. Nikou S., Milla A. An assessment of the interplay between literacy and digital Technology in Higher Education. *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26. P. 3893–3915. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10451-0>.
8. Curran V., Matthews L., Fleet L., Simmons K., Gustafson D. L., Wetsch L. A Review of Digital, Social, and Mobile Technologies in Health Professional Education. Journal of Continuing Education in the Health Professions. Summer 2017. Vol. 37, Iss. 3. P. 195–206. DOI: <https://doi.org/10.1097/CEH.000000000000168>.
9. Rueda L., Benitez J., Braojos J. From traditional education technologies to student satisfaction in Management education: A theory of the role of social media applications. Information & Management. December 2017. Vol. 54, Iss. 8. P. 1059–1071. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.im.2017.06.002>.
10. Harman M. Top 10 Tips to Create Interactive Digital Books in 2022. URL: <https://u.to/HHoBHQ>.
11. Pochatok roboty z veb-prohramoiu Sway [Getting started with the Sway web app]. URL: <https://u.to/DU5fHA>. [in Ukrainian].
12. Skrypnyk M. I., Kravchynska T. S., Volynets N. P. Piznavaimo. Tvorimo. Vzaiemodiimo. Yak evoliutsionuiut navchalni teksty v XXI st.? [Let's get to know each other. Let's create. Let's interact. How do educational texts evolve in the 21st century?]. URL: <https://u.to/PrJaHA>. [in Ukrainian].
13. Skrypnyk M. I., Kravchynska T. S., Volynets N. P. Navchalni teksty novoi pryrody: tvorymo, radymo, trenuiemo: metodychni rekomendatsii [Educational texts of a new nature: we create, advise, train: methodical recommendations]. Kyiv : TsIPO. 2021. 60 s. URL: <https://u.to/LCQLGw>. [in Ukrainian].
14. Maykrosoft. Oblikovyi zapys [Microsoft. Account]. URL: [www.microsoft.com/account](http://www.microsoft.com/account). [in Ukrainian].
15. Varenko T. K. Multymediyni pidruchnyk: vyznachennia ta formaty realizatsii [Multimedia textbook: definitions and implementation formats]. Visnyk KhNU im. V. N. Karazina. Inozemna filolohiya. 2015. Vyp. 82. S. 29–34. [in Ukrainian].
16. Yastrebov M. I., Poliakh O. O. Elektronnyi pidruchnyk – komponent suchasnoho osvitnoho seredovyscha [An electronic textbook is a component of the modern educational environment]. Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy “Kyivskiy politekhnichnyi instytut”. Seria – Radiotekhnika. Radioaparatabuduvannia. 2010. Vyp. 40. S. 161–164. [in Ukrainian].
17. Rohoza V. V., Kokhan O. V. Vykorystannia elektronnykh multymediynykh pidruchnykiv dlia realizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v profilnii shkoli. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/7891/1/72.pdf>. [in Ukrainian].
18. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro elektronnyi pidruchnyk [On the approval of the Regulation on the electronic textbook]: nakaz Ministerstva osvity i nauky vid 02.05.2018 r. № 440. URL: <https://u.to/tMTrHA>. [in Ukrainian].
19. Druha svitova viina: interaktyvnyi onlain-posibnyk [World War II: An Interactive Online Guide]. URL: <https://u.to/MtJNHA>. [in Ukrainian].
20. Huang H. E-reading and e-discussion: EFL learners' perceptions of an e-book reading program. Computer Assisted Language Learning. 2013. Vol. 26, Iss. 3. P. 258–281. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.656313>.
21. Kapoor R., Megaw P., Dunk V., Harrison G., Miller K., Simcock D. Building an interactive online textbook: A tool at our fingertips. Proceedings of The Australian Conference on Science and Mathematics Education. 2019. URL: <https://u.to/yUSkHw>.
22. Improving online teaching: Practical guide for quality online education / Sangra A. et al. Barcelona : Editorial UOC. 2022. 215 p. URL: <https://u.to/DUWkHw>.
23. Joni K., Diana R., Charles B. The impact of an interactive textbook in a beginning programming course. Information Systems Education Journal (ISEDJ). 2020. Vol. 18, Iss. 6. P. 38–45. URL: <https://u.to/uVWkHw>.
24. Reinhold F., Hofe S. I., Hoch S., Werner B., Richter-Gebert J., Reiss K. Digital support principles for sustained mathematics learning in disadvantaged students. *PLoS One*. 2020. Vol. 15, Iss. 10. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240609>.
25. Bikowski D. Casal E. Interactive digital textbooks and engagement: a learning strategies framework. Language Learning & Technology. February 2018. Vol. 22, Iss. 1. P. 119–136. URL: <https://u.to/gSEBHQ>.
26. Asrowi, Hadaya A., Hanif M. The Impact of Using the Interactive E-Book on Students' Learning Outcomes. International Journal of Instruction. 2019. Vol. 12, Iss. 2. P. 709–722. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12245a>.
27. Kwang S. C., Hye W. B., Sunguk K., Heonchang Y. Interactive Digital Textbook Development Methodology for Higher Education. International Journal on Advanced Science Engineering and Information Technology. 2018. Vol. 8, Iss. 4–2. P. 1534–1540. URL: <http://surl.li/epbmi>.
28. Dunn P. K., Brunton E. A., Farrar M. B. Your online textbook is ready: a shareable, interactive online textbook in response to COVID-19 lockdowns. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 2022. Vol. 53, Iss. 3. P. 582–593. DOI: <https://doi.org/10.1080/0020739x.2021.1983051>.
29. University of Wisconsin-Madison. URL: <https://u.to/JVykhW>.
30. Terminolohichni slovnyk. Teoretyko-metodychni zasady transformatsii profesiinoho rozvytku pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh vidkrytoho universytetu pislidiplomnoi osvity [Terminological dictionary. Theoretical and methodological principles of the transformation of pedagogical and research-pedagogical workers in the conditions of an open university of postgraduate education] / M. O. Kyrychenko ta in. Bila Tserkva : “TOV Bilotserkivdruk”. 2022. 96 s. URL: <https://u.to/EsPrHA>. [in Ukrainian].

**Skrypnyk M., Kravchynska T., Volynets N. Design and creation of an interactive online guide for improving the qualifications of teachers**

*For the development of the main competencies of education 4.0, Internet technologies oriented to the interaction of learning subjects are becoming widely used. A breakthrough into the future is planned by combining two unique strengths: the teacher (High Touch) and the capabilities of technology (High Tech) (hereinafter HTHT), in particular, artificial intelligence. HTHT education is about how adaptive technology can free teachers from the traditional lecture style of teaching and allow them to provide personalized instruction with an emphasis on developing higher order skills. The integration of technologies into education provides students with a cognitive space and an interesting learning experience. The potential of interactive online manuals and textbooks in the system of modern education is analyzed, the motivational, dynamic aspect is emphasized, because the tasks offered in such electronic textbooks include technological resources, video and audio presentations, going beyond verbal communication. Through the analysis of technical-pedagogical models used in educational scenarios with intensive use of ICT, the practical aspects of designing and creating an interactive online manual for improving the qualifications of pedagogical and scientific-pedagogical workers have been revealed. The method of developing such a modern interactive tool from the point of view of creolized educational texts was studied. The latter is revealed both through the content and through the format of this type of electronic publication. The author's approaches to the implementation of cognitive interaction using an interactive online manual in distance and mixed education are described. A number of recommendations for the development of this type of textbook are outlined. The pedagogical research under consideration is being conducted within the framework of the Scientific research work of the Department of philosophy and adult education of the CIPE SIHE "University of educational management" of NAES of Ukraine "Transformation of the professional development of pedagogical and scientific pedagogical workers in the conditions of an open university of postgraduate education" (state registration number 0120 U104637 (2020–2025)).*

**Key words:** interactive online guide, professional development of teachers, cognitive interaction.

УДК 372.854(7+47):81.373.46

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.27>

Слабін В. К.

**ХІМІЧНІ ЕПОНІМИ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ:  
СУТІСНІ ЗНАННЯ ЧИ ЗОВНІШНЄ ВПІЗНАННЯ?**

*Дидактичний принцип виховання у навчанні є важливим для якісної освіти. Загальноvizнаним методом виховання вважається позитивні приклад. Як такі можна використовувати біографії та описи діяльності вчених, багато прізвищ яких входять до складу наукових епонімів (власних термінів, що походять від назв і позначають явище, закон, теорію, винахід та інші.). Відповідно до принципів гуманізації та історизму, які декларуються в національних документах про освіту, епоніми можуть використовуватися як засіб виховання при вивченні природних та інших дисциплін.*

*Метою дослідження було оцінити знання хімічних епонімів та виявити взаємозв'язок між їх рефлексивним розумінням та міцним знанням у студентів ВНЗ різних країн – Білорусі та США.*

*Для Інтернет-опитування було розроблено авторську анкету, що складалася з 27 питань. Аналіз зібраної інформації проводився з використанням пакету IBM® SPSS®, описової (розрахунок середніх та стандартних відхилень, дисперсії) та вивідної (використання тестів Манна-Уїтні та Пірсона) статистики.*

*За результатами анкетування встановлено, що студенти обох країн краще визначають хімічні епоніми за асоціативною порадкою, ніж за змістом (сутністю). Знання епонімів у білоруських респондентів виявилося децю вищим, ніж у американських піддослідних, що пояснюється специфікою вибірки (у перших більш репрезентативною була частка студентів-хіміків), графіком та тривалістю занять з хімії. Впізнаваності хімічних епонімів сприяє їх повторюваність, унікальність та фонетичність. Основним фактором хороших знань є висока мотивація до їх засвоєння, яка визначається обраним фахом – найбільш мотивованими у цьому відношенні є студенти профільних фахів "Хімія" та "Викладання хімії".*

*Матеріали дослідження та отримані результати будуть корисні вчителям та викладачам хімії при розробці уроків, курсів лекцій, циклів семінарських та лабораторних занять, а також при складанні навчальних посібників та написанні підручників.*

**Ключові слова:** анкета, історія хімії, гуманізація освіти, методика хімії, хімічна освіта, епонім.

**Вступ.** Епонім – слово грецького походження, що означає явище, закон, теорію, принцип, винахід і т. д., назване на ім'я першовідкривача. Раніше вивчені у філологічному [1], історичному [2], культурно-філософському [3], етичному [4] аспектах, епоніми привертають увагу й у педагогічній науці.

Дидактичний потенціал епонімів (відоміших серед вчителів-природників як іменні назви) обумовлений тим, що вони є частиною змісту природничих наук [5]. Майбутні хіміки та вчителі хімії повинні знати епоніми з тієї простої причини, що вони є частиною предмета хімії. Для хіміка епонім є свого роду "опорним сигналом", який безпосередньо пов'язує, наприклад, іменну реакцію з її механізмом і структурами реагентів, іменне рівняння – із змінними та константами, що входять до нього, іменний посуд – з пристроєм

та іншим пов'язаним з ним обладнанням. Методологічно корисним з погляду міждисциплінарних зв'язків є формальна схожість утворення та зміни, з одного боку, хімічних епонімів як мовних одиниць, а з другого боку, молекул як хімічних одиниць з допомогою метафори освітнього Всесвіту [6; 7]. Таким чином, епоніми відіграють істотну роль у навчальній та практичній експериментальній роботі хіміка.

За бажанням викладача або вчителя реакція Гофмана, конденсація Клайзена, перегрупування Мервейна, основи Шиффа, сіль Бертолле, рівняння Нернста, число Авогадро, константа Планка, колба Ерленмейера, пальник Бунзена та інші епоніми можна розгорнути в історичні розповіді, що передбачають принципи гуманізації та історизму, які декларуються в державних документах про освіту в багатьох країнах. До історизму, зокрема, відноситься використання у шкільному курсі відомостей з історії розвитку хімічної науки, а також матеріалу про діяльність видатних вчених-хіміків. Використання цього принципу сприяє реалізації низки виховних завдань. Епоніми залишаються важливими як у середній, так і у вищій освіті [8].

**Мета дослідження** – оцінка знання хімічних епонімів та виявлення взаємозв'язок між їх рефлексивним розумінням та міцним знанням у студентів ВНЗ різних країн – Білорусі та США. Як базу для міжнародних досліджень було обрано Орегонський університет (УО) та Білоруський державний університет (БДУ). Американські студенти ( $n=250$ ; 85 юнаків та 165 дівчат) вивчали загальну та органічну хімію навесні (повний навчальний рік) та влітку, білоруські студенти ( $n=22$ ; 10 юнаків та 12 дівчат) вивчали загальну хімію навесні. Загалом у дослідженні взяли участь п'ять груп [9].

Було розроблено відповідну онлайн-анкету ([https://oregon.qualtrics.com/SE/?SID=SV\\_6PUQWc0FtKnsbHv](https://oregon.qualtrics.com/SE/?SID=SV_6PUQWc0FtKnsbHv)). Її перша частина була спрямована на вивчення знання епонімів студентами з асоціації. Було запропоновано асоціювати прізвища хіміків: 1) Арреніус, Нернст, Шредінгер; 2) Гейзенберг, Ле Шательє, Паулі; 3) Генрі, Гесс, Рауль, Шарль; 4) Планк, Рідберг – з категоріями: рівняння, принцип, закон, константа.

Друга частина анкети була спрямована на вивчення знань учнів про епоніми за змістом. У ньому фігурували імена тих самих учених, пов'язані зі стійкими епонімами. Було запропоновано відповісти на такі питання:

1. Який вчений це постулював?  $E\psi = H\psi$  (Шредінгер)
2. Який вчений це сформулював? “Атом не може мати двох електронів з усіма чотирма однаковими квантовими числами”. (Паулі)
3. Який вчений це запровадив?  $R = 1,096776 \times 10^7$  м (Рідберг)
4. Який вчений це сформулював? “Якщо на систему, яка перебуває у стані стійкої рівноваги, впливати ззовні, змінюючи якусь із умов рівноваги (температуру, тиск, концентрацію), то в системі посилюються процеси, спрямовані на протидію змінам”. (Ле Шательє)
5. Який вчений це винайшов?  $k = A \times e^{-E_a/(RT)}$  (Арреніус)
6. Який вчений це встановив?  $\Delta H = \sum(\Delta H_{f, \text{продукти}}^{\circ}) - \sum(\Delta H_{f, \text{реагенти}}^{\circ})$  (Гес)
7. Який вчений це встановив? “При постійній температурі розчинність газу в даній рідині прямо пропорційна тиску цього газу над розчином”. (Генрі)
8. Який вчений це встановив?  $E_{\text{cell}} = E^{\circ}_{\text{cell}} - (RT/zF) \times \ln Q$  (Нернст)
9. Який вчений це встановив? “Відносне зменшення тиску насиченої пари розчинника над розчином пропорційно мольній частці розчиненої речовини”. (Рауль)
10. Який вчений це запровадив?  $h = 6,62606957(29) \times 10^{-34}$  Дж · с (Планк)
11. Який вчений це встановив? “Неможливо одночасно з точністю визначити координати та швидкість квантової частинки”. (Гейзенберг)
12. Який вчений це встановив? “Тиск газу фіксованої маси та фіксованого об'єму прямо пропорційно до абсолютної температури газу”. (Шарль)

Хоча всі перелічені епоніми вивчаються в курсах хімії обох країн, останнє питання (12) мало різне формулювання для американських та білоруських студентів. У США законом Шарля називають те, що у Білорусі вивчають як закон Гей-Люссака. Білоруський закон Шарля відомий у США як закон Амонтона. Це приклад епонімної незбіжності при перекладі [10].

Наступні частини анкети стосувалися статі студентів, їхнього фаху, підсумкової оцінки за курс, а також особистого сприйняття хімічних епонімів та ставлення до них.

Протягом двох років посилення на анкету розсилалося студентам електронною поштою в останній тиждень курсу, після того, як вони отримували підсумкову оцінку. На заповнення анкети було дано тиждень. При цьому враховувалися етичні вимоги до онлайн-досліджень, щоб не викликати психологічний дискомфорт у студентів [11].

Результати анкети представлені у табл. 1. Для розрахунку показників описової та логічної статистики використовувався IBM® SPSS® (Statistical Package for Social Sciences) версії 24 для комп'ютерів Apple.

Тест Манна-Уїтні показав таке:

1) у знанні епонімів за асоціацією американські студенти, які вивчали загальну хімію навесні, мали значно нижчий середній рівень, ніж:

– американські студенти, які вивчали загальну хімію влітку:

$U = 720$ ,  $z$ -показник =  $-5,81621$  при  $p < 0,01$ ;

Таблиця 1

| Групи студентів   | N  | Кількість правильних відповідей на одного студента | Відсоток правильних відповідей | SD    | SEM   | s     |
|---|----|--|--------------------------------|-------|-------|-------|
| Знання за асоціацією  |    |  |                                |       |       |       |
| <i>Орегонський університет</i><br>– загальна хімія (весна)          | 87 | 5,70   | 65,5                           | 2,334 | 0,250 | 5,449 |
| – загальна хімія (літо)   | 44 | 7,81   | 64,4                           | 1,544 | 0,233 | 2,385 |
| – органічна хімія (весна)   | 57 | 8,00   | 68,6                           | 2,044 | 0,271 | 4,179 |
| – органічна хімія (літо)  | 62 | 7,87   | 72,2                           | 2,532 | 0,322 | 6,409 |
| <i>Білоруський державний університет</i><br>– загальна хімія (літо) | 22 | 8,72   | 93,6                           | 1,956 | 0,672 | 0,417 |
| Знання за змістом   |    |  |                                |       |       |       |
| <i>Орегонський університет</i><br>- загальна хімія (весна)          | 87 | 6,76   | 56,3                           | 1765  | 0,189 | 3,115 |
| - загальна хімія (літо)   | 44 | 6,73   | 56,1                           | 2,161 | 0,326 | 4,668 |
| - органічна хімія (весна)   | 57 | 6,63   | 55,3                           | 1,829 | 0,242 | 3,344 |
| - органічна хімія (літо)  | 62 | 6,74   | 56,2                           | 2,769 | 0,352 | 7670  |
| <i>Білоруський державний університет</i><br>- загальна хімія (літо) | 22 | 9,27   | 77,3                           | 1,386 | 0,296 | 1,922 |

– американські студенти, які вивчали органічну хімію навесні:

$U = 1224$ ,  $z$ -показник =  $-5,12688$  при  $p < 0,05$ ;

– американські студенти, які вивчали органічну хімію влітку:

$U = 1176$ ,  $z$ -показник =  $-5,85566$  при  $p < 0,01$ ;

– білоруські студенти, які вивчали загальну хімію навесні:

$U = 276$ ,  $z$ -показник =  $-5,1375$  при  $p < 0,01$ .

2) у знанні епонімів за змістом білоруські студенти, які вивчали навесні загальну хімію, мали достовірно більш високий середній рівень, ніж:

– американські студенти, які вивчали загальну хімію навесні:

$U = 255$ ,  $z$ -показник =  $-5,29604$  при  $p < 0,01$ ;

– американські студенти, які вивчали загальну хімію влітку:

$U = 168$ ,  $z$ -показник =  $-4,29156$  при  $p < 0,05$ ;

– американські студенти, які вивчали органічну хімію влітку:

$U = 316$ ,  $z$ -показник =  $-3,71844$  при  $p < 0,01$ .

Критерій Пірсона ( $\chi^2$ ) виявив позитивний зв'язок між:

1) знаннями епонімів за асоціацією та фахом, а також отриманою підсумковою оцінкою;

2) знання епонімів за змістом та фахом.

З одного боку, отримані результати відображають ситуацію – наскільки успішно реалізуються принципи гуманізації та історизму в Орегонському та Білоруському державних університетах. З іншого боку, вони допомагають оцінити, якою мірою можна покладатися на хімічні епоніми для реалізації цих принципів [12].

У той час як студенти УО спеціалізувалися на хімії, нехімічних та гуманітарних науках, майже всі студенти БДУ (90,9%) спеціалізувалися на “хімії” з тією лише різницею – “Викладання хімії” чи “Наукова (промислова) хімія”. Крім того, більшість опитаних студентів БДУ (72,7%) як раз збиралися будувати педагогічну кар’єру, тому знання принципів гуманізації та історизму поряд із хімічними епонімами для них було бажаним. Таким чином, найкраща мотивація до вивчення епонімів призвела до кращого їхнього знання [13].

Що ж до зв'язку між знанням хімічних епонімів і підсумковими оцінками студентів – він, мабуть, не має причинно-наслідкової природи, а просто відображає загальні успіхи у навчанні та знання предмету [14].

Результати показали, що загалом студенти краще знають епоніми за асоціацією (впізнають їх), ніж за змістом (знають суть). Очевидно, що перше є легшим пізнавальним завданням. Цікаво, що знання шести епонімів покращувалося в ряду: принцип Гейзенберга – рівняння Шредінгера – принцип Паулі – постійна Планка – рівняння Нернста – правило Ле Шательє, що спостерігалось як за асоціацією, так і за змістом. Причин тому може бути кілька – наприклад, просто краща читаність епоніму, що важливо, особливо англійською мовою. Принцип Ле Шательє легко впізнаваний, адже ім'я вченого асоціюється лише з ним і ні з чим більше. Принцип Гейзенбера менш пізнаваний, оскільки його часто називають просто принципом невизначеності, без згадки імені вченого.

**Використана література:**

1. Дзюба М. М. Епонімічні найменування в українській науковій термінології. *Українська мова*. 2010. № 3. С. 55–63. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/37729>
2. Slabin U. Verkhovsky eponyms in the epoch of educational ethnocentrism. *Science and technology education: Engaging the new generation*. Proceedings of the 2nd International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2017) / V. Lamanauskas. 2017. P. 122–124. URL: <https://doi.org/10.33225/BalticSTE/2017.122>
3. Erduran S. Beyond philosophical confusion: Establishing the role of philosophy of chemistry in chemical education research. *Journal of Baltic Science Education*. 2009. Vol. 8. No. 1. P. 5–14.
4. Slabin U. Green chemistry in Oregon to be implemented at our schools. *Chemija mokykloje – 2004*: the 10th scholarly conference, Kaunas, 15 April 2004. Kaunas: Kauno Technologijos Universitetas, 2004. P. 48–51.
5. Slabin U. Science education as problematic area in modern education. *Journal of Baltic Science Education*. 2007. Vol. 6. No. 3. P. 4.
6. Slabin U. Scientific eponym in educational universe. *Journal of Baltic Science Education*. 2017. Vol. 16. No. 2. P. 144–147. URL: <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.144>
7. Slabin U. Productive metaphor of molecular orbitals in education and any viable theory. *Journal of Baltic Science Education*. 2022. Vol. 21. No. 1. P. 4–6. URL: <https://doi.org/10.33225/jbse/22.21.04>
8. Slabin U. Should eponyms be kept? Emphatic yes. *Journal of Baltic Science Education*. 2023. Vol. 22. No. 2. P. 188–191. URL: <https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.188>
9. Slabin U. & Krasitski V. For humanization and historicism: How well university students know and what they think about chemical eponyms. *Journal of Baltic Science Education*. 2017. Vol. 16. No. 2. P. 250–265. URL: <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.250>
10. Сайко М. Епонімна незбіжність крізь призму перекладу. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2020. Vol. VIII(67). No. 225. P. 58–60. URL: <https://doi.org/10.31174/SEND-Ph2020-225VIII67-13>
11. Roberts L. D. & Allen P. J. Exploring ethical issues associated with using online surveys in educational research. *Educational Research and Evaluation*. 2015. Vol. 21. No. 2. P. 95–108.
12. Slabin U. Chemical eponyms as recognized and perceived by Belarusian and American students. *Euro-American Scientific Cooperation*. 2017. Vol. 15. P. 51–57.
13. Anderson L., Terrazas F., Slabin U. Supported video project: The use of expanded captions to promote student comprehension of educational videos on DVD. Retrieved from National Center for Supported eText website, 2008. URL: <https://www.researchgate.net/publication/228702955>
14. Slabin U. (2010) Opportunities for teaching chemistry in Second Life (parts 1 and 2). *Information and Communication Technology in Natural Science Education*: international conference, Šiauliai, 11–14 November, 2010. Šiauliai, Lithuania, 2010. URL: [http://www.youtube.com/watch?v=K3mOxSDqS\\_M](http://www.youtube.com/watch?v=K3mOxSDqS_M), <http://www.youtube.com/watch?v=giYZepLivIQ>

**References:**

1. Dzyuba M. M. (2010) Eponimichni naimenuvannia v ukrainiskii naukovii terminolohii [Eponymic nominations in Ukrainian scientific terminology]. *Ukrainian Language*. № 3. s. 55–63. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/37729>[in Ukrainian]
2. Slabin U. (2017) Verkhovsky eponyms in the epoch of educational ethnocentrism. *Science and technology education: Engaging the new generation*. Proceedings of the 2nd International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2017) / V.Lamanauskas. P. 122–124. URL: <https://doi.org/10.33225/BalticSTE/2017.122>
3. Erduran S. (2009) Beyond philosophical confusion: Establishing the role of philosophy of chemistry in chemical education research. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 8. No. 1. P. 5–14.
4. Slabin U. (2004) Green chemistry in Oregon to be implemented at our schools. *Chemija mokykloje – 2004*: the 10th scholarly conference, Kaunas, 15 April 2004. Kaunas: Kaunas University of Technology, 2004. P. 48–51.
5. Slabin U. (2007) Science education as problematic area in modern education. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 6. No. 3. P. 4.
6. Slabin U. (2017) Scientific eponym in educational universe. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 16. No. 2. P. 144–147. URL: <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.144>
7. Slabin U. (2022) Productive metaphor of molecular orbitals in education and any viable theory. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 21. No. 1. P. 4–6. URL: <https://doi.org/10.33225/jbse/22.21.04>
8. Slabin U. (2023) Should eponyms be kept? Emphatic yes. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 22. No. 2. P. 188–191. URL: <https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.188>
9. Slabin U. & Krasitski V. (2017) For humanization and historicism: How well university students know and what they think about chemical eponyms. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 16. No. 2. P. 250–265. URL: <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.250>
10. Saiko M. (2020) Eponymic discrepancy through the prism of translation. *Science and Education a New Dimension. Philology*. Vol. VIII(67). No. 225. S. 58–60. URL: <https://doi.org/10.31174/SEND-Ph2020-225VIII67-13>[in Ukrainian]
11. Roberts L. D. & Allen P. J. (2015) Exploring ethical issues associated with using online surveys in educational research. *Educational Research and Evaluation*. Vol. 21. No. 2. P. 95–108.
12. Slabin U. (2017) Chemical eponyms as recognized and perceived by Belarusian and American students. *Euro-American Scientific Cooperation*. Vol. 15. P. 51–57.
13. Anderson L., Terrazas F., Slabin U. (2008) Supported video project: The use of expanded captions to promote student comprehension of educational videos on DVD. Retrieved from National Center for Supported eText website. URL: <https://www.researchgate.net/publication/228702955>
14. Slabin U. (2010) Opportunities for teaching chemistry in Second Life (parts 1 and 2). *Information and Communication Technology in Natural Science Education*: international conference, Šiauliai, 11–14 November, 2010. Šiauliai, Lithuania. URL: [http://www.youtube.com/watch?v=K3mOxSDqS\\_M](http://www.youtube.com/watch?v=K3mOxSDqS_M), <http://www.youtube.com/watch?v=giYZepLivIQ>

**Slabin V. Chemical eponyms in student studies: essential knowledge or sketchy recognition?**

*The didactic principle of educative teaching is important for quality education. A positive example is generally accepted as an educative method. With this method, one can use biographies of scholars, whose names are part of numerous scientific eponyms (terms that derived from names and denote concepts, phenomena, laws, theories, inventions, etc.). According to the principles of humanization and historicism, declared in national documents on education, eponyms can be used as a means of education when studying natural disciplines.*

*The research goal was to assess the knowledge of chemical eponyms and to identify the relationship between their reflexive understanding and solid knowledge in university students from different countries – Belarus and the USA.*

*For the Internet survey, an original 27-question questionnaire was developed. The collected data analysis, calculating descriptive (mean, standard deviations, and dispersion) and inferential (Mann-Whitney and Pearson tests) statistics was carried out using IBM® SPSS®.*

*It was found from the survey, that students from both countries better identify chemical eponyms by association than by their content (essence). Belarusian respondents demonstrated somewhat higher knowledge of eponyms than American respondents, which can be explained by the sample's properties (Belarusians had a more representative share of students majoring in chemistry), schedule, and duration of chemistry classes. Recognition of chemical eponyms is facilitated by their repetition, uniqueness, and phoneticity. The leading factor of good knowledge is high motivation for mastering them, which in turn is determined by the chosen major – the most motivated in this respect were students of the profiling major “Chemistry” and “Teaching Chemistry”.*

*The research materials and the results obtained will be useful for chemistry instructors and chemistry teachers when developing lessons, lecture courses, series of workshops and laboratory classes, as well as in the preparation of teaching aids and authoring textbooks.*

**Key words:** chemical education, eponym, history of chemistry, humanization of education, methods of chemistry, questionnaire.

УДК 378.147.88

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.28>

Соменко Д. В., Соменко О. О., Ткаченко В. М.

**РОЗРОБКА ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧНИХ РОБІТ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ  
ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 015.39 ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА  
(ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ)**

*Розробка лабораторно-практичних робіт є важливою складовою процесу навчання студентів на спеціальності 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології). За допомогою сучасних технологій, таких як скрінкастинг і практико-орієнтовані завдання, можна створити навчальне середовище, що сприяє активному залученню студентів та практичному засвоєнню навчального матеріалу.*

*У статті наводиться інформація щодо особливостей створення комбінованих лабораторних робіт засобами практико-орієнтованих завдань професійного спрямування для студентів спеціальності 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології).*

*Наголошується на важливості використання скрінкастингу як інструменту для демонстрації процесу виконання завдань та розвитку цифрових навичок студентів. Аналізуються приклади розробки лабораторно-практичних робіт, де скрінкасти використовуються для наочного пояснення кроків розв'язання завдань, демонстрації роботи з програмним забезпеченням та впровадження цифрових рішень.*

*Пропонуються приклади практико-орієнтованих завдань професійного спрямування, що ставляться перед студентами для розвитку їхніх професійних навичок та практичного використання отриманих знань. Ці завдання охоплюють реальні ситуації з практики, вимагають аналізу, проектування та створення цифрових рішень.*

*Розглядаються методичні аспекти розробки лабораторно-практичних робіт, включаючи вибір необхідного програмного забезпечення, організацію робочого процесу.*

*Застосування скрінкастингу та практико-орієнтованих завдань дозволяє студентам поглибити свої знання, набутти практичного досвіду та впевненіше використовувати цифрові технології в майбутній професійній діяльності.*

**Ключові слова:** інформаційні технології, лабораторний практикум, лабораторно-практичні роботи, практико-орієнтовані завдання, професійна освіта, цифрові технології, скрінкастинг, навчальні проєкти.

Інтенсивний розвиток інформаційних технологій вимагає впровадження нових форм організації навчального процесу, спрямованих на досягнення актуальних компетенцій майбутніх фахівців. Для студентів спеціальності 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології) рекомендується активно використовувати лабораторний практикум як одну з традиційних форм занять.

У зв'язку з цим стає необхідним використовувати нові, прогресивні методи навчання та форми організації навчального процесу для можливості проведення лабораторних робіт, що відповідали б тенденціям розвитку сучасних освітніх технологій.

Однак, у більшості випадків заняття проводяться з використанням тексту лабораторного практикуму у друкованому або електронному вигляді і студенти самостійно вправляються у необхідних навичках та вміннях з його допомогою. Такий підхід не дозволяє досягти потрібного результату або для цього потрібна значна кількість часу. Наприклад, при роботі з офісними програмами або новими середовищами проектування студенти можуть зіткнутися з труднощами лише при виконанні нетипових дій (наприклад, написання макросів), а в інших випадках, за наявності базових знань, які мають більшість студентів, виконання завдань за допомогою текстових інструкцій не становить проблем. Якщо потрібно вивчити роботу з офісними програмами іншої операційної системи або новими середовищами програмування, студенти можуть зіткнутися з труднощами навіть при виконанні, на перший погляд, простих речей.

Лабораторний практикум може проводитися за супроводу пояснень викладача з демонстрацією дій на екрані моніторів студентів або за допомогою інтерактивної дошки. Цей спосіб подачі матеріалу має багато переваг, але також має кілька недоліків, серед яких основним є значна різниця в часі, який кожен студент витрачає на сприйняття та осмислення отриманої інформації. У зв'язку з цим, педагог змушений повторювати алгоритм дій для всіх студентів під час заняття або проводити індивідуальну роботу з певними студентами. Ускладнюється також навчання студентів заочної форми навчання, оскільки без присутності на занятті важко зрозуміти алгоритм дій, спираючись виключно на письмові інструкції.

Рішення цієї проблеми полягає в застосуванні технології скрінкастингу як методичного забезпечення в рамках розроблюваного лабораторного практикуму. Технології мультимедіа, однією з яких є технологія скрінкастингу або запису екранного відео, гармонійно впроваджуються в освітній процес, надаючи йому динаміки, інтерактивності та створюючи простір для творчості як викладачів, так і студентів. Крім того, мультимедіа дозволяє докорінно змінити концепцію пізнавальної діяльності учнів, оскільки представлення інформації у візуально-аудіальній формі забезпечує якісно нове сприйняття та переробку інформації.

Актуальність обраної теми обумовлена тим, що впровадження сучасних інформаційних технологій в освітній процес і, у зв'язку з цим, удосконалення класичних форм організації навчального процесу для студентів дозволить суттєво підвищити його ефективність та якість.

**Мета статті** – проаналізувати існуючі підходи до організації лабораторного практикуму та визначити ефективність використання лабораторних робіт з відео-супроводом для дисциплін, що викладаються студентам спеціальності 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології).

В результаті вивчення фахових дисциплін студенти спеціальності 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології) повинні знати основи сучасних технологій збирання, обробки та представлення інформації, вміти використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології (включаючи пакети прикладних програм, локальні та глобальні комп'ютерні мережі) для збирання, обробки, аналізу та представлення інформації, володіти навичками роботи з програмними засобами загального та професійного призначення.

Особлива увага має бути приділена базовим ІТ, оскільки, навички роботи з їх конкретними програмними засобами необхідні фахівцям практично будь-якої галузі, особливо, враховуючи багатопрофільність професійної освіти.

Під час обробки різноманітної за формою інформації, наданої різнотипними даними, визначається відповідний набір засобів і технологій, які спрямовані на форму представлення інформації та її вид. Серед них можна виділити:

- системи і технології обробки текстів (текстові процесори, системи розпізнавання текстів);
- системи числової обробки (електронні таблиці);
- засоби обробки мультимедійної інформації (наприклад, растрова або векторна графіка, звук, відео).

Зазвичай, ці технології реалізуються у вигляді прикладних функціонально-орієнтованих продуктів.

**Поняття лабораторного практикуму.** Лабораторні заняття дозволяють інтегрувати теоретичні знання, практичні навички та уміння студентів у єдиному процесі навчально-дослідницької діяльності. Збільшення їх ролі пов'язане з швидким розвитком експерименту в сучасній формі, що призводить до необхідності підготовки майбутніх випускників до дослідницької роботи. Саме значення слова «лабораторія» (з лат. labor – праця, робота, труднощі) вказує на сформовані у давні часи уявлення, пов'язані з використанням розумових та фізичних зусиль для вирішення наукових та життєвих завдань. Слово «практикум» виражає ту ж думку (з грец. *practises* означає «діяльний»), отже, маються на увазі такі види навчальних занять, які вимагають підвищеної активності студентів.

Розглянемо поняття лабораторної роботи з точки зору методів навчання.

Методи навчання є одним із найважливіших компонентів навчального процесу. Під методом навчання розуміють упорядкований комплекс дидактичних прийомів та засобів, за допомогою яких реалізуються цілі навчання, виховання та розвитку студентів на кожному етапі навчання. У процесі навчання метод виступає як упорядкований спосіб взаємодії діяльності вчителя та студентів для досягнення певних навчально-виховних цілей.

Лабораторні роботи як метод навчання в значній мірі мають дослідницький характер і можуть відноситися до методів, які активізують та мотивують навчально-пізнавальну діяльність студентів. Під час їх виконання студенти стають активними учасниками навчального процесу, самостійно здобувають нові знання або закріплюють уже отримані. Згідно з різними підходами до класифікації методів навчання, лабораторні

роботи відносять до: методів наочного навчання; методів самостійної роботи студентів з осмислення та засвоєння нового матеріалу; методів навчальної роботи з застосування знань на практиці та формування вмій і навичок.

Можливості застосування інформаційних технологій в освітньому процесі, зокрема, у лабораторно-практичних роботах, досліджували М. І. Жалдак, М. Т. Мартинюк, М. І. Садовий, О. М. Трифонова, Н. В. Морзе, С. П. Величко, Ю. В. Триус та ін. [1; 2; 4; 5].

Особливості підготовки майбутніх інженерів-педагогів розглядали такі дослідники: В. П. Сергієнко, Т. В. Ящун, О. Е. Коваленко, В. І. Лобунець та ін.

Зокрема, в дослідженнях звертається увага на те, що лабораторна робота може бути як методом навчання, так і формою організації навчального процесу [3–5].

Лабораторна робота – це такий метод навчання, при якому студенти під керівництвом викладача і за попередньо складеним планом проводять експерименти або виконують певні практичні завдання, а під час їх виконання сприймають та осмислюють новий навчальний матеріал.

Лабораторна робота – це форма організації навчального процесу, спрямована на отримання навичок практичної діяльності шляхом роботи з матеріальними об'єктами або моделями предметної області курсу.

Роботи репродуктивного характеру відрізняються тим, що під час їх виконання студенти користуються детальними інструкціями, в яких надані пояснення (теорія, основні характеристики), вказані: ціль роботи, обладнання, апаратура, матеріали і їх характеристики, порядок виконання роботи, таблиці, контрольні питання, навчальна і спеціальна література.

Роботи, спрямовані на частковий пошук інформації, відрізняються від інших видів робіт тим, що під час їх виконання студенти не користуються детальними інструкціями і не вказано порядок виконання необхідних дій. Вони вимагають від студентів самостійного підбору обладнання, вибору способів виконання роботи в інструктивній і довідковій літературі.

Роботи пошукового характеру характеризуються тим, що студенти повинні вирішити нову для них проблему, спираючись на наявні у них теоретичні знання.

*Планування структури та змісту лабораторних робіт.* На етапі планування структури та змісту лабораторних робіт або практичних занять необхідно пам'ятати, що вони мають різні головні дидактичні цілі. Основною дидактичною метою лабораторних робіт є експериментальне підтвердження на практиці та перевірка суттєвих теоретичних положень (законів, залежностей), тому вони мають переважне значення при вивченні дисциплін математичного та загального природничого, загально-професійного та професійного циклів. У практичних заняттях головною дидактичною метою є формування та вдосконалення практичних навичок, які можуть бути професійними (навички виконання певних дій, операцій у професійній діяльності) та навчальними (навички вирішення завдань, необхідних у подальшій навчальній діяльності з дисциплін професійного циклу).

Для студентів спеціальності 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології) основна частина завдань виконується з використанням персональних комп'ютерів, тому всі навчальні заняття або *більшість з них є практичними*, а їх зміст спрямований переважно на формування практичних навичок та їх вдосконалення [3].

При розробці змісту практичних занять слід враховувати, що в сукупності з навчальною дисципліною або міждисциплінарним курсом вони охоплювали весь спектр професійних навичок, на підготовку до яких орієнтована ця дисципліна або міждисциплінарний курс.

Не слід забувати також, що зміст завдань для лабораторних робіт або практичних занять має бути спланований з розрахунком на те, щоб більшість студентів змогли якісно їх виконати за відведений час.

*Суть технології відеосупроводу (скрінкастингу) та доцільність її застосування у навчальній діяльності.* Підвищення ефективності пізнавальної діяльності студентів є одним із найважливіших завдань сучасної освіти. Актуальні шляхи вирішення цього завдання знаходяться у сфері інформаційних інновацій і пов'язані з використанням прогресивних мультимедійних ресурсів, серед яких особливе місце посідає технологія скрінкастингу.

Скрінкаст (від англ. «screen» – екран і «broadcasting» – трансляція) – це відеоряд, створений за допомогою спеціального програмного забезпечення на комп'ютері або іншому цифровому пристрої, який, в більшості випадків, супроводжується текстовими та звуковими коментарями автора. Суть технології скрінкастингу полягає в записі дій, які відбуваються на екрані комп'ютера викладача або лектора. При цьому, інформація повинна бути максимально доступною або наочно представленою на певному прикладі.

Отриманий скрінкаст (цифровий відеозапис інформації з екрану монітора) дозволяє викладачу використовувати його як додатковий презентаційний матеріал на занятті, зосередити увагу на складних моментах у процесі освоєння навчальної інформації, показати роботу з навчальними ресурсами або офісними програмами.

За допомогою цієї технології є можливість не лише створити демонстраційне відео з теоретичним матеріалом для самостійної роботи студентів, але й підготувати різні інструкції для проведення практичних занять. У такому методичному відеокерівництві може міститися поетапне пояснення виконання певних дій з паралельними коментарями викладача у вигляді текстових приміток на відео або записаного голосу.

Інформація, представлена у візуально-аудіальній формі, здатна забезпечити якісно нове сприйняття.

Відеоматеріал, створений за допомогою технології скрінкастингу, має структурований та послідовний характер, що сприяє полегшенню процесу сприйняття та освоєння вмісту, який розглядається. Однак, перед педагогом виникає трудомістка задача: спочатку знайти та підготувати необхідну теоретичну інформацію, а потім зняти на її основі відеоматеріал, зрозумілий та доступний для студентів. Методично доцільно зробити скрінкаст інформаційно насиченим для продуктивного сприйняття студентами знань за обмежений час.

*Методика використання лабораторного практикуму та супровідного відеоматеріалу у навчальному процесі.* Розроблений практикум можна використовувати для роботи студентів очної та дистанційної форми навчання. Для студентів очної форми навчання передбачається самостійне виконання лабораторних робіт у межах навчальної аудиторії під керівництвом викладача. На початкових етапах викладач проводить вступний інструктаж, під час якого студенти розуміють суть майбутньої роботи, а також послідовність виконання її окремих елементів. Протягом заняття викладач спостерігає за ходом виконання роботи, консультує студентів з проблем, що виникають, оцінює результати діяльності та ставить остаточну оцінку після успішного виконання студентом всіх завдань. Студенти виконують завдання лабораторних робіт, у разі потреби звертаючись за допомогою до викладача. Після завершення лабораторної роботи студенти відповідають на контрольні питання та демонструють викладачу документи з виконаними завданнями. Якщо студентам не вистачає часу для повного виконання роботи на занятті, вони можуть завершити її виконання вдома або в комп'ютерній аудиторії університету у вільний час.

Для студентів дистанційної форми передбачається самостійне виконання лабораторних робіт у межах навчальної аудиторії або поза нею. Викладач забезпечує студентів дистанційного відділення необхідним методичним матеріалом, повідомляє, де можна завантажити необхідне програмне забезпечення та обговорює строки здачі кінцевих робіт. Студенти отримують комплекс лабораторних робіт та скрінкастів до них, самостійно виконують всі запропоновані завдання, пред'являють викладачу готові варіанти виконаних завдань та готуються дати відповіді на деякі питання в межах тематики лабораторних робіт.

Для проведення лабораторних робіт з використанням технології скрінкастингу можна запропонувати такі форми організації навчального процесу як:

*Перший – демонстрація.* Під час проведення практичного заняття в аудиторії викладач за допомогою інтерактивної дошки, проектора або технології демонстрації екрану свого комп'ютера на екрани студентів показує скрінкаст з виконанням основних операцій у певній програмі. Викладач може коментувати події на екрані (якщо скрінкаст містить звуковий супровід, то коментарі не потрібні) або акцентувати увагу тільки на важливих етапах. Студенти спостерігають за тим, що відбувається, не виконуючи жодних дій. Основною метою цього етапу для студентів є розуміння принципу виконання дій або їх послідовності. Крім того, можна пропонувати студентам робити невеликі записи в зошиті або, наприклад, у програмі «Блокнот» на комп'ютері, щоб зафіксувати основні етапи та пізніше їх повторити. Після спільного перегляду відеоматеріалу з викладачем студенти задають питання, отримують необхідні пояснення та приступають до самостійного виконання запропонованих завдань. Після цього студенти можуть повторно відтворити та копіювати відеоматеріал завдяки тому, що весь матеріал можна розмістити на мережевому диску або в загальнодоступній папці у хмарному середовищі.

*Другий – самостійна робота.* Студентам пропонується текстовий варіант лабораторного практикуму з детальними інструкціями для виконання завдань і серією скрінкастів для демонстрації найскладніших дій та операцій. Для цієї форми організації лабораторного заняття рекомендується створювати скрінкасти зі звуковим супроводом для кращого засвоєння матеріалу. Самостійне виконання лабораторного практикуму з відеосупроводом може використовуватись як при очній, так і при дистанційній формі навчання. Відмінність полягає лише в тому, що у першому випадку студенти можуть одразу отримати зворотний зв'язок, звернувшись до викладача в аудиторії у разі ускладнень, а в другому випадку – допомогу можна отримати тільки звернувшись до викладача поштою або особисто, що, в свою чергу, вимагає значних часових витрат з обох сторін.

Варто також відзначити, що для проведення лабораторного практикуму з використанням технології скрінкастингу викладачу не обов'язково створювати власний відеоматеріал, якщо він може знайти якісний матеріал в Інтернеті, який відповідатиме тематиці і поставленим цілям заняття.

Особливо використання технології скрінкастингу доцільне при створенні взаємопов'язаних лабораторних робіт, що являють собою структурні ланки одного проекту. Сам проект повинен містити практико-орієнтовані завдання професійного спрямування.

Відповідно можна сформулювати кілька вимог до розробки лабораторно-практичних робіт засобами практико-орієнтованих завдань професійного спрямування для студентів спеціальності 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології):

1. *Цільове спрямування:* робота повинна ставити перед студентами конкретну ціль, спрямовану на розвиток їхніх професійних навичок у галузі цифрових технологій. Наприклад, розробка веб-додатку для певного сценарію використання, створення анімації з використанням графічних інструментів тощо.

2. *Практична спрямованість:* завдання повинні бути практично орієнтовані та пов'язані з реальними ситуаціями, з якими студенти можуть зіткнутися у професійній діяльності. Наприклад, розробка програмного рішення для автоматизації бізнес-процесів, створення ігрового середовища для навчання тощо.

3. *Комплексність*: завдання повинні включати різноманітні аспекти технологій, які вивчаються студентами. Наприклад, використання бази даних, веб-розробка, робота з графікою тощо. Наприклад, розробка Web-сайту.

4. *Процес розв'язання проблеми*: завдання повинні спонукати студентів до активного пошуку і розв'язання проблем, які виникають під час розробки. Наприклад, з'ясування та виправлення помилок у програмному коді, вирішення конфліктів у веб-дизайні тощо.

Приклади *практико-орієнтованих завдань* для розробки лабораторно-практичних робіт:

1. *Розробка веб-додатку для онлайн-магазину*:

– Задачі: створення бази даних для збереження товарів та замовлень, реалізація функціоналу додавання товарів у кошик, оформлення замовлення, відстеження статусу замовлення тощо.

– Додаткові вимоги: інтеграція платіжної системи, врахування асортименту товарів, адаптація для різних пристроїв (респонсивний дизайн).

2. *Розробка анімації з використанням графічних інструментів*:

– Задачі: створення сценарію анімації, розробка графічних об'єктів, анімація руху об'єктів, додавання звукових ефектів та переходів.

– Додаткові вимоги: використання програмного забезпечення для анімації (наприклад, Adobe Animate, Toon Boom), створення плавних переходів між сценами, впровадження анімації у веб-сайт або інше середовище.

3. *Розробка програмного рішення для автоматизації бізнес-процесів*:

– Задачі: аналіз потреб бізнесу та визначення процесу для автоматизації, розробка програмного забезпечення для управління процесом, тестування та вдосконалення рішення.

– Додаткові вимоги: інтеграція з існуючими системами, забезпечення безпеки даних та збереження журналів процесу, розробка інтуїтивно зрозумілого інтерфейсу користувача.

Ці приклади дають уявлення про типові завдання, які можуть бути включені до лабораторно-практичних робіт для студентів спеціальності 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології) в межах вивчення фахових дисциплін, а також можуть мати продовження в циклі вибіркового компонентів.

У контексті майбутньої професійної діяльності студентів спеціальності 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології) як педагогічних працівників можна запропонувати кілька прикладів освітніх *практико-орієнтованих завдань* для розробки лабораторно-практичних робіт:

1. *Розробка мобільного додатку для управління освітнім процесом*:

– Завдання: створити мобільний додаток, який дозволить студентам переглядати розклад занять, відстежувати виконання завдань, комунікувати з викладачами та отримувати оновлення щодо навчання, відстежувати свій академічний прогрес.

2. *Розробка системи електронного тестування*:

– Завдання: створити систему, яка дозволить студентам проходити електронні тести, де студенти можуть обирати тести зі списку доступних, відповідати на запитання, отримувати миттєву зворотну інформацію про правильність відповідей та переглядати свої результати.

3. *Розробка веб-сайту для відображення проектів студентів*:

– Завдання: розробка веб-сайту, де студенти можуть створювати свої профілі, додавати опис проектів, завантажувати фото та відео матеріали, коментувати та взаємодіяти з проектами інших студентів.

4. *Розробка інтерактивного навчального матеріалу з програмування*:

– Завдання: розробка веб-додатку з набором вправ та завдань з програмування, де студенти можуть виконувати код, спостерігати за результатами в реальному часі та отримувати зворотний зв'язок щодо правильності свого рішення.

У сучасному світі, де цифрові технології стають все більш важливими у різних сферах діяльності, розробка лабораторно-практичних робіт з використанням скрінкастингу та практико-орієнтованих завдань є невід'ємною складовою процесу навчання студентів спеціальності 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології). Ці методи дозволяють зблизити теоретичні знання з практичним застосуванням, створюючи навчальне середовище, що сприяє активному залученню студентів та практичному засвоєнню матеріалу.

**Висновок.** Використання скрінкастів у розробці лабораторно-практичних робіт надає студентам можливість наочно спостерігати за процесом виконання завдань, відтворювати їх у власному темпі та повторювати необхідні дії для кращого засвоєння матеріалу. Цей підхід дозволяє студентам бути активними учасниками навчального процесу та відчувати себе більш упевненими в застосуванні цифрових технологій у своїй професійній діяльності.

Практико-орієнтовані завдання професійного спрямування є ще однією важливою складовою розробки лабораторно-практичних робіт. Вони ставляться перед студентами з метою розвитку їхніх професійних навичок та практичного застосування отриманих знань. Ці завдання можуть включати аналіз реальних ситуацій, розробку проектів або створення цифрових рішень. Їх виконання сприяє формуванню креативного мислення, самостійності та вирішенню практичних завдань, що допомагає студентам готуватися до викликів, які постають на сучасному ринку праці.

Розробка лабораторно-практичних робіт з використанням цих методів сприятиме підвищенню якості навчання студентів спеціальності 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології) та забезпечить їхню успішну інтеграцію в сучасне професійне середовище.

**Використана література:**

1. Величко С. П., Соменко Д. В. Методика впровадження ІКТ у навчально-виховний процес з фізики в педагогічних університетах з метою розвитку пізнавальної активності студентів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2014. Вип. 20. С. 168–172.
2. Величко С. П., Соменко Д. В., Соменко О. О. Поєднання сучасних поглядів на поліпшення проблеми підготовки високопрофесійного вчителя фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2016. Вип. 22. С. 20–23.
3. Соменко Д. В. Освітня робототехніка, як ключовий напрямок у фаховій підготовці студентів спеціальності : 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології). *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологійній і професійній освіті* : зб. мат. X Міжнар. наук.-прак. онлайн-інтернет конф., м. Кропивницький, 25 травня – 4 червня 2020 р. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 106–108.
4. Соменко О. О. Створення української локалізації системи комп'ютерної математики Sage. *Proceedings of the 1st Student Workshop on Computer Science & Software Engineering (CS&SE@SW 2018)*. 2018. С. 133–143.
5. Трифонова О. М., Хомутенко М. В., Садовий М. І. Автоматизовані системи програмних навчальних комплексів: навчально-методичний посібник. Кропивницький : ПП «Ексклюзив-Систем», 2019. 120 с.

**References:**

1. Velychko S.P., Somenko D.V. (2014) Metodyka vprovadzhennia ICT u navchalno-vykhovnyi protses z fizyky v pedahohichnykh universytetakh z metoiu rozvytku piznavalnoi aktyvnosti studentiv [Methodology of implementing ICT in the educational process of physics in pedagogical universities for the development of students' cognitive activity] Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet im. I. Ohiiienka. S. 168–172. [in Ukrainian].
2. Velychko S.P., Somenko D.V., Somenko O.O. (2016) Poiednannia suchasnykh pohliadiv na polipshennia problemy pidhotovky vysokopofesiinoho vchytelia fizyky [Combining modern views on improving the problem of training a highly professional physics teacher] Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet im. I. Ohiiienka. S. 20–23. [in Ukrainian].
3. Somenko D.V. (2020) Osvitnia robototekhnika yak kliuchovyi napriamok u fakhovii pidhotovtsi studentiv spetsialnosti : 015.39 Profesiina osvita (Tsyfrovi tekhnolohii) [Educational robotics as a key direction in the professional training of students of the specialty: 015.39 Professional education (Digital technologies)] Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vynnychenka. S. 106–108. [in Ukrainian].
4. Somenko O.O. (2018) Stvorennia ukrainskoi lokalizatsii systemy kompiuternoi matematyky Sage [Creation of Ukrainian localization of the computer mathematics system Sage] Kryvyi Rih. S. 133–143. [in Ukrainian].
5. Tryfonova O.M., Khomutenko M.V., Sadovyi M.I. (2019) Avtomatyzovani systemy prohramnykh navchalnykh kompleksiv. [Automated systems of software training complexes: a textbook] Kropyvnytskyi: PP «Ekskliuzyv-System». 120 s. [in Ukrainian].

**Somenko D., Somenko O., Tkachenko V. Development of professional laboratory-practical works for students of specialty 015.39 Professional education (Digital technologies)**

*The development of laboratory-practical works is an important component of the process of studying students in the specialty 015.39 Professional education (Digital technologies). With the help of modern technologies, such as screencasting and practice-oriented tasks, it is possible to create a learning environment that promotes active involvement of students and practical learning of educational material.*

*The article provides information on the features of creating combined laboratory works by means of practice-oriented professional tasks for students of the specialty 015.39 Professional education (Digital technologies).*

*The importance of using screencasting as a tool for demonstrating the process of completing tasks and developing students' digital skills is emphasized. Examples of the development of laboratory-practical works are analyzed, where screencasts are used to visually explain the steps of solving tasks, demonstrate work with software, and implement digital solutions.*

*Examples of practice-oriented professional tasks set before students for the development of their professional skills and practical use of the acquired knowledge are offered. These tasks cover real situations from practice, require analysis, design and creation of digital solutions.*

*Methodological aspects of the development of laboratory-practical works are considered, including the selection of the necessary software, the organization of the work process.*

*The use of screencasting and practice-oriented tasks allows students to deepen their knowledge, gain practical experience and more confidently use digital technologies in their future professional activities.*

**Key words:** *information technologies, laboratory practicum, laboratory-practical works, practice-oriented tasks, professional education, digital technologies, screencasting, educational projects.*

УДК 378.147.378:22:005

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.29>

Стешиц І. В.

## СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА В УКРАЇНСЬКІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

В статті розглянуто педагогічне партнерство як ключовий компонент Нової української школи, яка впроваджена на теренах освітнього простору України з 2016 року, що направляє вектор на створення у класі атмосфери довіри та спокою, на дитиноцентризм, гуманізм в освіті та повагу до кожного із його учасників та їх рівноправність. В статті розглянуто педагогічне партнерство як систему (де ми можемо виокремити окремі елементи, які пов'язані спільною метою, а у їх взаємодії відбувається розвиток кожного елементу окремо), яке за своєю суттю є педагогічною діяльністю, тому і має такі структурні елементи системи як: мотив, мету, суб'єкт, об'єкт, зміст, засоби, способи та результат. Мета педагогічного партнерства (розглядається як передбачуваний результат взаємодії) – це розвиток особистості учня як суб'єкта життя, навчання, професійного зростання; а результат – це прояв ініціативності, відповідальності, свідомості та творчості учня. У статті проаналізовано суб'єктність взаємодії у шкільній системі в історичному контексті педагогіки і виявлено, що традиційним є розуміння двосуб'єктної взаємодії: вчитель – учень, а з появою Концепції НУШ бачимо розвиток трисуб'єктності цієї взаємодії. Далі доведено, що з позиції керівних органів управління закладами освіти варто відділити ці керівні органи в окремий суб'єкт педагогічного партнерства, що дає підстави стверджувати на актуальності чотирьохсуб'єктності взаємодії у закладах освіти України. Також чотирьохсуб'єктність педагогічного партнерства в статті описана на різних рівнях її представленості: індивідуальному, колективному і суспільному (через спільноти), що сприяє більш повному її усвідомленню. Саме в суб'єкт-суб'єктних відносинах відбувається взаємозумовлене особисте зростання кожного учасника освітнього процесу.

**Ключові слова:** педагогічне партнерство, система педагогічного партнерства, структурні елементи системи, мотив, мета, зміст, способи, засоби, результат, суб'єкт-суб'єктні відносини, полісуб'єктна різнорівнева модель педагогічного партнерства.

Входження України в європейську спільноту неможливе без системних змін у всіх сферах суспільного життя, особливо у соціально-педагогічних відносинах, де акцент відтепер на ефективності самореалізації кожної особистості учня. За новою парадигмою Нової української школи (НУШ) кожен учасник освітнього процесу – добровільний і зацікавлений соратник, рівноправний однодумець. Парадигма з грецької “*παράδειγμα*” – приклад, модель, зразок. У суспільній свідомості змінюється уявлення про модель випускника освітнього закладу: тепер здобувач освіти виступає як суб'єкт власного життя, історії та культури. У зв'язку з цим особливого значення набуває модернізація освітнього процесу в українській педагогічній системі як ключовий аспект трансформаційних змін у суспільстві – оновлення змісту та організації освітнього процесу, наближення до сучасних парадигм європейських відносин, а саме: дитиноцентризм, який передбачає індивідуалізацію, гуманізацію та інноваційну орієнтованість, що відповідають новим реаліям сьогодення. Із впровадженням НУШ виникла нова система цінностей і світобачення, яка формується лише у відносинах, партнерстві між усіма учасниками освітнього процесу. Варто зазначити, що педагогічне партнерство у своїй системі взаємовідносин передбачає перехід від суб'єкт-об'єктних відносин до суб'єкт-суб'єктних, де головною цінністю виступає особистість, її моральні позиції, культура та професійна компетентність. Освітній процес у закладі освіти базується на взаємодії вчителів – учнів – батьків – управлінців, де, з одного боку, діяльність кожного з учасників визначається загальними цілями, а з іншого – носить особистісний, суб'єкт-суб'єктний характер.

Витоки гуманізації освіти пов'язані з ідеями видатних педагогів ХХ століття: Дж. Дьюї, А. Макаренка, А. Маслоу, М. Монтессорі, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Р. Штейнера. У цьому напрямку плідно працюють сучасні українські вчені: І. Бех, А. Бойко, А. Капська, В. Лозова, А. Фокшек та ін. Детальний науковий аналіз та теоретико-прикладні аспекти педагогічного партнерства сім'ї і школи у вихованні дітей висвітлено в актуальних працях дослідників: І. Бех, Н. Бібік, А. Бойко, Н. Іванець, І. Резніченко, Т. Виноградової, О. Докукіної, Т. Кравченко, І. Мачуської, Л. Повалій, В. Постового, О. Пухти та інших. Проте звертаючись до проблеми узагальнення та систематизації педагогічного партнерства, треба зазначити, що ще досить мало уваги приділяється цьому аспекту. Саме тому, **метою роботи є** визначення сутності й окреслення структури та змісту складових системи педагогічного партнерства в закладі освіти як засобу формування дитиноцентричності освітнього процесу та шляхів підвищення ролі суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому просторі.

Прийняття “Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період з 2016 до 2029 року” спонукало до появи нового терміну “педагогіка партнерства”, який поєднує спілкування, взаємодію, співпрацю вчителів, учнів та батьків, тобто в основі цього терміну – дія, діяльність.

Щоб розкрити сутність педагогіки партнерства потрібно з'ясувати зміст поняття “партнерство”, яке визначається вченими:

– система взаємин, які відбуваються у процесі певної спільної діяльності [1, с. 6];

– організаційна форма спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації [6, с. 8];

– спосіб взаємин, за яких зберігаються права кожної із сторін, чітко узгоджені і злагоджені дії учасників спільної справи, що ґрунтуються на засадах взаємовигоди та рівноправності [7, с. 11].

На нашу думку, одним із цілісних та інтегрованих тлумачень педагогіки партнерства є визначення науковців, а саме: “чітко визначена система взаємин усіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, учителів, управлінців), основою якої є принцип добровільності; ґрунтується на повазі й рівноправності всіх учасників, дотримуючись визначених норм (прав та обов'язків) та враховуючи ціннісні орієнтири кожної із сторін; передбачає активне включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань та готовність брати на себе відповідальність за їх результати” [7].

Що важливо: з одного боку, діяльність кожного учасника визначається спільною метою, а з іншого – має індивідуальний, суб'єкт-суб'єктний характер. Досліджуючи структуру педагогічного партнерства, ми бачимо, що воно має елементи (учасники освітнього процесу: вчитель – учні – батьки) та загальну мету взаємодії (активне та добровільне включення всіх учасників освітнього процесу у реалізацію спільних завдань, навчання на засадах дитиноцентризму). Оскільки в педагогічному партнерстві ми можемо виокремити окремі елементи, які пов'язані спільною метою і саме в єдності всіх елементів, у їх взаємодії відбувається розвиток кожного елементу окремо, ми можемо розглянути педагогічне партнерство як систему.

Коваленко І. І., Бідюк П. І. та Гожий О. П. у навчальному посібнику “Вступ до системного аналізу” зазначають, що у науковій літературі є більше 40 різноманітних тлумачень поняття “система”. Їх усіх можна поділити на три групи, в залежності від підходу. Перша група описує систему через поняття системного підходу – “елементи”, “відносини”, “зв'язки”, “цілі”, “цілісність”. Друга група систему розглядає з позиції теорії регулювання через поняття “вхід”, “вихід”, “переробка інформації”, “закон поведінки”, “керування”. Третя група систему визначає як деякий клас математичних моделей. Найбільш практичним і досить загальним є таке визначення з першої групи: “система – це сукупність елементів, певним чином пов'язаних і взаємодіючих між собою для виконання заданих цільових функцій”. При цьому під “цільовою функцією” визначається якась (можливо, й умовна) зовнішня стосовно системи ситуація, до реалізації якої прагне система. Часто поняття цільової функції поєднується з поняттям “призначення” [5].

Горбань О. М. та Бахрушин В. Є., досліджуючи еволюцію визначення “системи” зазначають, що за філософським словником, система – це “... сукупність елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках між собою й утворюють певну цілісну єдність”. “Згодом у визначеннях системи з'являється поняття цілі. Спочатку воно використовувалося в неясному вигляді. Пізніше поняття цілі почали застосовувати у вигляді кінцевого результату, системоутворюючого критерію, функцій” [3].

Далі дослідники наголошують, що “виділення систем є завжди умовним і навіть довільним (суб'єктивним) процесом, що залежить переважно від мети (характеру завдань) і від того, хто здійснює згадане виділення (спеціальності фахівця, рівня його предметної й загальної ерудиції тощо). У зв'язку з цим можна запропонувати ще одну модифікацію вказаного терміна: система – це обмежена множина взаємодіючих елементів зі зв'язками між ними, накладеними умовами задачі, для розв'язання якої її створюють” [3].

Педагогічне партнерство за своєю суттю є педагогічною діяльністю, взаємодією, тому можемо припустити, що вона може мати такі ж структурні елементи, як і педагогічна діяльність взагалі: мотив, мету, суб'єкт, об'єкт, зміст, засоби, способи і результат. А так, як педагогічне партнерство є ключовим компонентом НУШ, то і всі структурні компоненти системи педагогічного партнерства будуть підпорядковані загальним поняттям НУШ.

У Концепції НУШ прописано, що мета загальної середньої освіти визначена у Законі України “Про освіту”, а саме: “метою є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності”. Зміст освіти за НУШ – формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації у суспільстві [8].

Отже, структурні елементи системи педагогічного партнерства ми вбачаємо такими.

**Мотив** педагогічного партнерства – внутрішня спонука, що стимулює вчителя до рівноправного, добровільного та відповідального партнерства. Мотивом також виступають інтереси, ідеали, ціннісні орієнтації, переконання, світогляд вчителя, що значно впливає на тип, характер і спрямування вимог і відповідний стиль керівництва освітнім процесом. Педагог і науковець А. Байметов визначає три групи мотивів педагогічної діяльності: посадові мотиви; мотиви зацікавлення та захоплення роботою; мотиви захоплення від спілкування з дітьми (“любов до дітей”). І саме два останні види мотивів педагогічної діяльності в результаті мають стиль взаємовідносин між учасниками освітнього процесу, який відповідає вимогам педагогічного партнерства.

**Мета** педагогічного партнерства – розвиток особистості учня як суб'єкта життя, навчання, професійного зростання. На відміну від авторитарної педагогіки, яка формує зручного об'єкта педагогічного впливу, безправного, безвольного, педагогічне партнерство має формувати суб'єкта освітнього процесу, розвивати суб'єктність в єдності: ініціативності, відповідальності (за особистий розвиток, за дії, навчання), свідомості

(усвідомлення цілей, завдань навчання), творчості особистості. Дитиноцентрична організація “саморуку” здобувача освіти від нижчих до вищих ступенів розвитку та життєдіяльності через рівноправне, активне та добровільне включення всіх учасників освітнього процесу.

**Зміст** педагогічного партнерства – створення особистісної, індивідуальної траєкторії розвитку особистості, акцентуючи на демократичному та гуманному ставленні, на забезпечення права на вибір, на власну гідність, на повагу, право бути таким, яким є.

**Способи** педагогічного партнерства – перехід від консервативного, монологічного, насильницького типу спілкування, феноменологія якого представлена маніпулятивним стилем (вимоги і заборони, критика і похвала, покарання і заохочення, нотації і моралі), – до захоплюючого діалогічного, новаторського між вчителем, учнями та батьками.

Завдяки **засобам** педагогічного партнерства вчитель може допомогти учням зайняти активну освітньо-виховну діяльність, залучити їх до процесів творення самих себе. Розрізняють різні види засобів [9], серед яких:

– особистість вчителя, його знання, уміння, почуття, воля, його зовнішність, мовлення, невербальна поведінка, манера поводитись, стиль одягу, загальне сприятливе враження, доброзичливість, ввічливість, тактовність, вимогливість, стриманість, акторські дані тощо. Гарно підкреслює А. М. Бойко, що “вчитель своєю поведінкою не лише співвідноситься з учнями, а кожною своєю інтонацією, рухом, жестом, усмішкою, виразом очей, мімікою, зовнішнім виглядом навчає і виховує”. А. С. Макаренко нарахував майже 20-ть відтінків у фразі “йди сюди” і зазначав, що те, як вчитель сидить, стоїть, піднімається, підвищує голос, посміхається, дивиться – інколи стає вирішальним. Також він мріяв, щоб у колективі були люди різного віку, красиві і некрасиві, але обов’язково охайно й естетично одягнені [2]. “Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер. Причини такого морального магнетизму приховані глибоко в природі людини”, – заявляв класик педагогічної науки К. Ушинський;

– матеріальні та технічні засоби: від книг, методичних матеріалів і до комп’ютерних засобів. Сучасність диктує правила, за якими вчитель має досконало володіти технічними засобами, бути на щабель вище від своїх учнів, щоб дійсно зробити навчання цікавим та сучасним, коли кожен урок – це творча майстерня;

– організація освітнього середовища та організаційні форми, такі як урок, розклад, режим чи виховний захід. Саме педагогічне партнерство передбачає зростання групової ігрової, проектної і дослідницької діяльності, а крім класичної класної кімнати – використання мобільних робочих місць, окремих приміщень з відкритим освітнім простором. Вся взаємодія направлена на налагодження, укріплення, та зростання партнерства між усіма учасниками освітнього процесу, затвердження саме суб’єкт-суб’єктної взаємодії;

– але найголовніші засоби педагогічного партнерства – самі відносини між вчителем і учнями, вчителем і батьками, відносини в педагогічному та учнівському колективах. Вчитель за педагогічним партнерством – дбайливий лідер, який турбується про кожного учня окремо та цілого класу, залучає до освітнього процесу батьків, також за те, щоб без перенавантаження розподілялися обов’язки між педагогічним колективом згідно функцій кожного. Відносини з вчителем-наставником (тьютором – один із видів ролей вчителя за НУШ) базуються на вільному, демократичному спілкуванні, але їм також притаманна шанобливість, дружність, щирість. За таких відносин здобувачі освіти не позбуваються самостійної і активної позиції, учень може мати високі вимоги до вчителя: він має бути більше ніж особистість, більше ніж професіонал – він той, кого поважають, кому довіряють, перед ким розкриваються.

Як зазначає Зязюн І. А., об’єктом діяльності, як правило, виступає “матеріал”, що підлягає зміні і в такому розумінні об’єкт пасивний, залежний від суб’єкта, який виступає ініціатором і організатором цих змін. Суб’єктом професійно-педагогічної діяльності виступає, як правило, учитель, педагогічний колектив школи, а об’єктом – здобувач освіти, класний керівник. Також дослідник зазначав, що формування особистості відбувається тільки під час активної діяльності, а, отже, загальна стратегія вчителя, його надзавдання – залучення учня до активної і самостійної діяльності, сформування його як суб’єкта освітньої діяльності. Амонашвілі Ш. О. зауважував, що “духовний світ дитини збагачуватиметься лише тоді, коли це багатство вбиратиме через дверцята своїх емоцій, через почуття співпереживання, спільної радості, гордості, через пізнавальний інтерес; силоміць збагачувати цей світ – все одно, що зловмисно висаджувати райські яблука в отруєний ґрунт [4]. Варто зазначити, що саме перехід від суб’єкт-об’єктних відносин до суб’єкт-суб’єктних складає основу системи педагогічного партнерства. Дослідниця А. Бойко наголошує на тому, що “нова парадигма виховання – складова ідеології та культури суспільства, що будується в Україні, зразок нового порівняно із традиційним розумінням сутності виховання в сучасних умовах державотворення. Демократичній державі мусить відповідати гуманістична, суб’єкт-суб’єктна парадигма виховання, яка є стихійною трансформацією суспільних відносин, так і педагогічною їх інтерпретацією, що свідомо регулюється з виховною метою. Вона покликана навчати дітей демократичним цінностям. Суб’єкт-суб’єктні відносини вимагають відповідальності, свідомої дисципліни та високої організованості як школярів, так і їх вчителів” [2]. А провідну роль у досягненні взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу належить саме вчителю, тому що саме він є не просто учасником, а й організатором цих відносин, саме вчитель грає стратегічну роль у розвитку особистості учня, об’єднуючи всіх учасників педагогічного партнерства у досягненні однієї загальної мети.

Розглядаючи педагогічне партнерство, перш за все маємо визначитись: хто є основним суб'єктом цієї взаємодії, що реалізується на засадах партнерства. Досліджуючи суб'єкт-суб'єктність взаємин педагогічного партнерства, ми бачимо, що при появі терміну "педагогіка співробітництва" у 1986 році, його супроводжував контекст, а саме – ідея зміни стосунків з учнями, заснована на увазі вчителя до учня, залучення до навчання, що викликає в нього радісне відчуття успіху, руху вперед, розвитку. Традиційним є розуміння двосуб'єктної взаємодії: вчитель – учень. В історії педагогіки ми також зустрічаємо трисуб'єктну модель відносин: вчитель – учні – батьки, представлену у Вальдорфській педагогіці. Характерною особливістю вальдорфських шкіл є активне залучення батьків до організації освітнього процесу, де в основному вони і є засновниками школи. На спільних учительсько-батьківських об'єднаннях вирішують різноманітні важливі питання, обговорюють нагальні питання, організацію освітнього простору. На схожих позиціях була створена і Концепція Нової української школи, яка розвивається на теренах українського освітнього середовища і яку ми беремо як основу, фундамент. Ми констатуємо трисуб'єктну взаємодію в НУШ, а саме: вчитель – учні – батьки.

Проте, дивлячись на педагогічне партнерство з позиції керівних органів управління закладами освіти, на нашу думку, варто відділити всі керівні органи освіти в окремий суб'єкт педагогічного партнерства, який найбільше взаємодіє з вчителями та батьками, а з учнями – опосередковано. Тому ми підтримуємо думку дослідниці Н. Бібік про те, що педагогіка партнерства – це чітко визначена система взаємин усіх (тобто чотирьох) учасників освітнього процесу (учнів, батьків, учителів, управлінців).

Сучасний керівник закладу освіти (ЗО) – це адміністратор, який чітко бачить усі процеси у закладі та вчасно реагує на зміни (позитивно чи негативно), створює доброзичливу, робочу атмосферу у колективі та завойовує довіру працівників. Як вчитель для учнів має стати дбайливим теплим лідером, так і директор ЗО має бути для своїх підлеглих провідником, з яким спокійно і впевнено, з яким не страшно розділити всі негаразди та радощі праці. Від директора багато в чому залежить атмосфера прийняття та творчості у школі, навіть сам заклад освіти вважається настільки хорошим, як його адміністрація. Якщо вчителі йдуть зі школи, то в більшості випадків вони йдуть не від поганих учнів, а від неуважного або байдужого директора. Саме поважне ставлення та взаєморозуміння між управлінцем та кожним вчителем – є запорукою того, що школа стане місцем, куди хочеться повертатись. Якщо директор "на своєму місці", він знає властивості, інтереси, особливості співробітників; показує ступінь важливості виконуваної роботи підлеглих; допомагає зняти напруження під час роботи порадами та моральною підтримкою; вважає одним із найважливіших завдань розробку і реалізацію програми соціально-економічного, медичного захисту співробітників; знає реальні заслуги не за плітками, а внаслідок добре продуманої системи зворотного зв'язку; ставиться до внутрішньошкільного контролю з позицій управління успіхом; захищає від негативного впливу зовнішнього середовища; постійно створює умови для підвищення професійної кваліфікації співробітників; турбується про вчительських дітей. В закладах освіти, де саме такий керівник – добре розбудована взаємодія з усіма суб'єктами освітнього процесу на усіх рівнях.

Розглядаючи педагогічне партнерство, ми базуємось на його чотирьохсуб'єктному розумінні, де основними суб'єктами взаємодії в стилі партнерства є: 1 – управлінці освітою; 2 – вчителі; 3 – учні; 4 – батьки.



Рис. 1. Полісуб'єктна різнорівнева модель педагогічного партнерства

Окрім того, заявлена нами чотирьохсуб'єктна модель педагогічного партнерства може бути описана на різних рівнях її представленості: індивідуальному, колективному і суспільному (через спільноти). Зокрема: перший суб'єкт – управлінці освітою можуть бути представлені на заявлених рівнях таким чином:

на особистісному рівні – (1.1.) директор закладу освіти; на колективному рівні – (1.2.) адміністрація закладу (заступники директора закладу освіти з навчальної, наукової, виховної, господарської діяльності); на суспільному рівні – (1.3.) керівні органи освіти (управління/відділ освіти). Другий суб'єкт – вчителі представлені так: (2.1.) особистість вчителя; (2.2.) педагогічний колектив, асистенти вчителя, залучені фахівці; (2.3.) – професійні спільноти вчителів, методичні/творчі об'єднання/спільноти. Систему педагогічного партнерства реалізує вчитель як головний суб'єкт, дії якого спрямовані на виконання головної і першої його професійної функції – навчання учнів, а потім вже партнерська взаємодія з батьками та іншими педагогами. Третій суб'єкт – учні, які представлені у полісуб'єктній різнорівневій моделі педагогічного партнерства так: (3.1.) особистість учня; (3.2.) колектив класу; (3.3.) учнівське самоврядування закладу освіти. Четвертий суб'єкт педагогічного партнерства – батьки: (4.1.) батьки, опікуни або піклувальники; (4.2.) батьківський комітет, колектив; (4.3.) батьківські спільноти/об'єднання.

Таким чином, така різнорівнева суб'єктність педагогічного партнерства сприяє більш повному його усвідомленню та допомагає керувати його розвитком у закладі освіти.

Вся чотирьохсуб'єктна взаємодія системи педагогічного партнерства спрямована на реалізацію мети і досягнення **результату** партнерства, а саме – прояв ініціативності, відповідальності, свідомості та творчості учня.

А. Хоменко розглядає суб'єкт-суб'єктні відносини “як емоційний, когнітивний, ціннісно-змістовний “взаємообмін з природженням”, в результаті якого відбувається взаємозумовлене особистісне зростання вчителя і учня. “Взаємообмін з природженням” передбачає свідомий, інтенсивний, продуктивний розвиток і саморозвиток здобувача освіти та особистісно-професійне самовдосконалення вчителя. Особистісне зростання учня полягає у вдосконаленні процесів самопізнання, самооцінки й моральної саморегуляції, які ведуть до формування якісно нового рівня його вихованості. Разом із цим, відбувається і професійне самовдосконалення вчителя шляхом розвитку гуманних якостей його особистості, формуванням стійких гуманних позицій у відносинах з учнями, знанням і використанням у практичній педагогічній діяльності засобів забезпечення гуманної ціннісно-змістовної взаємодії”. Виховні позиції вчителя розкривають його активне, шанобливе, небайдуже, відкрите ставлення до учнів; об'єктивність та обґрунтованість вимог; бажання розширити і поповнити власні знання; досягти особистісного, освітнього та професійного зростання здобувачів освіти [6].

Основа довіри учнів до вчителя, а отже і відкритість до нового – теплі, виховуючі відносини. Українська педагогиня А. Бойко обґрунтувала формування виховуючих відносин так: “Відносини визначають залежність розвитку кожної особистості від усіх людей, з якими вона є у прямих чи опосередкованих стосунках; дозволяють аналізувати та розвивати зв'язки між педагогічним та дитячим колективом, школою, сім'єю, громадськістю, усім соціумом; через категорію “відносини” можливе введення у педагогіку питань як національні та загальнолюдські цінності, демократизація, гуманізація” [2, с. 173].

Отже, система педагогічного партнерства – цілеспрямована, суб'єкт-суб'єктна, педагогічно доцільна, морально-естетична взаємодія рівноправних відповідальних партнерів, що ведуть захоплюючий довірливий діалог, в ході якого відбувається розвиток особистості учня як суб'єкта життя, навчання, професійного зростання, що призводить до прояву у нього ініціативності, відповідальності, свідомості та творчості.

**Висновки.** Отже, педагогічне партнерство – це система взаємодії між основними суб'єктами освітнього процесу (якими на нашу думку є управлінці освітою – вчителі – учні – батьки), яка реалізується на принципах партнерства, чітко окреслених в Концепції НУШ (повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [7]. Саме тісна взаємодія, рівноправність та повага у системі педагогічного партнерства з урахуванням її чотирьохсуб'єктності допомагає досягати спільної мети, а саме – розвитку особистості учня як суб'єкта життя, навчання і професійного зростання. Проведене дослідження не вичерпує проблеми. На подальше вивчення заслуговують питання визначення системи управлінських впливів щодо розвитку педагогічного партнерства у закладах освіти.

#### *Використана література:*

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. Київ, 1998. 204 с.
2. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне : методолого-теорет. і практ. коментар, ст., виступи, рец. Полтава : Техсервіс, 2006. 568 с.
3. Горбань О., Бахрушин В. Основи теорії систем і системного аналізу. Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2004. 204 с.
4. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність : підручник / ред. І. А. Зязюн. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.
5. Коваленко І., Бідюк П., Гожий О. Вступ до системного аналізу: Навчальний посібник. Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2004. 148 с.
6. Левківський М. В., Пашенко Д. І. Історія педагогіки : підручник. Київ : Центр учб. літ., 2016. 380 с.
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ “Вид. дім “Плеяди”, 2017. 206 с.
8. Про затвердження професійного стандарту за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)” : Наказ від 23.12.2020 р. № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10>.

9. Сухомлинський В. О. Учитель і діти. *Вибр. твори: у 5 т.* Київ, 1977. Т. 5. С. 195–202.
10. Хоменко А. Суб'єкт-суб'єктні відносини як основа реалізації сучасної парадигми вищої освіти в Україні. *Педагогічні науки*. 2015. № 64. С. 66–74.

#### References:

1. Bekh, I. D. (1998). *Osobystisno zorientovane vykhovannia: Naukovo-metodychny posibnyk [Personally oriented education: Scientific and methodological manual]*. Kyiv. [In Ukrainian]
2. Boiko, A. M. (2006). *Vykhovannia liudyny: nove i vichne [Human education: new and eternal]*. Poltava: Tekhservis. [In Ukrainian]
3. Horban, O., & Bakhrushyn, V. (2004). *Osnovy teorii system i systemnoho analizu [Fundamentals of systems theory and system analysis]*. Zaporizhzhia: HU "ZIDMU". [In Ukrainian]
4. Ziaziun, I. A., Kramushchenko, L. V., & Kryvonos, I. F. (1997). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skill]* (I. A. Ziaziun, Red.). Kyiv: Vyshcha shkola. [In Ukrainian]
5. Kovalenko, I., Bidiuk, P., & Hozhyi, O. (2004). *Vstup do systemnoho analizu: Navchalnyi posibnyk*. Mykolaiv: MDHU im. Petra Mohyly. [In Ukrainian]
6. Levkivskiy, M. V., & Pashchenko, D. I. (2016). *Istoriia pedahohiky [History of pedagogy]*. Kyiv: Tsentri uchbovoi literatury. [In Ukrainian]
7. Bibik, N. M. (Red.). (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a teacher's guide]*. Kyiv: TOV "Vydavnychiy dim "Pleiady". [In Ukrainian]
8. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiami "Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel z pochatkovoї osvity (z diplomom molodshoho spetsialista)" [About the approval of the professional standard for the professions "Teacher of primary classes of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Teacher of primary education (with a diploma of a junior specialist)"], Nakaz № 2736-20 (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10> [In Ukrainian]
9. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Uchytel i dity [Teacher and children]. U *Vybr. tvory: u 5 t.* (T. 5, s. 195–202). Kyiv. [In Ukrainian]
10. Khomenko, A. (2015). Subiekt-subiektni vidnosyny yak osnova realizatsii suchasnoi paradyhmy vyshchoi osvity v Ukraini [Subject-subject relations as a basis for the implementation of the modern paradigm of higher education in Ukraine]. *Pedahohichni nauky*, (64), 66–74. [In Ukrainian]

#### **Steshyts I. System of pedagogical partnership in Ukrainian school education**

The article considers pedagogical partnership as a key component of the New Ukrainian School (NUS), which has been implemented in the educational space of Ukraine since 2016, and which aims to create an atmosphere of trust and peace in the classroom, child-centeredness, humanism in education, respect for each of its participants and their equality. The article considers pedagogical partnership as a system (where we can distinguish separate elements that are linked by a common goal, and in their interaction, each element develops separately), which is essentially a pedagogical activity, and therefore has such structural elements of the system as a motive, goal, subject, object, content, means, methods and result. The goal of pedagogical partnership (considered as the expected result of interaction) is the development of the learner's personality as a subject of life, learning, and professional growth; and the result is the demonstration of initiative, responsibility, consciousness, and creativity of the learner. The article analyzes the subjectivity of interaction in the school system in the historical context of pedagogy and reveals that the traditional understanding of two-subjective interaction is teacher-learner, and with the advent of the NUS Concept, we see the development of three-subjective interaction. Further, it is proved that from the point of view of the governing authorities of educational institutions, it is worth separating these governing authorities into a separate subject of pedagogical partnership, which gives reasons to assert the relevance of four-subject interaction in educational institutions of Ukraine. The article also describes the four-subjectivity of pedagogical partnership at different levels of its representation: individual, collective, and social (through communities), which contributes to a more complete understanding of it. It is in the subject-subject relations that the personal growth of each participant in the educational process is mutually conditioned.

**Key words:** pedagogical partnership, system of pedagogical partnership, structural elements of the system, motive, goal, content, methods, means, result, subject-subject relations, multisubject multilevel model of pedagogical partnership.

УДК 377:004.7/9

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.30>

Тимченко О. В.

## ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено питання цифровізації освітнього середовища закладу фахової передвищої освіти, що забезпечує ефективне використання педагогами потенціалу цифрових технологій, підвищення якості надання освітніх послуг. Окреслено основні завдання цифрової трансформації, що сприятимуть створенню нових моделей навчання для співпраці та розвитку особистості. Розглянуто стан дослідження проблеми українськими та зарубіжними науковцями, здійснено аналіз нормативних документів.

Описано особливості освітнього процесу в закладі фахової передвищої освіти, в якому активно впроваджуються цифрові технології та інструменти для забезпечення безперервного доступу до інформації, спілкування та підвищення ефективності навчання. Визначено виклики цифровізації в закладі фахової передвищої освіти, зокрема готовність педагога до цифрової трансформації освітнього процесу, рівень володіння цифровими технологіями, вміння їх використовувати наскрізно на усіх рівнях освіти в усіх предметних сферах. Розглянуто сутність поняття цифрової компетентності, формування і вдосконалення якої є результатом надання освітніх послуг і кроком до подальшого навчання з метою особистісного розвитку та вдосконалення набутих компетентностей.

Цифрова трансформація здійснює безпосередній вплив на діяльність учасників освітнього процесу. Здійснено опис цього впливу на викладання і навчання за допомогою моделі SAMR, що включає чотири рівні. Охарактеризовано етапи інтеграції цифрових технологій в освітній процес та наведено приклади використання цифрових технологій на кожному рівні.

Сформульовано висновки щодо ролі цифрової трансформації у забезпеченні високої якості освіти та рівних можливостей для здобувачів. Визначено напрями подальших досліджень для розроблення ефективних шляхів упровадження цифрових інструментів, оптимізації навчання в закладах фахової передвищої освіти.

**Ключові слова:** цифрова трансформація, цифровізація, цифрові технології, цифрова компетентність, освітній процес, студентоцентроване навчання, модель SAMR, заклад фахової передвищої освіти.

Сучасне суспільство вже не може існувати без технологій, стрімкий розвиток та поширення яких здійснюється в усіх сферах нашого життя: від виробництва до міжособистісної комунікації. Нині цифрові технології – це не лише інструмент, а й середовище життя, що відкриває нові можливості завдяки винятковим властивостям, серед яких доступність, мобільність, безперервність, зручність, інтерактивність та персоналізація.

Дедалі більше професій потребують досконалого володіння новими технологіями та високого рівня цифрових навичок. Шалені темпи розвитку цифрових технологій, впровадження інноваційних, безпрецедентних ідей створюють передумови для підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. А необхідною умовою успішної реалізації людиною свого потенціалу стає впевнене використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій. Тому модернізація та цифровізація системи освіти відіграє ключову роль у формуванні й розвитку цифрових компетентностей особистості, що сприятиме інтенсивному, продуктивному використанню цифрових технологій для власних та суспільних потреб. А важливою умовою успішного формування цифрового простору закладу освіти, зокрема фахової передвищої освіти, є кардинальне перетворення освітнього процесу відповідно до вимог цифрового суспільства.

Цифрові технології – потужний інструмент, який дозволяє легко створювати навчальний контент, застосовувати нові методи навчання та співпраці. Ефективне використання педагогами потенціалу цифрових технологій забезпечує трансформацію освітнього процесу, підвищення якості надання освітніх послуг. Зміни, що відбулися в освіті України в умовах пандемії та воєнного стану, сприяли підвищенню цифрової грамотності, розвитку цифрових компетентностей учасників освітнього процесу, стали рушійною силою цифровізації закладів освіти.

Основні завдання цифрової трансформації закладів фахової передвищої освіти полягають у:

- впровадженні новітніх технологій в освітній процес;
- забезпеченні якісної та доступної освіти;
- підвищенні ефективності управління освітнім процесом;
- покращенні комунікації між учасниками освітнього процесу;
- забезпеченні інноваційного розвитку.

Цифровізація є актуальною темою дослідження для багатьох науковців. За останні десятиліття ідея цифрового перетворення освіти еволюціонувала від підготовки кадрів до нової економіки, заснованої на інформаційних технологіях та інноваціях, до створення нових моделей навчання, які б використовували потенціал мережевих технологій для сприяння співпраці, креативності та розвитку особистості.

Сучасні тенденції розвитку інформаційного суспільства, технологічні принципи побудови інформаційно-освітнього середовища розглянуто в дослідженнях В. Бикова, О. Спіріна, О. Пінчук [1]. Система цифрової освіти, утворена з інформаційних ресурсів, телекомунікації та системи управління, завдання, поставлені перед закладами освіти щодо цифровізації їх діяльності представлено в роботі С. Карплюк [5].

Т. Вакалюк, О. Шпарик аналізують досвід цифрової трансформації у сфері вищої освіти як в Україні, так і за її межами, розглядаючи різні аспекти та контексти [2; 13].

На важливості цифрової трансформації наголошено в багатьох нормативних документах, зокрема в Законах України «Про освіту», «Про фахову передвищу освіту», Державному стандарті початкової освіти, стандарті фахової передвищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта, професійних стандартах вчителя та інших, які виділяють інформаційно-цифрову компетентність як одну із ключових, формування і розвиток якої необхідно для всіх учасників освітнього процесу.

У проєкті «Цифрова Аджента України – 2020» передбачається наскрізний (кросплатформовий) характер вміння використовувати цифрові технології [12, с. 18]. А Рамки цифрових компетентностей для громадян, педагогічних і науково-педагогічних працівників окреслюють шляхи формування цифрових навичок у суспільстві [9; 6].

**Мета статті** – розглянути особливості організації освітнього процесу в закладі фахової передвищої освіти, з'ясувати його основні напрями та виклики в умовах трансформації освіти.

Освітній процес у закладі фахової передвищої освіти має свої особливості, які відрізняють його від закладів інших рівнів, зокрема:

- програми підготовки здобувачів освіти спрямовані на опанування спеціалізованих знань, розвиток практичних навичок, що необхідні для роботи в певній сфері;
- коротка тривалість програм підготовки дозволяє здобувачам освіти швидше отримати необхідні знання і навички, щоб конкурувати на ринку праці;
- гнучкість навчання, що враховує індивідуальні потреби здобувачів освіти;
- практичний досвід діяльності викладачів у відповідній галузі, що сприяє засвоєнню здобувачами освіти необхідних навичок та забезпечує ґрунтовну підготовку до майбутньої професійної діяльності;
- можливість здобувачів освіти використовувати отримані знання і навички в реальних ситуаціях, співпрацювати з роботодавцями, стати частиною професійного середовища для завершення навчання.

Для вдосконалення освітнього процесу, забезпечення доступу до інформації, спілкування та підвищення ефективності навчання в закладах фахової передвищої освіти активно впроваджуються цифрові технології та інструменти. Однак цифрова трансформація освітнього середовища можлива не лише за умов наявності сформованих цифрових навичок і компетентностей в усіх учасників освітнього процесу, а й розвинутої цифрової інфраструктури закладу. Викликами цифровізації в закладі фахової передвищої освіти можуть стати:

- готовність педагога до цифрової трансформації освітнього процесу, що спрямована на використання цифрових технологій для виконання суттєво нових навчальних завдань, покращення результатів навчання здобувачів освіти, формування їхньої індивідуальної освітньої траєкторії, задоволення освітніх потреб та інтересів;
- рівень володіння педагогами цифровими технологіями, вміння ефективно їх застосувати в освітній діяльності;
- наскрізне використання цифрових технологій, форм і методів навчання в освітньому процесі на усіх рівнях освіти в усіх предметних сферах;
- наявність засобів навчання, що об'єднані в єдиний комплекс;
- якість підготовки молоді до життя в цифровому суспільстві.

Цифрова компетентність, як одна із найважливіших в сучасному світі для особистого розвитку, включена в референтну Рамку ключових компетентностей для навчання впродовж життя [15]. У розробленому європейською спільнотою документі (DigComp 2.1) визначено виміри цифрової компетентності, її складові та рівні володіння [14]. Цей сучасний стратегічний документ став основою для розробки вітчизняними експертами адаптованої до особливостей нашої держави Рамки цифрової компетентності, що сприятиме ефективному використанню новітніх технологій, вдосконаленню цифрових компетентностей громадян.

Цифрова компетентність відповідно до опису Рамки охоплює не лише вміння використовувати цифрові технології, а й тісну взаємодію з ними для опанування знань, здійснення трудової діяльності, швидкого працевлаштування, якісного відпочинку та соціальної активності. Водночас вона включає вміння:

- використовувати цифрові пристрої;
- створювати, управляти та критично оцінювати інформаційні потоки, забезпечуючи їх збереження і захист;
- взаємодіяти та співпрацювати на відстані;
- розв'язувати різноманітні повсякденні завдання та безперервно навчатися [9, с. 5–6].

У Концепції розвитку цифрових компетентностей до 2025 року цифрова компетентність розглядається як інтеграція знань про сучасні цифрові технології, умінь і навичок їх ефективно використовувати для провадження будь-якої професійної, освітньої діяльності та успішної соціалізації [7]. Цьому сприятиме формування чітких вимог до результатів навчання здобувачів освіти на засадах компетентнісного підходу. Однак особливого значення набувають здатності ефективно використовувати цифрові пристрої та комунікаційні програми для управління цифровим контентом, формування яких забезпечується на всіх рівнях освіти.

Розглянувши наведені тлумачення цифрової компетентності, можна стверджувати, що її формування і вдосконалення є результатом надання освітніх послуг, але водночас і кроком до подальшого навчання

з метою особистісного розвитку та вдосконалення набутих компетентностей. Особливо важливого значення навчання впродовж усього життя набуває з появою нових технологій, які змінюють способи отримання та управління інформацією, взаємодії та комунікації з іншими людьми. Інтеграція традиційних освітніх пропозицій та сучасних можливостей навчання забезпечують наскрізний процес набуття особистістю цифрової компетентності.

Інформаційно-цифрова компетентність в Концепції Нової української школи включена до переліку ключових, що необхідні для життя [8]. Для забезпечення особистісного розвитку та спілкування здобувачів освіти Державний стандарт початкової освіти, базової середньої освіти передбачають:

- опанування основ цифрової грамотності;
- використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій не лише для отримання знань, а й в інших ситуаціях;
- використання цифрових технологій;
- дотримання принципів академічної доброчесності [4; 3].

Професійна підготовка майбутніх фахівців відповідно до стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта включає формування у випускника здатностей використовувати інформаційні, комунікаційні, цифрові технології, відкриті ресурси в освітньому процесі [11].

Оскільки саме педагог забезпечує продуктивне використання цифрових технологій в процесі навчання, формування необхідних навичок і компетентностей у здобувачів освіти, тому до рівня їхніх цифрових компетентностей, як загальних, так і професійних, висуваються підвищені вимоги. Сучасна система освіти має забезпечити формування цифрових компетентностей не лише в здобувачів освіти, а й у педагогічних та науково-педагогічних працівників. На цьому наголошує професійний стандарт для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, в якому встановлено вимоги для педагогів відповідно до кваліфікаційної категорії, описано професійні компетентності спеціаліста, серед яких є інформаційно-цифрова компетентність [10].

Свою чергою освітнє середовище закладу освіти потребує інтенсивного розвитку усієї цифрової інфраструктури. Цифрова трансформація закладу фахової передвищої освіти ґрунтується на створенні цифрового освітнього середовища, яке міститиме широкий спектр навчальних програм, освітніх послуг, інструментарію управління якістю освіти, а також сприятиме спілкуванню, здійсненню обміну даними та цифровим контентом. Цифрове перетворення – тривалий процес, що забезпечується злагодженою діяльністю усіх структурних підрозділів закладу фахової передвищої освіти, викладачів та студентів.

Цифрова трансформація здійснює безпосередній вплив на діяльність учасників освітнього процесу. Опис впливу цифрових технологій на викладання і навчання найточніше ілюструє модель SAMR (The Substitution-Augmentation-Modification-Redefinition Model), яку розробив Dr. Ruben R. Puentedura. Автор визначає чотири рівні (етапи) інтеграції цифрових технологій в освітній процес [16], що представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

#### Характеристика етапів інтеграції цифрових технологій

| Рівень                               | Характеристика   |
|--------------------------------------|--|
| <b>Заміна (Substitution)</b>         | Заміна традиційних технологій цифровими без розширення їх функціоналу  |
| <b>Розширення (Augmentation)</b>     | Використання цифрових технологій як ефективного інструменту для виконання завдань  |
| <b>Модифікація (Modification)</b>    | Використання цифрових технологій для вдосконалення завдань, високої залученості здобувачів освіти                                |
| <b>Переосмислення (Redefinition)</b> | Постановка і розв'язання завдань, що не вирішуються за допомогою традиційних технологій, а виключно засобами цифрових технологій |

Дана модель доцільна як аналітичний інструмент для визначення рівня використання цифрових технологій, онлайн інструментів в освітньому середовищі закладу фахової передвищої освіти. Заміну та розширення можна розглядати як етапи «покращення», а модифікацію та переосмислення – як етапи «трансформації» освітнього процесу.

Стратегії заміни дозволяють, з одного боку, заощадити час і простір, скоротивши трудомісткі завдання з ручкою та папером, з іншого – ознайомитися з новими технологіями перед їх активним впровадженням в процес навчання. Наведемо приклади заміни традиційних технологій цифровими:

- 1) використання електронної або вебверсії документа замість паперової копії;
- 2) використання програм і платформ Keynote, PowerPoint, Prezi, Slides, Canva тощо для візуалізації інформації;
- 3) використання Jamboard як традиційної дошки для писання, малювання, стирання цифровим способом;
- 4) проведення тестування, опитування за допомогою онлайн платформ (Flipgrid, Google Forms, Quizizz, Kahoot тощо).

Використання цифрових технологій на рівні розширення сприяє студентоцентрованому навчанню, оскільки забезпечує краще розуміння складної теми та захопливий процес її вивчення під керівництвом педагога. Приклади розширення функціонала цифрових технологій:

- 1) додавання в презентацію мультимедійних компонентів, інтерактивних посилань;
- 2) використання програм EdTech для гейміфікації навчання;
- 3) використання Jamboard не лише для писання, малювання цифровим способом, а й створення фонів для фреймів, додавання ілюстрацій, графічних об'єктів, покликань на інформаційні джерела безпосередньо з Інтернету;
- 4) здійснення самостійного дослідження проблемного питання в мережі Інтернет.

На етапі модифікації технологія використовується для розробки інтерактивних і динамічних завдань, передбачає співпрацю, обмін знаннями, створення власного інноваційного продукту. Наприклад:

- 1) створення здобувачами освіти подкастів за результатами вивчення теми, до яких мають доступ інші студенти, для організації повторення;
- 2) створення інформативних відеопрезентацій із використанням широкого спектру творчих мультимодальних компонентів;
- 3) створення мультимодальних Jamboard, що автоматично зберігаються, доступні з будь-якого пристрою для накопичення інформації в будь-який час, обговорення та внесення пропозицій;
- 4) використання цифрових інструментів для візуалізації абстрактних понять (подорож у Google Earth).

На найскладнішому рівні переосмислення цифрові технології використовують, щоб для створити принципово нові можливості для навчання. Такі навички як цифрова співпраця, спілкування, технологічна грамотність і здатність адаптуватися до нових систем і процесів формуються саме на цьому етапі.

Нові можливості для навчання студентів відкриваються в процесі інтеграції технологій в їх практичний досвід. Це забезпечується під час:

- 1) публікації в мережі Інтернет студентських робіт, які здобувачі освіти в різних куточках світу можуть переглядати та редагувати, співпрацюючи, коментуючи та навчаючись один в одного;
- 2) запису виступів або фрагментів уроків студентів з подальшим використанням цих записів для обговорення і вдосконалення;
- 3) створення документальних або короткометражних фільмів, вебсторінок, документів із креативними макетами тощо.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Цифрова трансформація в освіті відіграє важливу роль у забезпеченні її високої якості та рівних можливостей для здобувачів. Освітні послуги мають надаватися безперервно, тому заклади фахової передвищої освіти розробляють стратегію цифрового перетворення та впроваджують необхідні зміни. Ці зміни спрямовані на покращення взаємодії учасників освітнього процесу, забезпечення доступності, інтерактивності, персоналізації та інклюзивності навчання. Результатом ефективної інтеграції цифрових технологій в усі підрозділи освітньої інфраструктури стане вдосконалення процесу навчання, його полегшення, прискорення та автоматизація. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні ефективних шляхів упровадження цифрових інструментів для оптимізації навчання в закладах фахової передвищої освіти.

#### **Використана література:**

1. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Безпечна професійна освіта в XXI столітті* : журнал кафедри ЮНЕСКО. 2020. № 1. С. 7–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36).
2. Вакалюк Т. А., Антонюк Д. С., Новицька І. В., Медведєва М. О. Цифрова трансформація вищої освіти: закордонний та вітчизняний досвід. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. Вип. 90. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 24–28. URL: <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/90/5.pdf>.
3. Державний стандарт базової середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>.
4. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>.
5. Карплюк С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку* : матеріали методологічного семінару НАПН України. м. Київ. 4 квітня 2019 р. Київ, 2019. С. 188–197.
6. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників: проєкт / Міністерство цифрової трансформації України. URL: [https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2629-frame\\_pedagogical.pdf](https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2629-frame_pedagogical.pdf).
7. Концепція розвитку цифрових компетентностей : розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р. / Верховна рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>.
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
9. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України / Міністерство цифрової трансформації України. URL: [https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2316-for\\_citizens\\_2.pdf](https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2316-for_citizens_2.pdf).
10. Професійний стандарт вчителя за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736. URL: [https://rada.info/upload/users\\_files/41868892/07679bad4b9af36be54148ac42826c1b.pdf](https://rada.info/upload/users_files/41868892/07679bad4b9af36be54148ac42826c1b.pdf).
11. Стандарт фахової передвищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» : наказ Міністерства освіти і науки України від 13.07.2021 № 801. URL: <https://mon.gov.ua/ua/prp/zatverdzhennya-standartu-fahovoyi-peredvishoyi-osviti-zi-specialnosti-013-pochatkova-osvita-osvitno-profesijnogo-stupenya-fahovij-molodshij-bakalavr>.

12. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020). Концептуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 р. 90 с. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.
13. Шпарик О. Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. *Український Педагогічний журнал*. № 4. С. 65–76. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>.
14. Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. and Punie, Y., DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017. URL: <http://svwo.be/sites/default/files/DigComp%202.1.pdf>.
15. Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. URL: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/en/pdf>.
16. Puenteadura R. The SAMR Model: Background & Exemplars. URL: [http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/2012/08/23/SAMR\\_BackgroundExemplars.pdf](http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf).

#### *References:*

1. Bykov V., Spirin O., Pinchuk O. Suchasni zavdannia tsyfrovoy transformatsii osvity [Modern tasks of digital transformation of education]. *Bezpechna profesiina osvita v XXI stolitti : zhurnal kafedry YuNESKO*. 2020. № 1. S. 7–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36). [in Ukrainian]
2. Vakaliuk T. A., Antoniuk D. S., Novitska I. V., Medvedieva M. O. Tsyfrova transformatsiia vyshchoi osvity: zakordonnyi ta vitchyzniani dosvid [Digital transformation of higher education: foreign and domestic experience]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky : realii ta perspektivy*. Vyp. 90. Kyiv : Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2022. S. 24–28. URL: <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/90/5.pdf>. [in Ukrainian]
3. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity osvity [State standard of basic secondary education]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898 / Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>. [in Ukrainian]
4. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87 / Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian]
5. Karpliuk S. O. Osoblyvosti tsyfrovizatsii osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli [Peculiarities of digitization of the educational process in higher education]. *Informatsiino-tyfrovoyi osvitnii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektivy rozvytku : materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy*. m. Kyiv. 4 kvitnia 2019 r. Kyiv, 2019. S. 188–197. [in Ukrainian]
6. Kontseptualno-referentna Ramka tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnykh y naukovy-pedahohichnykh pratsivnykiv: proiekt [Conceptual and reference Framework of digital competence of pedagogical and research-pedagogical workers: project] / Ministerstvo tsyfrovoy transformatsii Ukrainy. URL: [https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2629-frame\\_pedagogical.pdf](https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2629-frame_pedagogical.pdf). [in Ukrainian]
7. Kontseptsiia rozvytku tsyfrovyykh kompetentnosti : rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 bereznia 2021 r. № 167-r. [The concept of the development of digital competences: order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated March 3, 2021 No. 167-r.] / Verkhovna rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>. [in Ukrainian]
8. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian]
9. Opys ramky tsyfrovoy kompetentnosti dlia hromadian Ukrainy [Description of the framework of digital competence for citizens of Ukraine] / Ministerstvo tsyfrovoy transformatsii Ukrainy. URL: [https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2316-for\\_citizens\\_2.pdf](https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2316-for_citizens_2.pdf). [in Ukrainian]
10. Profesiyni standart vchytelia za profesiiami «Vchytel pochatkovyykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z diplomom molodshoho spetsialista)» [Professional standard of a teacher by professions «Teacher of primary classes of a general secondary education institution», «Teacher of a general secondary education institution», «Teacher of primary education (with junior specialist diploma)»]: nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 № 2736. URL: [https://rada.info/upload/users\\_files/41868892/07679bad-4b9af36be54148ac42826c1b.pdf](https://rada.info/upload/users_files/41868892/07679bad-4b9af36be54148ac42826c1b.pdf). [in Ukrainian]
11. Standart fakhovoyi peredvyshchoi osvity zi spetsialnosti 013 Pochatkova osvita osvitno-profesiinoho stupenia «fakhoviy molodshiy bakalavr» [Standard of professional preliminary education in the specialty 013 Primary education of the educational and professional degree «professional junior bachelor»]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 13.07.2021 № 801. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-fahovoyi-peredvishoyi-osviti-zi-spezialnosti-013-pochatkova-osvita-osvitno-profesijnogo-stupenya-fahovij-molodshij-bakalavr>. [in Ukrainian]
12. Tsyfrova adzhenda Ukrainy – 2020 [Digital agenda of Ukraine - 2020] («Tsyfrovoyi poriadok denniy» – 2020). Kontseptualni zasady. Pershocherhovi sfery, initsiatyvy, proiekty «tsyfrovizatsii» Ukrainy do 2020 r. 90 s. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>. [in Ukrainian]
13. Shparyk O. Kontseptualni zasady tsyfrovoy transformatsii osvity: yevropeyskyi ta amerykanskyi dyskurs [Conceptual principles of digital transformation of education: European and American discourse]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, № 4, 65–76. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>. [in Ukrainian]
14. Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. and Punie, Y., DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017. URL: <http://svwo.be/sites/default/files/DigComp%202.1.pdf>.
15. Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. URL: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/en/pdf>.
16. Puenteadura R. The SAMR Model: Background & Exemplars. URL: [http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/2012/08/23/SAMR\\_BackgroundExemplars.pdf](http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf).

#### ***Tymchenko O. Digital transformation of the educational environment of institutions of professional education***

*The article examines the issue of digitalization of the educational environment of institutions of professional education, which ensures effective use of the potential of digital technologies by teachers, improving the quality of educational services. The main tasks of digital transformation are outlined, which will contribute to the creation of new learning models for coop-*

eration and personal development. The state of research on the problem by Ukrainian and foreign scientists was considered, and the analysis of regulations was carried out.

The features of the educational process in institutions of professional education are described. Digital technologies and tools to ensure continuous access to information, communication and increase the effectiveness of education are actively implemented. The challenges of digitalization in institutions of professional education are identified, in particular, the readiness of a teacher for the digital transformation of the educational process, the level of mastery of digital technologies, and the ability to use them thoroughly at all levels of education in all subject areas. The essence of the concept of digital competence, the formation and improvement of which is the result of providing educational services and a step towards further education for personal development and improvement of acquired competencies, is considered.

Digital transformation has a direct impact on the activities of participants in the educational process. The effect on teaching and learning using the SAMR model, which includes four levels, is described. The stages of integration of digital technologies into the educational process are characterized and examples of the use of digital technologies at each level are given.

Conclusions are formulated regarding the role of digital transformation in ensuring high-quality education and equal opportunities for students. The trends of further research for the development of effective ways of introducing digital tools, and optimizing training in institutions of professional education have been determined.

**Key words:** digital transformation, digitalization, digital technologies, digital competence, educational process, student-centred learning, SAMR model, institutions of professional education.

УДК 373.5.016:811.111/.091.279.5

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.31>

Фаненитель Н. В., Гамрецька Г. С.

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО УМІННЯ ЧИТАННЯ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДО ЗНО З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Система зовнішнього незалежного оцінювання в Україні як засіб підвищення якості середньої та вищої освіти та вагомий фактор у боротьбі з корупцією формується за підтримки міжнародних і громадських організацій з 2004 року. Зусилля, яких докладають для популяризації англійської мови в нашій державі, пов'язані з тим, що економічний розвиток країн великою мірою залежить від знання мови міжнародного спілкування. До зухвалого вторгнення держави-терориста на нашу територію, розпочатого у лютому 2022 року, англійську мову планували включити до переліку обов'язкових предметів ЗНО з 2023 року. Проте, повномасштабна російська агресія змусила змінити формат зовнішнього незалежного оцінювання. Уже два роки поспіль проведення ЗНО є неможливим, тому його замінено на національний мультипредметний тест. НМТ – комп'ютерний онлайн-тест, що складається з трьох блоків: українська мова, математика та історія України. Англійська мова є одним із предметів за вибором. Стаття присвячена формуванню в старшокласників мовленнєвих вмінь, необхідних для виконання завдань з читання на ЗНО. Зокрема, визначено стратегії читання, які слід застосовувати з різними типами завдань (ознайомлювальне читання – *skimming*, швидке читання тексту для пошуку конкретно інформації – *scanning*, повільне ретельне читання для отримання докладно інформації – *careful reading*; окреслено форми роботи із учнями (групова та індивідуальна); запропоновано відповідні навчальні ресурси (автентичні підручники, онлайн-курси, відео уроки, блоги, інтернет-сайти, мобільні додатки тощо). Зроблено висновок про те, що ефективність складання ЗНО з англійської мови, як і більшості стандартизованих тестів, з одного боку, залежить від обізнаності випускників шкіл зі стратегіями виконання різних типів завдань, з форматом і часовими обмеженнями тесту тощо, а з іншого, – від володіння ними усіма видами мовленнєвої діяльності на рівні B1 або B2.

**Ключові слова:** зовнішнє незалежне оцінювання, стратегії читання, типи завдань з читання, робота в групі, індивідуальна підготовка, інтернет-ресурси.

Запровадження зовнішнього залежного оцінювання з англійської мови підняло питання розробки дієвої системи підготовки випускників шкіл до тестування. Якісна підготовка до ЗНО з англійської мови передбачає, з одного боку, оволодіння учнями усіма видами мовленнєвої діяльності на рівні B1 або B2 (Intermediate та Upper Intermediate), а з іншого – формування механізмів усвідомлення учнями стратегій виконання різні типів стандартизованих завдань та формування алгоритму цього виконання [1, с. 3].

Питання організаційно-педагогічних засад підготовки здобувачів освіти до зовнішнього незалежного оцінювання перебуває а початковому етапі дослідження у вітчизняній науці. Проте, такі українські дослідники, як Мартинюк А., Набокова І., Сverdлова І., Сурадейкіна, Т., Сапожник, І., Гнатковська, Петрова Л. [1; 2] вже активно працюють над цією проблемою. Як виявив аналіз лігво-дидактичної літератури, деякі автори вважають письмо одним з найскладніших видів мовленнєвої діяльності, який вимагає більше, ніж просто хорошого знання мови. Відтак, під час підготовки до ЗНО з англійської мови найбільш проблемним, на їхню думку, є написання відкритої частини тексту. До найбільш важких завдань дослідники відносять

також завдання з аудіювання, пояснюючи це важкістю сприймання на слух текстів у певному темпі і з особливостями вимови, характерними для носіїв мовлення. Практично відсутні у вітчизняному науковому дискурсі будь-які розробки з питання методів та технологій, які забезпечують формування в старшокласників рецептивних навичок, необхідних для виконання завдань із читанням. Це актуалізує важливість розгляду окресленої проблеми у цій статті.

**Метою статті** є визначення змісту та опис технологій і засобів формуванням навичок роботи з різними типами завдань з читання під час підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з англійської мови.

Нормативно-правовою базою зовнішнього незалежного оцінювання є закони України у сфері освіти, постанови кабінету міністрів України, накази міністерства освіти і науки України, накази українського центру оцінювання якості освіти, чинний Державний стандарт базової середньої освіти та програма ЗНО з певних навчальних предметів. Об'єктами контролю є розуміння мови на слух (аудіювання), читання і письмо як комунікативні уміння, а також лексичний і граматичний аспекти іншомовної комунікації [7].

Читання має спільні ознаки з аудіюванням, оскільки обидві навички належать до рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Для успішного виконання завдань як з читання, так і з аудіювання учню необхідно володіти достатнім лексичним запасом, опанувати стратегії та знати алгоритми виконання кожного завдання, постійно працювати із завданнями різного формату з метою розвитку критичного мислення та автоматизації навичок. Різниця між цими двома видами мовленнєвої діяльності полягає у тому, що сприйняття інформації відбувається через різні канали – зоровий та слуховий. Сприйняття на слух потребує вміння ідентифікувати звуки з друкованими формами, а також вміння визначати наголос, розрізняти інтонацію, ритм, мелодику. Відповідно до статистики, кількість людей з візуальним типом інтелекту більша в порівнянні з людьми із слуховим (35% проти 25%). Окреслена специфіка робить завдання з аудіювання дійсно дещо складнішим в порівнянні із завданнями з читання. Однак, завдання ЗНО з англійської мови зорієнтовані саме на спільні риси читання та аудіювання.

Загалом секцію читання в ЗНО складають такі типи завдань, як-от: встановлення відповідності, вибір однієї правильної відповіді, заповнення пропусків. Для успішного виконання цих типів завдань, учням загалом необхідно оволодіти такими стратегіями читання, як-от: ознайомлювальне читання (*skimming*) – швидкий перегляд для розуміння основної ід тексту; швидке читання тексту для пошуку конкретно інформації (*scanning*); повільне ретельне читання для отримання докладно інформації (*careful reading*) – значення окремих слів, частин речення, та самих речень [14].

Завдання на встановлення відповідності між текстом/частинами тексту і твердженням/твердженнями передбачає застосування стратегії *skimming*. Якщо завдання полягає у визначенні основної думки тексту, необхідно наголосити учням, що заголовок – це узагальнення змісту цілого абзацу, а не лише одного з порушених в ньому питань [12, с. 10]. Також варто звернути увагу учнів, що відповідь може міститися як безпосередньо в тексті, так і позначатись лише опосередковано [12, с. 42]. У випадку, коли в тексті немає прямо відповіді а питання, важливо відшукати ключові слова, в ролі яких часто виступають синоніми або перифрази. Відтак, невід'ємним складником вміння встановити відповідність між текстом і твердженням є попереднє лексичне вправлення.

Для виконання завдань з вибором однієї правильної відповіді учні застосовують стратегію *scanning*. Щоб обрати правильний варіант відповіді, учневі необхідно знайти конкретну інформацію, а також здогадатися про значення слова (виразу) за допомогою контексту. Можна запропонувати такий алгоритм дій:

1. Прочитати текст щоб зрозуміти основний зміст.
2. Прочитати питання та варіанти відповідей, підкреслити ключові слова.
3. Зайти в тексті уривок з такими ж ключовими словами, підкреслити слова й фрази, що відповідають питанням.
4. Співвіднести відповідь з одним із варіантів (A/B/C/D). Пам'ятати, що послідовність тестових питань відображає розвиток сюжету тексту.
5. У разі неможливості визначення правильної відповіді діяти методом виключення.

Під час роботи з ключовими словами, особливу увагу учнів слід звернути на заперечні речення, слова з негативним значенням (*never, hardly ever, seldom*), із заперечними суфіксами (*dishonest, unreliable, impatient*). Адже дуже часто сам вони визначають правильність або неправильність твердження [12, с. 8].

Деякі питання у завдання можуть стосуватися хронології подій. У таких випадках слід брати до уваги вік особи в момент конкретно події, прислівники часу (*earlier, afterwards, a few days later*), підрядні речення часу, речення у часі *Past Perfect*, які вказують а те, що певна дія відбулась перед іншою дією в минулому [12, с. 62].

У завданнях а заповнення пропусків у тексті пропонують доповнити абзаци або речення у тексті реченнями або частинами речень, словосполученнями або словами із наведених варіантів. Виконання завдань такого типу вимагає повільного ретельного читання для отримання докладної інформації (*careful reading*). При виконанні завдань на заповнення пропусків слід передовсім уважно прочитати завдання і текст, щоб ознайомитися з його тематикою і структурою. Далі необхідно прочитати речення або фрагменти, подані під текстом. Особливу увагу учнів слід звернути на слова і звороти, які розміщені безпосередньо перед та після пропуску у тексті, такі як особові займенники (*he, she, it*), сполучники (*and, though*) та інші звороти (*however, what is more*). У виборі правильних речень може допомогти і черговість подій, яку також треба брати до уваги.

Метод тестування у навчанні іноземних мов застосовують досить давно. У традиційній шкільній практиці – це в основному підсумкове тестування з метою перевірки рівня сформованості певних мовних навичок, яке загалом мало впливає на сам навчальний процес. У навчанні англійської мови в Новій українській школі – це використання навчального потенціалу тестових завдань на різних етапах уроку для організації формуального оцінювання, поточного контролю, самоконтролю. Важливою є підготовка учнів до виконання різнорівневих тестових завдань із застосуванням інтерактивних форм роботи та онлайн-ресурсів [13].

Кожен учитель, який готує учнів до ЗНО, самостійно складає план підготовки. Стратегій підготовки може бути безліч. Усе залежить від індивідуальних особливостей учня, зокрема його базових знань і слабких місць, періоду підготовки тощо. В контексті навчання англійської мови в ЗЗСО можна виокремити такі форми роботи, як групову та індивідуальну.

До переваг підготовки до ЗНО у групі належить можливість проводити навчання в формі ігор і командних змагань, які мотивують учнів і змушують їх працювати ще активніше, задля отримання перемоги; здорова конкуренція, коли учні свідомо або несвідомо порівнюють себе з тими, хто попереду, та вчатьсся краще; дисципліна, коли школяр розуміє свою відповідальність перед вчителем та іншими учнями; підтримка, яка передбачає спілкування з однолітками перед і після заняття, можливість дізнатися про досвід підготовки інших, разом тренуватися та підтримувати одне одного; атмосфера, коли учні вільно обмінюються думками, дискутують, доводять свою позицію, що дозволяє швидше запам'ятовувати інформацію [9].

Розглянемо підручники, якими можна послуговуватись при підготовці до ЗНО. Якщо йде мова про універсальні підручники, більшість учителів користується підручниками видавництва Oxford University Press, які базуються на сучасних методиках навчання. Зокрема, серію Oxford Exam Trainer B1 і Oxford Exam Trainer B2 було створено спеціально для українських шкіл, а зміст розроблено на основі програми ЗНО з англійської мови. Посібники розраховані на рівні оволодіння англійською мовою B1 і B2. Вони містять велику кількість вправ, спрямованих на систематичне вироблення всіх чотирьох мовних компетентностей – говоріння, письма, читання і аудіювання. Серед усіх завдань, що містяться в підручнику, велика кількість таких, які представлені в НМТ. Однак ними підручники не обмежуються.

Є також зручні у використанні комплекти (підручник + робочий зошит) інших британських видавництв. До прикладу, Grammar and Vocabulary for First Certificate видавництва Longman – це підготовка до тесту на знання англійської FCE, яка ідеально підходить і для ЗНО. А ось Get 200. Exam preparation course for Ukraine видавництва Macmillan – спеціально розроблений для підготовки до ЗНО підручник.

Учням, які обрали індивідуальну траєкторію підготовки варто допомогти із плануванням власної стратегії та пошуком дієвих ресурсів. Так, можна запропонувати записатися на курси підготовки, долучитися до онлайн-курсів [3], систематично переглядати відео уроки, блоги, користуватися сайтами та мобільними додатками для навчання англійської мови загалом та підготовки до ЗНО зокрема. Серед найбільш популярних масових курсів варто виділити такі, як-от: “Готуємось до ЗНО з англійської разом з могилянцями” на платформі Prometheus [4], “Курс: Підготовка до ЗНО з англійської мови” від Освітнього порталу “Академія” [8], онлайн курси підготовки до ЗНО з англійської мови від Мясоєдової С. В., кандидата філологічних наук, доцента кафедри іноземних мов НЮУ ім. Ярослава Мудрого тощо [6]. З-поміж інших інтернет-ресурсів для підготовки до ЗНО варто виокремити сайти British Council, Cambridge, Vseosvita [10; 11; 14] тощо.

На сучасному етапі відбувається активне впровадження мобільних технологій в освітній процес. Для навчання іноземної мови застосування мобільних пристроїв є особливо ефективними завдяки їхній високій інформативності і ємкості матеріалу, забезпеченню мотивації до навчання та його безперервності. Сьогодні існує велика кількість мобільних додатків, які можна використовувати в різних освітніх цілях. Серед додатків, розроблених спеціально для підготовки до ЗНО слід виокремити такі, як-от: ЗНО 2023. Англійська мова; ЗНО англійська мова; Просте ЗНО; ZNO English тощо.

**Висновки.** Як виявили ретельне вивчення й аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної теми, успішне складання зовнішнього незалежного тестування вимагає від абітурієнта не лише володіння іноземною мовою на рівні впевненого користувача, а й певних якостей, які можна відпрацювати лише під час систематичних тренувань. До таких якостей належить контроль часу, концентрація уваги, вміння конструктивно керувати емоціями та вибудовувати чітку стратегію для різних типів і рівнів тестових завдань тощо. Відтак, під час підготовки до ЗНО необхідно працювати над формуванням умінь учнів щодо виконання тестових завдань; навичок самостійної та групової підготовки до виконання тестів шляхом застосування на уроках окремих форм інтерактивного навчання; адекватної самооцінки особистості, цілеспрямованості, впевненості у своїх знаннях.

#### **Використана література:**

1. Мартинюк А. П., Набокова І. Ю., Сverdлова І. О. Англійська мова. ЗНО 2021 : збірник тестових завдань. Харків : Видавничий дім Весна, 2020. 136 с.
2. Сурадейкіна, Т., Сапожник, І., Гнатковська, О. (2020). Відповідність письмових завдань у підручнику “Англійська мова (11-й рік Навчання, рівень стандарту)” М. А. Нерсисян та А. О. Піроженко програмі складання ЗНО з англійської мови. *Молодий вчений*, 9 (85), 222–227. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-9-85-48>
3. Безкоштовний курс підготовки до ЗНО з англійської мови. URL: <https://fatkin.school/course/pidgotovka-do-zno-online>
4. Готуємось до ЗНО з англійської разом з могилянцями. URL: [https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:NAUKMA+ZNO\\_Eng\\_101+2019\\_T3/about](https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:NAUKMA+ZNO_Eng_101+2019_T3/about)

5. Демонстраційний мультитест 2023 року з англійської мови. URL : <https://zno.osvita.ua/english>
6. ЗНО англійська мова. Частина "Читання": завдання із вибором однієї відповіді. URL : <https://pidhotovkadozno.com/chytannya-z-anglijskoyi-movy-zno-v1>
7. Кашина Г. С. Зовнішнє незалежне оцінювання в освіті України. Курс лекцій : навч. посіб. Луцьк, 2010. 115 с.
8. Курс: Підготовка до ЗНО з англійської мови. URL : <http://zno.academia.in.ua/course/view.php?id=9>
9. Переваги групових занять – Підготовка до ЗНО. URL : <https://11-a.com.ua/all/other/perevagy-grupovyh-zanyat-pidgotovka-do-zno/>
10. Підготовка до ЗНО з англійської мови: поради, інструменти і методики. URL : <https://vseosvita.ua/news/pidhotovka-do-zno-z-anhliiskoi-movy-porady-instrumenty-i-metodyky-46182.html>
11. Чек-лист для підготовки до ЗНО з англійської мови. URL : <https://cambridge.ua/uk/blog/zno-checklist/>
12. Get 200. Exam preparation course for Ukraine. Book 1. M. Rosinska, L. Edwards, M. Mann, S. Taylore-Knowles. Macmillan, 2016. 168 p.
13. Sichivitsa L., Petrova L. Як підготувати учнів до написання тестів у форматі ЗНО: практичні поради екзаменаторів. *English*. 2016. № 17 (689). С. 32–35.
14. Skills: Reading. URL : <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading>

#### References:

1. Martyniuk A. P., Nabokova I. Y., Sverdlova I. O. Angliiska mova. ZNO 2021: zbirnyk testovych zavdan [English. EIE 2021: collection of test tasks]. Kharkiv : vydavnychi dim Vesna, 2020. 136 s. [in Ukrainian].
2. Sudoreikina, T., Sapozhnyk, I., Hnatkovska, O. (2020). Vidpovidnist pismovych zavdan u pidruchnyku "Angliiska mova (11-y rik navchannia, riven sandartu)" M. A. Nersysian ta A. O. Pirozhenko prohrami skladannia ZNO z angliiskoi movy [Correspondence of the written tasks in the textbook "English (11th year of studying, standard level)" by M. A. Nersysian and A. O. Pirozhenko to the program of the external independent evaluation in the English language]. *Molodyi vchenyi*, 9 (85), 222–227. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-9-85-48> [in Ukrainian].
3. Bezkoshtovnyi kurs pidhotovky do ZNO z angliiskoi movy [Free course of preparation for EIE in the English language]. URL : <https://fatkin.school/course/pidgotovka-do-zno-online> [in Ukrainian].
4. Hotuiemos do ZNO z angliiskoi razom z mohyliantsiamy [Preparing for EIE in English with the lecturers of Kyiv-Mohyla Academy]. URL : [https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:NAUKMA+ZNO\\_Eng\\_101+2019\\_T3/about](https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:NAUKMA+ZNO_Eng_101+2019_T3/about) [in Ukrainian].
5. Demonstratsiynyi multyttest 2023 roku z angliiskoi movy [Demonstration multitest of 2023 in the English language]. URL : <https://zno.osvita.ua/english/>
6. ZNO angliiska mova. Chastyna "Chytannia": zavdannia iz vyborom odniei vidpovidi [EIE in the English language. Part "Reading": multiple choice]. URL : <https://pidhotovkadozno.com/chytannya-z-anglijskoyi-movy-zno-v1/> [in Ukrainian].
7. Kashyna H. S. Zovnishnie nezalezhne otsiniuvannia v osviti Ukrainy [External independent evaluation in the Ukrainian education]. Kurs lektsii: navch. posib. Lutsk, 2010. 115 s. [in Ukrainian].
8. Kurs: Pidhotovka do ZNO z angliiskoi movy [Course: Preparation for EIE in the English language]. URL : <http://zno.academia.in.ua/course/view.php?id=9> [in Ukrainian].
9. Perevahy hrupovych zaniatt – Pidhotovka do ZNO [The benefits of group classes – Preparation for EIE in the English language]. URL : <https://11-a.com.ua/all/other/perevagy-grupovyh-zanyat-pidgotovka-do-zno/> [in Ukrainian].
10. Pidhotovka do ZNO z angliiskoi movy: porady, instrumenty i metodyky [Preparation for EIE in the English language: tips, tools and methods]. URL : <https://vseosvita.ua/news/pidhotovka-do-zno-z-anhliiskoi-movy-porady-instrumenty-i-metodyky-46182.html> [in Ukrainian].
11. Chek-lyst dlia pidhotovky do ZNO z angliiskoi movy [Checklist of preparation for EIE in the English language]. URL : <https://cambridge.ua/uk/blog/zno-checklist/> [in Ukrainian].
12. Get 200. Exam preparation course for Ukraine. Book 1. M. Rosinska, L. Edwards, M. Mann, S. Taylore-Knowles. Macmillan, 2016. 168 p.
13. Sichivitsa L., Petrova L. Yak pidhotuvaty uchniv do napysannia testiv u formati ZNO: praktychni porady ekzamenatoriv. [How to prepare students for doing tests in the EIE format: practical tips by examiners]: *English*. 2016. № 17 (689). S. 32–35. [in Ukrainian].
14. Skills: Reading. URL : <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading>

#### **Fanenshtel N., Hamretska H. The development of students' English reading skills within their preparation to external independent evaluation**

*As the title implies the article deals with the issue of external independent evaluation (EIE), which is crucial for improving public education, implementation of Ukraine's constitutional rights to equal access to quality education, and an effective measure against corruption. Since the development of countries largely depends on knowledge of the foreign languages, English is among the subjects of the external testing. The objects of control of external examinations in English are listening, reading, and writing skills, as well as lexical and grammatical aspects of foreign language communication. This article offers a solution to the problem of development students' English reading skills by suggesting effective reading strategies, activities, and recourses. The main purpose of the article is to describe how to apply some reading strategies into different reading tasks.*

*This paper, first of all, overviews literature regarding the development of the students' English language skills, which have been tested on the external independent evaluation. It further presents basic information on such reading strategies as skimming, scanning, and careful reading, paying special attention to applying these strategies into such reading tasks as: matching; multiple choice; missing sentence / gap-fill. The paper suggests organizing such activities within the reading strategies as: teacher-leading activity with the whole class, teacher-supervised individual activity; peer-learning activity; competition; testing; home tasks. It also gives a valuable information on possible ways of development students' English reading skills using text books, Internet resources, mobile applications etc.*

*The article summarizes the necessity of both language preparation and students' awareness of the types of reading tasks, the format and time restrictions of the test. The findings of the paper call for incorporation of the reading strategies in language training within secondary education. The article is of great help to the foreign language teachers and researches who work on examining, developing, and improving the strategies of EIE preparation.*

**Key words:** external independent evaluation, reading strategies, types of reading tasks, activity with the whole class, individual activity, Internet recourses.

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Сучасні умови швидко мінливого суспільства висувають нові вимоги до особистості педагога та його ролі у педагогічному процесі. Майбутній вчитель математики має діяти у просторі сучасної культури, вміти передбачати результат змін в освіті, прогнозувати хід педагогічного процесу розвитку конкретної педагогічної ситуації. Найважливішою умовою готовності до професійної діяльності майбутніх учителів ми розглядаємо прогностичні вміння. Багато вчителів стикаються з труднощами у практичній (організаційній та комунікативній) діяльності, ці труднощі найчастіше пов'язані зі слабо розвиненими здібностями передбачати результат педагогічних дій та взаємодій, визначити “зону найближчого розвитку” здобувача освіти, а також з відсутністю умінь та навичок ефективно реагувати на непередбачені зміни умов у педагогічному процесі. Найчастіше із подібними проблемами зустрічаються молоді фахівці. Випускники педагогічних університетів, що навіть накопичили певний педагогічний досвід і мають необхідні для прогнозування знання, не завжди вміють ефективно використовувати їх у своїй діяльності. Досвід та інтуїція як би замінюють у свідомості та діяльності цієї категорії педагогів теоретичні знання або ж співіснують з ними в різних сферах, що не збігаються. Тому виникає потреба дослідити процес формування прогностичних умінь у здобувачів освіти педагогічних вишів. У статті здійснено теоретичний аналіз розвитку прогностичних умінь, розкрито сутність прогностичної діяльності та встановлено її взаємозв'язок з майбутньою професійною діяльністю вчителя математики. Наголошується, що розвиток прогностичних умінь майбутнього вчителя математики та оволодіння цілісною системою професійних компетентностей сприяє формуванню здатності ефективно здійснювати свою прогностичну діяльність.

**Ключові слова:** прогностичні вміння, прогностична компетентність, прогнозування, передбачення, майбутній вчитель математики, дидактичні умови, педагогічне прогнозування, професійна діяльність, прогностична діяльність.

Сучасна педагогічна наука звертається до проблеми розвитку особистості в системі безперервної педагогічної освіти, як до однієї з основних умов підготовки майбутнього педагога. Найважливішою умовою готовності до професійної прогностичної діяльності майбутніх учителів математики ми розглядаємо прогностичні вміння.

Проблемами педагогічного прогнозування та формуванням прогностичної компетентності займалися провідні вчені, як-от: І. Азаров, Б. Андрієвський, О. Бартків, І. Батраченко, І. Брушневська, А. Бунас, А. Гавриш, В. Гладуш, М. Головань, Т. Григоренко, В. Желанова, Н. Давкуш, С. Дурманенко, А. Кінешева, В. Кляйн, Р. Курганов, С. Наход, Л. Пермінова, О. Погребняк, В. Прошкін, Д. Пузіков, М. Севастюк, Т. Селюкова, А. Фастівець, В. Чепурна, В. Шаравара, В. Шилонова, Д. Швець тощо.

Накопичений великий матеріал із цієї проблеми актуалізує низку питань: як відбувається засвоєння прогностичної компетентності, необхідної для успішного прогнозування, та як здійснюється розвиток суб'єкта прогностичної діяльності. Відповісти на ці питання можливо за умови аналізу внутрішніх механізмів формування прогностичних умінь.

Прогностичні вміння були вивчені багатьма дослідниками, які визначають їх наступним чином: вміння передбачати та науково досліджувати розвиток процесів та явищ (І. Азаров, В. Прошкін, В. Шаравара); вміння представляти процес можливого розвитку явища, уявного експерименту, формулювати гіпотези, здійснювати ретроспективний аналіз, екстраполювати знання, вибудовувати моделі явищ та процесів (Н. Давкуш, А. Кінешева, М. С. Севастюк, Д. Швець); вміння, які забезпечують одержання випереджальної інформації про педагогічні явища на основі знань про сутність цих явищ (М. Головань, В. Чепурна).

Математична освіта займає важливе місце у системі вищої освіти. Варто зазначити, що в основі сучасних педагогічних досліджень лежать математичні та статистичні методи обробки результатів. Тому вкрай важливо зосередити увагу на формуванні прогностичної компетентності, як складової професійної компетентності, яка є основою майбутньої педагогічної діяльності вчителя математики.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів математики – це складова частина системи безперервної освіти, що забезпечує приведення професійно значущих компетентностей у відповідність до вимог кваліфікаційної характеристики, забезпечення діяльній позиції в процесі навчання, що сприяє становленню досвіду цілісного системного бачення професійної діяльності, системних дій та розв'язання нових проблем і завдань [4].

Це поняття передбачає, що власне основою підготовки майбутніх учителів математики є педагогічна складова, яка відображає особливості та специфіку підготовки майбутніх учителів освітніх педагогічних установ, що мають особливі об'єкт та завдання навчання, отримує найменування “професійної”.

Математичні знання та вміння майбутнього вчителя математики визначаються змістом та структурою математичних дисциплін. Усі основні елементи математики як науки (поняття, закони, ідеї, принципи, методи) входять і до змісту математики як навчального предмета.

Загальнометодичні вміння – пізнавальні (гностичні) вміння, що включають аналітичні вміння: виконувати логіко-дидактичний аналіз; логіко-методичний аналіз; конструктивні, організаторські, комунікативні, прогностичні та проектувальні вміння, що включають прогнозування, планування та конструювання навчального матеріалу, організацію діяльності здобувачів освіти та управління цією діяльністю на різних її етапах; діагностичні та корегувальні, що включають організацію різних форм контролю та оцінки роботи здобувачів освіти, організацію корекції діяльності здобувачів освіти; дослідні та рефлексивні вміння тощо, що формуються в курсі загальної методики навчання математики, їх ще можна назвати дидактичними.

Дидактичні знання та вміння необхідні для реалізації дидактичної діяльності вчителя в навчальному процесі та включають психологічні компоненти (пізнавальні, діагностичні, коригувальні, проектувальні, прогностичні, креативні, інтелектуальні, рефлексивні) та власне дидактичні компоненти (інформаційні, організаторські, конструктивні, що коригують, прогностичні) [5].

Сучасні дослідники, роботи яких присвячені особливостям педагогічного прогнозування, дійшли єдиного висновку про актуальність вирішення низки основних проблем прогностики. Серед них: уточнення специфіки розвитку якостей мислення у педагогічному прогнозуванні та зміни суб'єкта прогностичної діяльності. Під формуванням прогностичної компетентності ми розуміємо спеціально організований, цілеспрямований процес розвитку здібностей до здійснення дій, спрямованих на отримання прогнозу на науковій основі про об'єкти або суб'єктів педагогічного процесу.

Прогностичні вміння – це вміння передбачати та науково дослідити розвиток процесів, а також розробляти наслідки прогнозів під час вирішення професійних завдань. Склад прогностичних умінь сучасного вчителя математики: загальні вміння прогнозувати, що передбачають постановку цілей, складання планів, побудову базових моделей, висування гіпотез, збирання інформації, встановлення часового інтервалу, екстраполяцію, вміння проводити уявний експеримент, будувати пошукові моделі тощо з урахуванням знань професійної області [6]; вміння прогнозувати розвиток, що визначаються видом та стилем мислення, якістю розуму, володінням предметних знань, умінь, навичок, цілісною системою загальноосвітніх та спеціальних знань, прагненням до пізнавальної діяльності, виконання розумових операцій, здатністю здійснювати міжпредметні знання, які дозволяють розглядати процеси та явища як систему професійної галузі [7]; вміння прогнозувати результати розв'язання професійних завдань, що забезпечують здатність інтерпретувати отримані результати, розробляти наслідки прогнозу, здійснювати корекцію та вироблення рекомендацій для цілепокладання, планування, складання програм та проєктів діяльності, визначення умов оптимального функціонування та шляхів подальшого розвитку прогнозованої події [8].

Реалізація дидактичних умов формування прогностичних умінь можлива при виконанні принципів інтерактивності (навчання, побудоване на взаємодії у створених дидактичних умовах), цілісності (внутрішньої єдності всіх складових прогностичних умінь), структурованості (сукупності стійких зв'язків складових прогностичних умінь) і наступності (послідовності в організації процесу формування умінь) [9].

Відповідно до типів передбачення виділяють інтуїтивний, емпіричний, науковий рівні розвитку прогностичних умінь (табл. 1).

Таблиця 1

#### Характеристика рівнів розвитку прогностичних умінь

| Рівень розвитку прогностичних умінь | Характеристика рівня   |
|-------------------------------------|--|
| Інтуїтивний                         | відсутність логічного взаємозв'язку компонентів, послідовності виконання операцій                      |
| Емпіричний                          | усвідомлення особистісного досвіду та включення його в діяльність, спрямовану на застосування прогнозу |
| Науковий                            | синтез наукових знань, досвіду, методів прогнозування  |

До складу прогностичних умінь входять такі компоненти, як:

- постановка освітніх цілей та завдань;
- відбір методів їх досягнення;
- передбачення можливих відхилень, небажаних явищ та вибір можливих способів їх подолання;
- ескізне опрацювання структури та окремих компонентів освітнього процесу;
- планування змісту взаємодії учасників освітнього процесу.

Педагогічне прогнозування вимагає від майбутнього вчителя математики оволодіння такими прогностичними методами, як моделювання, висування гіпотез, уявний експеримент, екстраполяція та ін [1; 10].

Основу нашого дослідження становить ідея про те, що розвиток прогностичних умінь майбутніх учителів математики відбувається шляхом включення останніх у процеси освітнього прогнозування та є одним із компонентів прогностичної діяльності.

По-перше, розвиток прогностичних умінь має особистісно-діяльну основу, її системоутворюючим елементом є мотиваційно-потребова сфера особистості майбутнього вчителя математики. Таким чином, процес розвитку прогностичних умінь передбачає посилення акценту на активізації прогностичного мислення та актуалізації ціннісних проявів особистості.

По-друге, зарахування лише зовнішніх умов у вигляді змісту матеріалу, форм та методів взаємодії без орієнтації на суб'єктні прояви особистості у майбутній педагогічній діяльності, пов'язані з її потребами, схильностями та здібностями, достатньо негативно впливає на кінцеві результати розвитку прогностичних умінь майбутніх учителів математики [3; 11].

Теоретико-педагогічний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє сформулювати мету модельованого процесу як формування прогностичної компетентності на основі розвитку прогностичних умінь майбутнього вчителя математики. Вважаємо, що таку досить загальну мету необхідно декомпонувати.

На наш погляд, представлена декомпозиція (таблиця 2), найбільш адекватно відображаючи цільову ієрархію розвитку прогностичних умінь майбутніх учителів математики, розкриває механізм її реалізації в єдності із забезпеченими процесами функціонального характеру. Головна мета пріоритетно пов'язана з визначенням напрямів та способів розвитку прогностичних умінь майбутнього вчителя математики. Кінцеві цілі є досить конкретними та співвідносяться з реальними можливостями освітньої системи, що забезпечують їхнє досягнення.

Таблиця 2

**Декомпозиція мети процесу розвитку прогностичних умінь майбутніх учителів математики**

| Головна ціль<br>(I рівень)                                  | Підцілі<br>(II рівень)   | Підцілі<br>(III рівень)   |
|---|--|---|
| Розвиток прогностичних умінь майбутнього вчителя математики | Забезпечення розвитку прогностичних умінь майбутнього вчителя математики                           | Виявлення цільових, змістовних та технологічних ресурсів дисциплін, що вивчаються, релевантних розвитку прогностичних умінь майбутнього вчителя математики.<br>Забезпечення консультативного супроводу.<br>Подальшої прогностичної діяльності педагогів (групового та індивідуального). |
|   | Забезпечення ефективності процесу розвитку прогностичних умінь майбутнього вчителя математики      | Актуалізація колективних, групових та індивідуальних методів освітнього прогнозування у контексті вирішення навчально-професійних завдань.<br>Створення банку дидактичних, технологічних, інструментальних, методичних ресурсів для подальшої прогностичної діяльності.                 |
|   | Забезпечення якості результату процесу розвитку прогностичних умінь майбутнього вчителя математики | Розробка критеріального апарату оцінки результатів розвитку прогностичних умінь майбутнього вчителя математики.<br>Розробка та реалізація програми діагностичних досліджень у контексті розвитку прогностичних умінь майбутнього вчителя математики                                     |

Відповідно до результатів теоретичного дослідження нами було виділено показники розвитку прогностичних умінь майбутніх учителів математики:

- вміння аналізувати ситуацію;
- вміння виділяти протиріччя, формулювати проблему, знаходити шляхи її вирішення;
- наявність системи діагностичних умінь;
- вміння визначати цілі та завдання майбутньої педагогічної діяльності;
- вміння відбирати зміст майбутньої педагогічної діяльності;
- вміння знаходити нестандартні розв'язання проблем;
- вміння описувати послідовність прогнозних дій;
- логічність, гнучкість, креативність, варіативність мислення;
- ступінь усвідомленості та доцільності прогнозних дій.

На основі теоретичного аналізу нами було встановлено, що прогностичні вміння відносяться до розряду розумових і спрямовані на перетворення дійсності з урахуванням пізнання її перспектив. Вони формуються в різних видах діяльності і істотно впливають на її результат.

Отже, розвиток прогностичних умінь сприяє формуванню прогностичної компетентності у майбутнього вчителя математики та здатності ефективно здійснювати свою подальшу професійну діяльність, оволодіння цілісною системою знань, умінь та навичок стосовно прогнозування, дозволить йому бути сучасним фахівцем, як носієм певних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості.

**Використана література:**

1. Шаравара В. В. Формування прогностичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук у процесі фахової підготовки : дис. ... док. філ. Дніпро, 2021. 199 с.
2. Азаров І. С. Підготовка майбутніх офіцерів до прогностичної діяльності у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти. Київ, 2018. 270 с.
3. Давкуш Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2011. 20 с.
4. Бунас А. А. Особливості прогностичної компетентності осіб з різними рівнями схильності до ризикованої поведінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2016. 19 с.

5. Погребняк О. І. Сучасні тенденції формування діагностико-прогностичної компетентності майбутнього фахівця медичної галузі. *Наукові праці Вищого навчального закладу "Донецький національний технічний університет". Сер.: Педагогіка, психологія і соціологія*. 2013. № 1. С. 167–171.
6. Дурманенко Є. А., Бартків О. С. Формування прогностичної компетентності у майбутніх вихователів: дидактичний аспект. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. Випуск 2/2022 (133). С. 124–128.
7. Прошкін В., Шаравара В. Development of pedagogical technology of prognostic competence formation in future computer science bachelors. *SWorldJournal*, 4(07-04). 2021. P. 20–27. DOI: 10.30888/2663-5712.2021-07-04-005 <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2021-07-04-005>
8. Миньківська М. В. Прогностична діяльність учителя в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. *Моделювання інноваційних систем навчання і виховання обдарованих дітей: теорія і практика* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Обласна спеціалізована школа-інтернат II–III ступенів "Обдарованість". Харків, 2015. С. 121–123.
9. Фастівець А. Формування діагностико-прогностичної компетентності майбутнього фахівця фізичної реабілітації. *Молода спортивна наука України*. 2014. Т. 3. С. 223–227.
10. Андрієвський Б. М., Пермінова Л. А. Формування у здобувачів вищої освіти уміння прогнозувати у процесі педагогічного дослідження. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Вип. № 100. 2022. С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-1>. URL : <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4518>
11. Севастюк М. С. Формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів (спеціальність "Початкове навчання") : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 – Теорія навчання. Київ, 2001. 15 с.

#### *References:*

1. Sharavara V. V. (2021) Formuvannia prohnostychnoi kompetentnosti maibutnix bakalavriv kompiuternykh nauk u protsesi fakhovoï pidhotovky: dys. dok. Fil [Formation of prognostic competence in future bachelor's degree students in computer science during professional training]: Doctoral dissertation in Philosophy: 015 Profesiina osvita / VNZ "Universytet imeni Alfreda Nobelia". Dnipro, 199 s. [in Ukrainian]
2. Azarov I. S. (2018) Pidhotovka maibutnix ofitseriv do prohnostychnoi diialnosti u protsesi navchannia u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Preparation of future officers for prognostic activity during education in higher military educational institutions]: dys. kand. ped. nauk: spets: 13.00.04 / Derzhavnyi Zaklad "Pivdenoukrainskyi Natsionalnyi Pedahohichnyi Universytet imeni K. D. Ushynskoho" / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy Natsionalnyi universytet oborony Ukrainy imeni Ivana Cherniakhovskoho Ministerstvo oborony Ukrainy. Kyiv, 270 s. [in Ukrainian]
3. Davkush N. V. (2011) Pidhotovka maibutnix vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do prohnostychnoi diialnosti [Preparation of future teachers for prognostic activity in preschool educational institutions]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Respublikanskyi vyshchyi navchalnyi zaklad "Krymskyi humanitarnyi universytet". Yalta, 20 s. [in Ukrainian]
4. Bunas A. A. (2016) Osoblyvosti prohnostychnoi kompetentnosti osib z riznymy rinvniamy skhylnosti do ryzykovanoi povedinky [Peculiarities of prognostic competence in individuals with different levels of inclination towards risky behavior]: avtoref. dys. kand. psykol. nauk: 19.00.01. Kyiv, 19 s. [in Ukrainian]
5. Pohrebniak O. I. (2013) Suchasni tendentsii formuvannia diahnozyko-prohnostychnoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia medychnoi haluzi [Modern trends in the formation of diagnostic-prognostic competence of future professionals in the medical field]. *Naukovi pratsi Vyshchoho navchalnoho zakladu "Donetskyi natsionalnyi tekhnichnyi universytet"*. Ser.: Pedahohika, psykholohiia i sotsiolohiia. T. 1. S. 167-171. [in Ukrainian]
6. Durmanenko Ye. A., Bartkiv O. S. (2022) Formuvannia prohnostychnoi kompetentnosti u maibutnix vykhovateliv: dydaktychnyi aspekt [Formation of prognostic competence in future educators: didactic aspect]. *Visnyk KRNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho*. Vypusk 2 (133). S. 124-128. [in Ukrainian]
7. Proshkin V., Sharavara V. (2021) Development of pedagogical technology of prognostic competence formation in future computer science bachelors. *SWorldJournal*, 4(07-04), pp. 20-27. doi: 10.30888/2663-5712.2021-07-04-005. <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2021-07-04-005> [in English]
8. Mynkivska M. V. (2015) Prohnostychna diialnist uchytelia v umovakh innovatsiinoho rozvytku zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Prognostic activity of a teacher in the conditions of innovative development of a general education institution]. *Vseukrainska nauchno-praktychna konferentsiya "Modeliuvannia innovatsiinykh system navchannia y vykhovannia obdarovanykh ditei: teoriia i praktyka"* Oblasna spetsializovana shkola-internat II-III stupeniv "Obdarovanist". Kharkiv, Ukraine. S. 121–123 [in Ukrainian]
9. Fastivets A. (2014) Formuvannia diahnozyko-prohnostychnoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia fizychnoi rehabilitatsii [Formation of diagnostic-prognostic competence of future physical rehabilitation specialists]. *Moloda sportyvna nauka Ukrainy*. T. 3. S. 223–227 [in Ukrainian]
10. Andrievskiy B. M., Perminova L. A. (2022) Formuvannia u zdobuvachiv vyshchoi osvity uminnia prohnouzuvaty u protsesi pedahohichnoho doslidzhennia [Formation of the ability to forecast in higher education learners during pedagogical research]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedahohichni nauky"*. Vyp. № 100. 2022. S. 5–11. doi: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-1>. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4518> [in Ukrainian]
11. Sevastiuk M. S. (2001) Formuvannia prohnostychnykh znan ta vmin u studentiv pedahohichnykh fakultetiv [Formation of prognostic knowledge and skills in students of pedagogical faculties] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.09. "Teoriia navchannia". Kyiv. 15 s. [in Ukrainian]

#### ***Khaletska K. Theoretical analysis of process of forming prognostic abilities of future mathematics teachers***

*Modern conditions of a rapidly changing society impose new requirements on the personality of a teacher and their role in the educational process. The future mathematics teacher should operate within the realm of contemporary culture, possess the ability to anticipate the outcomes of educational changes, and forecast the development of the pedagogical process within specific situations. The most crucial condition for the preparedness of future teachers for their professional activities is considered to be their prognostic skills. Many teachers encounter difficulties in practical (organizational and communicative) activities, often stemming from underdeveloped abilities to anticipate the results of pedagogical actions and interactions, identify*

the “zone of proximal development” of learners, as well as the lack of skills to effectively respond to unforeseen changes in the conditions of the pedagogical process. Such problems are most commonly encountered by young professionals. Graduates of pedagogical universities, despite accumulating certain pedagogical experience and possessing the necessary knowledge for anticipation, often struggle to utilize them effectively in their practice. Experience and intuition, to some extent, replace theoretical knowledge in the consciousness and activities of these educators or coexist with them in different spheres that do not necessarily align. Therefore, there is a need to explore the process of developing prognostic skills in learners of pedagogical institutions. This article provides a theoretical analysis of the development of prognostic skills, elucidates the essence of prognostic activity, and establishes its correlation with the future professional activities of mathematics teachers. Emphasis is placed on the fact that the development of prognostic skills in future mathematics teachers, along with the acquisition of a comprehensive system of professional competencies, contributes to the formation of their ability to effectively engage in prognostic activities.

**Key words:** prognostic skills, prognostic competence, forecasting, anticipation, future mathematics teacher, didactic conditions, pedagogical forecasting, professional activities, prognostic activity.

УДК [37.091:004:5]:373.3/.5(477)(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.33>

Швардак М. В.

## STEM-ОСВІТА ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Статтю присвячено STEM-освіті. Метою статті є з'ясування ролі цифрових технологій в реалізації STEM-освіти в умовах формальної та неформальної освіти молодших школярів. Визначено причини актуальності STEM-освіти в умовах сьогодення. Вказано на відмінність STEM-освіти від традиційної освіти, на її переваги. З'ясовано, що STEM-освіта сьогодні активно розвивається в умовах формальної та неформальної освіти. При чому, більшої популярності набуває в неформальній освіті, яка, на відміну від формальної, є більш гнучкою та динамічною, більш адаптованою до індивідуального розвитку здібностей і прояву обдарованості дітей, має більше можливостей для забезпечення їх самореалізації в самостійно обраному напрямі діяльності. З'ясовано, що важливу роль у реалізації STEM-освіти відіграють цифрові технології. Застосування цифрових інструментів допомагає покращити якість навчання і створює нові можливості для здобувачів освіти. Виокремлено спеціалізовані STEM-інструменти, які можна використовувати, вивчаючи з молодшими школярами інформатичну освітню галузь в умовах формальної та неформальної освіти (на спеціалізованих гуртках). Наведено приклади STEM-завдань із інформатичної освітньої галузі для молодших школярів із використанням цифрових технологій. З'ясовано, що цифрові технології є необхідним інструментом для реалізації STEM-освіти в умовах інтеграції формальної та неформальної освіти. Вони розширюють можливості сучасних здобувачів освіти, мотивують, розвивають навички логічного, алгоритмічного, критичного та креативного мислення; забезпечують реалізацію проблемного та діяльнісного підходів. Цифрові технології є ключовим фактором успіху у впровадженні STEM-освіти в сучасних умовах.

**Ключові слова:** STEM-освіта, інструменти, цифрові технології, формальна і неформальна освіта, інформатична освітня галузь, робототехніка, конструктори та електронні набори, програмування.

Стрімка технологічна еволюція веде до того, що найбільш популярними та перспективними фахівцями в умовах сьогодення стають IT-інженери, програмісти, професіонали в галузі високих технологій, фахівці біо- та нанотехнологій. Постає нагальне питання – як підготувати новочасних фахівців? Освіта сьогодні – це не просто передача готових знань від учителя до школярів, це ще й спосіб розширення їх свідомості і зміни реальності. У зв'язку з цим, науковці та педагоги всього світу активно шукають ефективні технології, які б сприяли формуванню у здобувачів нового покоління компетентностей для їх успішного функціонування у сучасному світі. Однією з таких технологій, що набуває значного поширення є STEM-освіта. Особливо популярною вона є в Австралії, Великобританії, Ізраїлі, Китаї, Кореї, Сінгапурі, США. Активно розвивається вона і в Україні в умовах формальної та неформальної освіти. При чому, більшої популярності набуває в неформальній освіті, яка, на відміну від формальної, є більш гнучкою та динамічною, більш адаптованою до індивідуального розвитку здібностей і прояву обдарованості дітей, має більше можливостей для забезпечення їх самореалізації в самостійно обраному напрямі діяльності [7, с. 21].

Теоретичні засади STEM-освіти досліджували такі науковці: В. Андрієвська, С. Бабійчук, Л. Білоусова, В. Вембер, Л. Гриневич, С. Доценко, Л. Колток, О. Кузьменко, Н. Морзе, Т. Нанаєва, Н. Омельченко, О. Пікалова, Н. Поліхун, І. Сліпучіна, О. Стрижак, О. Тарасов, І. Чернецький, М. Harrison, D. Langdon, B. Means, E. Peters, N. Morel, J. Confrey, A. House та ін.

У Концепції Нової української школи [4] визначено десять ключових компетентностей, серед яких особливу увагу звертаємо на ті, що безпосередньо пов'язані із STEM-освітою: математична та інформаційно-цифрова, компетентності у природничих науках і технологіях, уміння навчатися впродовж життя. Згідно з «Концепцією розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)» [5], реалізація якої передбачена

до 2027 року, навчальні методики та навчальні програми STEM-освіти будуть спрямовані на формування компетентностей, актуальних на ринку праці. Зокрема, це критичне, інженерне та алгоритмічне мислення, навички оброблення інформації й аналізу даних, цифрова грамотність, креативні якості та інноваційність, навички комунікації.

**Метою статті** є визначення ролі цифрових технологій в реалізації STEM-освіти в умовах формальної та неформальної освіти молодших школярів.

Що відрізняє STEM (наука, технологія, інженерія, математика) від традиційної освіти? У центрі уваги здобувача освіти знаходиться практична проблема, яка стимулює його шукати оптимальні рішення методом власних спроб і помилок [8]. На відміну від традиційної освіти, у STEM уже з ранніх етапів навчання використовуються спеціалізовані інструменти. STEM дозволяє легко освоїти знання з урахуванням практики, роботи з технологіями та глибокого розуміння природних процесів. Відповідно, базою для набуття знань є проста візуалізація наукових явищ [2].

У STEM-освіті дитина отримує значно більше автономності, а на освітній процес значно менший вплив мають взаємини між учителем та учнем, що дає можливість об'єктивніше оцінити досягнення здобувачів освіти. Завдяки цій автономності, дитина вчиться бути самостійною, проводити дослідження, приймати власні рішення та брати за них відповідальність [6]. Навички логічного, алгоритмічного, критичного, інженерного та системного мислення, а також глибокі наукові знання, отримані в процесі навчання STEM, дозволяють дитині глибше розуміти сучасні процеси.

На нашу думку, STEM-освіта в умовах Нової української школи є актуальною з декількох причин.

По-перше, у сучасному світі стрімко розвивається наука й технології, що призводить до появи нових складних проблем, які вимагають актуальних знань та застосування передових технологій для їх оптимального вирішення.

По-друге, професії в галузі STEM є одними з найбільш оплачуваних та затребуваних у сучасному світі. Відомо, що потреби у STEM-фахівцях зростають у рази швидше, ніж в інших професіях, позаяк STEM розвиває здібності до аналітичної, дослідницької роботи, експериментування та критичного мислення. Навички, які формуються через STEM-освіту, створюють міцну основу для подальшого розвитку в цих галузях та забезпечують перспективну кар'єру сьогоденним здобувачам освіти.

По-третє, STEM-освіта допомагає розвивати креативність та інноваційний потенціал здобувачів, що є необхідним для розвитку конкурентоспроможної економіки. Спонукає здобувачів до активного експериментування, творчого мислення та пошуку нових рішень, що сприяє їхньому інтелектуальному розвитку та готовності до інноваційного мислення у майбутньому [3].

STEM-освіта також сприяє популяризації науки серед дітей та молоді, стимулюючи їх цікавість та захоплення цими галузями знань. Це може привести до збільшення числа молодих людей, які обирають кар'єру в STEM-професіях та в подальшому внесуть свій вклад у розвиток науки та технологій.

Важливу роль у реалізації STEM-освіти відіграють цифрові технології. Застосування цифрових інструментів допомагає покращити якість навчання і створює нові можливості для здобувачів освіти.

Однією з основних переваг цифрових технологій є їх здатність зробити STEM-освіту більш доступною та цікавою для школярів. Вони можуть використовувати спеціалізовані програми, комп'ютерні симуляції та віртуальні лабораторії для вивчення складних наукових концепцій. Це дозволяє учням практично експериментувати та вирішувати реальні проблеми, що робить навчання більш пізнавальним і ефективним.

Крім того, цифрові технології сприяють розвитку творчого мислення та проблемного підходу до навчання. Учні можуть використовувати комп'ютерні програми для моделювання та проектування, створювати власні проекти, розв'язувати завдання та вирішувати складні практичні задачі. Це сприяє розвитку навичок критичного мислення, аналізу і творчості, які є важливими для STEM-освіти [1].

Додатково, цифрові технології забезпечують доступ до великого обсягу інформації та ресурсів. Інтернет, електронні книги, відеоуроки та онлайн-курси стають доступними учням, що допомагає їм розширити свої знання і поглибити розуміння STEM-предметів.

За новою освітньою стратегією заклад освіти має спрямовувати дітей на освоєння важкого матеріалу за допомогою гри, пошуку рішень та винахідливості. Ці завдання успішно реалізує STEM-освіта засобами цифрових технологій.

Наприклад, вивчаючи з молодшими школярами інформатичну освітню галузь в умовах формальної та неформальної освіти (на спеціалізованих гуртках) можна використовувати різноманітні спеціалізовані STEM-інструменти. Серед них:

1. Робототехніка. Використання наборів для робототехніки (LEGO Mindstorms, LEGO Education, Makeblock, Bee-Bot Classroom Set або Cubetto) дозволяє здобувачам освіти створювати, програмувати та керувати роботами. Учні освоюють основи програмування, розвивають логічне мислення та вчать працювати з поняттями відстані, напрямку, координат тощо.

2. Конструктори та електронні набори. Наприклад, Makey Makey або LittleBits дозволяють учням конструювати різноманітні електронні пристрої, підключати до комп'ютера та програмувати їх за допомогою простих блоків. Це допомагає розвивати навички проектування, проблемного мислення та розуміння базових принципів електроніки.

3. Програмування на блоках. Використання візуальних середовищ програмування (Scratch, Blockly) дає змогу здобувачам освіти створювати проекти, перетягуючи та з'єднуючи блоки з різними командами. Вони можуть розвивати навички логічного мислення, алгоритмічного проектування та творчості.

4. Мобільні застосунки. Використання спеціальних мобільних застосунків з інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом дозволяє здобувачам освіти крок за кроком оволодівати основами програмування на своїх мобільних пристроях. Наприклад, з допомогою застосунку «Скажені кролики навчають програмувати» діти можуть вивчати основи алгоритміки та програмування, проходячи відповідні квести. Мобільний застосунок ScratchJr з візуальною мовою програмування орієнтований на те, щоб навчити дітей 6–7 років основам програмування.

5. Вебсервіси та онлайн-платформи для програмування. Існують різні онлайн-платформи та вебсервіси, які спеціально розроблені для навчання програмуванню молодших школярів. Наприклад, Code.org або Tinkercad Codeblocks. Вони надають набір інструментів, завдань та посібників для поетапного вивчення програмування та розвитку цифрових навичок.

6. Платформи графічного дизайну. Використання графічних редакторів, таких як Canva (дозволяє створювати графіку, презентації, афіші та інший візуальний контент) або Piktochart (дає можливість створювати власні графічні творіння, анімації та історії). Це допомагає розвивати творчість, візуальне мислення та вміння працювати з цифровими зображеннями.

Ці інструменти роблять уроки та позаурочні заняття з інформатичної освітньої галузі практичними, захоплюючими та інтерактивними; стимулюють активну участь здобувачів; забезпечують діяльнісний підхід; сприяють розвитку цифрових навичок та впливають на мотивацію здобувачів щодо вивчення інформатики.

В умовах реалізації концепції Нової української школи передбачається активне використання елементів STEM-освіти. Наведемо декілька прикладів STEM-завдань із інформатичної освітньої галузі для молодших школярів із використанням цифрових технологій:

– Створення анімації. Запропонуйте учням створити просту анімацію за допомогою онлайн-інструментів (ScratchJr або Code.org). Вони можуть створити анімовану історію, де керують рухом персонажів, додають звукові ефекти та задають їм власні дії.

– Розв'язання логічних задач. Запропонуйте учням логічні задачі, які потребують застосування цифрових технологій для їх вирішення. Наприклад, вони можуть розв'язувати головоломки, створені на платформі "Хрестики-нулики".

– Робототехніка. Використовуючи робототехнічні конструктори (LEGO Mindstorms, LEGO Education, Makeblock, Bee-Bot Classroom Set), дайте учням завдання побудувати робота та запрограмувати його. Наприклад, вони можуть створити робота, який рухається визначеним шляхом або виконує певні команди.

– Кодування. Запропонуйте учням прості завдання з кодування, використовуючи такі платформи як Scratch або Blockly. Вони можуть створити програму, яка керує рухом об'єктів на екрані, розв'язує прості математичні задачі або створює музичні композиції.

– Збір та аналіз даних. Запропонуйте учням провести експеримент і зібрати дані, а потім використати цифрові інструменти для їх аналізу. Наприклад, вони можуть виміряти температуру в різних точках школи та створити на основі отриманих даних діаграму в текстовому редакторі.

– Вивчення основ електроніки. Учні можуть створити прості електронні схеми за допомогою платформи Makey Makey, LittleBits або Arduino. Наприклад, вони можуть створити клавіатуру з фруктів або музичний інструмент на основі електронної схеми.

– Віртуальна реальність. Використовуючи прості VR-шоломи, учні можуть дослідити віртуальні середовища та створити власні історії або віртуальні екскурсії. Наприклад, вони можуть створити віртуальну подорож до історичних місць.

– Криптографія. Запропонуйте учням вивчення основ криптографії та створення шифрованих повідомлень. Вони можуть використовувати прості шифри, такі як шифр Цезаря, для захисту своїх повідомлень.

– Програмування доповненої дійсності (AR). Запропонуйте учням вивчення основ AR-технологій та простих AR-додатків. Вони можуть створити AR-історії, де взаємодіють з віртуальними об'єктами у реальному світі.

– Розробка ігор. Запропонуйте учням створити власну комп'ютерну гру за допомогою спеціалізованих середовищ, наприклад, Scratch. Вони можуть використовувати готові ресурси та створювати персонажів, сценарії та правила гри.

– Дослідження даних. Запропонуйте учням зібрати дані, наприклад, про погоду або кількість дерев у шкільному дворі. Для обробки, аналізу та візуалізації даних школярі можуть використати Google Sheets або Microsoft Excel і подати їх у вигляді діаграм або графіків.

– Створення інтерактивної книги. Запропонуйте учням створити інтерактивну книгу за допомогою інструменту Book Creator. Вони можуть розповідати власні історії, додавати тексти, зображення, відео, звукові ефекти та анімацію до своїх творінь.

– Вирішення проблем за допомогою дизайн-мислення. Надайте учням реальну проблему та попросіть їх використати дизайн-мислення для знаходження та розробки рішення. Вони можуть провести дослідження, розробити прототип та представити своє рішення за допомогою платформи графічного дизайну (Canva або Piktochart).

– 3D-моделювання. Запропонуйте учням створити прості 3D-моделі за допомогою спеціалізованих програм (Tinkercad або SketchUp). Вони можуть створити прості об'єкти, які відображають реальні предмети або вигадані об'єкти та досліджувати їх в просторі.

– Кодування роботів за допомогою блок-схем. Запропонуйте учням створити блок-схеми для програмування роботів, використовуючи спеціалізовані середовища (RoboBlockly або Blockly). Вони можуть виконувати прості завдання, розробляючи послідовності дій для руху роботів.

– Конструювання та програмування розумних іграшок. Запросіть учнів створити та програмувати розумні іграшки, які реагують на команди або виконують певні функції. Вони можуть використовувати набори LEGO Mindstorms для конструювання та програмування своїх іграшок.

– Розробка мультимедійних презентацій. Надайте учням завдання створити мультимедійну презентацію за допомогою програм Microsoft PowerPoint або Google Slides. Вони можуть вставляти тексти, зображення, відео та звукові ефекти, розповідаючи про певну тему чи проєкт.

– Програмування розумних домашніх пристроїв. Запропонуйте учням дослідити та програмувати розумні домашні пристрої. Вони можуть використовувати платформи Arduino або Raspberry Pi для побудови прототипу та програмування функцій пристрою.

– Соціальна інженерія. Запросіть учнів розробити проєкт, спрямований на вирішення соціальних проблем, таких як бідність, бездомність або нерівність. Вони можуть досліджувати причини і наслідки проблем, шляхи її розв'язання.

– Кібербезпека. Запросіть учнів дослідити та вивчити основи кібербезпеки. Вони можуть вивчати про загрози в Інтернеті, застосовувати основні методи захисту та розробляти прості проєкти, що спрямовані на захист від кібератак.

Ці завдання дають учням можливість засобами цифрових технологій реалізувати STEM-освіту, розвивають важливі навички програмування, логічного, алгоритмічного та творчого мислення, розв'язання проблем, співпраці та комунікації. Крім того, ці завдання сприяють інтеграції інформатики з іншими предметами, такими як математика, наука, мистецтво.

Загалом, цифрові технології в STEM-освіті допомагають створити стимулююче та захоплююче освітнє середовище, де учні можуть розвивати необхідні навички для успішного функціонування у сучасному світі. Їх використання сприяє формуванню критичного мислення, творчого підходу до розв'язання проблем, співпраці та комунікації [1]. Це відкриває нові можливості для учнів у подальшому професійному й особистому розвитку, а також сприяє підготовці нового покоління інноваційних лідерів у науці, технології та інженерії.

Отже, цифрові технології є необхідним інструментом для реалізації STEM-освіти в умовах інтеграції формальної та неформальної освіти. Також вони є ключовим фактором успіху у впровадженні STEM-освіти в сучасних умовах.

#### Використана література:

1. Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Вембер В. П., Бойко М. А. Роль цифрових технологій у розвитку екосистеми стем-освіти. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2021. № 83 (3). С. 1–25. URL : <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4461>
2. Доценко С. О. STEM-освіта: науковий дискурс та освітні практики. *Рідна школа*. 2021. № 3. С. 31–35.
3. Колток Л., Іваник Н. Упровадження STEM-освіти в освітній процес нової української школи. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Т. 3, № 27. С. 133–136.
4. Концептуальні засади реформи середньої школи: Нова українська школа. Інформаційний збірник МОН України. 2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
5. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). Розпорядження Кабінету міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>.
6. Кузьменко О. Сутність та напрямки STEM-освіти. *Наукові записки*. Сер. «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти». 2017. Вип. 9(III). С. 188–190.
7. Поліхун Н. І., Постова К. Г., Сліпучіна І. А., Онопченко Г. В., Онопченко О. В. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.
8. Швардак М. В. Освітні тренди в умовах Нової української школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 89. С. 136-140.

#### References:

1. Hrynevych L. M., Morze N. V., Vember V. P., Boiko M. A. (2021). Rol tsyfrovyykh tekhnolohii u rozvytku ekosystemy stem-osvity [The role of digital technologies in the development of the stem-education ecosystem]. *Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia [Information technologies and teaching aids]*. № 83 (3), P. 1–25. URL : <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4461> [in Ukrainian]
2. Dotsenko S. O. (2021). STEM-osvita: naukovyi dyskurs ta osvritni praktyky [STEM education: scientific discourse and educational practices]. *Ridna shkola [Home school]*. № 3. P. 31–35 [in Ukrainian].
3. Koltok L., Ivanyk N. (2020). Uprovadzhennia STEM-osvity v osvittinii protses novoi ukrainskoi shkoly [Implementation of STEM education in the educational process of the new Ukrainian school]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Actual issues of humanitarian sciences]*. T. 3, № 27. P. 133–136 [in Ukrainian].
4. Kontseptualni zasady reformy serednoi shkoly: Nova ukrainska shkola. Informatsiinyi zbirnyk MON Ukrainy [Conceptual principles of secondary school reform: New Ukrainian school. Information collection of the Ministry of Education and Culture

- of Ukraine] (2016). URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
5. Kontsepsiia rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) [Concept of development of science and mathematics education (STEM education)] (2020). Rozporiadzhennia Kabinetu ministriv Ukrainy vid 5.08.2020. № 960-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian]
  6. Kuzmenko O. (2017). Sutnist ta napriamky STEM-osvity. *Naukovi zapysky. Ser. «Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity [The essence and directions of STEM education. Proceedings].* Vyp. 9(III). P. 188–190 [in Ukrainian].
  7. Polikhun N. I., Postova K. H., Slipukhina I. A., Onopchenko H. V., Onopchenko O. V. (2019). Uprovadzhennia STEM-osvity v umovakh intehratsii formalnoi i neformalnoi osvity obdarovanykh uchniv: metodychni rekomendatsii [Implementation of STEM education in the conditions of integration of formal and informal education of gifted students: methodical recommendations]. Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
  8. Shvardak M. V. (2022). Osvitni trendy v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Educational trends in the conditions of the New Ukrainian School]. *Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni M. Drahomanova [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. Drahomanova].* Vyp. 89. P. 136–140 [in Ukrainian].

### **Shvardak M. STEM education using digital technologies**

*The article is devoted to STEM education. The purpose of the article is to clarify the role of digital technologies in the implementation of STEM education in the conditions of formal and informal education of junior high school students. The reasons for the relevance of STEM education in today's conditions are determined. The differences between STEM education and traditional education and its advantages are indicated. It was found that STEM education is actively developing today in the conditions of formal and informal education. Moreover, informal education is gaining more popularity, which, unlike formal education, is more flexible and dynamic, more adapted to the individual development of children's abilities and giftedness, and has more opportunities to ensure their self-realization in an independently chosen field of activity. It was found that digital technologies play an important role in the implementation of STEM education. The use of digital tools helps to improve the quality of education and creates new opportunities for students. Specialized STEM tools are singled out, which can be used when studying the informatics field of education with younger schoolchildren in the conditions of formal and informal education (in specialized circles). Examples of STEM tasks from the informatics field of education for junior high school students using digital technologies are given. It was found that digital technologies are a necessary tool for the implementation of STEM education in the context of the integration of formal and informal education. They expand the opportunities of modern education seekers, motivate, develop logical, algorithmic, critical and creative thinking skills; ensure the implementation of problem and activity approaches. Digital technologies are a key success factor in the implementation of STEM education in modern conditions.*

**Key words:** STEM-education, tools, digital technologies, formal and informal education, informatics educational field, robotics, constructors and electronic kits, programming.

УДК 796.071.43:005.336.2]:378.4

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.34>

Ящук С. М., Власенко С. О.

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ТЕОРІЇ Й ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглянуто проблему формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів-педагогів у теоретичному та практичному аспектах професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах вищої освіти України.*

*За результатами дослідження з'ясовано зміст професійної підготовки в наукових розвідках учених та розкрито проблеми підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в педагогічній практиці.*

*Зазначено, що сучасний тренер-педагог має вміти знаходити індивідуальний підхід до кожного здобувача освіти, зважаючи на його психічні та психологічні особливості. В умовах постійної взаємодії викладач і студент отримують нові можливості для особистісного розвитку, оскільки обмінюються досвідом, цілями, прагненнями тощо.*

*Окреслено ключові аспекти проблеми формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх фахівців у практиці вищої школи. На сьогодні освітній процес загалом потребує впровадження докорінних змін, адже цифровізація суспільства, стрімкий розвиток науки і техніки суттєво впливають на рівень розвитку населення, формування потреб кожної особистості.*

*Вказано, що не менш важливими категоріями, пов'язаними із поняттям професіоналізму, є професійна майстерність і самосвідомість. Професійна майстерність як психологічна категорія, яка виражається у високому рівні розвитку здібностей, що забезпечують її успішність у певній професійній діяльності. Професійна самосвідомість – категорія, яка виражається через конкретну трудову діяльність особистості, що є основним засобом формування почуття власної гідності.*

*Доведено, що необхідними компонентами особистісно орієнтованої реконструкції освітнього процесу в професійній фізкультурній освіті мають стати свідомість, особистісний досвід, самоорганізація, культура взаєморозуміння, діалогове спілкування тощо.*

**Ключові слова:** тренер-педагог, професійна підготовка, вища освіта, професійно-педагогічна компетентність.

За часів незалежності України у суспільстві, з огляду на розвиток соціальних, політичних, економічних функцій, почало усвідомлюватися значення вищої школи в житті кожного громадянина, його розвитку індивідуальних здібностей, інтересів, досвіду тощо. У системі вищої освіти якість підготовки фахівців оцінюється якістю освітнього процесу, завданням якого є забезпечення підготовки висококваліфікованого та гармонійно розвиненого фахівця, здатного відповідати на виклики часу.

Як відомо, метою підготовки фахівця у закладах вищої освіти є набуття студентом не тільки кваліфікації у вузькоспеціальній сфері, а й опанування низки професійних компетентностей, які нададуть йому можливість на високопрофесійному рівні реалізовувати їх у сучасних швидкозмінних умовах. З огляду на це, виникає потреба впровадження змін інноваційного характеру в зміст підготовки здобувачів вищої освіти.

У своїх працях В. Серіков акцентує увагу на тому, що зміна парадигми освіти не означає відмови від “знаннєвої освіти” [12]. Ми підтримуємо думку науковця, який переконаний, що цей перехід передбачає обов’язкове використання супутнього і розвивального компонента – “особистісної освіти”, оскільки, незважаючи на підбір фахових дисциплін, усе залежить від світорозуміння та світогляду педагога.

Доцільними та актуальними, на нашу думку, є дослідження І. Зязюна в контексті аналізу педагогічної якості в системі професійної освіти. Автор розкриває нові підходи щодо реалізації принципу неперервності в системі освіти, характеризує інформаційну інтеграцію професійної діяльності в підготовку майбутніх фахівців [4].

У своїх працях В. Андрущенко, характеризуючи дефініцію “професійна підготовка”, наголошує, що підготовка як цілеспрямований педагогічний процес має на меті не становлення інтелігентної і культурної людини з відповідальною громадською позицією, а виконавця заздалегідь визначених і засвоєних стандартних трудових операцій [1]. Водночас дефініція “професійна підготовка”, у розумінні здобуття кваліфікації за відповідною спеціальністю, використовується в колективній праці “Модернізація вищої освіти України і Болонський процес”.

Активне обговорення поняття “професійна підготовка” знайшло своє відображення і в інших наукових розвідках. Авторами запропоновано як широке розуміння цього феномену, що містить “професійну освіту”, “професійну діяльність”, “самоосвіту”, “професійне становлення”, так і вузьке тлумачення, яке характеризує мету професійної освіти, складові змісту такої підготовки (освітньо-професійна програма, навчальний план, цикли дисциплін) та результат (здобуття кваліфікації).

Аналіз вітчизняної професійної підготовки як специфічної форми процесу передачі професійного досвіду й оволодіння ним майбутніми фахівцями показав, що актуальними серед традиційних питань є проблеми визначення змісту професійної підготовки, забезпечення повноцінного залучення до життя суспільства, збагачення і розвиток інтелектуальних можливостей, формування професійних та особистісних якостей, здібностей, впливу на становлення гармонійної структури особистості, зокрема через опосередковану передачу студентам узагальнених знань високого рівня абстрактності з наступним поверненням до предметних дій із метою формування професійних навичок, вмінь, що забезпечують повну реалізацію їхніх індивідуальних якостей. Саме тому на перший план виходить питання не просто підвищення рівня теоретичної професійної підготовки, а створення умов для практичної насиченості педагогічного процесу професійного становлення майбутніх фахівців.

Професійне становлення здобувачів вищої освіти має динамічний характер, який змінюється впродовж усього освітнього процесу, адже вікова категорія здобувачів містить сенситивний характер для утворення якостей професіонала майбутньої діяльності, формування творчих рис.

У період професійного становлення активізуються всі пізнавальні процеси здобувачів: сприймання та спостережливості, пам’ять й увага, мислення та мотивація. Студент стає професійно спрямованим, що відображується у таких проявах, як: мотивація, позитивне ставлення, інтерес до майбутньої діяльності, самооцінка вирішення поставлених завдань та задоволення у їхній реалізації, самовдосконалення, самоосвіта та самовиховання. Саме під час професійного здобуття кваліфікації реалізується етап самовизначення майбутньої професійної діяльності, відбувається формування структури самосвідомості здобувача, його соціально-професійної спрямованості, усвідомлення потреби й намагання їх реалізувати з відчуттям задоволеності. Окрім цього, набувають професійних рис психічні процеси, а саме: професійна ідентичність та рефлексія, професійне мислення та готовність до професійної діяльності.

Завдання вищої школи – допомогти здобувачеві освіти у професійному становленні, зокрема: розкрити суспільну значущість, зміст та особливості майбутньої професійної діяльності; формувати позитивну мотивацію до оволодіння когнітивними компетентностями, що забезпечать якість вирішення поставлених професійних завдань; розкрити професійну самооцінку, що забезпечить у майбутньому впевненість в успішній реалізації професії відповідно до розвинутих задатків і здібностей; активізувати самоосвіту та самовиховання шляхом залучення здобувачів освіти за інтересами, пов’язаних з майбутньою професією; поступово зближувати й обмінюватися соціально-рольовими функціями між викладачем і студентом, оптимізувати їхні відносини тощо. Отже, в процесі спільної роботи студентів та викладачів необхідно створювати умови для того, щоб студенти зрозуміли можливості своєї майбутньої професії та окреслювали орієнтири професійного становлення.

Для розуміння змісту професійного становлення фахівця, на нашу думку, важливим є поняття професіоналізму, яке тлумачиться як інтегральна якість суб'єкта діяльності, що характеризується продуктивною реалізацією професійних завдань.

Науковиця А. Маркова виокремлює два види професійного становлення, зокрема: нормативний професіоналізм як сукупність особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання праці; реальний професіоналізм, тобто професіоналізм є певною характеристикою, що передбачає факт оволодіння особистістю необхідними якостями [8].

Як відзначає А. Маркова, професіоналізм – це мотивація особистості людини до праці, система її прагнень, ціннісних орієнтацій, зміст праці для людини [8].

Отже, професіоналізм має широкий спектр проявів, починаючи від дилетантства (поверхневих професійних знань, умінь та навичок), закінчуючи формуванням жорстких професійних стереотипів (гіпертрофованим розвитком професіоналізму). У тих випадках, коли фахівець не здатний перебороти професійні стереотипи в інших соціальних ситуаціях, не трансформує свою поведінку відповідно до умов, що змінюються, і очікувань оточення, професіоналізм переростає у професійну деформацію особистості. Цей феномен починається, за твердженням Г. Ложкіна та О. Терешиної, з дисгармонізації та деформації системи відносин, пов'язаних із особистісними смислами суб'єкта, цей процес поширюється на індивідуально-психічне здоров'я, трансформуючи риси характеру і порушуючи соціальну поведінку людини.

За А. Деркачем, професіоналізм – це якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок та вмінь, навіть основаних на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що надає можливість здійснювати діяльність із високою і стабільною продуктивністю [3]. Професіоналізм особистості є якісною характеристикою суб'єкта праці, що відображає високий рівень професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, креативності, адекватний рівень досягнень, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтири, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця [3].

З огляду на зазначене, А. Деркач, В. Зазикін визначають професіонала як суб'єкта професійної діяльності, що володіє високими показниками професіоналізму особистості та діяльності, має високий професійний і соціальний статус, систему особистісної і діяльнісної нормативної регуляції, що динамічно розвивається, постійно спрямовується на саморозвиток і самовдосконалення, особистісні та професійні досягнення, що мають соціально-позитивне значення [3]. Автори стверджують, що суміжним із професіоналізмом є поняття компетентності – сукупність знань, поінформованості, авторитету в певній галузі. Структура і зміст професійної компетентності визначаються специфікою праці.

Не менш важливими категоріями, пов'язаними із поняттям професіоналізму, на нашу думку, є професійна майстерність і самосвідомість. Професійна майстерність як психологічна категорія, яка виражається у високому рівні розвитку здібностей, що забезпечують її успішність у певній професійній діяльності. Професійна самосвідомість – це категорія, яка виражається через конкретну трудову діяльність особистості, що є основним засобом ствердження почуття власної гідності.

Ми підтримуємо думку Ю. Музиченка, який визначає, що головне завдання системи освіти – підготовка майбутніх фахівців, результат якої має відповідати динамічним змінам у суспільстві [10]. Однак питання вирішення окресленої проблеми залишається відкритим, процес фахової підготовки майбутніх тренерів-педагогів не відповідає вимогам сучасності.

На думку Г. Пономарьова, нині фізкультурна освіта, зокрема підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, потребує відповідних реформ, які змінювали б освітній процес як з концептуального, так і з практичного погляду [11]. На нашу думку, процес фахової підготовки майбутніх тренерів-педагогів ефективно доповнить його спрямованість щодо формування професійної компетентності таких фахівців, яких і потребує система вимог якості підготовки кадрів фізичної культури і спорту.

Цікавими є дослідження І. Латипова [6], який висвітлює проблему системи неперервної професійної освіти у сфері фізичної культури, що є логічним наслідком удосконалення і реформування наявної системи освіти.

Проблеми професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту аналізує В. Мартиненко. Автор зазначає, що з позиції сьогодення неперервна фізкультурна освіта потребує суттєвого вдосконалення, існує необхідність розробки науково-методичного забезпечення, впровадження сучасних засобів, методів та форм підготовки [9].

Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту обґрунтовано в праці В. Магіна, який наголошує на обов'язковій відповідності вищої освіти потребам та вимогам майбутньої професійної діяльності [7].

Необхідними компонентами особистісно орієнтованої реконструкції освітнього процесу в професійній фізкультурній освіті, на думку С. Кульневич, мають стати: свідомість, особистісний досвід, особистісний зміст, самоорганізація, особистісна творчість, культура взаєморозуміння, діалогове спілкування, цінності партнерства, педагогічної підтримки, творчого співробітництва [5].

Питанню професійної підготовки фізкультурних кадрів присвячені праці, в яких висвітлено тренінгові технології як ефективні засоби розвитку людини, професійного довголіття, професійного самозбереження

тренера-педагога на етапі професійної майстерності. Система професійної підготовки тренера-педагога, стверджує О. Демінський, базується на великому емпіричному матеріалі багаторічних занять спортом; наукових дослідженнях у галузі теорії спортивного тренування; науковому та передовому тренерському досвіді. Науковець переконаний, що система підготовки спортсменів становить собою приклад самоорганізації і саморегуляції, переважно є високоєфективною [2].

Специфіка професійної підготовки майбутніх тренерів-педагогів у ЗВО, зауважує Н. Воляннюк, характеризується тим, що більша частина навчального матеріалу зі спортивно-педагогічних дисциплін охоплює різні рухові дії, які й складають основу педагогічної діяльності майбутніх тренерів-педагогів, без якої неможлива повноцінна професійна діяльність. При цьому тренер-педагог має не лише досконало знати свій вид спорту, але й уміти передавати знання, створювати все більш складні комбінації техніко-тактичних дій, які студенти могли б використовувати в змагальній діяльності. Припускається, що рівень спортивної підготовленості майбутнього тренера-педагога функціонально екстраполюється на рівень його професійної майстерності. Але необхідно також враховувати, що не рівень спортивної майстерності безпосередньо позитивно позначається на успішності професійної освіти майбутнього тренера-педагога, а досвід його набуття, невдачі, прагнення до пошуку в процесі власних навчально-тренувальних занять та участі в змаганнях.

Отже, велика кількість науковців займається вдосконаленням освітнього процесу підготовки майбутніх тренерів-педагогів у вищих закладах освіти, однак на сучасному етапі існують невирішені питання, які негативно позначаються на результативності освітнього процесу і гальмують забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх тренерів-педагогів, зокрема формування їхньої професійно-педагогічної компетентності, а саме суперечності між: традиційними формами професійної підготовки майбутніх тренерів-педагогів і сучасним підходом до розуміння фізичної культури; постійним зростанням вимог суспільства до рівня професійної компетентності тренерів-педагогів і реальним рівнем їхньої професійної підготовки; реальним станом та очікуваним рівнем науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання та спорту.

#### **Використана література:**

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи : Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття. Київ : Знання України, 2011. 1099 с.
2. Демінський О. Ц. Дидактичні основи оптимізації спортивного тренування : монографія. Київ : Вища школа, 2001. 238 с.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2005. № 25. С. 13–18.
4. Макаренко Л. Л., Гамула І. А., Чиж В. В. Особливості застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в системі професійної освіти *Наукові записки* : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; упор. Л. Л. Макаренко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. Випуск СЛІІІ (153). С. 80–89. (Серія педагогічні науки).
5. Мартиненко В. В. Проблеми неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 3. С. 55–58.
6. Музиченко Ю. Професійна мобільність учителя в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору. *Шлях освіти*. 2007. № 3. С. 17–21.

#### **References:**

1. Andrushchenko V. P. (2011). Svitank of Yevropy : Problema formuvannia novoho uchytelia dlia obiednanoi Yevropy XXI stolittia. [Dawn of Europe: The problem of forming a new teacher for a united Europe of the 21st century]. Kyiv : Znannia Ukrainy. 1099 s. [in Ukrainian]
2. Deminskyi O. Ts. (2001). Dydaktychni osnovy optymizatsii sportyvnoho trenuvannia. [Didactic basics of sports training optimization] : monohrafiia. Kyiv : Vyshcha shkola, 2001. 238 s. [in Ukrainian]
3. Ziaziun I. A. (2005) Filosofiia pedahohichnoi yakosti v systemi nepererвної osvity [Philosophy of pedagogical quality in the system of continuous education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka*. № 25. S. 13-18. [in Ukrainian]
4. Makarenko L. L., Hamula I. A., Chyzh V. V. (2022) Osoblyvosti zastosuvannia tsyfrovoykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu v systemi profesiinnoi osvity [Peculiarities of the use of digital technologies in the training of future physical culture and sports specialists in the professional education system] *Naukovi zapysky* : [zbirnyk naukovykh statei] / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova ; upor. L. L. Makarenko. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2022. Vypusk SLIII (153). S. 80-89. (Seriia pedahohichni nauky). [in Ukrainian]
5. Martynenko V. V. (2006). Problemy nepererвної profesiinnoi pidhotovky fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia i sportu. [Problems of continuous professional training of physical education and sports specialists]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. № 3. S. 55–58. [in Ukrainian]
6. Muzychenko Yu. (2007). Profesiina mobilnist uchytelia v umovakh formuvannia zahalnoevropeiskoho osvitnoho prostoru. [Professional mobility of the teacher in the conditions of the formation of the pan-European educational space]. *Shliakh osvity*. № 3. S. 17–21. [in Ukrainian]

**Jaschuk S., Vlasenko S. The problem of formation of professional and pedagogical competence of teacher trainers in the theory and practice of higher education**

*The article examines the problem of formation of professional and pedagogical competence of future teacher trainers in theoretical and practical aspects of professional training of future specialists in pedagogical institutions of higher education of Ukraine.*

*Based on the results of the study, the content of professional training in the scientific research of scientists was clarified and the problems of training future specialists in physical culture and sports in pedagogical practice were revealed.*

*It is noted that a modern trainer-pedagogue should be able to find an individual approach to each student of education, taking into account his mental and psychological characteristics. In the conditions of constant interaction, the teacher and the student get new opportunities for personal development, as they exchange experience, goals, aspirations, etc.*

*The key aspects of the problem of formation of professional and pedagogical competence of future specialists in the practice of higher education are outlined. Today, the educational process in general requires the introduction of radical changes, because the digitalization of society, the rapid development of science and technology significantly affect the level of development of the population, the formation of the needs of each individual.*

*It is indicated that no less important categories related to the concept of professionalism are professional skill and self-awareness. Professional skill as a psychological category, which is expressed in a high level of development of abilities that ensure its success in a certain professional activity. Professional self-awareness is a category that is expressed through the specific labor activity of an individual, which is the main means of forming a sense of self-worth.*

*It has been proven that awareness, personal experience, self-organization, a culture of mutual understanding, dialogic communication, etc., should be the necessary components of the personally oriented reconstruction of the educational process in professional physical education.*

**Key words:** *trainer-pedagogue, professional training, higher education, professional and pedagogical competence.*

## НАШІ АВТОРИ

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| АНДРУЩЕНКО ТЕТЯНА ВІКТОРІВНА   | доктор політичних наук, професор кафедри політичної психології та міжнародних відносин, Український державний університет імені Михайла Драгоманова<br>orcid.org/0000-0001-6701-8035<br><i>t.v.andrushchenko@udu.edu.ua</i>   |
| БАЙДАК ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА        | старший викладач кафедри іноземних мов, Сумський національний аграрний університет<br>orcid.org/0000-0002-3801-4606<br><i>baili@ukr.net</i>   |
| БАЧІЄВА ЛАРИСА ОЛЕКСАНДРІВНА   | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти, Українська інженерно-педагогічна академія<br>orcid.org/0000-0002-3801-4606<br><i>baili@ukr.net</i>   |
| БЕВЗО ГАЛИНА АНДРІЇВНА         | кандидат філологічних наук, доцент кафедри загальноосвітніх дисциплін, ПВНЗ “Українсько-американський університет Конкордія”<br>orcid.org/0000-0003-3731-8867<br><i>halina.bevzo@uacu.edu.ua</i>  |
| БЕРЕЗНЯК ОКСАНА ПАВЛІВНА       | старший викладач кафедри іноземних мов, Сумський національний аграрний університет<br>orcid.org/0000-0002-0399-5336<br><i>oksana.berezniak@ukr.net</i>  |
| БОНДАРЕНКО НАТАЛІЯ АЛЬБЕРТІВНА | аспірантка кафедри теоретичних дисциплін та професійної освіти, Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука<br>orcid.org/0000-0001-6749-4349<br><i>nataliabondarenko098@gmail.com</i>  |
| БУТКО ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА     | магістрантка факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка<br>orcid.org/0009-0009-0908-3379<br><i>tatti.lytvynchuk@gmail.com</i>  |
| ВИШКІВСЬКА ВАНДА БОЛЕСЛАВІВНА  | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова<br>orcid.org/0000-0002-3007-5746<br><i>vivanova154@gmail.com</i>   |
| ВЛАСЕНКО СТЕПАН ОЛЕКСІЙОВИЧ    | кандидат педагогічних наук, професор, Заслужений тренер України, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини<br>orcid.org/0000-0003-2369-1599<br><i>st.vlasenkos1151@gmail.com</i>                          |
| ВЛАСЮК РОМАН АНАТОЛІЙОВИЧ      | заступник декана з навчальної роботи, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка<br>orcid.org/0000-0002-2154-2816<br><i>vlasjukrom@gmail.com</i>   |
| ВОЛИНЕЦЬ НАТАЛІЯ ПЕТРІВНА      | старший викладач кафедри філософії і освіти дорослих, Центральний інститут післядипломної освіти Державного закладу вищої освіти “Університет менеджменту освіти” Національної академії педагогічних наук України<br>orcid.org/0000-0001-7482-0325<br><i>volynets.nathaly@gmail.com</i> |
| ГАМРЕЦЬКА ГАЛИНА СТЕПАНІВНА    | кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри суспільних дисциплін, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія<br>orcid.org/0000-0003-1912-6052<br><i>mariafanten@ukr.net</i>  |
| ГНАТИК КАТАЛІН БЕЙЛІВНА        | доктор філософії, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II<br>orcid.org/0000-0003-4975-6266<br><i>hnatik.katalin@kmf.org.ua</i>   |
| ГОЛОТА НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА      | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка<br>orcid.org/0000-0003-3748-753X<br><i>n.holota@kubg.edu.ua</i>  |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| ДАВИДОВА ЖАННА ВАДИМІВНА       | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, Приватний вищий навчальний заклад “Харківський міжнародний медичний університет”, старший науковий співробітник лабораторії освітніх наук та вищої освіти, Вища технічна школа Цюріха, Швейцарія<br>orcid.org/0000-0002-7514-8910<br><i>z.davydova@khimu.edu.ua</i> |
| ІЛІШОВА ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА       | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Бердянський державний педагогічний університет<br>orcid.org/0000-0003-0549-4882<br><i>olja-ilishova@ukr.net</i>   |
| КАРНАУХОВА АНТОНІНА ВАЛЕРІЇВНА | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка<br>orcid.org/0000-0001-6476-8084<br><i>a.karnaukhova@kubg.edu.ua</i>   |
| КАЧАК ТЕТЯНА БОГДАНІВНА        | доктор філологічних наук, професор кафедри початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника<br>orcid.org/0000-0002-6863-1736<br><i>tetiana.kachak@pnu.edu.ua</i>   |
| КОВАЛЬЧУК ІРИНА СТАНІСЛАВІВНА  | аспірантка кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами, Житомирський державний університет імені Івана Франка, викладач хімічних дисциплін, Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж<br>orcid.org/0000-0001-9700-8399<br><i>kovalchuk.iryna@pharm.zt.ua</i>  |
| КОВЧИНА ІРИНА МИХАЙЛІВНА       | доктор педагогічних наук, професор кафедри політичної психології та міжнародних відносин, Український державний університет імені Михайла Драгоманова<br>orcid.org/0000-0002-0015-8970<br><i>i.m.kovchyna@udu.edu.ua</i>  |
| КОНДРАТЕЦЬ ІННА ВІКТОРІВНА     | кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка<br>orcid.org/0000-0001-7816-0766<br><i>i.kondratets@kubg.edu.ua</i>  |
| КРАВЧИНСЬКА ТЕТЯНА СЕРГІЇВНА   | кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії і освіти дорослих, Центральний інститут післядипломної освіти Державного закладу вищої освіти “Університет менеджменту освіти” Національної академії педагогічних наук України<br>orcid.org/0000-0002-7521-3508<br><i>tatyana.krav@ukr.net</i>   |
| КРЕКОТЕНЬ ОЛЕНА ВАЛЕНТИНІВНА   | старший викладач кафедри іноземних мов, Сумський національний аграрний університет<br>orcid.org/0000-0003-4611-1673<br><i>zhouravliova66@ukr.net</i>  |
| КРУЛЬ ЛАРИСА МИКОЛАЇВНА        | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника<br>orcid.org/0000-0003-1437-7469<br><i>larysa.krul@pnu.edu.ua</i>   |
| КТІТОРОВ МАКСИМ ОЛЕКСАНДРОВИЧ  | кандидат юридичних наук, доцент кафедри правового забезпечення діяльності Національної гвардії України, Київський інститут Національної гвардії України<br>orcid.org/0000-0001-6301-7481<br><i>ktitorov@ukr.net</i>   |
| КУДРЯВЦЕВА ОЛЕНА АЛЬБЕРТІВНА   | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”<br>orcid.org/0000-0003-1785-4064<br><i>elenakudryavtseva@ukr.net</i>  |
| ЛИТВИН НАТАЛІЯ БОГДАНІВНА      | кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та перекладу, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу<br>orcid.org/0000-0003-1488-4196<br><i>sachko79@ukr.net</i>   |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| МАЛІНКА ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА       | кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського<br>orcid.org/0000-0002-7257-4172<br><i>elena.malinka17@gmail.com</i>  |
| МАРЧУК ІННА ВОЛОДИМИРІВНА         | аспірантка кафедри менеджменту освіти та права, Державний заклад вищої освіти "Університет менеджменту освіти" Національної академії педагогічних наук України<br>orcid.org/0000-0002-7529-693X<br><i>i.v.marchuk.work@gmail.com</i>  |
| МИХАЙЛЕНКО ОЛЕНА ВІКТОРІВНА       | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мов і методики їх викладання, Національний університет "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка<br>orcid.org/0000-0001-8982-9728<br><i>yarlyona_1993@ukr.net</i>  |
| НАРОВЛЯНСЬКИЙ ОЛЕКСАНДР ДАНИЛОВИЧ | кандидат педагогічних наук, заступник директора, Український державний центр національно-патріотичного виховання, туризму і краєзнавства учнівської молоді<br>orcid.org/0000-0002-5778-7401<br><i>al_dan@ukr.net</i>  |
| НЕБОРАК КАТЕРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА    | аспірантка кафедри педагогіки та спеціальної освіти, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка<br>orcid.org/0009-0008-2614-0358<br><i>buzket21@gmail.com</i>  |
| ОВДІЙЧУК ВІТА АНАТОЛІВНА          | аспірантка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука<br>orcid.org/0000-0002-3818-1383<br><i>Vika.gandzyuk@gmail.com</i>  |
| ОНИШКІВ ЗІНОВІЙ МИХАЙЛОВИЧ        | доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка<br>orcid.org/0000-0002-4851-070X<br><i>onyshkiv54@ukr.net</i>   |
| ПАНЧЕНКО МАРГАРИТА ВАЛЕРІЙВНА     | кандидат історичних наук, доцент кафедри політичної психології та міжнародних відносин, Український державний університет імені Михайла Драгоманова<br>orcid.org/0000-0002-0802-3624<br><i>m.v.panchenko@udu.edu.ua</i>   |
| ПАСЬКО ОКСАНА МИКОЛАЇВНА          | кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дизайну, Київський національний університет технологій та дизайну<br>orcid.org/0000-0002-0729-5521<br><i>byslenkoo@ukr.net</i>   |
| ПОДОПРИГОРА НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА | доктор педагогічних наук, професорка кафедри природничих наук і методик їхнього навчання, завідувачка відділу забезпечення якості та цифрового супроводу освіти, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка<br>orcid.org/0000-0002-4092-8730<br><i>npodopryhora@cuspu.edu.ua</i> |
| РУДИК ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА        | кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математичної фізики та диференціальних рівнянь, Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського"<br>orcid.org/0000-0003-1121-4963<br><i>ru58@ukr.net</i>   |
| РУДНИЦЬКА КАТЕРИНА МИКОЛАЇВНА     | старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування, Національний університет харчових технологій<br>orcid.org/0000-0001-5527-8948<br><i>ekaru@ukr.net</i>  |
| САРКІСЯН ТЕТЯНА ОЛЕГІВНА          | аспірант кафедри педагогіки та спеціальної освіти, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка<br>orcid.org/0000-0002-6919-534X<br><i>tanyataburanska@gmail.com</i>   |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| СЕРГЄЄВ ОЛЕКСІЙ ВЛАДИСЛАВОВИЧ  | магістрант факультету дошкільної педагогіки та психології,<br>Державний заклад “Південноукраїнський національний педагогічний<br>університет імені К. Д. Ушинського”<br>orcid.org/0009-0009-9633-2985<br><i>alex.sergeev1512@gmail.com</i>  |
| СИМОНЯН ВІТАЛІЙ ВІКТОРОВИЧ     | аспірант кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та<br>освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет<br>orcid.org/0000-0002-3338-2960<br><i>vitalii.simonian@gmail.com</i>  |
| СКРИПНИК МАРИНА ІВАНІВНА       | кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії і<br>освіти дорослих, Центральний інститут післядипломної освіти<br>Державного закладу вищої освіти “Університет менеджменту освіти”<br>Національної академії педагогічних наук України<br>orcid.org/0000-0003-4760-6723<br><i>marina_scripnik@ukr.net</i>         |
| СЛАБІН ВОЛОДИМИР КОСТЯНТИНОВИЧ | кандидат педагогічних наук, науковий співробітник кафедри хімії<br>та біохімії, Орегонський університет<br>orcid.org/0000-0001-9156-8598<br><i>uslabin2@uoregon.edu</i>   |
| СОМЕНКО ДМИТРО ВІКТОРОВИЧ      | кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії<br>та методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки<br>життєдіяльності, Центральноукраїнський державний педагогічний<br>університет імені Володимира Винниченка<br>orcid.org/0000-0001-6426-1507<br><i>SomenkoD@gmail.com</i>                         |
| СОМЕНКО ОЛЕНА ОЛЕКСІЇВНА       | старший викладач кафедри права та соціально-економічних відносин,<br>Центральноукраїнський інститут розвитку людини Відкритого<br>міжнародного університету розвитку людини “Україна”<br>orcid.org/0000-0001-6593-7118<br><i>olenasmn@gmail.com</i>   |
| СТЕЛЬМАХ НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА | кандидат технічних наук, доцент кафедри виробництва приладів,<br>Національний технічний університет України “Київський<br>політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”<br>orcid.org/0000-0003-1876-2794<br><i>n.stelmakh@kpi.ua</i>  |
| СТЕШИЦ ІРИНА ВІКТОРІВНА        | аспірантка кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти,<br>Державний заклад вищої освіти “Університет менеджменту освіти”,<br>викладач кафедри педагогіки та психології, Приватний вищий<br>навчальний заклад “Український гуманітарний інститут”<br>orcid.org/0000-0001-6622-9375<br><i>i.steshyts@ugi.edu.ua</i> |
| ТИМЧЕНКО ОЛЕНА ВІКТОРІВНА      | викладач кафедри педагогіки і психології дошкільної та<br>початкової освіти, Комунальний заклад Київської обласної ради<br>“Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж”<br>orcid.org/0000-0001-7804-1003<br><i>ovtymchenko@gmail.com</i>   |
| ТКАЧЕНКО ВОЛОДИМИР МИКОЛАЙОВИЧ | кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики,<br>Донбаський державний педагогічний університет<br>orcid.org/0000-0003-1042-2656<br><i>tkachenkovn2@gmail.com</i>  |
| ФАНЕНШТЕЛЬ НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА   | кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,<br>Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія<br>orcid.org/0000-0002-7637-8056<br><i>natgmr@ukr.net</i>   |
| ФОДОР КАТЕРИНА ЙОСИПІВНА       | доктор філософії, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський<br>інститут імені Ференца Ракоці ІІ<br>orcid.org/0000-0002-5086-0944<br><i>fodor.katalin@kmf.org.ua</i>   |
| ХАЛЕЦЬКА КАТЕРИНА ВІТАЛІЇВНА   | аспірантка кафедри педагогіки, Південноукраїнський національний<br>університет імені К. Д. Ушинського<br>orcid.org/0000-0003-4691-6316<br><i>katrin9874@gmail.com</i>   |

|                            |   |
|----------------------------|---|
| ЧЕРЕДНИК ДІАНА СТЕПАНІВНА  | аспірантка кафедри природничих наук і методик їхнього навчання, завідувачка лабораторії кафедри природничих наук і методик їхнього навчання, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка<br>orcid.org/0000-0003-1588-0832<br><i>dcherednyk@cuspu.edu.ua</i> |
| ШВАРДАК МАРІАННА ВАСИЛІВНА | доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет<br>orcid.org/0000-0002-9560-9008<br><i>anna-mari_p@ukr.net</i>  |
| ЯЩУК СЕРГІЙ МИКОЛАЙОВИЧ    | доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету фізичного виховання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини<br>orcid.org/0000-0002-8309-5898<br><i>s.yashchuk@ukr.net</i>   |

## OUR AUTHORS

|                       |   |
|-----------------------|---|
| ANDRUSHCHENKO TETIANA | Doctor of Political Sciences, Professor at the Department of Political Psychology and International Relations, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University<br>orcid.org/0000-0001-6701-8035<br><i>t.v.andrushchenko@udu.edu.ua</i>   |
| BACHIIIEVA LARYSA     | Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Methods and Education Management, Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy<br>orcid.org/0000-0002-0188-6638<br><i>bachievarisa@gmail.com</i>   |
| BAIDAK LIUDMYLA       | Senior Lecturer at the Foreign Language Department, Sumy National Agrarian University<br>orcid.org/0000-0002-3801-4606<br><i>baili@ukr.net</i>  |
| BEREZNIAK OKSANA      | Senior Lecturer at the Foreign Language Department, Sumy National Agrarian University<br>Orcid.org/0000-0002-0399-5336<br><i>oksana.berezniak@ukr.net</i>   |
| BEVZO GALINA          | Ph.D., Associate Professor at the Department of General Education, Concordia Ukrainian-American University<br>orcid.org/0000-0003-3731-8867<br><i>halina.bevzo@uacu.edu.ua</i>  |
| BONDARENKO NATALIYA   | Graduate Student at the Department of Theoretical Disciplines and Professional Education, Kyiv State Academy of Decorative and Applied Arts and Design named after M. Boychuk<br>orcid.org/0000-0001-6749-4349<br><i>nataliabondarenko098@gmail.com</i>   |
| BUTKO TETIANA         | Master's Student at the Department of Preschool, Primary Education and Arts, National University "Chernihiv Collegium" named after T. G. Shevchenko<br>orcid.org/0009-0009-0908-3379<br><i>tatti.lytvynchuk@gmail.com</i>   |
| CHEREDNYK DIANA       | Postgraduate Student at the Department of Natural Sciences and Teaching Methods, Head of Laboratory of the Department of Natural Sciences and Teaching Methods, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University<br>orcid.org/0000-0003-1588-0832<br><i>dcherednyk@cuspu.edu.ua</i>   |
| DAVYDOVA ZHANNA       | Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor at the Department of Humanitarian and Social-Economic Disciplines, Kharkiv International Medical University, Senior Researcher at the Professorship for Learning Science and Higher Education, ETH Zurich, Switzerland<br>orcid.org/0000-0002-7514-8910<br><i>z.davydova@khimu.edu.ua</i> |
| FANENSHTEL NATALIYA   | Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Foreign Languages Department, Khmelnytskyi Humanitarian Pedagogical Academy<br>orcid.org/0000-0002-7637-8056<br><i>natgmr@ukr.net</i>   |
| FODOR KATERYNA        | Doctor of Philosophy, Associate Professor at the Department of Philology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education<br>orcid.org/0000-0002-5086-0944<br><i>fodor.katalin@kmf.org.ua</i>   |
| GOLOTA NATALIYA       | Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Borys Grinchenko Kyiv University<br>orcid.org/0000-0003-3748-753X<br><i>n.holota@kubg.edu.ua</i>   |
| HAMRETSKA HALYNA      | Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Social Studies Department, Khmelnytskyi Humanitarian Pedagogical Academy<br>orcid.org/0000-0003-1912-6052<br><i>mariafanten@ukr.net</i>   |
| HNATYK KATALIN        | Doctor of Philosophy, Associate Professor at the Department of Philology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education<br>orcid.org/0000-0003-4975-6266<br><i>hnatik.katalin@kmf.org.ua</i>  |

|                      |   |
|----------------------|---|
| ILISHOVA OLHA        | Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor at the Department of Preschool Education, Berdyansk State Pedagogical University<br>orcid.org/0000-0003-0549-4882<br><i>olja-ilishova@ukr.net</i>  |
| KACHAK TETIANA       | Doctor of Philological Sciences, Professor at the Department of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University<br>orcid.org/0000-0002-6863-1736<br><i>tetiana.kachak@pnu.edu.ua</i>  |
| KARNAUKHOVA ANTONINA | Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Borys Grinchenko Kyiv University<br>orcid.org/0000-0001-6476-8084<br><i>a.karnaukhova@kubg.edu.ua</i>  |
| KHALETSKA KATERINA   | Graduate Student at the Department of Pedagogy, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky<br>orcid.org/0000-0003-4691-6316<br><i>katrin9874@gmail.com</i>  |
| KONDRATETS INNA      | Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Preschool Education, Borys Grinchenko Kyiv University<br>orcid.org/0000-0001-7816-0766<br><i>i.kondratets@kubg.edu.ua</i>   |
| KOVALCHUK IRYNA      | PhD student at the Department of Pedagogy, Vocational Education and Management of Educational Institutions, Zhytomyr Ivan Franko State University, Lecturer of Chemical Disciplines, Zhytomyr College of Pharmacy<br>orcid.org/0000-0001-9700-8399<br><i>kovalchuk.iryana@pharm.zt.ua</i>   |
| KOVCHINA IRYNA       | Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Political Psychology and International Relations, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University<br>orcid.org/0000-0002-0015-8970<br><i>i.m.kovchyna@udu.edu.ua</i>  |
| KRAVCHYNSKA TETIANA  | Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philosophy and Adult Education, Central Institute of Postgraduate Education of the State Institution of Higher Education "University of Education Management" of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine<br>orcid.org/0000-0002-7521-3508<br><i>tatyana.krav@ukr.net</i> |
| KREKOTEN OLENA       | Senior Lecturer at the Foreign Language Department, Sumy National Agrarian University<br>orcid.org/0000-0003-4611-1673<br><i>zhouravliova66@ukr.net</i>   |
| KRUL LARYSA          | Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University<br>orcid.org/0000-0003-1437-7469<br><i>larysa.krul@pnu.edu.ua</i>   |
| KTITOROV MAKSYM      | Candidate of Law Sciences, Associate Professor at the Department of Legal Support, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine<br>orcid.org/0000-0001-6301-7481<br><i>ktitorov@ukr.net</i>  |
| KUDRIAVTSEVA OLENA   | Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy, Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky<br>orcid.org/0000-0003-1785-4064<br><i>elenakudryavtseva@ukr.net</i>   |
| LYTVYN NATALIYA      | Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Philology, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas<br>orcid.org/0000-0003-1488-4196<br><i>sachko79@ukr.net</i>  |
| MALINKA OLENA        | Ph.D., Senior Lecturer at the Department of Teaching Methods of Foreign Languages, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University<br>orcid.org/0000-0002-7257-4172<br><i>elena.malinka17@gmail.com</i>   |
| MARCHUK INNA         | Graduate Student at the Department of Education Management and Law, University of Education Management of the National Academy of Sciences of Ukraine<br>orcid.org/0000-0002-7529-693X<br><i>i.v.marchuk.work@gmail.com</i>   |

|                         |   |
|-------------------------|---|
| MYKHAILENKO OLENA       | PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Languages and their Teaching Methodology Department, National University "Chernihiv Collegium" named after T. G. Shevchenko<br>orcid.org/0000-0001-8982-9728<br><i>yarlyona_1993@ukr.net</i>  |
| NAROVLYANSKIY OLEKSANDR | Candidate of Pedagogic Sciences, Deputy Director, Ukrainian State Center for National-Patriotic Education, Local History and Tourism of Students<br>orcid.org/0000-0002-5778-7401<br><i>al_dan@ukr.net</i>  |
| NEBORAK KATERYNA        | Postgraduate Student of the Department Pedagogy and Special Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University<br>orcid.org/0009-0008-2614-0358<br><i>buzket21@gmail.com</i>   |
| ONYSHKIV ZINOVII        | PhD in Pedagogical Studies, Professor at the Department of Pedagogics and Methods of Primary and Preschool Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University<br>orcid.org/0000-0002-4851-070X<br><i>onyshkiv54@ukr.net</i>  |
| OVDIICHUK VITA          | Postgraduate Student at the Department of Primary and Preschool Education, Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities<br>orcid.org/0000-0002-3818-1383<br><i>Vika.gandzyuk@gmail.com</i>  |
| PANCHENKO MARHARYTA     | Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of Political Psychology and International Relations, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University<br>orcid.org/0000-0002-0802-3624<br><i>m.v.panchenko@udu.edu.ua</i>   |
| PASKO OKSANA            | Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Design Faculty, Kyiv National University of Technology and Design<br>orcid.org/0000-0002-0729-5521<br><i>byslenkoo@ukr.net</i>  |
| PODOPRYGORA NATALIYA    | Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Natural Sciences and their Teaching Methods, Head of the Department of Quality Assurance and Digital Support of Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University<br>orcid.org/0000-0002-4092-8730<br><i>npodopryhora@cuspu.edu.ua</i> |
| RUDNYTSKA KATERYNA      | Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages of Professional Direction, National University of Food Technologies<br>orcid.org/0000-0001-5527-8948<br><i>ekaru@ukr.net</i>   |
| RUDYK TETIANA           | Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematical Physics and Differential Equations, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"<br>orcid.org/0000-0003-1121-4963<br><i>ru58@ukr.net</i>                                  |
| SARKISIAN TETYANA       | Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Special Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University<br>orcid.org/0000-0002-6919-534X<br><i>tanyataburanska@gmail.com</i>   |
| SERHIEIEV OLEKSII       | Master's student at the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky<br>orcid.org/0009-0009-9633-2985<br><i>alex.sergeev1512@gmail.com</i>  |
| SHVARDAK MARIANNA       | Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management, Mukachiv State University<br>orcid.org/0000-0002-9560-9008<br><i>anna-mari_p@ukr.net</i>   |
| SIMONIAN VITALII        | Postgraduate at the Department of Preschool, Primary Education and Educational Management, Mukachevo State University<br>orcid.org/0000-0002-3338-2960<br><i>vitalii.simonian@gmail.com</i>   |

|                     |  |
|---------------------|--|
| SKRYPNYK MARYNA     | Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philosophy and Adult Education, Central Institute of Postgraduate Education of the State Institution of Higher Education “University of Education Management” of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine<br>orcid.org/0000-0003-4760-6723<br><i>marina_scripnik@ukr.net</i> |
| SLABIN VOLODYMYR    | Candidate of Pedagogical Sciences, Researcher of the Department of Chemistry and Biochemistry, University of Oregon<br>orcid.org/0000-0001-9156-8598<br><i>uslabin2@uoregon.edu</i>  |
| SOMENKO DMYTRO      | Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Technological Training, Occupational Safety and Health, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University<br>orcid.org/0000-0001-6426-1507<br><i>SomenkoD@gmail.com</i>   |
| SOMENKO OLENA       | Senior Lecturer at the Department of Law and Socio-Economic Relations, Central Ukrainian Institute of Human Development of the Open International University of Human Development “Ukraine”<br>orcid.org/0000-0001-6593-7118<br><i>olenasmn@gmail.com</i>  |
| STELMAKH NATALIYA   | Candidate of Technical Sciences, Associate Professor at the Department of Device Production and Engineering, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”<br>orcid.org/0000-0003-1876-2794<br><i>n.stelmakh@kpi.ua</i>  |
| STESHYTS IRYNA      | Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Administration and Special Education, University of Education Management, Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology, Ukrainian Institute of Arts and Sciences<br>orcid.org/0000-0001-6622-9375<br><i>i.steshyts@ugi.edu.ua</i>   |
| TKACHENKO VOLODYMYR | Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Physics, Donbas State Pedagogical University<br>orcid.org/0000-0003-1042-2656<br><i>tkachenkovn2@gmail.com</i>   |
| TYMCHENKO OLENA     | Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Bila Tserkva Applied Humanitarian Pedagogical College<br>orcid.org/0000-0001-7804-1003<br><i>ovtymchenko@gmail.com</i>   |
| VLASENKO STEPAN     | Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Coach of Ukraine, Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University<br>orcid.org/0000-0003-2369-1599<br><i>st.vlasenkos1151@gmail.com</i>   |
| VLASIUK ROMAN       | Vice Dean for Academic affairs, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University<br>orcid.org/0000-0002-2154-2816<br><i>vlasyukrom@gmail.com</i>   |
| VOLYNETS NATALIYA   | Senior Lecturer at the Department of Philosophy and Adult Education, Central Institute of Postgraduate Education of the State Institution of Higher Education “University of Education Management” of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine<br>orcid.org/0000-0001-7482-0325<br><i>volynets.nathaly@gmail.com</i>  |
| VYSHKIVSKA VANDA    | Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor at the Pedagogy Department, Ukrainian State Dragomanov University<br>orcid.org/0000-0002-3007-5746<br><i>vivanova154@gmail.com</i>  |
| YASHCHUK SERHII     | Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Physical Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University<br>orcid.org/0000-0002-8309-5898<br><i>s.yashchuk@ukr.net</i>  |

## ЗМІСТ

|  |    |
|--|----|
| <i>Андрущенко Т. В., Ковчина І. М., Панченко М. В.</i><br>ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ОСВІТНИХ КОМПОНЕНТІВ “МІЖНАРОДНА ІНФОРМАЦІЯ”,<br>“ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ” ТА “ЗВ’ЯЗКИ З ГРОМАДСЬКІСТЮ”<br>ПРИ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ-МІЖНАРОДНИКІВ..... | 5  |
| <i>Бачієва Л. О.</i><br>ТЕХНОЛОГІЯ УЗАГАЛЬНЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ<br>МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....   | 10 |
| <i>Бондаренко Н. А., Пасько О. М.</i><br>ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ<br>МУЛЬТИМЕДІА ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ НА ЗАСАДАХ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЄКТУВАННЯ.....   | 14 |
| <i>Вишківська В. Б., Бевзо Г. А., Лішова О. М., Малінка О. О.</i><br>ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ<br>ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....   | 20 |
| <i>Vlasiuk R.</i><br>MODEL FOR TRAINING FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS<br>FOR PROFESSIONAL ACTIVITY THROUGH A DIFFERENTIATED APPROACH.....   | 25 |
| <i>Гнатик К. Б., Фодор К. Й.</i><br>НОВІТНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ<br>ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....   | 31 |
| <i>Голота Н. М., Карнаухова А. В.</i><br>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ<br>КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....   | 35 |
| <i>Davydova Zh.</i><br>INFORMATION COMPETENCE FORMATION IN INTERNATIONAL MEDICAL STUDENTS:<br>MOTIVATION-TARGETIVE CRITERION.....  | 40 |
| <i>Ковальчук І. С.</i><br>КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ, РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ<br>МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦІЇ.....  | 44 |
| <i>Кондратець І. В.</i><br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДЛЯ ЗАКЛАДАННЯ ОСНОВ ЧИТАЦЬКОГО ІНТЕРЕСУ<br>Й СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ.....  | 49 |
| <i>Крекотень О. В., Байдак Л. І., Березняк О. П.</i><br>ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ<br>СТУДЕНТІВ У КУРСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....  | 55 |
| <i>Ктіторов М. О.</i><br>СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ<br>ЯК СКЛАДОВОЇ ЗАГАЛЬНОДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ.....  | 59 |
| <i>Кудрявцева О. А., Сергеев О. В.</i><br>ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ<br>СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....   | 64 |
| <i>Литвин Н. Б., Качак Т. Б., Круль Л. М.</i><br>ВЕРБАЛЬНЕ ТА НЕВЕРБАЛЬНЕ МОВЛЕННЯ<br>У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....   | 69 |
| <i>Марчук І. В.</i><br>СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ & ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ:<br>АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ .....   | 75 |
| <i>Михайленко О. В., Бутко Т. О.</i><br>МЕТОД ПРОЄКТІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ.....   | 79 |
| <i>Наровлянський О. Д.</i><br>ЕКСКУРСІЇ В СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ В 20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ.....  | 83 |
| <i>Неборак К. О.</i><br>МОРАЛЬНО-ЕТИЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ<br>В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....   | 87 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Овдійчук В. А.</i><br>СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ<br>МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....   | 92  |
| <i>Онишків З. М.</i><br>ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ<br>В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....  | 96  |
| <i>Подопригора Н. В., Чередник Д. С.</i><br>РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ<br>У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ З ФІЗИКИ<br>В ЦИФРОВІЙ ЛАБОРАТОРІЇ VERNIER.....   | 100 |
| <i>Рудик Т. О., Стельмах Н. В.</i><br>ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ<br>ПРИ ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ.....  | 106 |
| <i>Рудницька К. М.</i><br>КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИСВІТЛЕННЯ ТЕМИ<br>“ІНДУСТРІЯ ТУРИЗМУ І ТУРИСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ” В ПОСІБНИКАХ З ТУРИЗМУ.....   | 111 |
| <i>Саркісян Т. О.</i><br>ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ<br>МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА У ЗВО.....   | 116 |
| <i>Симонян В. В.</i><br>ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ:<br>ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ.....   | 121 |
| <i>Скрипник М. І., Кравчинська Т. С., Волинець Н. П.</i><br>ПРОЄКТУВАННЯ ТА СТВОРЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ОНЛАЙН ПОСІБНИКА<br>ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ.....                                     | 126 |
| <i>Слабін В. К.</i><br>ХІМІЧНІ ЕПОНІМИ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ:<br>СУТНІСНІ ЗНАННЯ ЧИ ЗОВНІШНЄ ВПІЗНАННЯ?.....   | 131 |
| <i>Соменко Д. В., Соменко О. О., Ткаченко В. М.</i><br>РОЗРОБКА ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧНИХ РОБІТ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ<br>ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 015.39 ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ)..... | 135 |
| <i>Стешиц І. В.</i><br>СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА В УКРАЇНСЬКІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ.....   | 141 |
| <i>Тимченко О. В.</i><br>ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ<br>ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ.....  | 147 |
| <i>Фаненитель Н. В., Гамрецька Г. С.</i><br>ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО УМІННЯ ЧИТАННЯ<br>В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДО ЗНО З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....  | 152 |
| <i>Халецька К. В.</i><br>ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ<br>МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....  | 156 |
| <i>Швардак М. В.</i><br>STEM-ОСВІТА ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....   | 160 |
| <i>Яцук С. М., Власенко С. О.</i><br>ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ<br>ТРЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ТЕОРІЇ Й ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....   | 164 |
| НАШІ АВТОРИ.....  | 169 |

## CONTENTS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Andrushchenko T., Kovchina I., Panchenko M.</b> Features of the interaction of the educational components "international information", "political psychology" and "public relations" in the training of international students..... | 5   |
| <b>Bachiieva L.</b> Technology of generalization of subjects of research activity of masters of pedagogical education.....   | 10  |
| <b>Bondarenko N., Pasko O.</b> Features of the preparation of future designers-educators for the implementation of multimedia technologies in education on the basis of educational design.....  | 14  |
| <b>Vyshkivska V., Ilshova O., Bevzo G., Malinka O.</b> Designing the educational process as a means of improving the quality of professional and pedagogical training.....   | 20  |
| <b>Vlasiuk R.</b> Model for training future physical education teachers for professional activity through a differentiated approach.....   | 25  |
| <b>Hnatyk K., Fodor K.</b> New methods and technologies of teaching English for the students of non-linguistic specialties.....  | 31  |
| <b>Golota N., Karnaukhova A.</b> Training of future educators to the formation of communicative competence children of preschool age.....  | 35  |
| <b>Davydova Zh.</b> Information competence formation in international medical students: motivation-targetive criterion.....  | 40  |
| <b>Kovalchuk I.</b> Criteria, indicators, levels of formations of professional competence of future pharmacy specialists.....  | 44  |
| <b>Kondratets I.</b> Psychological and pedagogical conditions for establishing the foundations of reading interest and perception of artistic works in children of early age.....  | 49  |
| <b>Krekoten O., Baidak L., Berezniak O.</b> Formation of emotional competence and positive thinking of students in the foreign language class.....   | 55  |
| <b>Ktitorov M.</b> The current state of the development of the military education system as a component of the general state education system.....   | 59  |
| <b>Kudriavtseva O., Serhieiev O.</b> Theoretical and practical aspects of the formation of moral consciousness of older preschoolers.....  | 64  |
| <b>Lytvyn N., Kachak T., Krul L.</b> Verbal and non-verbal communication in the pedagogical practice of higher education.....  | 69  |
| <b>Marchuk I.</b> Socialization of personality & time management in the educational institution: current aspects.....  | 75  |
| <b>Mykhailenko O., Butko T.</b> Project method in domestic and foreign pedagogical theory and practice.....  | 79  |
| <b>Narovlyanskiy O.</b> Excursions in secondary education in Ukraine in the 20s of the twentieth century.....  | 83  |
| <b>Neborak K.</b> Moral-ethical culture of the future history teacher in the context of using innovative teaching methods.....   | 87  |
| <b>Ovdiichuk V.</b> Structural and functional model of the development of critical thinking of future IT teachers in the process of the professional training.....   | 92  |
| <b>Onyshkiv Z.</b> Assessment of educational achievements of younger schoolchildren in the New Ukrainian School setting.....   | 96  |
| <b>Podoprygora N., Cherednyk D.</b> Development of educational and cognitive competence of students in the process of performing practice-oriented tasks in physics in the Vernier Digital Laboratory.....                             | 100 |
| <b>Rudyk T., Stelmakh N.</b> Organization of independent work technical university students studying higher mathematics.....   | 106 |
| <b>Rudnytska K.</b> Communicative and pragmatic aspect of the coverage of the topic "tourism industry and tourism activities" in tourism manuals.....  | 111 |
| <b>Sarkisian T.</b> Formation of ethnic tolerance of the future philology teacher from a higher education institution.....   | 116 |
| <b>Simonian V.</b> Characteristics of the content of the training future vocal teachers: comparative analysis.....   | 121 |

---

|  |     |
|--|-----|
| <b>Skrypnyk M., Kravchynska T., Volynets N.</b> Design and creation of an interactive online guide for improving the qualifications of teachers.....                                   | 126 |
| <b>Slabin V.</b> Chemical eponyms in student studies: essential knowledge or sketchy recognition?.....   | 131 |
| <b>Somenko D., Somenko O., Tkachenko V.</b> Development of professional laboratory-practical works for students of specialty 015.39 Professional education (Digital technologies)..... | 135 |
| <b>Steshyts I.</b> System of pedagogical partnership in Ukrainian school education.....  | 141 |
| <b>Тymchenko O.</b> Digital transformation of the educational environment of institutions of professional education.....   | 147 |
| <b>Fanenshtel N., Hamretska H.</b> The development of students' English reading skills within their preparation to external independent evaluation.....                                | 152 |
| <b>Khaletska K.</b> Theoretical analysis of process of forming prognostic abilities of future mathematics teachers.....  | 156 |
| <b>Shvardak M.</b> STEM education using digital technologies.....  | 160 |
| <b>Jaschuk S., Vlasenko S.</b> The problem of formation of professional and pedagogical competence of teacher trainers in the theory and practice of higher education.....             | 164 |
| OUR AUTHORS.....   | 169 |

## НОТАТКИ

*Наукове видання*

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС  
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

*Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*

***Випуск 92***

***Том 1***

Матеріали подані мовою оригіналу

**Шеф-редактор – В. П. Андрущенко**

*Головний редактор серії – В. М. Слабко*

*Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко*

*Технічний редактор – Т. С. Меркулова*

*Верстка – С. Ю. Калабухова*

Підписано до друку 31.03.2023.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 21,39. Обл.-вид. арк. 23,57.

Замов. № 0723/441. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефони +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.

*Scientific edition*

**NAUKOWYI CHASOPYS  
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY**

*Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives*

*Issue 92  
Volume 1*

Materials submitted in the original language

**Editorial Director – V. Andrushchenko**

*Editor-in-chief of series – V. Slabko*

*Executive editor of series – L. Makarenko*

*Technical editor – T. Merkulova*

*Layout designer – S. Kalabukhova*

Signed for publication 31.03.2023.

Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 21,39. Published sheets. 23,57.

Order No. 0723/441. Print run of 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica»

6/1 Inglezi, Odessa, 65101

Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 7623 dated June 22, 2022